

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ALCIONE RIBEIRO DIAS

**ADOCIMENTO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR NA PERSPECTIVA DA
PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

CAMPO GRANDE/MS

2021

ALCIONE RIBEIRO DIAS

**ADOCIMENTO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR NA PERSPECTIVA DA
PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito final à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Sônia da Cunha Urt

CAMPO GRANDE/MS

2021

Dias, Alcione Ribeiro.

Adoecimento docente no ensino superior na perspectiva da Psicologia Histórico-cultural/ Alcione Ribeiro Dias – Campo Grande, 2021.

402 p.; 30 cm.

Orientadora: Sônia da Cunha Urt (UFMS)

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Adoecimento docente. 2. Psiquismo humano. 3. Psicologia Histórico-cultural. 4. Pedagogia Psicodramática. 5. Ensino superior

ALCIONE RIBEIRO DIAS

**ADOCIMENTO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR NA PERSPECTIVA DA
PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito final à obtenção do título de Mestre.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Sonia da Cunha Urt

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
Orientadora

Prof. Dr. Paulo Sérgio de Andrade Bareicha

Universidade de Brasília (UNB)
Membro Titular

Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
Universidade Estadual de Maringá-PR (UEM)
Membro Titular

Campo Grande/MS, 18 de junho 2021

Dedico este trabalho aos queridos: minha madrinha Gylce Maria Ribeiro Campos, meu tio e pesquisador do Instituto Biológico Tércio Barbosa de Campos e ao amigo Maurício Vargas, que compõem o grupo dos 500 mil brasileiros – vítimas da ignorância, do negacionismo e da pandemia Covid-19.

AGRADECIMENTOS

Sou grata aos autores, cientistas e educadores que, com seus livros e escritos, suas pesquisas e produções, construíram *o universal* que nos permite seguir no caminho da humanização – aqui representados por Aristóteles, Espinosa, Marx, Vigotski, Leontiev, Luria, Moreno, Paulo Freire e Maria Alicia Romaña.

Sou grata aos que são minhas referências e que, ao longo da minha história, me permitiram constituir a minha *singularidade* – meus avós José e Judith, minha avó Maria Helena, meus pais Guilherme e Gabriela, meu irmão José. Agradeço aos que ainda me permitem, em nossas relações cotidianas, enfrentar as contradições da vida e desejar superá-las: minha companheira Luiza, meu irmão Anderson, minhas filhas Letícia e Juliana, meus netos Pedro, Cecília, Francisco e Dan, minha afilhada Isabela, minha enteada Camila, minha nora Laura, meus genros Claudinei e Gui. Agradeço também, aos queridos e queridas: Tathy, Egly, Bel, Maria Helena, Brenda, Jorge, Thais, Sandra, Rosalvo, Beth, Rosana, Jéssica, Chris, Corintha, Eneida, Rômulo, Olímpia, Silvana, Henrique, Betinha, Catarina, Yan, Bruna, Laine, Gleice, Luciene, Nori e amigas, amigos, alunas, alunos – afetos motivos da vida e estímulos da vida profissional.

Agradeço aqueles que estão constituindo de forma *particular* este meu momento de estudos e pesquisa, pois é nessa relação social que nos apropriamos do necessário para construirmos este trabalho. Agradeço aos colegas do GEPPE – na pessoa do Vanderlei, parceiro pesquisador, e das amigas Ariane, Silvinha e Soraya. Agradeço às professoras – Célia, Fabiany, Flavinês, Marilda, Sônia e à banca examinadora – Paulo Bareicha, Marilda Facci, Flavinês Rebolo e Sônia da Cunha Urt, pela mediação na ampliação de conhecimentos e de capacidade crítica. Agradeço às secretárias e à coordenação do Programa de Educação pelo silencioso e precioso apoio. Agradeço, em especial, ao Prof. Osório, à Pró-reitora e servidores da PROGEP (UFMS) pela possibilidade de acesso aos dados de afastamento dos docentes da Universidade.

Muito carinho e agradecimentos aos docentes que participaram da pesquisa, nas etapas de questionário, entrevistas e pesquisa em grupo.

Reconhecimento e gratidão à Profa. Sônia Urt, orientadora e incentivadora – suas orientações, sua forma peculiar de apoiar, dar liberdade e de acreditar nos grupos, foram fundamentais na minha trajetória acadêmica, na minha transformação e na produção da pesquisa.

“Eu falo isso com alunos na licenciatura: ouçam os professores e vocês vão perceber que isso não está lá no livro de formação de professores. Ouçam as histórias de vida deles, os dramas de formação – parem de idealizar a escola como o lugar romântico da alfabetizadora, ou a Universidade como aquele lugar de progresso e de ciência. Não, ali também existe uma história desconhecida e, às vezes, silenciada – que é isso que essa pesquisa resgata. Me senti ouvido, me senti valorizado por ser escutado. Principalmente, com os colegas agora, eu consigo ter luzes para a minha atividade profissional, até para aprender a me relacionar, me colocar no trabalho e aprender a me valorizar como profissional também. Perceber que muitas coisas não dependem de mim, eu não carrego o mundo nas costas, nem a Universidade. Mas, que numa colaboração, num espírito de equipe, com os colegas, eu consigo fazer a diferença e enfrentar essa lógica que tenta, às vezes, até destruir a minha saúde.” (Fala de um Docente, sujeito da pesquisa).

DIAS, Alcione Ribeiro. Adoecimento docente no ensino superior na perspectiva da Psicologia Histórico-cultural. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), 2021.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de investigação o adoecimento docente no ensino superior. Buscamos elucidar este processo a partir da perspectiva do desenvolvimento do psiquismo humano, proposto pela Psicologia Histórico-cultural. Procuramos sistematizar princípios sobre o desenvolvimento do psiquismo, compreendendo as dimensões estruturais e funcionais a que se vinculam os comportamentos complexos culturalmente formados, e correlacioná-los com o adoecimento docente. A pesquisa foi desenvolvida na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e o método de investigação se pauta no materialismo histórico-dialético. As estratégias metodológicas foram constituídas em quatro fases: (1) estudo dos dados de afastamento dos docentes da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) de 2005 a 2019; (2) questionários respondidos por docentes da Área de Ciências Humanas – Campo Grande; (3) entrevistas individuais com docentes da mesma Área; e (4) encontro de pesquisa em grupo estruturado com a Pedagogia Psicodramática, realizados com docentes da Área de Ciências Humanas de Campo Grande e Corumbá. Descrevemos os dados e tecemos explicações sobre o adoecimento docente no ensino superior a partir de eixos de análise pertinentes à Psicologia Histórico-cultural, obtendo os seguintes resultados: (1) Na primeira fase, as análises foram realizadas pelo prisma da *historicidade* – os estudos indicaram crescente adoecimento nesse período de 15 anos. A média de 3.775 dias de afastamento, dos dois primeiros anos, elevou-se para o patamar médio de 9.500 dias nos últimos três anos. As principais causas são: transtornos mentais e comportamentais (CID: F31-F32-F33-F34), neoplasias e doenças osteomusculares. (2) Analisamos dezenove questionários pela ótica da *atividade*, identificando *motivos geradores de sentido e motivos estímulos* – os docentes destacaram em sua atividade a função de ensinar e orientar pesquisas, mantendo a finalidade no desenvolvimento do aluno. As atividades administrativas e lançamentos de dados nos sistemas de controle são ações que não geram sentido. Os motivos estímulos que agradam são: autonomia acadêmica, espaço físico adequado e natureza do trabalho (ensino, pesquisa e extensão). Os que desagradam são: estrutura tecnológica deficitária e relacionamentos com pares (competitividade) e chefias (arbitrariedades). Sintomas de transtornos de humor e doenças osteomusculares se confirmam neste grupo, mas a maior incidência está nos distúrbios endócrinos. A maioria está satisfeita com a atividade docente e não deseja mudar de profissão. Clima hostil, excesso de trabalho e condições precárias são fatores que geram insatisfações. (3) Nas entrevistas, trazendo a realidade singular de nove docentes, realizamos as análises a partir dos eixos *ambiente de produção e personalidade*. Em cada vivência singular, se estabelece um estado de adoecimento ou de manutenção da saúde, em razão dos ajustes de processos psíquicos e ações de enfrentamento no âmbito das relações sociais. (4) No encontro de pesquisa realizado com três grupos, nove sujeitos – obtivemos as ressonâncias afetivas e cognitivas dos docentes diante dos dados de pesquisa compostos nas fases anteriores, a análise se deu a partir de aspectos da constituição da *consciência*, através dos *processos de pensamento, afetos* e do *agir volitivo* na realidade – em síntese, podemos inferir a possibilidade de que o desenvolvimento saudável do psiquismo do docente do ensino superior esteja sendo conduzido pelo caminho do adoecimento, em razão de ruptura ou não consolidação das unidades sistêmicas: (a) atividade e consciência e (b) imaginação, pensamento e afetos.

Palavras-chave: Adoecimento docente. Desenvolvimento psíquico. Psicologia histórico-cultural. Pedagogia Psicodramática. Ensino superior.

DIAS, Alcione Ribeiro. Teacher sickness in higher education from the perspective of cultural-historical psychology. Master's thesis in Education. Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS), 2021.

ABSTRACT

The object of investigation of this research is the illness of professors in higher education. We seek to elucidate this process from the perspective of the development of the human psyche, proposed by Cultural-historical Psychology. We seek to systematize principles about the development of the psyche, understanding the structural and functional dimensions to which culturally formed complex behaviors are linked, and correlate them with illness of professors. The research was developed at the Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS) and the investigation method is based on historical-dialectical materialism. The methodological strategies were constituted in four phases: (1) study of the leave data of professors at the Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS) from 2005 to 2019; (2) questionnaires answered by professors from the Human Sciences Area – Campo Grande; (3) individual interviews with professors from the same area; and (4) group research meeting structured with psychodramatic pedagogy, carried out with professors from the Human Sciences Area of Campo Grande and Corumbá. We describe the data and weave explanations about the illness of professors in higher education from axes of analysis relevant to Cultural-historical Psychology, obtaining the following results: (1) In the first phase, the analyzes were carried out through the prism of historicity - the studies indicated growing illness in this 15-year period. The average of 3,775 days of absence, in the first two years, rose to the average level of 9,500 days in the last three years. The main causes are mental and behavioral disorders (CID: F31-F32-F33-F34), neoplasms and musculoskeletal diseases. (2) We analyzed nineteen questionnaires from the perspective of activity, identifying meaning-generating motives and stimuli motives – the professors highlighted in their activity the function of teaching and guiding research, maintaining the purpose in the student's development. Administrative activities and data entry into control systems are actions that do not generate sense. The stimuli reasons that please are: academic autonomy, adequate physical space and nature of the work (teaching, research and extension). Those that dislike are deficient technological structure and relationships with peers (competitiveness) and bosses (arbitrary). Symptoms of mood disorders and musculoskeletal disorders are confirmed in this group, but the highest incidence is in endocrine disorders. Most are satisfied with the teaching activity and do not want to change their profession. Hostile climate, overwork and precarious conditions are factors that generate dissatisfaction. (3) In the interviews, bringing the unique reality of nine professors, we carried out the analyzes based on the production environment and personality axes. In each unique experience, a state of illness or health maintenance is established, due to adjustments in psychic processes and coping actions in the context of social relations. (4) In the research meeting carried out with three groups, nine subjects - we obtained the affective and cognitive resonances of the professors in view of the research data composed in the previous phases; the analysis was based on aspects of the constitution of consciousness, through the processes of thought, affection, and volitional action in reality. In short, we can infer the possibility that the healthy development of the higher education professors' psyche is being led by the path of illness, due to rupture or non-consolidation of systemic units: (a) activity and awareness and (b) imagination, thought and affects.

Keywords: Illness of professors. Psychic development. Cultural-historical Psychology. Psychodramatic Pedagogy. Higher education.

LISTA DE SIGLAS

ABPS – Associação Brasileira de Psicodrama e Sociodrama

ADUFEMS - Associação dos Docentes da UFMS

ASSUFEMS - Associação Recreativa dos Servidores da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

ANDES - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CID - Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde

CIEP - Centro Integrado de Educação Pública

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico Pesquisa

CTD/CAPES - Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DIAS - Divisão de Atenção Integral ao Servidor

DORT – Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho

FACH - Faculdade de Ciências Humanas

FAED - Faculdade de Educação

FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

FEBRAP – Federação Brasileira de Psicodrama

FETEMS - Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul

GERES - Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior

IPES - Instituições Públicas de Educação Superior

LER - Lesões por Esforços Repetitivos

LS - Licenças por Afastamento de Saúde

MEC – Ministério da Educação

MPS - Ministério da Previdência Social

MS – Mato Grosso do Sul

MSB - Ministério da Saúde do Brasil

PADOC – Plano de Atividades Docentes

PAS/UFMS – Programa de Assistência à Saúde/Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PHC – Psicologia Histórico Cultural

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PPGEduc - Programa de Pós-graduação em Educação

PROGEP - Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e do Trabalho

REUNI – Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RIL – Revisão Integrativa de Literatura

SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SciELO – Electronic Library Online

SEI – Sistema Eletrônico de Informações

SIAI – Sistema de Avaliação Institucional

SIADOC – Sistema de Avaliação Docente

SIGPÓS – Sistema de Gestão da Pós-graduação

SigProj - Sistema de Gestão de Projetos

SISCAD – Sistema Administrativo de Controle Acadêmico

SISTA - Sindicato dos Trabalhadores das Instituições Federais de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul

UEM - Universidade Estadual de Maringá

UEMS – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UnB – Universidade de Brasília

UNINOVE – Universidade Nove de Julho

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Seleção de trabalhos científicos CAPES	45
Figura 2 - Ambiente de produção na UFMS	149
Figura 3 - Sujeito 'x': fatores de produção e ações de enfrentamento	189
Figura 4 - Sujeito 'x': estado de adoecimento	190
Figura 5 - Sujeito A: fatores de produção e ações de enfrentamento	191
Figura 6 - Sujeito B: estado de adoecimento	193
Figura 7 - Sujeito B: fatores de produção e ações de enfrentamento	193
Figura 8 - Sujeito C: estado de adoecimento	195
Figura 9 - Sujeito C: fatores de produção e ações de enfrentamento	196
Figura 10 - Sujeito D: fatores de produção e ações de enfrentamento	197
Figura 11 - Sujeito E: estado de adoecimento	199
Figura 12 - Sujeito E: fatores de produção e ações de enfrentamento	199
Figura 13 - Sujeito F: estado de adoecimento	201
Figura 14 - Sujeito F: fatores de produção e ações de enfrentamento.....	202
Figura 15 - Sujeito "G: estado de adoecimento	204
Figura 16 - Sujeito G: fatores de produção e ações de enfrentamento	204
Figura 17 - Sujeito H: estado de adoecimento.....	206
Figura 18 - Sujeito H: fatores de produção e ações de enfrentamento	206
Figura 19 - Sujeito I: estado de adoecimento	208
Figura 20 - Sujeito I: fatores de produção e ações de enfrentamento.....	209
Figura 21 - Sistema corporal e adoecimento	211

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Envio dos questionários de pesquisa.....	96
Gráfico 2 - Afastamentos (LS) de docentes na UFMS.....	104
Gráfico 3 - Quantidade de afastamentos por sexo.....	105
Gráfico 4 - Média de idade por sexo.....	107
Gráfico 5 - Motivos de afastamento em ordem decrescente.....	109
Gráfico 6 - Percentual relativo dos motivos de afastamento dos docentes.....	111
Gráfico 7 - Percentual de dias de afastamento dos docentes em 2005.....	112
Gráfico 8 - Percentual de dias de afastamento dos docentes em 2006.....	113
Gráfico 9 - Percentual de dias de afastamento dos docentes em 2007.....	114
Gráfico 10 - Percentual de dias de afastamento dos docentes em 2008.....	116
Gráfico 11 - Percentual de dias de afastamento dos docentes em 2009.....	117
Gráfico 12 - Percentual de dias de afastamento dos docentes em 2010.....	118
Gráfico 13 - Percentual de dias de afastamento dos docentes em 2011.....	119
Gráfico 14 - Percentual de dias de afastamento dos docentes em 2012.....	121
Gráfico 15 - Percentual de dias de afastamento dos docentes em 2013.....	122
Gráfico 16 - Percentual de dias de afastamento dos docentes em 2014.....	123
Gráfico 17 - Percentual de dias de afastamento dos docentes em 2015.....	125
Gráfico 18 - Percentual de dias de afastamento dos docentes em 2016.....	126
Gráfico 19 - Percentual de dias de afastamento dos docentes em 2017.....	127
Gráfico 20 - Percentual de dias de afastamento dos docentes em 2018.....	129
Gráfico 21 - Percentual de dias de afastamento dos docentes em 2019.....	130
Gráfico 22 - Distribuição dos CID 10 – 2005 a 2019.....	132
Gráfico 23 - Média de dias de Afastamentos (LS) por período de governo.....	142
Gráfico 24 - Participantes da pesquisa por sexo.....	157

Gráfico 25 - Participantes da pesquisa por faixa etária	157
Gráfico 26 - Formação em nível de graduação.....	158
Gráfico 27 - Tempo de formação na 1ª graduação	158
Gráfico 28 - Formação em nível de pós-graduação.....	159
Gráfico 29 - Ano de conclusão da pós-graduação	159
Gráfico 30 - Área de docência no ensino superior	160
Gráfico 31 - Tempo de docência no ensino superior.....	160
Gráfico 32 - Docência na pós-graduação	160
Gráfico 33 - Vínculo institucional	161
Gráfico 34 - Problemas de saúde.....	172
Gráfico 35 - Uso de medicamentos	174
Gráfico 36 - Atividade docente e influência na saúde.....	177
Gráfico 37 - Afastamento ao trabalho	178
Gráfico 38 - Satisfação em relação ao trabalho docente	181
Gráfico 39 - Interesse de participação em entrevista – individual e grupo	184

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Trabalhos científicos selecionados para estudo	46
Quadro 2 - Estratégia de pesquisa	83
Quadro 3 - Estrutura para procedimento de pesquisa com sessão sociodramática	101
Quadro 4 - Dias de afastamento de docentes da UFMS por CID	108
Quadro 5 - Motivos de afastamento dos docentes em 2005	112
Quadro 6 - Motivos de afastamento dos docentes em 2006	113
Quadro 7 - Motivos de afastamento dos docentes em 2007	114
Quadro 8 - Motivos de afastamento dos docentes em 2008	115
Quadro 9 - Motivos de afastamento dos docentes em 2009	116
Quadro 10 - Motivos de afastamento dos docentes em 2010	118
Quadro 11 - Motivos de afastamento dos docentes em 2011	119
Quadro 12 - Motivos de afastamento dos docentes em 2012	120
Quadro 13 - Motivos de afastamento dos docentes em 2013	122
Quadro 14 - Motivos de afastamento dos docentes em 2014	123
Quadro 15 - Motivos de afastamento dos docentes em 2015	124
Quadro 16 - Motivos de afastamento dos docentes em 2016	126
Quadro 17 - Motivos de afastamento dos docentes em 2017	127
Quadro 18 - Motivos de afastamento dos docentes em 2018	128
Quadro 19 - Motivos de afastamento dos docentes em 2019	130
Quadro 20 - Distribuição dos CID 10 – Transtornos Mentais e Comportamentais	138
Quadro 21 - Ações de enfrentamento para o não adoecimento	186
Quadro 22 - Grupo 1: Ressonâncias após abertura da pesquisa	215
Quadro 23 - Grupo 1: Ressonâncias a partir de dados gerais da UFMS	215
Quadro 24 - Grupo 1: Ressonâncias a partir da síntese dos questionários docentes	219

Quadro 25 - Grupo 1: Falas do encontro dos personagens.....	221
Quadro 26 - Grupo 1: Falas para o colega/personagem docente adoecido	223
Quadro 27 - Grupo 1: Ressonâncias do Encontro de Pesquisa em Grupo	224
Quadro 28 - Grupo 2: Ressonâncias a partir de dados gerais da UFMS	225
Quadro 29 - Grupo 2: Ressonâncias a partir da síntese dos questionários docentes	228
Quadro 30 - Grupo 2: Falas do encontro dos personagens.....	239
Quadro 31 - Grupo 2: Falas para o colega/personagem docente adoecido	231
Quadro 32 - Grupo 2: Ressonâncias do Encontro de Pesquisa em Grupo	231
Quadro 33 - Grupo 3: Ressonâncias após abertura da pesquisa	233
Quadro 34 - Grupo 3: Ressonâncias a partir de dados gerais da UFMS	233
Quadro 35 - Grupo 3: Ressonâncias a partir da síntese dos questionários docentes	236
Quadro 36 - Grupo 3: Falas do encontro dos personagens.....	237
Quadro 37 - Grupo 3: Falas para o colega/personagem docente adoecido	242
Quadro 38 - Grupo 3: Ressonâncias do Encontro de Pesquisa em Grupo	243

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantidade de dias de afastamento por sexo.....	106
Tabela 2 - Média anual de idade dos docentes em afastamento	107
Tabela 3 - Motivos de afastamento dos docentes	110
Tabela 4 - Proporção de dias de afastamento dos docentes – 2005 a 2019.....	131
Tabela 5 - Afastamentos CID 10/F – Transtornos Mentais e Comportamentais.....	134
Tabela 6 - A função do docente.....	163
Tabela 7 - A finalidade do trabalho docente.....	163
Tabela 8 - Atividades que agradam	165
Tabela 9 - Atividades que desagradam.....	166
Tabela 10 - Condições de trabalho que agradam.....	168
Tabela 11 - Condições de trabalho que desagradam	169
Tabela 12 - Problemas de saúde	171
Tabela 13 - Hipóteses sobre motivo do adoecimento.....	173
Tabela 14 - Situações específicas em que a doença se manifesta	173
Tabela 15 - Doenças e medicamentos	175
Tabela 16 - Efeitos positivos do medicamento.....	175
Tabela 17 - Efeitos negativos do medicamento.....	176
Tabela 18 - Atividade docente e influência no problema de saúde.....	177
Tabela 19 - Motivos de satisfação	181
Tabela 20 - Motivos de insatisfação	182
Tabela 21 - Mudança de profissão.....	182
Tabela 22 - Síntese das ações de enfrentamento para o não adoecimento	183

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	23
1	CONSIDERAÇÕES SOBRE ENSINO SUPERIOR E ADOECIMENTO ..	32
1.1	ENSINO SUPERIOR: UM RECORTE DAS ÚLTIMAS DÉCADAS	32
1.2	ADOECIMENTO DO TRABALHADOR NA EDUCAÇÃO	39
1.3	ADOECIMENTO DO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR	43
2	REFERÊNCIAS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	59
2.1	O PSIQUISMO NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	59
2.1.1	Desenvolvimento histórico social do psiquismo humano	59
2.1.1.1	Os processos psíquicos	61
2.1.2	Consciência – sentido e significado	66
2.1.3	Atividade – motivo gerador de sentido e motivo-estímulo	69
2.1.4	Vivência – personalidade e meio	71
2.2	A VISÃO DOS FENÔMENOS NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	73
2.2.1	Unidade: universal-particular-singular	73
2.2.2	Trabalho e alienação	75
2.2.3	Trabalho e adoecimento	77
3	O DOCENTE, O PSIQUISMO E O ADOECIMENTO – A PESQUISA	81
3.1	CONSIDERAÇÕES SOBRE O MÉTODO E ETAPAS DA PESQUISA.....	81
3.1.1	Etapas e estratégias de pesquisa	83
3.1.1.1	O encontro de pesquisa em grupo - método sociodramático	85
3.1.1.2	Pedagogia Psicodramática	89
3.2	PROCEDIMENTOS DE CADA FASE DA PESQUISA	92
3.2.1	Estudo dos dados de afastamento de docentes da UFMS - a autorização	93
3.2.2	Questionários - procedimentos, envio e retornos	94
3.2.3	Entrevistas individuais - procedimentos	96
3.2.4	Encontro de pesquisa em grupo - escolha da estratégia	98

3.2.4.1	Procedimentos de uma sessão sociodramática	100
4	DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA	103
4.1	DADOS DE AFASTAMENTO DE DOCENTES DA UFMS	103
4.1.1	Motivos de afastamento a cada ano (2005 a 2019)	111
4.1.2	Transtornos mentais e comportamentais – dados específicos	133
4.2	ANÁLISE DOS DADOS DE AFASTAMENTO DE DOCENTES DA UFMS	139
4.2.1	Processo histórico do adoecimento docente	140
4.2.1.1	Um catalizador do adoecimento - a tecnologia.....	149
4.2.1.2	Considerações sobre as patologias identificadas	151
4.2.1.3	Uma primeira e breve síntese	154
4.3	DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DOS QUESTIONÁRIOS	155
4.3.1	Dados de identificação dos docentes - questionários	156
4.3.1.1	Primeiras considerações - gênero e motivo	161
4.3.2	A visão sobre o trabalho docente	162
4.3.2.1	A função do docente e a finalidade do seu trabalho	162
4.3.2.1.1	Análise sobre o trabalho docente - finalidade.....	164
4.3.2.2	Atividades que agradam e que desagradam.....	165
4.3.2.2.1	Análise sobre as atividades docentes - sentido	166
4.3.2.3	Condições de trabalho que agradam e que desagradam	168
4.3.2.3.1	Análise sobre as condições de trabalho - motivos	169
4.3.3	A visão sobre o adoecimento do docente	171
4.3.3.1	O uso de medicamentos	174
4.3.3.2	Atividade profissional e questões do adoecimento.....	176
4.3.3.2.1	Análise sobre atividade docente e adoecimento - motivos e finalidades.....	178
4.3.3.3	Como se sentem e as ações de enfrentamento	181
4.3.3.3.1	Análise quanto à satisfação e as ações de enfrentamento.....	185
4.4	AS ENTREVISTAS INDIVIDUAIS - DESCRIÇÃO E ANÁLISE.....	187

4.4.1	Dados de identificação dos docentes - entrevistas.....	187
4.4.1.1	A visão dos sujeitos – critério de apresentação das narrativas	188
4.4.2	Sujeito A - descrição e análise	190
4.4.3	Sujeito B - descrição e análise.....	192
4.4.4	Sujeito C - descrição e análise	194
4.4.5	Sujeito D - descrição e análise	197
4.4.6	Sujeito E - descrição e análise.....	198
4.4.7	Sujeito F - descrição e análise.....	201
4.4.8	Sujeito G - descrição e análise	203
4.4.9	Sujeito H - descrição e análise	205
4.4.10	Sujeito I - descrição e análise.....	207
4.4.11	Uma síntese desta fase da pesquisa	209
4.5	ENCONTROS DE PESQUISA EM GRUPO – DESCRIÇÃO E ANÁLISE	211
4.5.1	Descrição do procedimento realizado	212
4.5.1.1	Dados dos sujeitos pesquisados nesta fase	214
4.5.1.2	Dados dos encontros de pesquisa em grupo	214
4.5.1.2.1	Encontro de Pesquisa – Grupo 1.....	215
4.5.1.2.2	Encontro de Pesquisa – Grupo 2.....	225
4.5.1.2.3	Encontro de Pesquisa – Grupo 3.....	232
4.5.2	Análise e explicações grupais - consciência	246
4.5.2.1	Apropriação da realidade na perspectiva dos grupos	247
4.5.2.1.1	A realidade da Pandemia – COVID 19.....	249
4.5.2.2	Apropriação das relações sociais.....	250
4.5.2.3	Subjetivação: contradições e ação na realidade (enfrentamento).....	251
4.5.2.4	Encontro de pesquisa em grupo – reflexões sobre a metodologia.....	254
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	258
	REFERÊNCIAS	264

APÊNDICES	272
Apêndice A – Carta de solicitação para acesso aos dados da UFMS	272
Apêndice B – Tabelas de afastamento UFMS (2005 a 2019)	273
Apêndice C – Quadro dos sujeitos pesquisados na etapa dos questionários	281
Apêndice D – Conteúdo de análise: G1 (adoecidos) e G2 (não adoecidos)	282
Apêndice E – Motivos geradores de sentido e motivos estímulo: G1 e G2	284
Apêndice F – Entrevistas Individuais (ordenada por critérios) – Sujeitos A ao I	287
Apêndice G – Convite para participação nos Encontros de Pesquisa em Grupo	339
Apêndice H – Telas de Powerpoint apresentadas na fase de Pesquisa em Grupo	342
Apêndice I – Transcrição dos Encontros de Pesquisa em Grupo	355
ANEXOS	403
Anexo A – Autorização de pesquisa	403
Anexo B – Questionário de pesquisa e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ..	407

INTRODUÇÃO

O objetivo desta pesquisa é discutir o adoecimento docente no ensino superior, na perspectiva da Psicologia Histórico-cultural. Isso significa eleger para a investigação o método genético-experimental de Vigotski¹, fundado no materialismo histórico-dialético, e ter por objeto a personalidade – no entendimento de uma personalidade que, em sua gênese, resulta das relações dialéticas entre os fatores interno e externos sintetizados na atividade social, neste caso a atividade docente (BERNARDES, 2010; MARTINS, 2013).

A pesquisa foi desenvolvida na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e as estratégias metodológicas foram constituídas em quatro fases: um estudo descritivo, onde sistematizamos dados relativos aos afastamentos dos docentes da Universidade, no período de 2005 a 2019. Na segunda fase, o instrumento foi um questionário de pesquisa aplicado a docentes da Área de Ciências Humanas – Campo Grande, onde abordamos questões referentes ao sentido da atividade docente e o adoecimento. Realizamos uma terceira fase exploratória, composta por entrevistas individuais, trazendo a vivência singular de docentes que haviam respondido ao questionário. Na quarta fase, tivemos os encontros de pesquisa em grupo estruturados com a Pedagogia Psicodramática², onde docentes da Área de Ciências Humanas – Campo Grande e Corumbá, conheceram os dados até então produzidos e expressaram suas ressonâncias cognitivas e afetivas, suas explicações, diante do que lhes foi apresentado sobre o adoecimento do docente no âmbito da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Início comentando sobre as estratégias metodológicas, porque foram exatamente as inquietações e buscas teórico-metodológicas, que me³ fizeram retornar à Universidade aos 58 anos de idade. Assim, para esclarecer sobre alguns dos meus propósitos, enquanto pesquisadora das ciências humanas, descrevo parte da trajetória que me trouxe até este tema de pesquisa.

Na metade dos anos de 1980, no papel de psicóloga em uma empresa, buscávamos fundamentos e recursos técnicos que nos apoiassem em atividades multidisciplinares, trabalhos esses que deveriam dar respostas a uma nova realidade do mercado de trabalho – a realidade da prestação de serviços. Neste contexto, as relações entre líderes e empregados, as interações com clientes, as questões pessoais e profissionais presentes nas relações de trabalho estavam em

¹ A grafia deste autor pode ser apresentada de diferentes formas. Ao longo deste trabalho será adotada esta, a não ser em caso de citação ou referência, quando será empregado o termo em questão.

² No capítulo sobre método e instrumentos vamos esclarecer a respeito da Pedagogia Psicodramática, como esse modo de estruturação se ajusta à sessão sociodramática e como se insere nos princípios da Socionomia.

³ Nesta dissertação, utilizo a primeira pessoa do singular para as referências pessoais, e a primeira pessoa do plural no texto geral.

evidência. Eu recorria às variadas correntes da psicologia buscando alternativas de respostas para as necessidades instaladas no âmbito das relações contraditórias daquele momento – onde conviviam repressão, ditadura e criação e coletivização.

Os amparos teórico-metodológicos que se colocavam disponíveis naquela oportunidade vinham de abordagens como: a Teoria da Investigação de John Dewey (1859-1952), a Socionomia de J. L. Moreno⁴ (1889-1974), a Teoria de Campo e Pesquisa-ação de Kurt Lewin (1890-1947), Grupos Operativos de Pichon Rivière (1907-1977), Psicologia Institucional de José Bleger (1922-1972) e a Análise Institucional de René Lorau (1933-2000) e Georges Lapassade (1924-2008). Os trabalhos e intervenções de grupo no Brasil da década de 1980 foram historicamente marcados por esse hibridismo, com conceitos e ferramentas da psicossociologia e da economia vindas dos Estados Unidos da América e da socio-análise – tanto de origem francesa, quanto latino-americana. O Psicodrama – ou Socionomia, nome que passou a ser referência da obra de Moreno a partir da década de 1950 – foi a abordagem com a qual passei a trabalhar desde então no campo da educação corporativa – com supervisão, estudos e formação específica.

Algumas razões me direcionaram para tal escolha. Havia uma identificação de pontos de vista entre Moreno e Dewey – que chegou a ser do conselho consultivo do Instituto de Sociometria dirigido por Moreno em Nova Iorque, em 1948. Quanto a Lewin, ele e Moreno compartilharam a convicção de que a aplicação da psicologia na vida social iria fortalecer as formas democráticas de organização, ameaçadas na década de 1930. Lewin, conhecido na Europa e nos Estados Unidos no início dos anos 1930, por seus conceitos de espaço vital, campo de forças e forças sociais, foi receptivo à abordagem sociométrica de Moreno. Sabe-se que a revista *Sociometry* e os filmes dos trabalhos de Moreno com meninas da escola de Hudson foram fonte de estudos para o grupo da psicologia social, e que os alunos de Lewin participavam das sessões de Psicodrama. Além disso, o próprio Lewin utilizou nos seus estudos de motivação de empregados e trabalhos com liderança os métodos de role-playing e sociodrama, além de outras técnicas de ação propostas por Moreno (GUIMARÃES, 2020; MORENO, 2016).

A Socionomia me pareceu, naquele momento, mais abrangente teoricamente e mais pertinente metodologicamente, do que as propostas comportamentais, as idealistas ou aquelas referendadas na Gestalt. Optar, especificamente, pela ciência de Moreno, correspondia às

⁴ Jacob Levy Moreno, entre as décadas de 1920 a 1940, construiu a Socionomia – ciência das leis grupais – mundialmente conhecida por Psicodrama, estabelecendo seus fundamentos e métodos e se tornando o proponente científico da psicoterapia de grupo. Psiquiatra e cientista social, seus estudos de grupo, enquanto redes sociais, lançaram as bases para as mídias sociais (MORENO, 2016). Nesta dissertação, por vezes, utilizaremos o termo Socionomia e Psicodrama como sinônimos.

demandas de meu trabalho, por ter uma gênese teórica-social, uma fundamentação conceitual e metodológica que incluía temas como personalidade e papéis, vínculos e realidade social, além de possibilidades metodológicas e técnicas que atendiam minhas necessidades pragmáticas.

Assim, apoiada pela Socionomia, trabalhei desde 1985 na educação corporativa e, experimentalmente, fui me apropriando de uma modalidade de prática educativa denominada Pedagogia Psicodramática – proposta da educadora e psicodramatista Maria Alicia Romaña⁵; proposta esta que consideramos contra-hegemônica. A autora, inspirada no Psicodrama de Moreno – no que ele trazia de original e revolucionário – criou uma proposta didático-metodológica que, na sua visão, fornece ferramentas concretas para enfrentar a sociedade de controle, mostrando uma alternativa à educação, diante de sua aspiração à repetição, à reprodução e ao homogêneo (ROMAÑA, 2012).

Em minha prática em empresas, a Pedagogia Psicodramática de Romaña (1992) vinha favorecendo o caminho da construção coletiva do conhecimento e ampliava minha capacidade de socializar conhecimento no processo ensino-aprendizagem. Entretanto, foram crescentes as dificuldades na transição dos anos de 1980 para/na década de 1990. Os ideais de uma educação emancipatória, da socialização do saber ou mesmo a expectativa das correntes pedagógicas chamadas ‘de esquerda’, se depararam com a maximização da produtividade e aumento da competição. O tecnicismo tomou conta do cenário e as práticas organizacionais, incluindo as socionômicas, foram indiscriminadamente utilizadas com a expectativa de encontrar ‘soluções mágicas’ – resultando, na verdade, em produções alienadas e alienantes.

Saviani (2019) ao apresentar a história das ideias pedagógicas no Brasil, esclarece que foi mesmo no período histórico, entre 1969 e 2001, que se configurou a concepção pedagógica produtivista. O autor destaca que, neste período, houve a hegemonia da concepção produtivista e os ensaios contra hegemônicos surgidos em seu contraponto. Dentre os elementos que deram forma à pedagogia tecnicista, estava o movimento editorial, com destaque para a publicação das obras de Theodor Schultz, em 1967, ‘O valor econômico da educação’ e, em 1973, ‘O capital humano: investimentos em educação e pesquisa’. Saviani (2019) acrescenta que, desde o advento da Nova República, em 1985, o Brasil vivia um estado capitalista tendo como forma de regime o internacionalismo liberal.

⁵ Maria Alicia Romaña (1927-2012), argentina, educadora e pedagoga, trabalhou com o Psicodrama e residiu em São Paulo, de 1976 a 2005. Fez parte da primeira turma de formandos em Psicodrama, pela Associação Argentina de Psicodrama na década de 1960. Apresentou a ideia do Psicodrama Pedagógico para Moreno, no IV Congresso Internacional de Psicodrama, em 1969, em Buenos Aires e formou inúmeros psicodramatistas no foco socioeducacional – não psicoterápico, no Brasil (ROMAÑA, 2019).

Na década de 1980 houve uma ampliação da produção acadêmico-científica, com uma ampla circulação das ideias pedagógicas pelos livros, coleções de educação e revistas. Um conjunto de fatores fez emergir propostas pedagógicas contra-hegemônicas e orientadas para uma prática educativa transformadora, como as pedagogias da ‘educação popular’ e pedagogias da prática. No quadro de uma segunda tendência, há destaque para a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a pedagogia histórico-crítica. Saviani (2019) destaca, no âmbito educacional entre 1991 e 2001, as variantes do neoprodutivismo: o neoescolanovismo, neoconstrutivismo e o neotecnicismo (SAVIANI, 2019).

O descrito por Saviani (2019) eu realmente experienciei. No período dos anos 1990, a atmosfera neoliberal imperava nas atividades culturais, e no campo da Socionomia não era diferente: tudo o que não era do campo do psicodrama psicoterápico passava a ser considerado como Pedagogia Psicodramática. Esta situação não correspondia a minhas pretensões na educação corporativa, e muito menos ao que foi proposto por Romãna (1996), criadora da Pedagogia Psicodramática. Pude perceber que meu trabalho mantinha suas possibilidades em termos de recursos pedagógicos, mas o que estava em questão eram os princípios – abriram-se para mim certas lacunas entre o trabalho e o sentido do trabalho. Essa desarticulação metodológica, ruptura entre o que era aparente e o que era essencial, me levou a questionar minhas próprias práticas, a criticar a aplicação indiscriminada dos métodos e culminou com minha opção por sair desta empresa, em 1996, depois de 15 anos de trabalho e após situação pessoal de adoecimento, que se manifestou corporalmente, culminando com cirurgia de coluna.

Minha pretensão, ao menos em intencionalidade, era que meu trabalho pudesse estar no âmbito de soluções educacionais de enfrentamento ‘contra hegemônico⁶’ (MÉSZÁROS, 2008). Entretanto, é visível que esse complexo objetivo, no cenário da década de 1990 e em uma organização financeira (mesmo que de finalidade social), não tinha um viés ideológico compatível com os rumos que o campo da educação corporativa tomava. Sair da empresa foi, na ocasião, o caminho possível de superação das contradições vividas no campo dinâmico do sentido e significado do trabalho, dos motivos que faziam sentido em minha atividade. Esta experiência pessoal de adoecimento, se localiza em um processo histórico, assim como veremos que acontece no adoecimento do docente-trabalhador, se nos pautarmos nos referenciais da Psicologia Histórico-cultural, que nos diz do desenvolvimento psíquico humano, por vias que

⁶ Mézáros (2008) afirma que para construir novos valores é necessário desenvolver uma atividade de ‘contra internalização’, ou uma intervenção consciente no processo histórico, orientada no sentido de superar a alienação do trabalho por meio de um novo metabolismo reprodutivo social, que não se esgote na negação do capitalismo.

transcendem e superam o indivíduo e suas composições orgânicas – visto que o processo psicológico é uma relação social (SILVA, 2014; VIGOTSKI, 2000).

Temos na Pedagogia Psicodramática, traços do pragmatismo de John Dewey, em razão das influências históricas de sua propositora. Entretanto, esse formato teórico metodológico que era nossa opção de trabalho, não pactuava com o caminho da visão liberal-pragmatista cujo papel parecia ser o de ajustar os indivíduos à realidade social em mudança – sendo o favorecimento deste ‘ajuste’, a grande expectativa das empresas em relação ao papel do psicólogo. Era fato que os ideais de adaptabilidade, empregabilidade, a gestão do imprevisível, os excessos e abusos do lema ‘aprender a aprender’ – consolidados nas linhas orientadoras da educação mundial do século XXI da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – compunham as novas relações conhecimento e trabalho. Nas escolas e nos ambientes organizacionais, as práticas aconteciam sem precisão conceitual e teórica (ROMAÑA, 2019; SAVIANI, 2019).

Foi neste período, final dos anos de 1990 e início dos anos 2000, que passei a trabalhar de forma mais autônoma em empresas e escolas, e retomei os estudos em psicologia social e Socionomia, me especializando⁷ em Pedagogia Psicodramática com a própria autora do método. Também nestes anos, Romaña procurou dar mais consistência ao corpo teórico de sua proposta, somando aos pontos principais da teoria psicodramática de J. L. Moreno, alguns aspectos do universo de Paulo Freire – como praxis, ética no papel do educador e consciência crítica – e as ideias revolucionárias de Vigotski – o sistema simbólico, a mediação, a síntese, o pensamento e a fala e, em especial, a compreensão do ser humano como sujeito histórico (ROMAÑA, 2019). Assim, a Psicologia Histórico-cultural entrou para o nosso campo de interesse.

No cenário político-educacional, no ano de 2002, encerrou-se o segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso – que presidiu reformas educativas propostas pelo então ministro da educação Paulo Renato Costa Souza. Em seguida aconteceram movimentos de expansão das Universidades no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, de 2003 a 2010, mas que “ainda que contenham alguma inovação, seguem, no fundamental, o mesmo espírito.” (SAVIANI, 2019, p. 451). Não acontecendo grandes inovações no campo educacional, o que se seguiu foi uma sucessão de fatos políticos⁸ e econômicos e, por consequência, decisões e reformas no âmbito

⁷ A especialização em Socionomia e Pedagogia Psicodramática se deu na Associação Brasileira de Psicodrama e Sociodrama (ABPS), escola associada à Federação Brasileira de Psicodrama (FEBRAP) nos anos de 2000 a 2005.

⁸ O governo de Dilma Rousseff (2011) foi interrompido – “impeachment/golpe” – no segundo mandato em 31 de agosto de 2016, assumindo o vice-presidente Michel Temer. Segue-se, assim, um incremento do conservadorismo e uma escalada da direita que culmina com o início do governo de Jair Bolsonaro em 1º de janeiro de 2019.

da educação – inclusive nas universidades, que continuaram respondendo aos interesses dos avanços e crises do neoliberalismo⁹. Negri e Hardt (2014) afirmam que, dadas as repercussões da crise mundial econômica de 2008, “o trunfo do neoliberalismo e sua crise mudaram os termos da vida econômica e política, mas também operaram uma transformação social e antropológica, fabricando novas figuras de subjetividade.”¹⁰ (NEGRI; HARDT, 2014, p. 21).

Segui trabalhando em empresas e no campo socioeducacional, e nas últimas décadas, o conceito de competências tornou-se ordenador das relações de trabalho e materializou-se como protagonista das relações entre classes e entre indivíduos. O termo ‘qualificação’ passou a ser sinônimo de educação profissional, dando à educação uma função econômica, e fragmentando os conteúdos curriculares. Os interesses do capital ditaram as políticas educacionais, que assumiram uma lógica economicista e preconizaram a individualização do sucesso. As práticas educativas tomaram um sentido pernicioso para a formação humana e, ao mesmo tempo, nos provocou para criar ou buscar práticas contra-hegemônicas ao capital (RAMOS, 2001).

Seguindo no caminho de busca por uma psicologia crítica, trabalhando no campo socioeducativo e primando por uma praxis contextualizada socialmente, retornei à academia – procurando um aprofundamento científico como estratégia de enfrentamento das contradições e fortalecimento profissional. Este movimento me proporcionou o encontro com a minha orientadora Profa. Dra. Sônia da Cunha Urt, que é pesquisadora sênior em práticas educativas e formativas, questões da violência na escola, adoecimento psíquico e práticas de enfrentamento, conhecimento psicológico na escola, projetos de formação de professores e especialista no campo da Psicologia Histórico-cultural.

Por intermédio da orientadora, fomos apresentada à Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci que é professora da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e professora visitante na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Facci é uma pesquisadora que estuda a atividade docente desde 2003, época de seu doutorado, e que nos últimos anos tem conduzido pesquisas e orientado alunos de mestrado e doutorado sobre temas como: o esvaziamento do trabalho docente, professores readaptados, sofrimento e adoecimento de professores, e medicalização do professor; a partir dos fundamentos da Psicologia Histórico-cultural.

⁹ O neoliberalismo é uma teoria econômica que defende a não intervenção do Estado nos setores econômico e político. Ganhou ampla aceitação no mundo, nas décadas de 1980 e 1990, e no Brasil no período do presidente Fernando Henrique Cardoso.

¹⁰ Os autores esclarecem sobre a natureza de figuras subjetivas presentes no terreno social, criadas pela crise neoliberal: o *endividado*, o *mediatizado*, o *securitizado*, o *representado* e dizem da importância de um movimento de recusa e inversão dessas subjetividades (NEGRI; HARDT, 2014). Acrescenta-se aqui o acirramento do medo, já presente no securitizado e o mediatizado, trazido pela pandemia do Covid-19.

Em 2017, a Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci iniciou um projeto de pesquisa – Parecer do Comitê de Ética 2.547.732 (Anexo A) com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico Pesquisa (CNPq) – Chamada CNPq 12/2017 – com o objetivo de compreender o adoecimento do professor, estabelecendo, para isso, uma parceria acadêmica com a Profa. Nilza Sanches Tessaro da Universidade Estadual de Maringá (UEM), com outros professores da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) com o Prof. Dr. Armando Marino Filho – Campus de Três Lagoas e a Profa. Dra. Sônia da Cunha Urt – Campus de Campo Grande. Compondo uma equipe de alunos-pesquisadores, orientandos da Profa. Dra. Sônia da Cunha Urt, nos engajamos neste projeto de pesquisa para estudarmos o tema do adoecimento docente – tendo como sujeitos específicos da pesquisa os docentes da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Os fatos sociais, econômicos, políticos, vividos especialmente nesta virada de século, que comentamos parcialmente nos parágrafos anteriores, vem produzindo um complexo sistema de controles, precarização do trabalho, sofrimento dos trabalhadores e um quadro de adoecimento da própria sociedade (ANTUNES; PRAUN, 2015; ROMANÃ, 2012). Jaques (2003), no início dos anos 2000, fez um estudo das abordagens teórico-metodológicas em pesquisas sobre saúde, doença mental e trabalho. As produções estudadas pelo autor, foram categorizadas a partir do referencial teórico, da metodologia proposta e da inter-relação entre trabalho e processo de saúde e doença mental – em quatro amplas abordagens: as teorias sobre estresse, a psicodinâmica do trabalho, as abordagens de base epidemiológica e/ou diagnóstica e os estudos e pesquisa em subjetividade e trabalho (JAQUES, 2003).

A presente pesquisa, que trata do adoecimento docente no ensino superior, tem como centralidade este aspecto da subjetividade e trabalho, com foco nas relações entre desenvolvimento psíquico e adoecimento docente. Vygotski (1995) defendeu como o verdadeiro tema da psicologia científica o psiquismo humano, que na sua concepção é constituído socialmente. Nessa perspectiva, estudos neste campo buscam sistematizar princípios sobre o desenvolvimento do psiquismo, compreendendo as dimensões estruturais e funcionais a que se vinculam os comportamentos complexos culturalmente formados. Vigotski afirmou que a natureza influencia o homem e, do mesmo modo, o homem age sobre a natureza, transformando-a e criando outras condições para sua própria transformação – inclusive as propriedades do seu psiquismo (MARTINS, 2011; PAES, 2020; VYGOTSKI, 1995).

Se o desenvolvimento do psiquismo humano advém da formação da *imagem subjetiva da realidade objetiva*, e cumpre a tarefa de orientar o homem, subjetiva e objetivamente, na realidade concreta, vamos conhecer como se dá esta influência do mundo que opera nessa lógica

capitalista no ser humano-trabalhador docente – investigando os fatores do ambiente de produção e reconhecendo o seu caráter histórico e universal. Ao investigarmos como este sujeito professor tem agido no mundo, veremos sua forma de transformar e criar condições de sobrevivência, de enfrentar as contradições, seu adoecimento e a manutenção de sua saúde.

Nessa discussão sobre o trabalho docente e o adoecimento do professor do ensino superior fazemos, portanto, uma análise que considera o contexto histórico-cultural, alimentado pelo sistema neoliberal produtivista, onde se dá a vivência personalidade e meio, e investigamos as expressões do sofrimento e adoecimento dos docentes. Procuramos verificar e analisar as correlações entre o trabalho do docente e processos psíquicos, considerando alguns eixos de análise: o *trabalho docente*, como a *atividade (motivo gerador de sentido e motivos-estímulos)* principal do ser humano adulto, a *vivência (personalidade e meio)* e a *consciência (sentido e significado)*.

Esses conceitos explicativos serão importantes para o entendimento sobre o desenvolvimento psíquico dos sujeitos – docentes do ensino superior, que estão adoecendo e docentes que estão se mantendo saudáveis e, nesse sentido, a presente pesquisa poderá proporcionar o estabelecimento de um nexos inteligível e lógico na relação dialética entre condições objetivas e subjetivas; entre a vivência subjetiva (afetos e sensações) e os processos psíquicos, e entre a vivência subjetiva e os conteúdos histórico-sociais da atividade de trabalho do docente do ensino superior.

A apresentação da pesquisa está estruturada da seguinte forma: na primeira seção, trazemos considerações sobre o ensino superior e o adoecimento do professor, com um recorte das últimas décadas do ensino superior no Brasil, o cenário de adoecimento do trabalhador na Educação brasileira, e um estudo bibliográfico referente ao adoecimento docente no ensino superior.

Na segunda seção, nos dedicamos aos fundamentos teórico-metodológicos que embasam a pesquisa. Trazemos referências conceituais da Psicologia Histórico-cultural, proposta por L. S. Vigotski¹¹ (1896-1934), dentre elas a compreensão a respeito do desenvolvimento histórico social do psiquismo humano, sobre trabalho e adoecimento.

Na terceira seção, esclarecemos sobre o método de pesquisa e seus pressupostos materialista histórico-dialéticos, descrevemos as estratégias metodológicas – a explicação sobre cada uma das quatro fases empíricas e seus respectivos instrumentos de pesquisa, apresentamos os dados empíricos de cada fase e a análise correspondente. Finalizamos a seção com uma

¹¹ A Psicologia Histórico-cultural tem em sua origem também A. R. Luria (1902-1977) e A. N. Leontiev (1903-1979); daremos ênfase nas bases propostas por Vigotski e na ampliação da *teoria da atividade* feita por Leontiev.

síntese das análises. As explicações dos dados da pesquisa serão feitas à luz do referencial teórico proposto – a Psicologia Histórico-cultural. Acrescentamos uma reflexão referente à metodologia dos encontros de pesquisa em grupo – respaldados na Pedagogia Psicodramática, por se tratar de uma estratégia com finalidade diferenciada.

Na última seção temos algumas considerações, reflexões e perspectivas de pesquisa, onde asseveramos a relevância da investigação do fenômeno do adoecimento docente no ensino superior e os impactos sociais que este quadro estabelecido pode gerar. Destacamos, ainda a necessidade de ações de enfrentamento por parte dos coletivos dos professores e da Universidade.

1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO SUPERIOR E O ADOECIMENTO

Nessa seção, fazemos uma breve contextualização histórica do ensino superior e trazemos momentos em que o adoecimento se descortina na educação, no trabalhador-professor, até alcançar o docente do ensino superior. A historicidade é um princípio, uma categoria que pode desnaturalizar as concepções de adoecimento. Ao resgatarmos, nessa seção, parte da história do ensino superior brasileiro e os caminhos do adoecimento dos trabalhadores e dos professores do ensino superior, pretendemos expor algumas dinâmicas social, cultural, ideológica, política e econômica, presentes nas relações humanas e no trabalho.

Saviani (SAVIANI; DUARTE, 2015) assevera que as formas de produção humana geraram, historicamente, as formas de educação, e essas, por sua vez, influenciaram os processos de transformação do modo de produção correspondente. Duarte (SAVIANI; DUARTE, 2015, p. 6) defende que “a essência ontológica da educação só pode ser apreendida numa perspectiva historicista”, e afirma que “uma ontologia da educação busca compreender a essência historicamente constituída do processo de formação dos indivíduos humanos como seres sociais”. Romãna (2012) afirma, na mesma direção que esses autores, que dado o percurso da evolução do homem primitivo até a atual sociedade de controle, é no interior de histórias e saberes que percebemos serem construídas as estruturas de educação e o papel do educador.

1.1 ENSINO SUPERIOR: UM RECORTE DAS ÚLTIMAS DÉCADAS

Apresentamos aqui, mesmo que de forma sucinta – pautados nos autores Chaui (2003; 2016), Manacorda (2006), Negri e Hardt (2002), Oliveira (2017) e Saviani (2009; 2019), o percurso da história da educação, para que possamos perceber algumas raízes do ensino superior no Brasil.

No período primitivo, da evolução do hominídeo (*australopithecus*) para o homem (*homo sapiens*), não podemos falar de um sistema educacional, muito menos escolar. Foi no período Neolítico que aconteceu uma revolução cultural, uma divisão da função educativa a partir da divisão do trabalho entre homem e mulher, entre especialistas do sagrado, da defesa e da produção. A educação, na forma primitiva, tinha por objetivo o ajuste do ser humano ao seu ambiente físico e social (MANACORDA, 2006).

A humanidade passa pelo período oriental da educação (Egito, Babilônia, China, Hebreus), o período liberal grego (Sócrates, Aristóteles e Platão – Esparta e Atenas) e o período utilitário e prático Romano, chegando ao período medieval. Um dos produtos da Idade Média

é a escola, como nós conhecemos, com a presença do professor que ensina a muitos alunos de diversas procedências e que devem responder pela sua atividade à Igreja ou a outro poder. Neste período houve Escolas Paroquiais, Monásticas, Palatinas, Catedrais (escolas urbanas) e as Universidades (MANACORDA, 2006).

Surgidas na Idade Média, as universidades se constituíram como corporações destinadas à formação dos profissionais das “artes liberais” ou intelectuais, por oposição àqueles das “artes mecânicas” ou manuais que eram formados nas corporações de ofício. Em que pese a rigidez de organização que durou até a segunda metade do século XVIII, a universidade foi o lugar principal de desenvolvimento da pesquisa. Esse fato, freqüentemente ocultado pelo tradicionalismo didático e científico, se manifestou desde o século XVII no “hábito da relação professor-aluno” e por meio dos “seminários privados” constituídos por grupos de estudantes que se reuniam em torno de um professor e que não raro habitavam próximos dele como num pequeno colégio. (SAVIANI¹², 2009, p. 2).

O momento histórico seguinte foi o Renascimento, conhecido como século das luzes, um período da história europeia (séculos XV e XVI) marcado por um renovado interesse pelo passado educacional greco-romano clássico, especialmente pela arte. O movimento renascentista elegia a razão (matemática e ciências da natureza) como a principal forma pela qual o conhecimento seria alcançado. Um dos pensadores de destaque foi Comenius (1592-1670), pedagogo fundador da didática. Um movimento filosófico, no século XV, originário das transformações culturais, sociais, políticas, religiosas e econômicas desencadeadas pelo Renascimento foi o Humanismo. Os humanistas eram letrados, profissionais, normalmente provenientes da burguesia ou do clero que, por meio de suas obras, exerceram grande influência sobre toda a sociedade; rejeitavam os valores e a maneira de ser da Idade Média e conduziram modificações nos métodos de ensino, desenvolvendo a análise e a crítica na investigação científica.

Segundo Negri e Hardt (2002), na Europa do século XIV, é possível identificar o primeiro estágio da evolução capitalista, com o processo de expansão e início da era dos navegantes, que fez dos séculos XV e XVI tempos da descoberta de novos territórios e oportunidades de revigoramento da competição entre diferentes mercados. Esse já seria um passo para vincular o fenômeno educativo à existência do sistema capitalista – incluindo aqui os formatos de ocupação das colônias, como é o caso do Brasil, que veremos a seguir.

¹² Retirado do texto da exposição apresentada no Fórum “Sabedoria Universitária”, realizado na Unicamp em 10 de novembro de 2009.

No século XVII, aconteceu a separação entre a Igreja e o Estado. Duas instituições educativas – a família e a escola – se tornaram centrais na formação (conhecimentos e comportamentos) dos indivíduos e na reprodução (cultural, ideológica e profissional) da sociedade. A escola se articulava e reorganizava suas próprias finalidades e seus meios específicos em torno da didática, da racionalização da aprendizagem dos diversos saberes, e em torno da disciplina, da conformação programada e das práticas repressivas (constritivas e produtoras de novos comportamentos). O exame era um exemplo de instrumento disciplinar e de conformação, momento de submissão do sujeito pelo controle do seu saber.

No final do século XVIII, se estendendo ao longo do século XIX e chegando ao limiar do século XX, a humanidade passou por um fenômeno, que trouxe rápidas e profundas mudanças econômicas, sociais e políticas: a Revolução Industrial. Com dois grandes movimentos: a 1ª Fase (1760/1780 a 1860), com a revolução da energia a vapor, o carvão como fonte de energia, o ferro como principal matéria-prima e a invenção das máquinas de produção; e a 2ª Fase (1860 a 1914), trazendo a revolução da eletricidade e derivados do petróleo – novas fontes de energia – e o aço – a nova matéria-prima. A Revolução Industrial gerou três grandes consequências: (1) a produção massiva e o crescimento acelerado e desorganizado das organizações, exigindo uma administração científica capaz de substituir o empirismo e a improvisação; (2) a necessidade de maior eficiência e produtividade, para fazer face à intensa concorrência e competição de um mercado sem fronteiras sociais; e (3) o fortalecimento do capitalismo, pela sofisticação dos sistemas financeiros (OLIVEIRA, 2017).

Acompanhando a urbanização e aumento demográfico da Revolução Industrial, surge um modelo de educação escolar, que se expandiu entre séculos XVIII e XIX, centrado na figura do professor como transmissor do conhecimento; no fortalecimento de regimes democráticos que reivindicaram o acesso à escola como direito do cidadão; e onde a escola tinha a tarefa de formar cidadãos, cientes de direitos e deveres e capazes de exercê-los numa sociedade que se pretendia inclusiva.

Saviani (2009) esclarece que as reformas da segunda metade do século XVIII modificaram o quadro das disciplinas integrantes dos currículos universitários. No final do século XVIII e início do século XIX ocorre um distanciamento entre os currículos tradicionais – originários da Idade Média (teologia, direito e medicina) que haviam se aliado às artes liberais e às Academias (filosofia e filologia clássica e moderna) – e os currículos mais novos de caráter técnico-científico – estes originários do período em que o artesanato foi suplantado pela manufatura e, em seguida, pela grande indústria implantada em consequência da revolução industrial.

Saviani (2009) esclarece que a universidade, tal como a conhecemos atualmente, teve a sua configuração institucional definida na primeira metade do século XIX. Os três modelos clássicos de universidade são: o modelo napoleônico, o anglo-saxônico e o prussiano ou “humboldtiano”. O Estado, a sociedade civil e a autonomia da comunidade interna à instituição, são elementos que constituem a base das universidades contemporâneas e nunca aparecem de forma isolada. Conforme prevaleça um ou outro, configura-se um diferente modelo institucional. A prevalência do Estado dá origem ao modelo napoleônico; prevalecendo a sociedade civil, o modelo anglo-saxônico; e sobre a autonomia da comunidade acadêmica se funda o modelo prussiano. No Brasil, desde a criação dos cursos superiores por D. João VI a partir de 1808 e, especialmente, com a instituição do regime universitário por ocasião da reforma Francisco Campos em 1931, prevaleceu o modelo napoleônico, reiterado sucessivamente até a reforma instituída pela Lei n. 5.540 de 28 de novembro de 1968.

Entre as décadas de 1920 e 1960, muitos movimentos aconteceram no contexto político, econômico e educacional brasileiro: a entrada da psicologia do trabalho, com Mange e a seleção de aprendizes (1924); a escola de aperfeiçoamento de professores em Minas Gerais, com Helena Antipoff (1929); os golpes militares de 1930, 1937 e 1964; a criação do Ministério do Trabalho, a Constituição Federal Brasileira, o Estado Novo, a Consolidação das Leis do Trabalho (1943); a criação do Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

No ano de 1969, em meio ao movimento contraditório – por um lado as demandas dos estudantes e professores e de outro a pressão para vincular o ensino superior aos mecanismos do mercado capitalista internacional, entra em vigor a reforma universitária. Neste ano, regulamenta-se a implantação da pós-graduação, marcada pela orientação tecnicista e são introduzidas as habilitações técnicas no curso de pedagogia. As reformas também atenderam aos reclamos do modelo econômico do capitalismo de mercado associado e dependente, dado que a educação jogava um papel importante no desenvolvimento e consolidação da doutrina da interdependência das Américas. Foi a emergência da concepção produtivista de educação que, calcada na teoria do capital humano e a despeito das tendências crítico-reprodutivistas dos anos de 1970 até os anos 1980, manteve-se predominante até a década de 1990 (SAVIANI, 2019).

Marilena Chauí (2003) caracterizou a universidade da ditadura – a partir da década de 1960, como *universidade funcional*, orientada para a formação rápida de mão de obra qualificada tecnologicamente para o mercado de trabalho. No cumprimento desta exigência externa, política e econômica, a universidade aprofundou a cisão entre ensino e pesquisa. Para

a autora, no próximo período – ‘Nova República’ (1985-1994), a universidade passa a ser a *universidade de resultados*, sem preocupação com a qualidade de docência e voltada para pesquisa – modelo de eficiência, produtividade e competitividade. Em uma terceira fase, 1994-2002, consolida-se a *universidade operacional*, uma organização social voltada para si mesmo, para sua gestão e seus contratos. Avaliada por indicadores de produtividade, estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional, a universidade é calculada para ser flexível às particularidades e instabilidades dos meios e dos objetivos. Chaui (2003, p .8) afirma que “reduzida a uma organização, a universidade abandona a formação e a pesquisa para lançar se na fragmentação competitiva”. A passagem da universidade de instituição para organização social, iniciou-se na ditadura e consolidou-se no final dos anos de 1990 no governo Fernando Henrique Cardoso, acompanhando as mudanças sociais e a Reforma do Estado (CHAUI, 2003; COSTA, 2017).

Essa localização da educação no setor de serviços não exclusivos do Estado significou: a) que a educação deixou de ser concebida como um direito e passou a ser considerada um serviço; b) que a educação deixou de ser considerada um serviço público e passou a ser considerada um serviço que pode ser privado ou privatizado. Mas não só isso. A reforma do Estado definiu a universidade como uma organização social e não como uma instituição social. (CHAUI, 2003, p. 6).

Segundo Saviani (2009), a partir da década de 1980 operou-se um deslocamento no padrão de ensino superior no Brasil, com uma tendência a alterar o modelo napoleônico das Universidades brasileiras. Em 1986, o Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior (GERES), criado pelo então Ministro da Educação, Marco Maciel, propôs a distinção entre universidades de pesquisa e universidades de ensino superior, e o Decreto 2.306, de 19 de agosto de 1997, com Paulo Renato Souza à frente do Ministério de Educação e Cultura (MEC), regulamentou essa ideia com a classificação das instituições acadêmicas, na distinção entre universidades e centros universitários – estes não precisam desenvolver pesquisa, servindo como alternativa para viabilizar a expansão da universidade a baixo custo, para que um pequeno número universidades de pesquisa concentrem a maior parte dos investimentos públicos. Há, assim, na Universidade brasileira, uma incorporação de elementos do modelo anglo-saxônico em sua versão norte-americana. É nesse quadro que se configura a subordinação da educação superior aos mecanismos e demandas do mercado, seguindo uma tendência mundial. No Brasil, a mercantilização da educação superior tem seu ícone nos conglomerados internacionais mantenedores de instituições de ensino superior com ações negociadas na Bolsa de Valores.

Como se pode inferir da breve referência histórica antes apresentada, as universidades são, antes de tudo, instituições educativas. Nesse âmbito a produção científica e especialmente o ensino de pós-graduação não se identifica inteiramente com a produção material, âmbito em que vigora a lógica férrea do modo de produção capitalista, onde se inspiram, ainda que não conscientemente, as políticas produtivistas. (SAVIANI, 2009, p. 3).

Marilena Chaui, em julho de 2016, em conferência de abertura de um Congresso da Universidade Federal da Bahia (UFBA), ao abordar o tema *Contra a universidade operacional e a servidão voluntária*, diz sobre a passagem da universidade de instituição à organização:

A instituição social aspira à universalidade. A organização sabe que sua eficácia e seu sucesso dependem de sua particularidade. Isso significa que a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares. Em outras palavras, a instituição se percebe inserida na divisão social e política e busca definir uma universalidade (ou imaginária ou desejável) que lhe permita responder às contradições impostas pela divisão. Ao contrário, a organização pretende gerir seu espaço e tempo particulares aceitando como dado bruto sua inserção num dos polos da divisão social, e seu alvo não é responder às contradições e sim vencer a competição com seus supostos iguais. Numa palavra, a instituição está orientada para o espaço público; a organização é determinada pela privatização dos conhecimentos. (CHAUI, 2016, p. 1).

A autora afirma ainda que os governos de Lula (2003-2011) e Dilma Rousseff (2012-2016) tentaram recuperar o sentido da universidade pública como instituição social – buscando ampliar as universidades públicas federais, expandir as bolsas de estudos a jovens de baixa renda e estabelecendo programa de cotas universitárias para estudantes negros e oriundos de escolas públicas, porém o processo de transformação das instituições em organizações já havia sido consolidado, como natural e necessário, pelos próprios dirigentes universitários (CHAUI, 2016).

Costa (2017) ao escrever sobre o pensamento da filósofa Marilena Chaui, nos ajuda a sintetizar o que explanamos nessa seção, através da pergunta central de Chaui: “como foi possível que a universidade pública – enquanto instituição social. Nascida no interior de uma experiência histórica moderna, marcada por lutas que instituíram a independência e a autonomia dos saberes frente à religião e ao Estado e elevaram a educação à condição de direito democrático – , como foi possível a esta instituição, originalmente inspirada em princípios republicanos, tornar-se uma organização social e operar segundo a lógica da empresa capitalista?” (COSTA, 2017, p. 152).

Para a filósofa, no Brasil, a universidade operacional se encontra nos efeitos da forma contemporânea do capitalismo, do neoliberalismo e da ideologia pós-moderna e, mais particularmente, tem raízes históricas no período da ditadura civil-militar e na transição do Estado brasileiro rumo à sua configuração neoliberal (COSTA, 2017).

Saviani (2009), ao discutir o futuro das universidades, coloca em questão a dúvida se a essência própria da universidade tenderá a desenvolver-se e consolidar-se ou, pelo princípio da inércia, tenderá a se descaracterizar, se dissolver ou vergar diante das imposições de mercado, pela lei férrea da forma mercadoria que define a sociedade atual. A grande pergunta, para Saviani, é como promover um redirecionamento do próprio projeto econômico em torno do qual gira a vida da sociedade atual? Acrescentaríamos uma pergunta sobre os trabalhadores-professores das universidades: eles desenvolverão sua essência enquanto docentes ou, por inércia, se vergarão diante da educação-mercadoria?

A atividade científica – produção de conhecimento (pesquisa) e a formação do aluno, do professor e do pesquisador (atividade educativa) são modalidades de produção não-material, visto que o “produto não é separável do ato de produção.” (MARX, 1978, p. 79). Apreendemos, portanto, uma das principais contradições vividas pelos professores do ensino superior: a contradição entre a busca da produtividade e a qualidade dos resultados dessa produção. A compatibilidade entre a busca de produtividade e a busca da qualidade supõe a plena objetivação do processo de trabalho, mas a produção não-material não é suscetível de plena objetivação (SAVIANI, 2009).

Agrega-se que leis e reformas educacionais postas no Brasil – Lei de Inovação Tecnológica, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, o Programa Universidade para Todos, a instituição das parcerias público/privado – impulsionaram a gestão educacional para a adoção de critérios de eficácia e produtividade – bolsa de produtividade e excelência. O princípio da ‘autonomia’ das universidades está acompanhado dos valores mercantis, controles, autorregulação, responsabilização e culpabilização, configurando um contexto contraditório e farto de consequências para a saúde e o adoecimento físico e mental dos professores (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2005).

O contexto social – neoliberal, a mercantilização e privatização refletem em critérios de exigência de produção e eficiência, alterando métricas de produtividade das universidades. Produtivismo, individualismo, resultados comparativos, pressão por financiamento para pesquisas, dentre outros, são condicionantes que afetam a saúde física e mental do professor, gerando impactos na própria produção científica – são aspectos que se confirmam nas etapas empíricas dessa pesquisa, nos questionários, entrevistas e pesquisa em grupo e que já vinham

sendo estudados por outros pesquisadores, conforme podemos constatar nos estudos que apresentaremos na próxima seção. Vemos, traduzido na linguagem do adoecimento docente o reflexo do nosso tempo:

Vivemos dias em que, no governo eleito em 2018, do atual presidente Jair Bolsonaro, temos assistido a derrubada de sindicatos, a desregulamentação do trabalho, a desvalorização dos conhecimentos científicos, entre outras mazelas que estão interferindo na atividade docente e na apropriação dos conhecimentos pelos alunos. Esta situação de exploração vivenciada pelos trabalhadores também tem reverberado em pouco investimento financeiro na educação e na desvalorização do professor, o que traz muito sofrimento e adoecimento. (FACCI; URT, 2020, p. 12).

1.2 ADOECIMENTO DO TRABALHADOR NA EDUCAÇÃO

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho nas últimas décadas resultaram na constituição de um exército de trabalhadores mutilados, lesionados, adoecidos física e mentalmente, muitos deles incapacitados de forma definitiva para o trabalho. (ANTUNES; PRAUN, 2015, p. 423).

A sociedade capitalista do século XX, com suas características urbanas e industriais, teve, em seu modo de produção, forte influência das ideias de Frederick Taylor (1856-1915). O modelo taylorista separava o trabalhador intelectual do braçal. Este modelo, aliado ao projeto de linha de montagem de Henri Ford (1863-1947) e à tecnologia (mecanização), buscava o aumento da produção, do consumo e do lucro. A organização do capital, nestes moldes, trouxe a massificação para o trabalho, causando revolta nos trabalhadores desprovidos de poder de compra – que não se satisfaziam com a troca do trabalho fragmentado, desprovido de sentido. O movimento de resistência manifestou-se em ações individuais como o absenteísmo, rotatividade e ações coletivas – greves (ANTUNES; PRAUN, 2015; SANTANA, 2017).

Com o declínio do modelo fordista – da produção em série – entre 1960 e 1973, surge o modelo de gestão japonês, o toyotismo, que se apresenta como possibilidade para novas relações de trabalho. Este modelo forjou mudanças na organização do trabalho, com políticas flexíveis que geraram transformações perversas na relação com o trabalhador: horas extras, contratação de temporários, subcontratados, terceirizados e economia informal. Este formato exigiu trabalhadores polivalentes, instruídos, com iniciativa, adaptáveis e sem margem de decisão sobre os meios e os fins de sua atividade. A desorganização desta classe trabalhadora heterogênea, fragmentada e complexificada, somada à precarização dos direitos e perda da força sindical, abriu caminho para o adoecimento (ANTUNES; PRAUN, 2015; SANTANA, 2017).

Fidalgo (2010) afirma, que a lógica produtivista é reforçadora do processo de individualização das relações sociais e laborais, e identificou a necessidade de mudanças na objetividade dos processos de trabalho (ritmo, quantidade, carga horária e complexidade das tarefas) e de formação e, por conseguinte, na subjetividade dos profissionais da educação. Esta autora destaca que a lógica da competência laboral prioriza uma formação unilateral e que a dimensão coletiva do trabalho ganha um plano meramente discursivo. O caráter coletivo e socializador do trabalho é progressivamente suprimido pelos interesses pessoais, o que favorece a formação de um profissional: isolado, de identidade fragilizada ou fragmentada, que age para manter um diferencial em relação aos outros.

Antunes e Praun (2015) afirmam que a flexibilização no cotidiano do trabalho – das jornadas, das atividades de produção, horário, ambiente físico e virtual, se constitui em fator ordenador no capitalismo contemporâneo e impactam “nas 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. Pode ser percebida ainda, no dia a dia da atividade laboral, diante da forte sensação de que o tempo foi comprimido; ou também na clara densificação da jornada de trabalho, na qual todos se desdobram para executar sozinhos o que antes era feito por dois ou mais trabalhadores” (p. 412). Os autores asseveram que essa persistente tendência à precarização estrutural do trabalho, essa “pressão pela capacidade imediata de resposta dos trabalhadores às demandas do mercado, cujas atividades passaram a ser ainda mais controladas e calculadas em frações de segundos, assim como a obsessão dos gestores do capital em eliminar completamente os tempos mortos dos processos de trabalho, tem convertido, paulatinamente, o ambiente de trabalho em espaço de adoecimento.” (ANTUNES; PRAUN, 2015, p. 414).

Fidalgo (2010) comenta que máquinas e tecnologias – incluindo as que são usadas para armazenamento de conhecimento científico – causam alterações nas variáveis memória, tempo e espaço do trabalhador. Entender como esta vivência laboral está interferindo na identidade universitária na modernidade e na constituição do psiquismo humano, na saúde/doença mental do trabalhador, do professor, é um outro problema desafiador.

O “Mundo Encantado da Tecnologia”, ao qual a sociedade do final do século XX e do presente século XXI está imersa, suscita questionamentos de ordem mais filosófica sobre o papel dos indivíduos conformados neste contexto, que reportam ao já apresentado por Harvey (1995) em “A Condição Pós-Moderna”, por Debord (1997) em “A Sociedade do Espetáculo” e, de uma forma mais poética talvez, por Bauman (2006) em “Amor Líquido: sobre a

fragilidade dos laços humanos”, que aborda várias questões acerca da fluidez do cotidiano no nosso “líquido mundo moderno”. (FIDALGO, 2010, p. 15).

Antunes e Praun (2015) afirmam que, no Brasil dos anos 1990, os impactos da divisão internacional do trabalho foram ainda mais intensos, pela dinâmica interna de superexploração da força de trabalho e desorganização do movimento de classe, já existente no país, decorrente do período da ditadura (1964 a 1985). Assim, o neoliberalismo promove uma reestruturação na produção, ainda com heranças do fordismo, com metas impostas e recompensadas, e com mudanças nas relações de trabalho que incluem o mecanismo disciplinador do trabalho flexível.

As mudanças em curso nas últimas décadas vêm produzindo indicadores de acidente e doenças profissionais cada vez mais altos, mesmo que, por conveniência política e econômica, impere a não notificação, que se expressa de forma ainda mais aguda no caso das doenças profissionais. (ANTUNES; PRAUN, 2015, p. 409).

Desde meados dos anos 1980, as questões da saúde do trabalhador inseriam-se no âmbito da saúde pública brasileira. A categoria *trabalho* passa a associar-se ao conceito de *processos de trabalho*, o que amplia o foco de análise para além dos agentes tradicionais fundamentados na observação do ambiente e das condições de trabalho. Torna-se, então, possível a adoção de uma perspectiva de análise que considera a relação entre trabalho e subjetividade (MINAYO-GOMEZ; THEDIM-COSTA, 1997).

Ao final dos anos 1980, houve as primeiras produções acadêmicas na área de saúde mental e trabalho e a partir deste marco, surgem também pesquisas referentes a professores. Souza e Leite (2011) fizeram um estudo das teses e dissertações – produzidas entre 1997 e 2006 – sobre trabalho e saúde de professores da educação básica no Brasil, concluindo que há uma predominância de estudos construídos a partir do campo da psicologia e das ciências médicas e biológicas. As pesquisas dialogam com o referencial teórico metodológico da psicopatologia do trabalho e com estudos – no campo da educação – sobre mal-estar docente (SOUZA; LEITE, 2011).

Souza e Leite (2011) alertaram para uma referência histórica: as discussões que relacionam trabalho e saúde, nas ciências sociais ou na saúde, ocorrem há bastante tempo.

Desde as impactantes análises realizadas por Marx sobre as condições de trabalho do operariado inglês a partir da primeira revolução industrial, em sua obra máxima (*O capital*), o tema das condições de trabalho e suas implicações para a saúde e qualidade de vida dos trabalhadores permanece como objeto de

estudo de pesquisadores preocupados em entender as condições de vida da classe trabalhadora. (SOUZA; LEITE, 2011, pp. 1106-1107).

As pesquisas analisadas pelas autoras foram esclarecedoras sobre aspectos desse tema, tais como: a maior probabilidade dos professores em lidar com as adversidades, quando veem o magistério como algo que se insere em seu projeto de vida; a maior incidência de sofrimento, estresse e *burnout*¹³ entre os professores com mais tempo de magistério; a maior incidência de afastamento por doença entre os temporários; a maior incidência de distúrbios psíquicos do que físicos; as várias estratégias adotadas pelos professores como forma de criação de relações mais saudáveis; as novas exigências para o trabalho docente em função das mudanças na economia, na sociedade e no Estado; as muitas enfermidades profissionais, geradas pelas condições de trabalho, que são mascaradas como doenças comuns – com o ônus recaindo sobre os próprios professores; a deficiência dos programas de formação, face às mudanças na escola; as diferenças entre o mal-estar dos professores das escolas públicas e privadas; as estratégias utilizadas pelas escolas para substituir os professores faltantes e seus efeitos sobre a saúde docente; as diferentes formas de manifestação do estresse, nos vários níveis de ensino – as manifestações de estresse nas monitoras de creche, síndrome de *burnout* nos professores de educação infantil, abandono de carreira (demissão, absenteísmo e licença) no ensino básico e maior incidência de estresse emocional nas professoras (gênero). Relata-se também a importância do conhecimento do profissional sobre a sua avaliação de desempenho para a satisfação no trabalho (SOUZA; LEITE, 2011).

Diehl e Marin (2016) complementam as informações de Souza e Leite, confirmando que inicialmente os estudos se dirigiam ao ensino básico e fundamental. Os autores analisaram artigos nacionais publicados entre 2010 e 2015 com o objetivo de identificar os principais sintomas e adoecimentos psíquicos do professor. O estudo evidenciou um interesse multidisciplinar pelo tema e a recorrência de investigação em escola pública e no ensino fundamental. O principal adoecimento investigado foi a síndrome de *burnout* e os sintomas prevalentes foram o estresse e a ansiedade. As mudanças na função do professor, com fragmentação do trabalho e complexidade das demandas – o que exige dele outras competências pedagógicas, habilidades sociais e emocionais – aparecem compondo o cenário de

¹³ Síndrome de *burnout* ou síndrome do esgotamento profissional é um tipo de resposta prolongada a estressores emocionais e interpessoais crônicos no trabalho. Tem sido descrita como resultante da vivência profissional em um contexto de relações sociais complexas, envolvendo a representação que a pessoa tem de si e dos outros. O trabalhador perde o sentido de sua relação com o trabalho, desinteressa-se e qualquer esforço lhe parece inútil (BRASIL, 2001, p. 191).

adoecimento. Os autores, a partir dos trabalhos estudados, apresentam uma sequência de relações de causas (fatores de impacto no cenário social e educacional, mudanças na organização do trabalho e nas relações de poder) e efeitos (desgastes e sintomas físicos e emocionais). Eles concluem que há necessidade de pesquisas sobre saúde mental e o fomento de intervenções eficazes para a saúde do professor (DIEHL; MARIN, 2016).

Foi nos anos 2000, que houve um crescimento na produção de pesquisas, especialmente na área do conhecimento da psicologia, no âmbito das instituições públicas e na região sudeste – mais especificamente em São Paulo, inclusive sobre o adoecimento docente. Segundo Oliveira e Bastos (2014) essas investigações estavam voltadas aos impactos causados no mundo do trabalho em função das pressões e desgastes ocasionados pelos intensos processos de reestruturação produtiva que ocorriam no Brasil dos anos de 1990. Contribuiu também para esse aumento de estudos, a ampliação da oferta de cursos de pós-graduação, o que promoveu um incentivo ao trabalho de pesquisa (OLIVEIRA; BASTOS, 2014).

Santana (2017) fez um estudo teórico, configurado numa Revisão Integrativa de Literatura (RIL), com o foco nas evidências acerca do adoecimento docente das Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) brasileiras e confirma que houve o crescimento da temática do adoecimento no ensino superior, nos últimos dez anos. Segundo a autora, as pesquisas sobre o adoecimento docente no âmbito da universidade pública têm se estendido por todas as regiões brasileiras, com maior produção na região sudeste, por sua concentração geográfica e nas instituições federais. A autora assevera que os estudos analisados incluíram a questão do trabalho precarizado, intensificado e produtivista e como essas condições têm se instalado, se desenvolvido e se aprimorado em muitas universidades públicas brasileiras.

Os dados analisados neste estudo demonstraram indícios preocupantes sobre o processo de adoecimento docente. Paulatinamente, formas de organizar o trabalho, as estruturas, as condições laborais inadequadas e determinados tipos de políticas educacionais têm se instalado nas universidades públicas. Em consequência desse conjunto de fatores, o trabalho tem se precarizado nos mais diversos sentidos, dos mais objetivos aos mais subjetivos, e isso tem causado o adoecimento e/ou o sofrimento dos trabalhadores. (SANTANA, 2017, p. 84).

1.3 ADOECIMENTO DO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

Na seção anterior identificamos que as produções sobre o tema do adoecimento do trabalhador na Educação ocorreram primeiro no ensino básico, depois no fundamental e a partir dos anos 2000, mais vigorosamente nos últimos 10 anos, no ensino superior. Vamos nos dedicar

nessa seção, a apresentar um estudo de teses e dissertações com o tema do adoecimento e que se fundamentaram na Teoria Histórico-cultural ou em autores que se aproximam dessa base teórico-metodológica e ainda pesquisas que dizem respeito aos docentes do ensino superior – no tema do adoecimento.

Conforme esclarece Urt (2005), a produção científica é um veículo de transmissão e divulgação daquilo que vem sendo investigado em determinada área de conhecimento e em dado momento histórico. Neste aspecto, uma pesquisa prévia sobre o tema de pesquisa permite ao pesquisador conhecer uma totalidade, para verificar o já produzido sobre o singular que se quer investigar.

Realizamos um levantamento bibliográfico sobre o tema *adoecimento do professor* em duas etapas de estudo. Como ponto de partida, realizamos um levantamento com a palavra-chave ‘adoecimento do professor’, em 03 de junho de 2019, no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹⁴, focalizando em dissertações e teses de quatro áreas de conhecimento, considerando o objeto/sujeito e focalizando em pesquisas com o referencial teórico correlatos ao nosso – Psicologia Histórico-cultural.

No segundo passo, participamos de um grupo de colegas pesquisadores que se reuniu para uma análise de produções e escrita de um artigo¹⁵, a partir de levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações (CTD) da CAPES, com as palavras-chaves ‘adoecimento de professores’ e ‘saúde de professores’, neste momento sem fazer cortes pelo critério do referencial teórico. A proposta foi verificar como essas temáticas têm sido estudadas, buscando compreender as bases teórico-metodológicas, as categorias intervenientes nos processos de pesquisa e o apontamento de questões para novas investigações.

Estudar as produções científicas produzidas em torno de nosso tema nos permitiu organizar o projeto de pesquisa e dar profundidade a ele. Pereira (2013) nos orienta que, “baseado na compreensão do estado do conhecimento produzido sobre o assunto em pauta é que o pesquisador poderá identificar lacunas, aspectos ainda por explorar ou modos diferentes de abordá-lo.” (PEREIRA, 2013, p. 222).

¹⁴ Este levantamento fez parte de um artigo da disciplina "Seminário de Pesquisa", cursada no primeiro semestre de 2019, ministrada pela Profa. Dra. Célia Piatti.

¹⁵ O escrito *Saúde e adoecimento dos professores no Brasil: uma análise a partir das produções acadêmicas*, foi realizado sob a coordenação da Profa. Dra. Flavinês Rebolo, com a participação dos colegas Silvia Segóvia Araújo Freire e Vanderlei Braulino Queiroz – todos acadêmicos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) em pós-doutorado, doutorado e mestrado, respectivamente e sob orientação da Profa. Dra. Sônia da Cunha Urt.

Passamos a descrever o nosso primeiro estudo, que foi a busca de dados no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CTD/CAPES).

Definindo como palavra-chave o ‘adoecimento do professor’, dentre as 18 grandes áreas de conhecimento CAPES, obtivemos: ciências humanas (233); multidisciplinares (33); ciências sociais aplicadas (13); e ciências da saúde (11). Fizemos uma listagem com todos estes trabalhos e uma triagem a partir dos títulos. Ferreira (2002) afirma que o título é o primeiro informante, ao leitor, da existência de uma pesquisa. Ele deve anunciar a informação principal do trabalho ou os elementos que caracterizam com exatidão o seu conteúdo. Quando o título aparentemente não nos dava esta expressão, acessávamos o resumo para confirmar dados e verificar se a pesquisa poderia contribuir para nosso foco de estudo. Examinamos os trabalhos de cada área e procedemos uma triagem (Figura 1).

Figura 1 – Seleção de trabalhos científicos CAPES



Organização: a pesquisadora.

Tendo como critérios a proximidade com o tema e a abordagem teórico metodológica, verificamos as 233 produções da área de ciências humanas e selecionamos algumas (19), que correspondiam às seguintes áreas de conhecimento: educação (15) e psicologia (4). Nas demais áreas das ciências humanas, como a educação especial, teologia, sociologia e ensino profissionalizante não encontramos trabalhos correlatos. As 33 produções multidisciplinares

tinham temáticas muito variadas em seus títulos, e nada foi encontrado, em seus resumos, que se aproximasse do tema do adoecimento do professor. As 13 produções das ciências sociais aplicadas traziam áreas distintas: administração (5); serviço social (2); turismo (2); arquitetura e urbanismo (1); ciência da informação (1); e direito (1). Selecionamos 2 dissertações, uma da área da administração e outra do serviço social, que apresentaram proximidade com questões que afetam a saúde e adoecimento do professor no ensino superior. Das 11 produções da área de ciências da saúde, a maioria abordava questões de educação física e saúde coletiva. Selecionamos aquelas (2) que, pelo título e resumo, evidenciaram correlação com nosso tema de interesse. Totalizamos 23 produções e após triagem chegamos a 13 trabalhos (Quadro 1).

Quadro 1 – Trabalhos científicos selecionados para estudo

	Autor / Pesquisa	Fundamentação
Tema correlato/Fundamentação Teórica/Docentes	GIACOMAZZO (2006) <i>O trabalho docente e as relações interpessoais no espaço escolar.</i>	Teoria Histórico-cultural
	SILVA (2007) <i>O professor e a educação: entre o prazer, o sofrimento e o adoecimento.</i>	Psicologia Sócio-histórica /Marxismo
	MARQUES (2007) <i>Formação de professores felizes: evitando a síndrome de “burnout”.</i>	Materialismo dialético
	MACHADO (2014) <i>Mal-estar/bem-estar e profissionalização docente: um estudo de produções acadêmicas brasileiras.</i>	Materialismo histórico-dialético
	FERNANDES (2015) <i>O processo grupal como resistência ao sofrimento e ao adoecimento docente: um estudo à luz da perspectiva histórico-dialética.</i>	Psicologia Histórico-cultural Materialismo histórico-dialético
	MEZZARI (2017) <i>O uso do medicamento pelos docentes e as relações de trabalho: uma compreensão a partir da psicologia histórico-cultural.</i>	Psicologia Histórico-cultural
	DOMINGUES (2018) <i>As significações de professores readaptados sobre as condições de trabalho docente e suas implicações no processo de adoecimento.</i>	Psicologia Sócio-histórica /Materialismo histórico-dialético
	Autor / Pesquisa	Fundamentação
Tema correlato/docentes ensino superior	FERREIRA (2013) <i>A mercantilização e privatização do ensino superior e seus rebatimentos sobre a saúde dos docentes.</i>	Materialismo histórico
	QUEIROZ (2014) <i>O mal-estar e o bem-estar na docência superior a dialética entre resiliência e contestação.</i>	Análise de Conteúdo e de Discurso
	CARNEIRO (2014) <i>Trabalho docente no ensino superior e saúde de professores: estado do conhecimento em teses e dissertações da UFMG.</i>	Autores variados (Marx)
	ANDRADE (2014) <i>Saúde ocupacional e trabalho docente na universidade: impactos na saúde do professor.</i>	Não identificado Dados quantitativos
	DARIO (2017) <i>Cultura organizacional e vivências de prazer e sofrimento no trabalho: um estudo de caso com professores de graduação, em instituições federais de ensino superior.</i>	Análise de Conteúdo (Bardin)
	RIBEIRO (2017) <i>O trabalho docente na pós-graduação: entre a resistência e a desistência.</i>	Teoria enunciativa de Bakhtin

Organização: a pesquisadora.

A triagem foi feita com o acesso aos trabalhos selecionados para leitura (23). Não localizamos três deles nas plataformas *online* de teses e dissertações. Fizemos uma análise mais detalhada, a partir dos resumos, sumário e conclusões, dos 20 trabalhos que conseguimos acessar e consideramos que 7 deles não apresentavam correspondência com o nosso interesse de estudo. Elegemos, assim, para estudo os 13 trabalhos científicos (Quadro 1).

Os trabalhos que estudamos são do período de 2006 a 2017. Segundo Esper (2019), pesquisadores que estudaram teses, dissertações e artigos, afirmam que a discussão sobre o adoecimento do professor universitário ganha volume a partir de 2005 e vem aumentando nos últimos 5 anos e, diferentemente de professores de outros níveis de ensino, as pesquisas ocorrem no âmbito das Ciências Humanas, nas áreas de psicologia e educação. De fato, os trabalhos que selecionamos e que tratam do docente do ensino superior são do período de 2007 a 2017.

Dos 13 trabalhos selecionados, 07 tratavam o tema do adoecimento e utilizavam a abordagem teórico-metodológica utilizada na nossa pesquisa, entretanto o sujeito de pesquisa não era estritamente o docente do ensino superior. As outras 06 pesquisas tratavam do tema adoecimento e tinham como sujeito, o docente do ensino superior.

Estudamos as produções de Giacomazzo (2006), Silva (2007), Marques (2007), Machado (2014), Fernandes (2015), Mezzari (2017) e Domingues (2018), que são pesquisas que se referem ao professor de uma maneira geral ou aos professores do ensino médio e fundamental, entretanto são trabalhos que evidenciam conceitos e referências teóricas correlatas ao nosso estudo. Passamos a relatar o que destacamos nessas pesquisas, por ordem cronológica.

Giacomazzo (2006) se pauta em estudos de autores sobre: o trabalho desumanizado da sociedade capitalista, as condições de trabalho e suas consequências para o trabalhador, e a síndrome de Burnout. Ela destaca o espaço de relações profissionais como lugar privilegiado para a construção de ações coletivas e processos de resistência diante das contradições vividas, e faz um alerta sobre a visão psicologizante, que atrela o vivenciado a questões afetivo-emocionais, individualizando e culpabilizando o sujeito. Giacomazzo (2006, p. 79) destaca a inseparabilidade das “dimensões (individual e coletivo), mesmo reconhecendo o cansaço, exaustão e mal-estar das professoras em sua singularidade” e afirma que “entender o espaço escolar como lugar de contradições e ambiguidades faz problematizar o cotidiano que desumaniza” (GIACOMAZZO, 2006, p. 80).

Silva (2007) investiga a atividade profissional do professor, como geradora de sofrimento e adoecimento. A autora conclui que as condições inadequadas e alienadoras ocasionam adoecimentos (estresse, labirintite, depressão) e agravam doenças pré-existentes (enxaquecas e doenças respiratórias). Segundo a autora, um ponto a ser melhor investigado, que

ficou evidenciado em sua pesquisa, é o distanciamento entre os sentidos (afetivo-volitivo e atribuído pelo professor) e o significado da educação (professor facilitador do conhecimento), como elementos psicológicos constitutivos da alienação. Silva (2007) afirma que a compreensão sobre “como é o processo de alienação subjetiva, especificamente as estruturas psíquicas a ele relacionado e o como esse processo pode afetar o indivíduo, determinando sofrimento e adoecimento, é igualmente importante para uma psicologia marxista.” (SILVA, 2007, p. 350).

Marques (2007) a partir de seu estudo afirma que o professor é afetado negativamente por vários fatores estressantes do seu dia a dia, potencialmente capazes de fazê-lo adoecer física e mentalmente, e esse adoecimento pode assumir várias formas e ter muitos nomes: a Síndrome de Burnout é um deles. A autora faz uma retomada histórica sobre os sentidos atribuídos ao conceito de felicidade, discute a síndrome de Burnout como expressão do mal-estar docente e aborda a relação entre a saúde do professor e suas emoções, a relação entre o pensamento e as emoções, as formas como estas se expressam e as condições que afetam seu equilíbrio. Marques (2007) assevera que as relações na sociedade atual têm estado distantes de serem relações sociais de convivência, que se vive constantemente a negação do outro no nosso cotidiano e “que o ato educativo não está vinculado somente ao aprimoramento das funções e capacidades cognitivas do educando, mas sobretudo, às manifestações afetivas que estão implicadas neste ato.” (MARQUES, 2007, p. 97).

Machado (2014) pesquisou dez dissertações (2007-2011) selecionadas no Portal Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD) visando compreender o processo de trabalho e de profissionalização docente na educação básica e sua relação com o mal-estar/bem-estar docente. Machado (2014) constatou que as políticas educacionais contemporâneas, pós 1990, incentivaram uma formação de professores aligeirada, rasa e flexível, que reproduz os discursos de competências e de educação pragmática, voltada ao mercado e às exigências do sistema capitalista. Na análise sobre os conceitos de mal-estar e bem-estar docente na literatura educacional e nas dez dissertações analisadas, a autora encontrou que o mal-estar, em geral, não é analisado articulado às políticas educacionais e o bem-estar tem uma perspectiva resiliente, no campo de estratégias e habilidades desenvolvidas pelo sujeito para adaptar-se às condições do mal-estar. A autora defende que mal-estar e bem-estar docentes estão articulados às políticas educacionais e às questões epistemológicas, e são catalizadores da intensificação e alienação do trabalho. Machado (2014) afirma que o bem-estar pode advir do fortalecimento do coletivo de professores, na defesa dos seus direitos e em contramão das políticas que (de) formam o docente. Assim, a “compreensão do mal-estar e

bem-estar docente exige uma visão contextual, histórica, epistemológica.” (MACHADO, 2014, p. 120).

Fernandes (2015) investigou se, e como, o processo grupal pode ser um instrumento de resistência ao sofrimento, ao adoecimento e à alienação na relação com o trabalho docente. A autora teve como método: palestra interativa, entrevistas e processo grupal com professores da rede estadual paulista. No processo de pesquisa, os educadores discutiram e refletiram sobre temas “da realidade singular-particular da escola e do cenário da educação pública do estado e país, tendo como centralidade o trabalho docente em seus nexos essenciais com os processos de saúde, de sofrimento psicossocial e de adoecimento.” (FERNANDES, 2015, p. 8). A autora concluiu que “o processo grupal se mostra como um instrumento potencial de resistência ao sofrimento psicossocial, ao adoecimento e à alienação do trabalho docente.” (FERNANDES, 2015, p. 206). A autora alerta, entretanto, para o fato de que uma ação grupal isolada pode não constituir um processo grupal. Para que o processo se efetive, deve haver consolidação de vínculos e relações entre os membros, sendo necessário ir além da coesão grupal inicial, superar a identidade institucionalizada e estruturar-se para materialização de ações grupais legítimas – externas ao grupo, que evidenciem maior autonomia enquanto grupo (FERNANDES, 2015).

Mezzari (2017) apresenta um estudo sobre o adoecimento físico e psicológico no universo educacional dos professores. Sua investigação, aborda o uso de medicamentos pelos professores e a relação deste adoecimento e medicalização com as condições de trabalho. Mezzari (2017, p. 8) assevera que o “modo de produção capitalista tem produzido diversos tipos de adoecimentos (...) geradores de culpabilização e responsabilização do indivíduo que adocece, tem sua raiz na materialidade e na desigualdade engendrada e mantida por esta forma de sociabilidade.” A autora afirma que os professores se utilizam de medicamentos, em grande parte tendo por causa a ansiedade e a depressão, como forma de enfrentamento da dicotomia que ocorre entre significado e sentido da atividade docente (MEZZARI, 2017).

Domingues (2018), desenvolveu sua pesquisa – questionário e encontro de grupo, com professoras readaptadas, da região de São José dos Campos, São Paulo, investigando sobre suas significações profissionais, as condições de trabalho docente e suas implicações no processo de adoecimento. Domingues (2018, p. 100) afirma que “a realidade dada pelo ideário do modo de produção vigente, aliada à história de vida, à experiência profissional, à formação acadêmica, às condições da estrutura e organização da escola e às questões referentes às condições de trabalho e carreira, compõem a totalidade histórica das participantes do grupo e precisam ser apreendidas dialeticamente a fim de que as análises superem visões naturalizantes, dicotômicas ou fossilizadas, contribuindo para novas formas de leitura da realidade.”

As pesquisas trouxeram dados importantes e referências para nosso estudo – conceitos evidenciados favoreceram a composição de nossas análises, visto que os autores trabalharam com fundamentos correlatos aos nossos. Passamos a abordar os seis trabalhos que tratam da temática específica do adoecimento no ensino superior: Ferreira (2013) é da área de Serviço Social, Dario (2017) da Administração e os demais – Queiroz (2014), Carneiro (2014), Andrade (2014) e Ribeiro (2017), são da área da Educação. Destas seis pesquisas, quatro são de natureza bibliográfica ou estudo documental e duas empíricas, vamos começar por elas.

Dario (2017), pesquisadora do campo da Administração, investiga especificamente as relações entre a cultura organizacional e seus elementos, com as vivências de prazer e sofrimento dos professores de graduação, em Instituições Federais de Ensino Superior. A autora pesquisou vinte docentes de duas instituições e concluiu que as vivências de prazer estão relacionadas com a própria atividade da docência e o relacionamento com os alunos (aprendizado; contribuição com a sociedade; criatividade; energia; formar opiniões; identificação com a docência; liberdade de trabalho; motivação; orientação; realização pessoal; reconhecimento) e as vivências de sofrimento no trabalho estão relacionadas também aos alunos (angústia; assédio sexual; atritos; cansaço; desafio constante; exigência constante; falta de afinidade com a turma; falta de reconhecimento monetário; incerteza da metodologia; medo; preconceito; ser avaliado; ser julgado; sobrecarga de trabalho) e principalmente ao relacionamento difícil entre pares (agressividade, angústia, brigas, competição, conflitos, constrangimentos, deboche, difamação, discriminação, disputas, falta de diálogo, falta de respeito, injustiças, mágoas, preconceito, racismo, ressentimentos, violência e xenofobia) e chefias (agressividade, angústia, assédio moral ascendente e descendente, desobediência de ordens, despreparo, injustiças, mágoas, mau caráter, medo, não aceitação da chefia por parte dos subordinados, perseguições, processos administrativos e violência). Dario (2017, p. 8) afirma que “quanto à cultura organizacional, os elementos identificados foram a comunicação, as normas e regras, e o discurso institucional. Características da cultura organizacional brasileira também foram apontadas como fontes de sofrimento no trabalho, como o personalismo, o autoritarismo, e o jeitinho.” Os principais impactos na saúde do professor, apontados pela autora, foram: alcoolismo, angústia, anomia, ansiedade, burnout, depressão, distanciamento, distúrbios psicológicos, dores pelo corpo, exaustão física, excesso de trabalho, falta de atividade física, falta de concentração, febre, fibromialgia, insônia, intenção suicida, hipertensão, nervosismo, pânico, perda auditiva, perda de voz, sangramentos, separação, estresse, sudorese, tabagismo e tensão. As principais estratégias de defesa desenvolvidas pelos

professores foram: conformismo, descaso, desprezo, distanciamento, falta de interesse, indiferença, individualismo e racionalização (DARIO, 2017).

Ribeiro (2017) entrevistou seis professores que integram Programas de Pós-Graduação da Universidade Federal de São João Del-Rei, Minas Gerais, com o objetivo de compreender como os professores significam seu trabalho e quais são as estratégias que utilizam para lidar com os desafios impostos à prática docente. Os professores apontaram como elementos que intensificam e precarizam o trabalho docente: a extensão da jornada, a falta de recursos na instituição, a diversidade de atividades, o dispêndio de tempo com funções administrativas, a pressão por produtividade, a tripla jornada da mulher, a falta de segurança e o esgarçamento das relações interpessoais. Não só ocorre a falta de condições materiais, mas também a problemática das condições não-materiais, das próprias relações estabelecidas no interior da universidade, seja entre os pares como também com os educandos na concretização do trabalho docente. Segundo a autora, a pesquisa apontou o lugar contraditório ocupado pelo professor, “a retórica que valoriza o professor, colocando-o em posição de destaque no processo educativo, não condiz com as reais condições de trabalho que foram apontadas em seus discursos.” (RIBEIRO, 2017, p. 165). Além das possibilidades de desistir da carreira ou seguir trabalhando na pós-graduação, as estratégias de enfrentamento dos professores são individualizadas, tais como: a autopercepção, o autocuidado, as atividades físicas, a meditação e a oração. As análises indicam ainda um duplo sentido do trabalho na educação superior: é intensificado, precarizado e sufocante, e é concebido como prazeroso. Os professores estão insatisfeitos e comprometidos. Ribeiro (2017, p. 166) destaca que “embora as condições salariais e de carreira sejam melhores nesse nível de ensino, a educação superior possui fortes similaridades com a educação básica. O que se vê em ambos os níveis de ensino é um cenário no qual os professores sucumbem, adoecem, resiliam-se, resistem ou, até mesmo, desistem.”

Vamos abordar a partir de agora, as pesquisas de natureza bibliográfica, que descrevem fatores de adoecimento, evidenciam as causas de adoecimentos articuladas às discussões sociopolíticas e trazem dados sobre o adoecimento dos trabalhadores e professores no Brasil.

Iniciamos por Ferreira (2013), pesquisadora do campo do Serviço Social que discute o ‘empresariamento da universidade’, a mercantilização e privatização da educação superior, o produtivismo e a competitividade, e os rebatimentos deste processo histórico na saúde do docente, a partir de uma pesquisa documental realizada em relatórios dos encontros sobre saúde do trabalhador promovidos pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES).

Além da temática do ‘empresariamento da educação’, a autora analisa o próprio tema do adoecimento, as estratégias de enfrentamento e os encaminhamentos propostos nos encontros sindicais. Ferreira (2013, p. 24) afirma: “não podemos refletir sobre o processo de trabalho na docência sem refletirmos sobre a mercadoria, e o processo de alienação do trabalhador diante das particularidades históricas dentro da lógica do capital, ou seja, da lógica que movimenta a produção das mercadorias no movimento da acumulação e produção da mais-valia. A compreensão do docente como trabalhador pressupõe compreender as particularidades profissionais que são norteadas por forças e relações sociais”. A autora descreve o processo histórico de constituição das universidades brasileiras e as determinantes de sua função social, conjugando com a temática do adoecimento do trabalhador e do professor. Ferreira (2013, p. 66) assevera: “as mudanças com o processo de mercantilização e privatização da educação superior fazem com que docentes diminuam sua autonomia no trabalho intelectual.”

Ferreira (2013) destaca a necessidade que os professores do ensino superior têm de conciliar atividades de ensino, pesquisa e extensão, atendendo questões relacionadas à produção científica, além de executar as administrativas. A autora assevera que o professor está sob avaliações sistemáticas, seja para a ascensão profissional, submissão de trabalhos ou apresentação de projetos e relatórios para financiamento de pesquisas; e que a cobrança por produtividade intensifica a jornada de trabalho, naturaliza a competitividade entre pares, e reduz a noção de coletividade no ambiente de trabalho do ensino superior.

A dissertação de Ferreira (2013) revela a importância de o professor conhecer as condições, relações e organização do trabalho, pois diante desta realidade precarizada, o docente sente-se inseguro, desmotivado e insatisfeito, acontece a perda de identidade profissional, desqualificação e desvalorização. A autora destaca que a configuração atual “marcada por uma lógica produtivista, que além da carga horária na instituição, docentes levando atividades a serem realizadas em casa, além da superlotação das salas, exigência por publicações, entre outras atividades (...) impossibilita que o docente possa elaborar propostas, ideais, que desenvolva estudos individuais, grupos, discussões, participarem de cursos que contribuirão para a sua qualificação e aprimoramento intelectual, ou seja, que confrontem e/ou transformem esta conjuntura.” (FERREIRA, 2013, p. 116).

Ferreira (2013), afirma ser necessário o envolvimento dos docentes em lutas sindicais, e na busca de formas coletivas de enfrentamento das questões do adoecimento, aliando-as à atenção, inclusive jurídica, que deve ser dada individualmente ao professor no tratamento de seu adoecimento físico e psíquico. A autora alerta para a necessidade de compreendermos a saúde do trabalhador para além de uma medicina ocupacional que entenda o processo

saúde/doença de forma reducionista, emergencial e simplista. Para Ferreira (2013) mais do que compreender e eliminar fatores de riscos, a questão é (re) significar uma realidade e criar uma ordem societária nova, fundada no conhecimento e na luta por uma universidade, pública, laica, democrática e crítica.

Carneiro (2014) fez uma pesquisa bibliográfica em formato de estado do conhecimento, em teses e dissertações nas áreas de Educação e Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e encontrou temáticas correlatas ao trabalho de Ferreira (2013).

Carneiro (2014) mapeou, discutiu e analisou oito pesquisas sobre o trabalho docente no ensino superior e a saúde de professores, todas elas posteriores a 2008. Carneiro (2014) apresenta uma síntese, destacando as condições precárias de trabalho no exercício da profissão docente e fatores que favorecem o adoecimento, sofrimento e mal-estar, tais como: sobrecarga com jornada excessiva, relações informais de trabalho (em especial na modalidade à distância, onde se observa baixo valor pago por hora-aula), excesso de atividades, grande número de alunos, condições precárias de contratação, ausência de remuneração para despesas com equipamentos tecnológicos e flexibilidade do trabalho, que permite o atendimento ao aluno em qualquer lugar e horário. Os estudos analisados indicam que o trabalho docente aparece organizado mais de forma individual que coletiva, e a expansão do ensino superior nos últimos anos no Brasil e influências da reestruturação produtiva no campo educacional também são questões destacadas pela autora. Carneiro (2014) comenta que o capitalismo trouxe novas medidas para a quantificação do desempenho humano, utilizando avaliações – notas, conceitos, títulos – para mensurar a competência do professor. As mensurações de desempenho dos professores, em função dos resultados, também interferem nas condições de trabalho, podendo colaborar para o adoecimento (CARNEIRO, 2014).

A autora destaca, ainda, que o uso das tecnologias constitui um dos fatores que têm ocasionado mudanças significativas nas condições e organização do trabalho e na vida de professores. As tecnologias surgem como possibilidade evolutiva nos processos pedagógicos, interação entre aluno e professor e desterritorialização da aprendizagem, e são fonte de produção do conhecimento e avanço nas pesquisas. Porém, carregam novas exigências ao trabalhador e trazem problemas como alienação, controle externo dos resultados, intensificação do trabalho, tensão gerada pela intensificação do trabalho mediado pela tecnologia informacional, busca por maior produtividade, mudanças no relacionamento entre as pessoas e a presença do trabalho no ambiente doméstico e de lazer. Ou seja, a flexibilização proporcionada pelas tecnologias de informação e comunicação assume um caráter contraditório, que facilita e agiliza o trabalho, gera uma pseudoliberalidade e apresenta *status*

prejudicial ao transferir atividades para o espaço doméstico. Há um barateamento do trabalho do professor, uma vez que as atividades realizadas no espaço doméstico não são remuneradas ou totalizadas como horas trabalhadas. As atividades docentes realizadas pela modalidade à distância aumentam o tempo cronológico de trabalho e ampliam a demanda de disponibilidade e dedicação às atividades (CARNEIRO, 2014).

Em seus estudos, Carneiro (2014) confirmou que o trabalho docente tem passado por mudanças e estruturações de suas condições e organização, além de estar carregado de desafios e muitas dificuldades, como: baixos salários, desvalorização profissional, falta de autonomia, competitividade, estresse, sobrecarga de trabalho, intensificação, e uma lógica do produtivismo que tem gerado muita sobrecarga de trabalho e contribuído para a individualização e isolamento entre os profissionais. As condições de trabalho e as pressões a que o professor é submetido têm colaborado para o surgimento de problemas que afetam a saúde desses profissionais, como os ergonômicos, vocais, mentais e funcionais, gerando doenças entre as mais comuns as LER/DORT, disfonia e a síndrome de *Burnout*. Além disso, muitos problemas de saúde podem ser agravados devido à ausência de tempo livre para procurar tratamento médico e muitos professores não procuram assistência médica com medo de serem julgados e interpretados como improdutivos e incapazes para o trabalho (CARNEIRO, 2014).

Os trabalhos analisados por Carneiro (2014) evidenciaram os meios utilizados pelos professores para melhoria da relação com o trabalho e a vida diária:

Um pequeno grupo de professores que dá prioridade por almoçar juntos e, quando possível, reservam um encontro de fim de semana no qual é proibido falar de trabalho; alguns que não abrem mão de atividades culturais como cinema e música; e outros que não levam mais trabalho para casa na tentativa de proteger este ambiente para o convívio com cômuge e filhos. (CARNEIRO, 2014, p. 179).

Carneiro (2014, p. 181) concluiu, a partir da análise de dados de pesquisas, que “os professores universitários de graduação e pós-graduação são impulsionados a cumprir os padrões do produtivismo acadêmico vigente, movido pelo ideário das competências, e a atender à demanda de publicação de textos. Há uma tendência a descaracterizar a profissão, com redução das atividades de pesquisador e professor, tornando-o um ‘publicador’ – o que coloca seu bem-estar e saúde em jogo”. Além disso, a tecnologia acaba exercendo um papel notável no processo de espetacularização do professor, de outros trabalhadores e da sociedade. A autora conclui que o ensino superior é um patamar de ensino em expansão e transformação, e que há muito ainda a ser investigado e estudado quanto ao trabalho dos professores – importantes

agentes no processo de produção e difusão do conhecimento – para complementações de aspectos e características deste nível de ensino, sobre a organização e condições de trabalho, e sobre saúde e adoecimento deste trabalhador (CARNEIRO, 2014).

Finalizamos a primeira etapa do nosso estudo bibliográfico – estado do conhecimento, apresentando o estudo epidemiológico de Andrade (2014) e uma pesquisa que aborda o mal-estar e do bem-estar na docência, a tese de Queiroz (2014).

O estudo de Andrade (2014) trata do adoecimento de professores, da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, face às mudanças do ensino superior a partir dos anos de 1990 e analisa os impactos ocasionados pela reestruturação da universidade pública. A autora traçou o perfil epidemiológico do adoecimento dos docentes, com base nos registros do setor de perícias – no período de 2008 a 2012. A pesquisadora conclui que as políticas de reconfiguração da educação superior trouxeram consequências para o cotidiano laboral do professor e que a precarização das condições de trabalho, afetando a saúde e o desempenho no trabalho, se expressam na forma de adoecimento. O estudo apontou para a predominância de quatro causas de adoecimento: transtornos mentais e comportamentais; fatores que influenciam o estado de saúde e o contato com os serviços de saúde; neoplasias (tumores); doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo. A autora destaca que “em ambos os gêneros, os transtornos mentais e comportamentais se constituíram como causa primeira de afastamento do trabalho, sendo que os episódios depressivos, os transtornos depressivos recorrentes e os transtornos ansiosos são os diagnósticos de maior ocorrência.” (ANDRADE, 2014, p. 135). Na pesquisa, a autora afirma que o trabalho do professor do magistério superior vem se modificando sob o impacto dos processos expansionistas, produtivistas e de intensificação laboral, que se configuram como fatores que precarizam as práticas docentes e provocam o ‘mal-estar docente’ na universidade. Impactos que, conforme exposto ao longo do estudo, se refletem intensamente também na vida pessoal. Segundo Andrade (2014, pp. 137-138) “as frustrações, os desgastes e a intensa jornada de trabalho interferem na saúde e nas relações interpessoais, podendo provocar medos, inseguranças e desordens físicas ou mentais diversas.”

Queiroz (2014) teve como objeto de investigação os sentidos discursivos sobre ‘mal-estar e bem-estar docente’, em referência ao professor universitário, produzidos nas pesquisas dos programas de pós-graduação em educação do Brasil de 2000 a 2011, abarcando nove trabalhos: quatro teses e cinco dissertações. Os nove trabalhos, tinham por referência o professor universitário. Na visão do autor somente um deles articulou com clareza mal-estar docente e bem-estar docente com a totalidade, e com adoção e explicitação do método de investigação.

Queiroz (2014, p. 182) afirma “que estas pesquisas ocorreram no momento em que as bases que levariam a educação superior a aproximar seus objetivos e finalidades, cada vez mais, aos interesses do capital e dos grupos dominantes já estavam bem assentadas”, dado que já se encontravam sob as diretrizes das políticas educacionais elaboradas a partir dos anos 1990. O autor constatou que são dois os sentidos de docência produzidos: a ‘resiliente’ e a ‘contestatória’ – no sentido de práxis, que se concretiza dialeticamente, alternando estados de mal-estar e bem-estar, na perspectiva de transformação social. Queiroz (2014, p. 183) assevera que “o mal-estar e o bem-estar docente constituirão a subjetividade docente de forma contraditória e dinâmica e que o docente, continuamente, estará vivenciando em suas práticas, estados, alternados ou não, de mal e de bem-estar.”

A partir do estudo das treze pesquisas, em especial os trabalhos de Queiroz (2014), Machado (2014) e Carneiro (2014), confirmamos que as produções científicas, referentes ao adoecimento de professores, estavam dirigidas, inicialmente, aos professores dos ensinos fundamental e médio e que, nas últimas décadas, o professor do ensino superior aparece mais fortemente como objeto/sujeito de pesquisa. As pesquisas evidenciaram uma sequência histórica, em termos dos sofrimentos que acometem o docente em uma linha do tempo: inicialmente problemas de saúde – vocal e osteomuscular; depois problemas ligados à ergonomia; seguem-se as questões de mal-estar associado às dificuldades pedagógicas – reprovação e problemas de aprendizagem dos alunos; em seguida surgem os problemas de saúde associados às condições de trabalho, motivação e qualidade de vida no trabalho; nos últimos tempos temos as manifestações de ansiedade, estresse, doenças psicossomáticas; e, mais recentemente, questões associadas ao sofrimento e adoecimento psíquico. As pesquisas indicam que decretos do governo, referentes à previdência social no ano de 1999, e reconfigurações do ensino superior também desta década de 1990, são fatores impactantes para os professores, com efeitos mais intensos na saúde do trabalhador a partir deste período.

Esse estudo também aguçou o nosso interesse de investigação sobre as questões teórico-metodológica das pesquisas. Os pesquisadores Queiroz (2014) e Machado (2014), a partir de seus estudos bibliográficos, perceberam que algumas produções não explicitavam os fundamentos teóricos – identificando apenas autores de referência. Os autores também destacaram que em algumas investigações a correlação entre a teoria que fundamentava a pesquisa e o método nela utilizado não era evidente.

Nóbrega-Therrien e Therrien (2004) afirmam que, no desenvolvimento de uma pesquisa, o pesquisador deve fazer uma investigação com rigor científico, um mergulho na bibliografia existente para elaborar tanto um corpus de conhecimento sobre o tema, quanto a

sua posição diante do objeto de estudo. Este procedimento pode ajudar na cuidadosa tarefa de preservar o vínculo entre o método de investigação e suas bases teóricas e filosóficas – evitando um problema recorrente, qual seja, o ajuste indevido de conceitos ao objeto de estudo, podendo conduzir o pesquisador a duvidosas concepções, categorias ou mesmo assertivas.

Assim, o interesse nessa correlação entre fundamento teórico e método de pesquisa nos estimulou a um segundo estudo bibliográfico. Entre agosto e setembro de 2019, integramos um grupo de alunos-pesquisadores, coordenados pela colega pós-doutoranda Profa. Dra. Flavinês Rebolo e realizamos uma nova pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CTD/CAPES). Nesta oportunidade utilizando os descritores ‘saúde dos professores’ (75%) e ‘adoecimento dos professores’ (25%), sem recorte temporal e sem recorte de fundamentação teórica, e analisamos os 77 trabalhos selecionados (62 dissertações e 15 teses).

As análises foram feitas com base nos resumos e, quando necessário, com aprofundamento no corpo da pesquisa. Ferreira (2002) alerta que os resumos aparentam uma homogeneidade, mas, na verdade, são heterogêneos, evidenciando gêneros discursivos e regras institucionais distintos. Como um instrumento ampliado, em relação ao título, a função do resumo é expandir a informação, divulgar e facilitar o acesso à pesquisa, mas nem sempre esta lógica de comunicação é cumprida (FERREIRA, 2002).

Os estudos das treze pesquisas iniciais já nos indicavam que o adoecimento dos professores é resultado de um processo histórico complexo, que compreende o âmbito subjetivo, as especificidades da atividade laboral, o contexto político, social e institucional, e o segundo estudo ratificou esta perspectiva: “a saúde e o adoecimento dos professores podem ser considerados estados resultantes de múltiplas variáveis, interdependentes e inter-relacionadas, relacionadas às condições sociais (de vida e de trabalho) e institucionais, onde o trabalho é realizado, e, também, às características pessoais/individuais de cada professor.” (REBOLO et al, 2020, p. 215).

Neste segundo estudo procuramos conhecer as diferentes bases teórico-metodológicas, as categorias intervenientes nos processos de adoecimento, formas de enfrentamento ao adoecimento e suscitar questões para novas investigações. O resultado completo deste estudo compõe o capítulo de um livro¹⁶. De nossa parte, nos dedicamos a estudar especialmente os pressupostos teóricos e as dimensões metodológicas utilizadas pelos autores, buscando identificar os fundamentos teórico-conceituais, os procedimentos de coleta e os critérios para

¹⁶ Capítulo 8 do livro: Quando os professores adoecem: demandas para a psicologia e a educação; modo de acesso em <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/3551>.

análise de dados utilizados pelos pesquisadores. Das 77 produções acadêmicas analisadas, 19 trabalhos (25%) descreveram em seus resumos a sistematização teórico-metodológica da pesquisa, correlacionando teoria, instrumentos, categorias e método de análise.

Quanto ao eixo teórico-metodológico, em metade das teses e dissertações (53%) não foi possível identificar o referencial teórico, a partir do resumo. Uma pequena parcela (17%) cita autores de referência, e outra parcela maior (30%) menciona teorias que fundamentam a pesquisa, embora mais da metade dos que citam as teorias não as correlacionem aos resultados apresentados no resumo. O resultado deste estudo nos mobilizou, ainda mais, no sentido de atentarmos para as aproximações teórico-metodológicas em nossa pesquisa.

A partir dos dois estudos preliminares, podemos concluir que o trabalho docente, nas escolas básicas, fundamentais e nas universidades, onde a atividade é ainda mais complexa – ensino, pesquisa e extensão, envolve uma gama de ações, para além da atividade docente propriamente dita. Independentemente do nível escolar, na sua atividade cotidiana, o docente sofre impactos da qualidade das relações – com alunos, pais, outros colegas e pessoas da hierarquia, e dos fatores ambientais ou condições objetivas de trabalho. As questões sociais e institucionais, mais amplas – políticas educacionais, sistemas de governo e gestão escolar, também são fatores intervenientes em sua atividade e em sua saúde.

Os estudos apontam que o conjunto destes aspectos da atividade docente têm levado ao adoecimento do trabalhador-docente. Adoecimento esse que vem sendo identificado com distintas configurações e manifestações – doenças físicas, manifestações psicossomáticas, síndromes de estresse e transtornos mentais. No caso dos professores do ensino superior, além de problemas físicos os estudos recentes evidenciam a tendência do adoecimento psíquico. Os professores universitários, vem apontando como fatores de adoecimento: as políticas Educacionais, a formação docente, o próprio sistema produtivo – a precarização, flexibilização e sobrecarga de trabalho, a intensificação e o produtivismo acadêmico. As formas de enfrentamento ao adoecimento são incipientes e merecem estudos.

Nosso propósito aqui é dar continuidade às investigações sobre como os docentes do ensino superior vivem e percebem esse sistema dinâmico de sua atividade – especificamente na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), e como, na sua relação social – na atividade de trabalho, enfrentam a realidade objetiva, por vezes bastante desgastante. Tudo isso na perspectiva de identificarmos as possíveis relações entre desenvolvimento psíquico e adoecimento docente. Os parâmetros de interpretação e análise seguem a perspectiva da Psicologia Histórico-cultural. A seguir apontaremos referências deste fundamento teórico-metodológico e questões norteadoras – sobre as relações psiquismo e adoecimento docente.

2 REFERÊNCIAS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

2.1 O PSIQUISMO NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934) desenvolveu uma ampla obra, em pequeno tempo (1920 a 1930), conectada ao universo da filosofia marxista. Imerso no clima da Revolução Russa de 1917, ele aceitou o desafio – junto a Aleksandr Romanovitch Luria (1902-1977), Aleksei Nikolaievitch Leontiev (1904-1979) e outros colaboradores – de elaborar a Psicologia Histórico-cultural. Vigotski buscou desenvolver uma psicologia geral, comprometida em entender o homem concreto – ser humano inserido em sua realidade histórica objetiva – confirmando que o psiquismo é – ele também – uma realidade objetiva que pode ser desvelada por meio da compreensão dialética. Vigotski, enfrentou a crise da psicologia, acreditando que uma crítica dialética das proposições idealistas e mecanicistas da psicologia poderia promover a constituição de uma nova ciência psicológica (PAES, 2020; ROMANELLI, 2011; VIGOTSKI, 1996).

Encontramos em Vygotski (1995) o pressuposto de que a produção intelectual é determinada pela forma de produção material, historicamente definida, e isso significa que o psiquismo humano – instrumento direto dessa produção intelectual – adquire forma específica a cada estágio determinado do desenvolvimento. O psiquismo origina-se na história da própria humanidade e a apropriação da cultura pelo psiquismo é possível pela atividade (PAES, 2020; VYGOTSKI, 1995).

Neste sentido, será importante pesquisar, junto aos docentes, sobre o modo de produção capitalista e sua influência na saúde e adoecimento do trabalhador-docente.

2.1.1 Desenvolvimento histórico social do psiquismo humano

As concepções tradicionais sobre o psiquismo humano não consideravam o conceito de historicidade. Alguns autores – inatistas, afirmavam que o psiquismo nascia dentro do indivíduo, alguns – defensores de uma epistemologia genética, compreendiam o psiquismo como resultante de um código adaptativo genético e outros, comportamentalistas, defendiam o meio circundante como determinante. O pensamento dualista das psicologias clássicas sempre foi criticado por Vygotski, que propôs o pensamento e a sensibilidade como parte da realidade concreta, da herança deixada pelas gerações anteriores. O caráter histórico diferencia a psicologia geral proposta por Vygotski das escolas de psicologia existentes. Esse é um marco

referencial filosófico, revolucionário – a determinação histórica da sociedade e da consciência humana. O indivíduo singular somente humaniza-se ao se apropriar da cultura produzida historicamente pelo gênero humano, agindo conscientemente nessa realidade complexa e determinante das relações humanas. Hegel, foi quem primeiro colocou a historicidade como causa explicativa da realidade social (PAES, 2020; VYGOTSKI, 1995).

Vygotski (1995) afirma que o ser se torna humano – na relação social e seguindo o percurso do desenvolvimento histórico – e assim a composição de sua personalidade e a estrutura de seu comportamento acaba por se constituir em uma variável dependente da evolução social. A constituição psíquica do ser humano depende do grau de desenvolvimento das forças produtivas e da estrutura do grupo social ao qual o indivíduo pertence. Estes são fatores interdependentes e decisivos de toda a estrutura psíquica humana. Assim, a natureza influencia o homem e, do mesmo modo, o homem age sobre a natureza, transformando-a e criando outras condições para sua própria transformação – incluso as propriedades do seu psiquismo (MARTINS¹⁷, 2011; PAES, 2020; VYGOTSKI, 1995).

Ao buscar compreender o funcionamento concreto do cérebro e o desenvolvimento do sistema psíquico, Vygotski (1997) concluiu, na evolução de seus estudos, que aparecem neoformações no curso do desenvolvimento normal, na transição de uma idade à outra – afirmando que a relação entre essas funções muda, a partir do vínculo interfuncional que vão estabelecendo por meio das relações sistêmicas.

A ideia principal (extraordinariamente simples) consiste em que durante o processo de desenvolvimento do comportamento, especialmente no processo de seu desenvolvimento histórico, o que muda não são tanto as funções, tal como tínhamos considerado anteriormente (era esse nosso erro), nem sua estrutura, nem sua parte de desenvolvimento, mas o que muda e se modifica são precisamente as relações, ou seja, o nexo das funções entre si, de maneira que surgem novos agrupamentos desconhecidos no nível anterior. É por isso que, quando se passa de um nível a outro, com frequência a diferença não decorre da mudança intrafuncional, mas das mudanças interfuncionais, as mudanças nos nexos interfuncionais, da estrutura interfuncional. (VYGOTSKI, 1997, p. 105).

Para Vygotski (1997, p. 128) “o estudo dos sistemas e de suas funções é muito instrutivo não apenas no caso do desenvolvimento e da construção dos processos psíquicos, mas também no caso de sua desintegração”. Vygotski (1997, p. 168) argumenta que “o desenvolvimento é a chave para entender os processos patológicos, os processos de dissociação de síntese, das

¹⁷ A autora Lígia Martins desenvolveu pesquisa específica sobre o desenvolvimento psíquico dos professores na vertente da Psicologia Histórico-cultural e por isso, mesmo sendo fonte secundária, será uma referência frequente.

unidades superiores e a patologia é a chave para entender a história do desenvolvimento e estruturação dessas funções sintéticos superiores”.

Vygotski (1997) preconiza uma direta e estreita relação entre o desenvolvimento biológico da criança e suas funções psicológicas elementares. A instância biológica passa por um processo em que o cultural supera, por incorporação, o biológico, sendo o aspecto cultural o fundamento ontológico do ser social. A evolução da conduta e dos interesses da criança se dá nas trocas produzidas na estrutura da orientação de seu comportamento. Essas trocas caracterizam-se por diferentes idades no desenvolvimento ontogenético. Vygotski (1997) afirma que o desenvolvimento é marcado por essa crescente superação por incorporação das funções elementares, e que as funções psicológicas superiores têm um papel distinto das funções elementares no desenvolvimento da personalidade do homem (VYGOTSKI, 1997).

O desenvolvimento psíquico se dá pelo desenvolvimento das funções psicológicas superiores. As formas superiores de comportamento – a atenção voluntária, a memória lógica e a formação de conceitos, por exemplo – aparecem em cena duas vezes durante seu desenvolvimento. Podemos entender, pela lei da internalização, que as funções psicológicas acontecem primeiro em nível social – forma coletiva – e, mais tarde, em nível individual. A linguagem se desenvolve, inicialmente, como um meio de vínculo entre a criança e as pessoas do seu contexto grupal e, quando a criança começa a falar para si – fala egocêntrica – podemos considerar como a transposição da forma coletiva de comportamento, para a prática do comportamento individual (VYGOTSKI, 1995).

Desse modo, os processos psíquicos superiores são uma formação psíquica qualitativamente nova em relação aos processos elementares, relacionadas ao desenvolvimento histórico da humanidade e ao desenvolvimento ontogenético, na história peculiar do indivíduo, e não uma simples continuação ou conjunção mecânica (VYGOTSKI, 1997).

O desenvolvimento do psiquismo humano advém da formação da *imagem subjetiva da realidade objetiva* – como imagem do real e como legado da existência social, que cumpre a tarefa de orientar o homem, subjetiva e objetivamente, na realidade concreta. No movimento dialético de apropriação e de resposta na realidade concreta, o ser humano desenvolve o seu psiquismo e desenvolve o seu estado de saúde/adoecimento – que certamente não é linear.

2.1.1.1 Os processos psíquicos

Na idade média os processos psíquicos foram identificados como ‘faculdades’ – “formas de manifestação do espírito expressas na ‘faculdade de percepção ou imaginação’, na

‘faculdade de raciocínio’ e na ‘faculdade da memória’.” (MARTINS, 2013, p. 55, grifos da autora). Segundo Martins (2013), essa proposição permitiu à ciência moderna explorar a relação entre tais faculdades e os mecanismos cerebrais – os processos psíquicos possuindo uma base material orgânica e não espiritual. Até início do século XX, aconteceram os estudos sobre as substâncias líquidas como base orgânica do funcionamento da atividade psíquica, a estes seguiram-se os estudos que defendiam a ideia do funcionamento na substância sólida do cérebro – especialmente no córtex, induzindo “psiquiatras e neurologistas a buscarem pela descoberta das origens das perturbações psíquicas.” (MARTINS, 2013, p. 56, grifo da autora).

O mapeamento cerebral, com a localização no córtex de área específicas, como os centros de escrita, centros de cálculos, centro de fala, dentre outros e incluindo funções psíquicas complexas teve o seu mérito científico. Entretanto, estudos aprofundados demonstraram a quebra destes fundamentos e deram origem a uma corrente crítica, onde Vigotski se inseria, a corrente antilocalizacionista – “a hipótese central dessa corrente era a de que os processos psíquicos são função de todo o organismo e não se limitam a áreas específicas.” (MARTINS, 2013, p. 57).

Esse caminho neurocientífico, de entendimento do cérebro como um conjunto, que defendia a emergência (figura) de um processo, de uma ação, em um fundo e que a partir desta dinâmica o organismo tenderia à equalização (distribuição da energia vital uniformemente para retorno ao estado normal) e à autorrealização (princípio orgânico de preservação da vida) para a adaptação ao meio, se mostrou insuficiente e inconsistente. Viu-se que o córtex cerebral, aparelho diversificado e especializado, não opera de modo homogêneo. Assim, tamanha complexidade não poderia se resumir a órgãos específicos, mas advir de imbricadas relações entre eles – houve uma crise nos princípios da organização funcional do cérebro em relação aos processos psíquicos (MARTINS, 2013).

O avanço em direção à solução desse problema foi proposto tanto por Lúria quanto por Vigotski na defesa da posição sistêmica, segundo a qual tanto o cérebro quanto o próprio psiquismo representam um todo dinâmico e irreduzível a quaisquer de suas partes. (MARTINS, 2013, p. 59).

Vygotski (1997) destacou a necessidade de superação dessas concepções, reconhecendo que o valor desse passo científico foi superar a antiga visão atomística:

Portanto, apenas a análise das conexões e relações interfuncionais poderia contemplar a complexidade do psiquismo humano, graças à qual o órgão material cerebral se converte em ‘órgão da consciência’. (MARTINS, 2013, p. 60, grifo da autora).

Vygotsky (1997) definiu os processos¹⁸ psíquicos do ser humano em elementares e superiores, mantendo a concepção de que o organismo humano é ativo e estabelece contínuo movimento entre as condições sociais, que se transformam continuamente, e a base biológica do comportamento humano – entrelaçando o lastro orgânico e cultural. Ele observou que o ponto de partida são as estruturas orgânicas elementares e, a partir delas, formam-se novos e cada vez mais complexos processos mentais, dependendo da natureza das experiências sociais da criança.

Nesse sentido, é lícito dizer que os processos psíquicos elementares são de origem biológica e caracterizam-se por ações involuntárias (ou reflexas) por reações imediatas (ou automáticas), e sofrem impacto do ambiente externo – o meio e suas relações sociais. Vygotski (1997) afirma que, neste caso, o meio desempenha o papel não de circunstância, mas de fonte de desenvolvimento.

Os processos psíquicos superiores são de origem social – portanto humanas – e caracterizam-se pela intencionalidade das ações, que são mediadas. São resultantes do movimento dialético dos fatores biológicos (processos psíquicos elementares) e os culturais, que transformaram no decorrer da história humana. Os processos psíquicos superiores têm sua origem na vida sociocultural do homem, e o cérebro não é mero suporte, mas faz parte de sua constituição. O surgimento dos processos superiores não elimina os processos elementares. O que ocorre é a superação – eles não deixam de existir. Vygotsky (1997) considera que o modo de funcionamento do cérebro é moldado ao longo da história da espécie (base filogenética) e do desenvolvimento individual (base ontogênica), como produto da interação com o meio físico e social (base sociogênica).

Vygotski dedicou-se à questão do percurso metodológico de análise da formação e desenvolvimento dos comportamentos complexos, destacando que no cerne do tratamento dispensado às funções superiores está a *relação* entre elas e as funções elementares, a serem tomadas como opostos confrontados interiormente, e não como comportamentos que se opõem em manifestações exteriores. As categorias dialéticas de *contradição* e *superação* estão na base da referida relação. A dialética entre a natureza e cultura (...). (MARTINS, 2013, p. 107).

O interesse central de Vygotski (1997) era buscar explicações acerca do que promove um salto qualitativo do psiquismo humano em relação às demais formas primitivas, e não

¹⁸ Substituímos a expressão ‘função’ pela expressão ‘processo’ – acompanhando as substituições feita por Vygotski no artigo: Análises das funções psíquicas superiores, “no qual o autor destacou reiteradamente a dialética existente entre *formas inferiores* e *superiores* de comportamento como *premissa metodológica* para o estudo dos comportamentos tipicamente humanos.” (MARTINS, 2013, p. 107).

necessariamente precisar um rol de processos psíquico superiores. O autor defendeu que a cultura transforma as bases do psiquismo num processo de superação, por incorporação, dos determinantes do substrato orgânico (MARTINS, 2013; PAES, 2020; VYGOTSKI, 1997).

Vygotski (1997), ao tratar do processo de desenvolvimento humano, estabelece uma periodização a partir da apresentação das idades psíquicas e das crises no decorrer desse desenvolvimento. O autor chama de *idade* os principais períodos de formação da personalidade do homem. Nas distintas idades são encontradas diferenças essenciais com peculiaridades em sua estrutura, em sua atividade e na relação que a criança estabelece com o meio em determinada etapa do desenvolvimento (ESPER, 2019; FACCI, 2004).

Se incluirmos essa história das funções psicológicas superiores como um fator de desenvolvimento psicológico, certamente chegaremos a uma nova concepção sobre o próprio processo de desenvolvimento. [...] A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores seria impossível sem um estudo de sua pré-história, de suas raízes biológicas e de seu arranjo orgânico. As raízes do desenvolvimento de duas formas fundamentais, culturais, de comportamento, surge durante a infância: o uso de instrumentos e a fala humana. Isso, por si só, coloca a infância no centro da pré-história do desenvolvimento cultural. (VIGOTSKI, 2007, p. 42).

Leontiev (1978a, p. 64) afirma que “cada estágio do desenvolvimento psíquico se caracteriza por uma relação explícita entre a criança e a realidade principal naquele estágio e por um tipo preciso e dominante de atividade”. A atividade principal governa as importantes mudanças nos processos psíquicos e em elementos da personalidade da criança, em certo estágio de seu desenvolvimento, de acordo com as condições históricas concretas de vida – ou seja, a partir das exigências da sociedade, e não da idade cronológica.

A mudança de atividade (ação-guia) ocorre quando o lugar que costumava ocupar nas relações sociais não corresponde às suas potencialidades e então a criança esforça-se para modificar sua relação, por meio da mudança da motivação da atividade. No momento de transição, há o surgimento de uma contradição clara entre o modo de vida da criança e suas potencialidades, que já superaram este modo de vida, e é necessária outra forma de se relacionar com o mundo e concretizar suas necessidades internas, deixando a atividade anterior em segundo plano (ESPER, 2019).

Vygotski (1995) afirma que o estudo de cada idade deve contemplar as novas formações que surgem a cada etapa do desenvolvimento – o novo que se forma no processo de desenvolvimento naquela idade e não existia em etapas anteriores. Vygotski (1995) esclarece o novo que se forma, qual seja, o novo tipo de estrutura da personalidade e de sua atividade, as

trocas psíquicas e sociais que se produzem pela primeira vez em cada idade e determinam, no aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interna e externa, todo o curso de seu desenvolvimento no período dado. A atividade principal, que no adulto é o trabalho, possibilita uma nova relação do homem com a realidade exterior; as neoformações caracterizam a reestruturação da personalidade, e essas novas formações psíquicas vêm acompanhadas de crises – contradições – na transição de uma idade para a outra.

Para Vygotski (1995), a crise é inevitável no processo de desenvolvimento, uma vez que este, enquanto unidade entre o biológico e o cultural e inserido nas relações sociais, submete-se ao processo histórico, marcado pela não linearidade ascendente e por mudanças quantitativas e qualitativas, com avanços e retrocessos. Para o referido autor, o problema não é a crise, mas permanecer nela e, portanto, é preciso que o meio proporcione condições para que o sujeito a supere. A crise está no processo, o que converge com a concepção dialética do desenvolvimento, sendo que permanecer na crise é que compõe o problema.

O desenvolvimento psíquico é, em sua essência, um processo socio-genético. Portanto, o processo psíquico superior não é simplesmente uma atividade nervosa ou neuronal superior, mas uma atividade que interiorizou significados sociais derivados das atividades culturais e mediada por signos. A atividade cerebral é mediada por instrumentos e signos, e a linguagem é o principal mediador na formação e no desenvolvimento dos processos psíquicos superiores. A linguagem compreende várias formas de expressão: oral, gestual, escrita, artística, musical e matemática (VYGOTSKI, 1995).

Martins (2013) à luz da perspectiva teórica de Vigotski – (a) variabilidade das conexões e relações interfuncionais; (b) formação de sistemas dinâmicos complexos, integrantes de toda uma série de funções elementares; (c) reflexo generalizado da realidade na consciência, e se apoiando também nas contribuições de Luria, analisa alguns processos funcionais, que considera instituintes da imagem subjetiva da realidade objetiva. A autora destaca: a sensação, a percepção, a atenção, a memória, a linguagem, o pensamento, a imaginação, a emoção e o sentimento – vamos abordar alguns deles nas próximas seções (MARTINS, 2013).

Nessa linha de raciocínio, procuraremos compreender as correlações entre o trabalho do professor do ensino superior – atividade principal do adulto – e o seu psiquismo, e como este

professor tem vivenciado este processo histórico, no caminho de desenvolver a individualidade para si¹⁹ (DUARTE, 2013; FACCI, 2018).

Estamos entendendo que em seu desenvolvimento, o psiquismo humano permanece em constante movimento, na direção dos processos psíquicos superiores. Portanto, algo ocorre nos processos psíquicos no caso do adoecimento docente, atingindo os processos biológicos. É possível supor que os processos psíquicos superiores são afetados, quando do enfrentamento das exigências contraditórias da atividade docente, tipicamente humana, e que também sejam requeridos para a construção de respostas saudáveis, de superação das contradições. Uma vez que a linguagem humana, compreende várias formas de expressão – a doença parece estar ‘falando’, sendo a voz do docente, e teremos que ‘escutá-la’ para compreendê-la.

2.1.2 Consciência – sentido e significado

Martins (2013, p. 56) explica que o psiquismo existe em uma “forma dupla”: uma manifesta-se na atividade (forma primária e objetiva de sua existência) e a segunda forma, subjetiva, manifesta-se no “reflexo psicológico como ideia, imagem, enfim, como consciência”. A autora (p. 62) afirma que “o princípio da unidade entre consciência e atividade requer o reconhecimento do entrelaçamento entre elas, que juntas se expressam na atividade”. A atividade é, portanto, unidade de consciência e ação. A atividade origina-se de determinados motivos e encaminha-se para determinados fins e, nesse caminho, ela exprime uma dada relação do ser humano com seu meio.

Vamos trazer algumas considerações sobre a sensação e percepção, visto que são funções vinculadas à formação da consciência. Sobre o *processo funcional sensação*, Martins (2013) esclarece que a sensação é a porta de entrada do mundo da consciência. A captação psíquica depende diretamente dos analisadores, receptores que captam os estímulos, “nervos aferentes (óticos, acústicos, olfativos, táteis e gustativos), que conduzem a excitação aos centros nervosos e pelas zonas cerebrais (corticais e subcorticais) de elaboração do impulso e correspondente resposta.” (MARTINS, 2013, pp. 122-123).

Por se tratar de processo abrangente, podemos caracterizar três grandes grupos de sensações: interoceptivas, proprioceptivas e exteroceptivas. Nas sensações interoceptivas os receptores são tecidos e órgãos internos: paredes do intestino, do estômago, órgão viscerais,

¹⁹ Newton Duarte (2013) atualizou e reeditou o seu livro *A Individualidade para si: contribuição de uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo*, com o objetivo de defender uma referência para a formação de pessoas, em ambiente escolar ou não: o vir a ser da individualidade para si.

coração e sistema sanguíneo. Abarcam formações subcorticais do tálamo e do sistema límbico, regulam o processo de metabolismo “estando entre as formas menos conscientes e mais difusas, mantendo estreita relação com os estados emocionais.” (MARTINS, 2013, p. 123).

Nas sensações propriocetivas temos as informações acerca da posição do corpo no espaço e dos movimentos requeridos à execução da ação, os receptores são: músculos, tendões e ligamentos. Promovem uma sensibilidade profunda, sendo que a consciência sensorial do esquema corporal inclui a sensação de equilíbrio ou sensação estática. As sensações exteroceptivas representam “o maior grupo sensorial, sendo responsáveis por fazer chegar ao organismo as informações procedentes do meio exterior e desempenhando um importante papel nos domínios que conquista sobre eles.” (MARTINS, 2013, p. 124). Elas abarcam sensações advindas dos cinco sentidos. Podem ser de contato (tato e paladar) quando dependem da ação direta do estímulo sobre o corpo ou órgão receptor. Ou sensação de distância (olfato, audição e visão), cujas impressões dependem da distância entre órgãos receptores e a estimulação. Essas sensações podem atuar cumulativamente e o substrato orgânico não é receptor passivo de estímulos.

Martins (2013) apresenta as relações entre sensações e a estrutura da atividade, esclarecendo que os órgãos do sentido se condicionam diretamente à exposição dos estímulos ambientais e que, portanto, além da base fisiológica, depende da cultura sensorial na qual ocorre e das exigências da atividade que vinculam o ser humano ao mundo.

Portanto, não obstante tratar-se de uma função psíquica em sua origem, primitiva, o pleno desenvolvimento da sensação – a acuidade sensorial – resulta da natureza das ações realizadas pelo indivíduo, posto que nelas radica, do ponto de vista genético, a dimensão *interfuncional* do psiquismo, responsável pela requalificação da sensorialidade. (MARTINS, 2013, p. 130).

Leontiev (1978b, p. 99) também afirma que: “A estrutura da consciência humana está regularmente ligada à estrutura da atividade humana”. Segundo o autor, a estrutura da consciência humana é composta de três elementos: conteúdo sensível, significado e sentido. O conteúdo sensível diz respeito às sensações, imagens e representações que criam a base e as condições de toda a consciência. A significação é entendida como o reflexo da realidade, que não depende da relação individual do homem com ela (LEONTIEV, 1978b). Ao nascer, o homem encontra um sistema de significações prontos, elaborados historicamente, e pode se apropriar dele. São produtos de condições objetivas que lhes deram origens e refletem a realidade objetivamente existente de um modo especial, por meio de generalização. 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; VYGOTSKI, 1997).

Como fenômeno psíquico em geral, a consciência regula a conduta do homem quando vincula a necessidade das pessoas às condições objetivas em que a conduta se manifesta, ou seja, na vida em sociedade. Diante da concepção de a consciência relacionar-se à atividade social como unidade processual de constituição da dimensão ontológica do ser humano, resgata-se a tese fundamental do enfoque histórico-cultural que consiste em conceber que o desenvolvimento humano ocorre por meio da atividade mediada decorrente do processo de socialização, não como contexto para o desenvolvimento humano, mas como elemento determinante no processo de humanização. (BERNARDES, 2010, p. 359).

A partir da sensação e da percepção, o ser humano apreende o mundo exterior e interior, mas é o *processo funcional percepção* que atribui significado às impressões sensoriais, num trabalho complexo que se fundamenta num mecanismo analítico-sintético. Isso exige os mecanismos motores, especialmente na percepção do novo ou de percepção complexa, aliados às experiências passadas – “relações entre as informações que chegam e informações já existentes.” (MARTINS, 2013, p. 132). No processo de percepção também se compara e se distingue aspectos essenciais. Nesse sentido, a percepção de um objeto acompanhada do conceito, contribui para a qualidade do processo perceptivo.

(...) a percepção não é um processo natural. Nela operam inúmeras mediações, que compreendem tanto os mecanismos interfuncionais (motricidade, linguagem, pensamento etc.) quanto as experiências e os conhecimentos anteriores. (MARTINS, 2013, p. 133).

Martins (2013) esclarece que o significado do objeto percebido não se institui de modo imediato ou desde o princípio do desenvolvimento da criança, pressupõe a integração do objeto pela perspectiva da consciência social. Segundo a autora “é a construção do conhecimento que confere à percepção a qualidade da significação, dado que indica as importantes alianças que vão se estabelecendo entre o seu desenvolvimento e a formação da consciência.” (MARTINS, 2013, p.139).

É exatamente a construção de conhecimento que, conclamando também a atenção, a memória, a imaginação, a emoção e os sentimentos, confere à percepção um dos seus mais importantes atributos: integrar a formação da consciência. (MARTINS, 2013, p. 140).

A consciência humana, reflexo psíquico da realidade, ocorre por meio da linguagem; é ela que permite ao homem se apropriar da significação dos objetos e das relações estabelecidas entre os homens. O domínio da linguagem acontece por um sistema complexo de signos, que perpassa o ato da fala e da escrita (DELARI JR., 2020; FACCI, 2018; MARTINS, 2013).

Os signos e os instrumentos, como construção elaborada historicamente pelo próprio homem, assumem a finalidade comum de serem mediadores no processo de apropriação da realidade e, ao mesmo tempo, criam condições para a transformação da natureza. Os signos orientam a transformação da atividade interna e os instrumentos orientam a transformação da atividade externa ao homem. (BERNARDES, 2010, p. 357).

Silva (2012) afirma que a consciência é a esfera psíquica que está diretamente relacionada ao processo de alienação, especificamente pela oposição entre os sentidos e significados da atividade. Esta conexão ou desconexão entre sentido e significado, pode ser um caminho de entendimento do adoecimento, das patologias identificadas nos docentes do ensino superior, na perspectiva do processo consciência/alienação.

Ao propormos que sujeitos de pesquisa, tenham acesso aos dados da própria pesquisa, buscando fazer relações entre o trabalho e o adoecimento docente, teremos a oportunidade de investigar possíveis alterações de sentidos, e o ampliar da consciência dos docentes.

2.1.3 Atividade – motivo gerador de sentido e motivo-estímulo

Vygotski (1995) propõe a ação-guia, a atividade, como pressuposto fundante do indivíduo. Segundo Duarte (2000, p. 164), Leontiev ampliou a estrutura de análise proposta por Vigotski, “estabelecendo uma relação entre a estrutura da atividade humana e a estrutura da consciência humana”. Leontiev (1978) destaca a atividade como uma categoria importante para a compreensão do psiquismo. A atividade é realizada a partir da apropriação dos significados que são assimilados do exterior: conhecimentos, conceitos, opiniões, comunicações individuais ou em massas. O ser humano, no domínio das ações, inicia por uma prática geral e cotidiana – comer, andar, lutar, dançar – e amplia sua complexidade com o uso de instrumentos – utilitários, laborais, bélicos, artísticos, esportivos, tecnológicos, dentre outros (DELARI JR., 2020).

Para Leontiev (1978b), existem os motivos geradores de sentido, que impulsionam a atividade e conferem um sentido pessoal, e os motivos-estímulos, que impulsionam a ação sem darem origem ao sentido. Motivos geradores de sentido da atividade têm uma unidade consciente entre motivos (o porquê) e fins (o para quê), e têm lugar de destaque na estrutura

afetivo-motivacional da personalidade; ocupam uma posição de destaque, mas nem sempre se tornam conscientes para a pessoa. Portanto, podemos dizer que o conceito de motivo se relaciona com o conceito de atividade, e o conceito de objetivo está relacionado com o conceito de ação (MARTINS, 2011).

São muitos os estímulos captados pelo aparato sensório-perceptual e ao direcionar o comportamento na direção de um objetivo, seria impossível agir sem uma seletividade, que é a função principal do *processo funcional da atenção*. A atenção sofre interferência das informações advindas do meio externo – campo exógeno, e dos estados internos – campo endógeno: as necessidades, de ordem biológica ou social, os interesses, os sentimentos, e os motivos humanos. Existe um vínculo entre a qualidade da atenção e os estados psicodinâmicos ligados à estrutura da atividade. Ou seja, uma unidade entre a atividade realizada pelo ser humano e o motivo que lhe confere sustentação (MARTINS, 2013).

Diferentemente da atenção involuntária; mobilizada pelas propriedades do objeto e, portanto, subjugada nos ditames de condições externas; a atenção voluntária tem origens em motivos e finalidades estabelecidos conscientemente pelo indivíduo em face das exigências das atividades empreendidas. Por conseguinte, seu desenvolvimento se realiza não a partir da atenção em si mesma, mas do lugar que a atenção passa a ocupar em relação ao pensamento, a memória, aos afetos etc., ou seja das inter-relações e interdependências funcionais requeridas pela atividade cultural. (MARTINS, 2013, p. 154).

Vygotski (1995, p. 289) afirma que “[...] o livre arbítrio não consiste em estar livre dos motivos, mas consiste na tomada de consciência da criança da situação, tomada de consciência da necessidade de escolher, qual é o motivo que se impõe, e que sua liberdade, neste caso dado, como diz a definição filosófica, é uma necessidade gnosiológica”. Para o autor, o desenvolvimento da personalidade se refere ao desenvolvimento da autoconsciência do indivíduo no sentido mais denotativo da expressão, que implica um sistema psicológico integrado, decorrente da atividade do indivíduo.

Martins (2013) explica o *processo funcional afetivo: emoção e sentimento*, proposto por Vigotski, esclarecendo que a atividade humana é unidade afetivo-cognitiva, e que os aspectos cognitivos e afetivos são indissolúveis na consciência. A autora ressalta que, assim como os demais processos psíquicos superiores, a afetividade é forjada a partir das complexas inter-relações do sistema funcional. Ela expõe que, muitas vezes, os motivos geradores de sentido são colocados em segundo plano, pois o ser humano tem que garantir sua sobrevivência material; estes motivos passam para o plano da fantasia. Ela alerta que, na fantasia, o ser

humano sabe como ser feliz, mas somente a ideia não é a criação, a transformação, a alteração efetiva da realidade. Nesse processo, o sentido da própria vida se obscurece.

Segundo Facci (2018), esta cisão na estrutura motivacional da personalidade, que ocorre pelas exigências contraditórias, faz emergir a angústia, a insegurança e o desamparo face à realidade objetiva. Vygotski (1995) considerou que, em indivíduos que sofrem de alguma enfermidade da personalidade, há uma significativa alteração na estrutura motivacional e, conseqüentemente, na relação dos motivos, fins e necessidades.

Será possível, via a descrição de ações realizadas pelos sujeitos da pesquisa em suas atividades docentes, percebermos a presença de motivos estímulos e motivos geradores de sentido. Somente pela descrição, não poderemos inferir se os docentes têm consciência da posição que esses motivos ocupam em suas atividades, mas poderemos conhecer a *atenção* atribuída ou o destaque dado por eles aos estímulos e os impactos (agradáveis e desagradáveis) segundo a sua vivência de docente.

2.1.4 Vivência – personalidade e meio

Segundo Martins (2013, p. 76), “em sua gênese, a personalidade resulta de relações dialéticas entre fatores externos e internos sintetizados na atividade social do indivíduo”. Assim, a personalidade é uma objetivação da individualidade, a sua expressão máxima, mais complexa. É um processo resultante da relação do indivíduo com o mundo, experiências vividas pelo indivíduo na sociedade, tendo origem endo-psíquica e exo-psíquica. Como fatores intrínsecos, temos a dimensão biológica e os processos psíquicos, desenvolvidos em consequência dessa atividade. Como fatores do meio, extrínsecos, temos as condições materiais de vida, o conjunto de relações sociais “que sustentam a superação do ser hominizado em direção ao ser humanizado, que guardam as possibilidades reais da atividade humana.” (MARTINS, 2013, p. 76).

Agir no meio, desenvolver uma atividade no trato de uma situação-problema, realizar uma tarefa pelo impulso de operação, de exploração do meio como forma de atendimento às necessidades, exige do ser humano apenas o pensamento efetivo ou motor vívido – um ato de inteligência prática. Trata-se da descoberta de “um meio mecânico para metas igualmente mecânicas presentes na manipulação prática.” (MARTINS, 2013, p. 204).

No processo histórico de desenvolvimento, o ser humano transpõe do pensamento efetivo ao pensamento figurativo – que é orientado por imagens objetivas, e ultrapassa a inteligência prática dos animais na direção do pensamento essencialmente humano – o

pensamento abstrato ou lógico-discursivo. O pensamento abstrato apoia-se em conceitos e raciocínios abstratos e opera por mediação, podendo ser, em função da sua diferença qualitativa, um pensamento empírico – gerador de conceitos espontâneos ou um pensamento teórico – o pensamento gerador de conceitos científicos, “o segundo representa a sua forma mais completa e mais desenvolvida.” (MARTINS, 2013, p. 207).

O agir no mundo, a partir da criação de instrumentos – incluindo os de trabalho e a linguagem – possibilita o desenvolvimento da consciência do homem como produto da relação social. A atividade não se limita a reproduzir o vivido, mas imaginar algo, de acordo com as exigências reais e implementá-lo. A imaginação torna possível construir a imagem antecipada do produto das ações humanas (MARTINS, 2013).

Ultrapassando os limites da experiência sensorial e conquistando as possibilidades para estabelecer, primeiro mentalmente, novas conexões entre os elementos da realidade, o homem reordena e reorganiza a própria imagem que dela se institui, implementando assim, por meio de ações que operacionaliza, um projeto ideal – uma outra realidade. A realidade objetiva que se apresenta, pois, como ponto de partida e de chegada da imaginação, e na mediação desse processo residem todas as funções psíquicas que possibilitam à consciência “afastar-se” dela para melhor apreendê-la. (MARTINS, 2013, p. 241).

Para Vigotski (1996), a personalidade é um sistema psicológico integrado, indissolúvel e estável, mas não estático. Para o autor, a lei geral de desenvolvimento se aplica também para aqueles que possam ser considerados “personalidades patológicas”. Vigotski (1996, p. 246) afirma que “as enfermidades da personalidade se manifestam antes de tudo na transformação do papel das diversas funções, da hierarquia de todo seu sistema”.

Duarte (2013) comenta sobre a afirmação de Vigotski acerca de que nós, humanos, não podemos dominar a verdade sobre nossa personalidade e dominar nossa personalidade, enquanto a humanidade não dominar a verdade sobre a sociedade e não dominar a própria sociedade. Duarte (2013, p. 22) alerta que, “quando se afirmar que o psiquismo humano é histórico e cultural isso quer dizer que o avanço em termos da personalidade terá seus limites dados pelo avanço da sociedade”, acrescentando: “dominar a verdade sobre a sociedade significa conhecer a essência da dinâmica social, o que, no caso da sociedade contemporânea, é a essência da dinâmica do capitalismo.” (DUARTE, 2013, p. 22).

Nesse sentido, trataremos como possível ao docente enfrentar contradições postas pelo modo de produção capitalista e buscar modos de superação, inclusive do adoecimento. Em um mesmo meio de produção, com suas reverberações no ambiente da mesma Universidade, algo

ocorre na relação personalidade – meio, visto que uns docentes se encontram mais saudáveis e outros mais adoecidos.

2.2 A VISÃO DOS FENÔMENOS NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

2.2.1 **Unidade: universal-particular-singular**

Vigotski (1996) identificou, em seus estudos no início do século XX, que as concepções idealistas e as mecanicistas não conseguiram explicar o fenômeno psicológico em sua totalidade. Ele considerou que naquele cenário, na história do estudo do psiquismo humano, a psicologia vivia uma crise, uma crise metodológica. Essa crise poderia ser superada, por um método que resgatasse a história do desenvolvimento humano (BERNARDES, 2010; PAES, 2020).

Para tanto, a possibilidade de superação das concepções idealistas e naturalista pelo método materialista histórico-dialético no estudo do psiquismo humano é dada pela concepção de que a natureza que influi exclusivamente sobre o homem são as condições históricas e que o homem atua sobre a natureza e a transforma, criando, assim, novas condições de existência. (BERNARDES, 2010, p. 249).

Vigotski estava interessado em construir uma psicologia verdadeira, científica e completa, e embora a base materialista e dialética esteja presente na Psicologia Histórico-cultural, ele não se propôs a construir uma chamada psicologia marxista – mesmo tendo considerado que a psicologia como ciência iria se tornar marxista. Vigotski afirmou que o que mais interessava a ele no marxismo era o método (VIGOTSKI, 1996; PRESTES, 2010).

Somos dialéticos; não pensamos que o caminho do desenvolvimento da ciência siga uma linha reta; se nesse caminho houve ziguezagues, retrocessos, voltas, então compreendemos seu sentido histórico e o consideramos como elos necessários na nossa corrente, como etapas inevitáveis no nosso caminho, assim como o capitalismo é inevitável para o socialismo. (VIGOTSKI, 2002 apud PRESTES, 2010, p. 55).

Vigotski (1995) discorreu sobre a necessária apreensão dos fenômenos psicológicos em sua processualidade e historicidade – o que coloca justamente em questão a unidade dinâmica indivíduo/sociedade postulada pelo materialismo histórico-dialético (MARTINS; PASQUALINI, 2015).

Para que se possa apreender o indivíduo em sua concretude, como base para a atuação profissional do psicólogo, é preciso enxergar para além da singularidade imediata, captando as determinações particulares e universais que condicionam a condição particular do indivíduo, analisando como sua singularidade se constrói na relação com sua genericidade. Isso é condição para uma atuação profissional crítica que tenha como horizonte a humanização do homem. (MARTINS; PASQUALINI, 2015, pp. 370-371).

A universalidade refere-se ao construído pelo gênero humano e que pode ser apropriado pelo homem na produção dos meios de satisfação das necessidades. Apropriar-se dos meios produzidos, e do conhecimento decorrente da própria atividade de apropriação, é condição de sua existência. A singularidade é o que distingue um homem de outros, é o que o torna único na ontogênese humana. A singularidade é produto da história, das condições sociais e materiais do homem, da forma como ele se relaciona com a natureza e com outros homens. As relações humanas ficaram complexas, perderam o caráter eminentemente imediato, e por isso o homem só se individualiza, por meio da subjetividade, na relação com outros homens. A forma como o indivíduo percebe e representa a realidade possibilita a construção e a atribuição de significado às suas apropriações e objetivações (BERNARDES, 2010; SILVA, 2007; VYGOTSKI, 1995).

Todas as funções psíquicas superiores estão relacionadas com a interiorização da ordem social, que são o fundamento da estrutura social da personalidade. Sua composição, estrutura genética e modo de ação, em uma palavra, toda a sua natureza é social; inclusive ao converter-se em processos psíquicos continuam sendo quase sociais. (VYGOTSKI, 1995, p. 151).

Considera-se que a objetivação da relação entre o singular e o universal ocorre pela participação ativa dos indivíduos no processo de apropriação dos bens materiais e pela transformação das condições instituídas culturalmente por meio da organização das sociedades. As peculiaridades dos vínculos entre o indivíduo (singular) e a realidade (universal) e a organização e hierarquia da atividade com os motivos geradores de sentido e motivos estímulos, compõem a estrutura para o desenvolvimento da autoconsciência – conteúdo sensível, sentido e significado; assim, cada ser se constitui em humano. Cada uma destas instâncias determina e é determinada pelo outra, numa constante relação dialética (BERNARDES, 2010; MARTINS, 2011).

Assim, para Vigotski (1995) as abordagens psicológicas não davam conta de explicitar claramente a gênese dos processos psíquicos tipicamente humanos. Diante de tal quadro, ele propôs, então, uma nova psicologia, que, baseada no método e nos princípios do materialismo

dialético, compreendesse o psiquismo a partir da descrição e explicação dos processos psíquicos superiores. Estes, na sua visão, eram determinados histórica e culturalmente. Sua proposta inclui tanto a identificação dos mecanismos cerebrais subjacentes à formação e desenvolvimento dos processos psíquicos, como a especificação do contexto social em que ocorre tal desenvolvimento (PRESTES, 2010).

A Psicologia Histórico-cultural tem como elementos centrais a perspectiva materialista-histórica dialética e o trabalho como ação (atividade) guia do adulto. Outrossim, sua proposta considera a natureza social e histórica dos fenômenos psíquicos. Esses são elementos que pretendemos manter em foco no desenvolvimento dessa pesquisa.

2.2.2 Trabalho e alienação

Entendemos a ciência enquanto produto social e as teorias científicas e conceitos parte da cultura histórica. Ao considerarmos o trabalho – a atividade docente, para além do seu caráter técnico e econômico, com significado cultural e histórico, estamos adotando pressupostos filosóficos dialético-marxistas como base de pesquisa, uma vez que estes poderão sustentar a concepção sobre a determinação histórica dos processos de saúde e adoecimento e seus vínculos com condições de vida e de atividade docente (FERNANDES, 2015; GATTI, 2010).

Diante da necessidade de subsistência, o ser humano se adapta ao meio e o transforma – transformando a si mesmo, por meio da sua atividade fundamental, enquanto processo de hominização, que é o trabalho. Esse processo histórico vem transformando o ser humano, suas aptidões, suas complexidades, seus sentidos e percepções que passaram a operar socialmente, nas relações mediatizadas. Ocorre que a contínua reestruturação produtiva do capital, impacta na vida deste ser humano, deste docente-trabalhador, trazendo efeitos de precarização e intensificação do trabalho e fomento do produtivismo, inclusive no ensino superior. Com isso, a organização do trabalho tem intensificado os processos de alienação, sofrimento e adoecimento psíquico, como podemos ver na síntese apresentada por Santana (2017).

Tal dinâmica, de inspiração toyotista, estabelecida pelos critérios de obtenção da mais valia absoluta e relativa, usurpa todo o tempo do trabalhador. Suas subjetividades são envolvidas com uma intensidade que as reafirmam no espaço acadêmico, não lhes permitindo o livre trabalho, o que culmina com os processos de alienação e estranhamento. As regras impostas de forma arbitrária, sem a participação e controle dos docentes, levam ao estranhamento do trabalho. O conceito de trabalho estranhado de Marx (2008) adequa-se ao contexto da docência. Quando o docente é submetido a esse trabalho explorado, a sua atividade perde o sentido para ele mesmo. Ao subordinar a sua força de trabalho ao capital, o sujeito perde as possibilidades de construir

o seu fazer. Consequentemente, passa a comportar-se conforme as regras e interesses do jogo. Torna-se também uma mercadoria, é desfetivado, e seu trabalho é alienado. Isso não acontece como se os sujeitos fossem meros fantoches manipuláveis e alienáveis. São processos complexos, que se impõem em um cenário onde se efetiva essa dominação. (SANTANA, 2017, p. 65).

Em uma relação completamente modificada, tanto pelas alterações da relação ser humano-natureza quanto pelas transformações do meio de produção, a relação com o trabalho evidencia uma contradição, sendo entendido como objetivação humana (positividade) e como negação humana (negatividade).

A alienação, segundo Marx (2007), pode ser tomada em dois níveis dialeticamente inseparáveis: o histórico e o ontológico. O nível histórico, que ocorre porque na sociedade capitalista trabalhadores(as) se tornam mercadorias, trata da alienação como estranhamento – o trabalhador não se reconhece no produto do seu trabalho, e sua própria atividade é estranha para si. O nível ontológico: o trabalho alienado aliena do homem o seu gênero (humano). Ao alienar-se do produto de seu trabalho, sua atividade vital, o ser humano se aliena do próprio ser humano. O homem estranhado do outro está estranhado da essência humana, e de si próprio (MARX, 2007).

Uma consequência do fato de o homem estar alienado do produto de seu trabalho, de sua atividade vital, do seu ser genérico, é o homem estar alienado do homem. Quando o homem está frente a si mesmo, então o outro homem está frente a ele. (MARX, 2007, s/p).

Silva (2012) afirma que as condições para a atividade do docente tornam crônico esse processo de alienação, no que se refere ao produto e ao processo de trabalho.

O professor, em geral, até reconhece o produto de sua atividade, mas como o processo de execução dessa lhe é imposto, esse processo acaba sendo estranho a ele. Quando reconhece o produto de sua atividade, e sabe que não é condizente com o que idealizou, o processo de execução da atividade torna-se ainda mais estranho. Em outras palavras a alienação do professor pode se manifestar também quando a finalidade idealizada de sua atividade não coincidir com o resultado final, seja pelo processo de execução impor outras finalidades ou pelo professor não saber como alcançá-la. (SILVA, 2012, p. 57).

Na alienação em que o docente não reconhece a si mesmo, ocorre a confrontação entre o que o indivíduo é (real) e o que gostaria de ser (ideal) e, nesse confronto, o que o indivíduo é não o satisfaz. O estranhamento também pode ocorrer pelo confronto em relação às próprias

capacidades (o que realiza está abaixo do que é capaz de realizar) e ainda o estranhamento entre o trabalho idealizado, prescrito e o realizado (SILVA, 2012).

Há situações em que o professor até consegue realizar sua atividade de acordo com o que foi idealizado, ou ainda com o que foi idealizado e prescrito, mas sob intenso desgaste físico e mental, rompendo com seu limite. Quando há rompimento desse limite, ou seja, quando o indivíduo se adapta às demandas impostas a ele, ocorre o processo de sofrimento e dependendo da situação, o adoecimento do trabalhador. Quando o indivíduo não consegue se adaptar, pode se sentir culpado, e também pode vir a sofrer ou adoecer em consequência do trabalho. (SILVA, 2012, p. 58).

Com o trabalho docente convertido em mercadoria o professor fica preso ao ciclo produção-productivismo-desumanização. No trabalho alienado, teremos uma dissociação, uma cisão entre significado e sentido, o que leva ao estranhamento de si e a falta de motivos para o desempenho da atividade (TULESKI et al, 2017).

Nesse contexto, o significado e o sentido da sua ação se perdem na reprodução, no fetiche e na fusão do seu existir com o da mercadoria. Marx (2007) já havia apontado que no modo de produção capitalista, o ter se sobrepõe ao ser. Privado de uma existência emancipadora, o indivíduo é alvo fácil do adoecimento. (TULESKI et al, 2017, p. 224).

2.2.3 Trabalho e adoecimento

Vivemos uma concepção naturalizada de sociedade, que transforma o que é histórico e social em algo natural. Muitas vezes aquilo ou aquele que diverge e não se adapta é o patológico e o culpado. Nesse sentido, devemos fazer um esclarecimento sobre o propósito de trazermos a palavra ‘adoecimento’ nessa pesquisa. O termo ‘adoecimento docente’ constante do título dessa dissertação nos indica um fenômeno a ser estudado, uma manifestação concreta presente na realidade atual do trabalhador, do trabalhador-docente, do trabalhador-docente do ensino superior. Se seguirmos pela ótica do natural, poderíamos de imediato afirmar que numa sociedade de trabalho degradado e de relações sociais fragmentadas, o natural é adoecer – o que colocaria o crescente adoecimento do docente do ensino superior na esteira do crescente processo de patologização, culpabilização e medicalização da vida.

Entendemos, que estar doente afeta o sujeito-docente de modo singular, afeta o seu grupo social em particular, e a sua classe de trabalho. Nosso intuito é considerar a relação dialética entre condições objetivas e subjetivas como constitutivas do desenvolvimento psíquico humano e, portanto, promovedoras tanto das formas de adoecimento, quanto das

formas de manutenção da saúde. Podemos inclusive investigar o ‘adoecer’ docente, como uma ação de enfrentamento diante de contradições e crises vividas. Partindo do princípio que na Psicologia Histórico-cultural o desenvolvimento cultural supera, por incorporação, o biológico – em caminho inverso, vivências críticas no ambiente social, nas relações sociais e no próprio organismo biológico, podem levar as funções biológicas para um estado diferenciado que, por sua vez, conduziriam a uma alteração da própria atividade mental. Voltamos assim, à relação dialética entre organismo e meio social, no estudo de sujeitos adoecidos (SILVA; TULESKI, 2015; VIGOTSKI, 2000).

O adoecimento docente será investigado na perspectiva do desenvolvimento e das leis gerais, da estrutura, do psiquismo humano – procurando entender as alterações na atividade psíquica (atividade/consciência) e os impactos da e na capacidade de trabalho (ação no meio social). Trataremos o fenômeno do adoecimento do docente, como alteração psíquica a ser compreendida e investigada como resultante das alterações da atividade – do trabalho docente. Isso não significa que falaremos especificamente do sujeito adoecido, mas sim do quadro dinâmico de sua personalidade, influenciado por sua história, pela complexidade das suas relações sociais e pela dinâmica do ambiente de produção (LEONTIEV, 1978b; SILVA; TULESKI, 2015; VIGOTSKI, 2000).

O trabalho, a atividade-docente, caracteriza-se pelas objetivações humanas, é na mediação do trabalho que o ser pode exteriorizar-se de forma humana, na conexão com os demais seres e com a natureza. Na elaboração do mundo objetivo o ser humano (o docente) se confirma como ser genérico. O trabalho docente é assim a objetivação da vida genérica do ser humano-docente, se distinguindo das demais espécies animais – visto que sua atividade elementar não é isenta de consciência e intencionalidade (MARX, 2008).

Conforme nos referimos, a alienação aparece via objeto externo como força estranha ao trabalhador, na relação com a natureza, e no próprio processo de trabalho. Vivendo a alienação na própria atividade social, temos o sofrimento e ausência de sentido, visto que a atividade toma um caráter negativo, se volta contra o próprio trabalhador-docente e não pertencente a ele. A atividade-docente que aliena o docente de si mesmo e de sua atividade e essência vitais. E ainda, a relação entre os seres humanos, docente-aluno por exemplo, no processo produtivo também é marcada pela alienação, resultante do estranhamento do objeto, do processo e da própria atividade docente. A alienação inerente ao trabalho do docente é refletida nos relacionamentos com os outros e com o gênero humano.

Cada ser humano atribui um sentido ao seu trabalho, quando o significado objetivo do trabalho não coincide com o sentido subjetivo, não têm correspondência com os motivos

geradores de sentido ou, ainda, os motivos geradores de estímulos não cumprem sua função, isso traz características particulares à estruturação da consciência e do psiquismo humanos. Como o psiquismo na Psicologia Histórico-cultural é biológico-social, esse movimento entre consciência e alienação é substância do adoecimento. As condições de existência vividas pelo trabalhador-docente não parecem estar favorecendo que o docente desenvolva as atividades em correspondência com às necessidades singulares e sociais. Nessa sociedade de classes, a consciência humana encontra-se fragmentada (LEONTIEV, 1978a; VYGOTSKI, 1995).

Entretanto, o trabalho-docente não pode ser entendido apenas pela alienação absoluta, como degradação total a um nível animal. Mesmo ‘alienado’ ou adoecido, o docente continua sendo consciente e ativo, ainda que não no sentido totalmente criativo de sua atividade. Ele permanece no processo de produção de si mesmo, de humanização, de busca de superação. Neste sentido, como pauta de investigação, podemos pensar na doença como ‘ato criativo’ do corpo, para reter o processo de alienação – uma vez que o adoecimento ‘afasta’, pede ‘escuta’ e reflexão, interdita de alguma forma o processo de exploração do trabalhador.

Podemos acrescentar ainda a diferenciação entre o trabalho produtivo e o trabalho improdutivo. Existe uma diferenciação dos trabalhos, na cadeia produtiva, daqueles produtores de mais-valia (direta ou indiretamente) e os que a não produzem (não são reprodutores do capital). Conceitualmente, o trabalho produtivo gera mercadorias, permite a extração da mais-valia e valoriza o capital. No trabalho improdutivo, o objeto produzido não ingressa no processo de equiparação mercantil, mesmo que o trabalhador construa um objeto, com valor de uso, satisfazendo as necessidades individuais. Podemos supor que, o trabalho de acompanhamento de uma pesquisa concretizado pelo docente, para a educação-mercadoria seja improdutivo e para o seu aluno seja produtivo. Ocorre que, por exemplo, o sistema de controle e avaliação posto na universidade operacional pressupõe critérios que balizam o trabalho produtivo e improdutivo e, mais uma vez, o docente está diante de contradições que exigem reajustes em seu sistema psíquico, alteram seu estado de consciência e seu agir na realidade – uma crise que, conforme a intensidade e frequência, pode afetar o processo de saúde/adoecimento (MARX, 2008).

A depender das condições da vida cotidiana, dos meios de produção capitalista, o ser humano-docente está propenso à alienação, dispersa no tecido social. Não obstante, o docente, em especial o do ensino superior, têm acessíveis o conhecimento científico, a arte, a filosofia, ou seja, formas de saber que propiciam reflexão e elevação em relação à cotidianidade, e isso não o deixa imune ao adoecimento. Talvez, tenhamos aqui um outro ponto de investigação: exatamente a possibilidade de contato com essas objetivações sistematizadas e conscientes, em

contradição com a apropriação genérica de um cotidiano empobrecido, conduza o docente ao estado de sofrimento psíquico, gerador de doenças mentais e comportamentais – quando a sua resposta a esta crise não encontra expressão concreta, transformadora, na realidade cotidiana ou ainda, o docente perde a capacidade de se concentrar, de dar atenção, aos motivos geradores de sentido (MARTINS, 2013; MARX, 2008; VYGOTSKI, 1995).

Sintetizando, nesse capítulo apresentamos alguns pontos de referência da Psicologia Histórico-cultural e do trabalho como atividade que humaniza e, na relação docente-meio de produção, desenvolve saúde e adoecimento. São fundamentos que pretendemos utilizar para as discussões sobre o fenômeno do adoecimento docente. Buscaremos a partir desses conceitos e dos conhecimentos trazidos por pesquisadores que já investigaram o tema, já estudaram o adoecimento no trabalho e as questões da universidade, compreender a relação entre o psiquismo humano e o adoecimento docente no ensino superior. A seguir trataremos as questões do método, estratégias e instrumentos de nossa pesquisa empírica e suas respectivas análises.

3 O DOCENTE, O PSIQUISMO E O ADOECIMENTO – A PESQUISA²⁰

No capítulo anterior explicitamos os fundamentos teóricos deste estudo e nessa seção procuraremos esclarecer sobre nosso caminho metodológico de pesquisa, as fases e estratégias da pesquisa, os instrumentos e eixos de análise – procurando manter a nossa articulação com o referencial teórico. Nossa pretensão é que a estrutura metodológica esteja consonante aos princípios da Psicologia Histórico-cultural e que possamos fazer um estudo que considere as questões universais, singulares e particulares. Iniciamos com as considerações sobre o método que, entendemos, alicerçam as estratégias da pesquisa.

3.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O MÉTODO E ETAPAS DA PESQUISA

Gatti (2002) afirma que, mesmo grupos considerados massa crítica na produção de pesquisa em educação, não necessariamente demonstram consistência metodológica. Um dos problemas apresentados pela autora foi a predominância histórica de modelos investigativos, influências das relações de poder institucionais e teorias internacionais – por exemplo, o modelo das ciências exatas entre os anos de 1950 e 1970 –, que alimentaram a perspectiva da ciência, método e procedimentos, unos. Outra dificuldade são os constructos científicos, teorizações e conceitos, experimentos e dados, considerados dentro de uma perspectiva predeterminada, destacados de seu *locus* de produção, constituindo-se como *universal* em si; por exemplo, as teorias psicanalíticas, os comportamentalismos e teorias cognitivistas. A autora também apresenta a questão de objetos *a priori* definidos, com controle de variáveis, que buscam leis gerais de causa e efeito, ou relações funcionais determinísticas (GATTI, 2010).

Ao tratar da questão de conceitos em área científica, e seus sentidos, como também, ao discutir características de um campo de conhecimentos, estamos diante não só de uma questão teórico-epistemológica, mas de uma questão histórico-social. Muito do que se faz como ciência processa-se por *consensos*, mesmo que referidos a certo recorte de empiria. Ciência é construção de interpretações. Construção de interpretações é um processo humano-social-histórico. (GATTI, 2010, p. 8, grifo da autora).

²⁰ A pesquisa, realizada em Mato Grosso do Sul (MS), contou com a parceria da Profa. Dra. Sônia da Cunha Urt e do Prof. Dr. Armando Marino Filho, que orientaram os alunos-pesquisadores da pós-graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), responsáveis pela ação direta de pesquisa junto aos docentes do ensino superior da capital e do interior. Essa pesquisa se enquadra em um projeto, coordenado pela professora Marilda Gonçalves Dias Facci, em financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), intitulado “As contribuições da psicologia histórico-cultural para a compreensão do adoecimento do professor no ensino superior”. A pesquisa foi submetida ao Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá e aprovada pelo parecer número 2.547.732. (FACCI, 2018).

Carneiro (2014), ao analisar teses e dissertações sobre o adoecimento do professor, alerta que o referencial teórico apresentado nas pesquisas nem sempre está esclarecido, mesmo que os autores tenham dado destaque a autores de referência. A autora também concluiu que os métodos de análise não são devidamente explicitados nas obras que analisou. Conforme esclarece Bernardes (2010) a concepção de homem e de mundo, e os pressupostos teórico-metodológicos assumem, importante papel na definição do problema de pesquisa e no encaminhamento de ações – estrutura da pesquisa, para que criem possibilidades de análise e interpretação da realidade pesquisada (BERNARDES, 2010; CARNEIRO, 2014).

Vygotsky (1995) propôs o sujeito como o objeto por excelência da psicologia, e no modo como construiu teoricamente esse problema já se encontra a influência do método materialista histórico e dialético. Para Vigotski “o método tem que ser adequado ao objeto que se estuda.” (VYGOTSKI, 1995, p. 47).

A elaboração do problema e do método se desenvolvem conjuntamente, ainda que não de modo paralelo. A busca do método se converte em uma das tarefas de maior importância na investigação. O método, nesse caso, é ao mesmo tempo premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação. (VYGOTSKI, 1995, p. 47).

A partir de suas revisões metodológicas no âmbito da psicologia, à luz do método materialista dialético, Vigotski (1995) propôs um tipo de análise onde o *todo* pudesse ser segmentado em *unidades*, ampliando possibilidades para a resolução do problema das relações e conexões interfuncionais, não alcançadas pela psicologia tradicional – que analisava por elementos.

[...] substituir a análise estrutural e funcional, incapaz de abarcar a atividade em seu conjunto, pela análise interfuncional ou por sistemas, baseada na análise das conexões e relações interfuncionais, determinantes de cada uma das formas de atividade. (VYGOTSKI, 1995, p. 139).

Consideramos, portanto, que para pesquisar o adoecimento docente, na perspectiva de Psicologia Histórico-cultural, necessitamos de um modo de investigar pautado na dialética, no movimento e historicidade, de um modo de analisar que vá além da descrição e que construa explicativas de análise que considere a natureza do objeto – o desenvolvimento do psiquismo humano e as possíveis correlações com o adoecimento docente.

Assim, compondo a questão do método, temos além dos fundamentos já apresentados, os meios instrumentais para a constituição dos dados de pesquisa e os eixos de análise.

Entendemos que a escolha do tipo de pesquisa, a definição de instrumentos para constituição de dados, a opção pela abordagem, deverá responder, com coerência, à natureza do objeto, aos objetivos da pesquisa, aos princípios teórico-epistemológicos e ao campo de estudo. Passamos a esclarecer como estruturamos as fases da pesquisa, na busca desta consistência metodológica.

3.1.1 Etapas e estratégias de pesquisa

Pesquisas no campo de conhecimento das ciências sociais, da psicologia, da educação tem como desafio tratar fenômenos com características mais abrangentes, e encontrarão significado se forem construídas com um *olhar complexo* que considere as subjetividades em desenvolvimento, em e para uma dada cultura, a partir das ações – intencionais e ritualísticas – de outras subjetividades (GATTI, 2010).

Propusemos uma estratégia de pesquisa composta por quatro fases (Quadro 2), procurando alcançar essa complexidade, por variadas formas de participação dos sujeitos.

Quadro 2 – Estratégia de pesquisa

Fase	Instrumentos	Dados/Descrição	Perspectivas de Análise
1	Dados de afastamentos UFMS Dados de 2005 a 2019	Quantidade de afastamentos Volume: dias de afastamentos Motivos dos afastamentos	Universal UFMS Historicidade
2	Questionários FACH/FAED 19 docentes	Visão do trabalho docente Correlações com adoecimento Satisfação com a atividade Ações de enfrentamento	Particular FACH/FAED Sentidos e significados Motivo gerador de sentido Motivo estímulo
3	Entrevistas Individuais 9 docentes	Adoecimento: Fatores de produção Sujeito e grupo social Enfrentamento: Sujeito – Ambiente	Vivências Singulares Ambiente Personalidade
4	Encontro de Pesquisa em Grupo 3 grupos – 9 docentes	Ressonâncias aos dados: Expressões afetivas Reflexões cognitivas	Explicações Grupais Consciência
Análises – busca de explicações à luz da Psicologia Histórico-cultural			
Algumas considerações possíveis			

Organização: a pesquisadora.

Conforme descrito no quadro, as atividades foram assim programadas: (1) o estudo dos dados de afastamento dos docentes da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), que nos possibilitou conhecer o histórico de adoecimento dos docentes da Universidade no período de 2005 a 2019; (2) a aplicação de questionário em modalidade on-line, procedimento

que teve como objetivo apreender a visão que o docente tem do seu trabalho e as possíveis correlações com a saúde/adoecimento, identificar a satisfação dos professores com sua atividade docente e as ações propostas por eles para o enfrentamento do adoecimento; (3) a etapa de entrevistas individuais, para termos mais elementos a respeito do universo do adoecimento docente, advindos da perspectiva singular de alguns sujeitos; e (4) a pesquisa com docentes, em encontros grupais, momento para dar voz aos docentes para suas considerações e interpretações diante do cenário de saúde/adoecimento constituído pelos dados advindos dos instrumentos anteriores.

Na primeira fase da pesquisa, utilizamos como instrumento os *relatórios de afastamento dos professores da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)*. Construimos uma descrição dos dados, de forma que se constituíram em nossa base empírica para analisarmos em uma perspectiva mais universal o adoecimento do trabalhador, via uma realidade concreta do adoecimento dos docentes da Universidade, em um percurso histórico de 15 anos.

Constituimos uma segunda etapa explicativa sobre o adoecimento, a partir de dados consolidados pelos *questionários de pesquisa* – nosso segundo instrumento. O tratamento destes dados empíricos nos foi possibilitando conhecer a realidade do adoecimento, dos docentes da Área de Ciências Humanas, em particular. Foi possível a identificação dos sentidos atribuídos e a satisfação com a atividade docente, os fatores contributivos para o quadro de adoecimento dos docentes e as percepções dos docentes sobre o seu próprio adoecimento – em uma perspectiva particular deste grupo pesquisado. Procuramos conhecer, portanto, os aspectos estruturantes da consciência – conteúdo sensível, sentidos e significados da atividade, motivos estímulos e geradores de sentido dos docentes adoecidos e dos que se dizem não adoecidos. Para realizarmos as entrevistas individuais e o encontro de pesquisa em grupo, as próximas etapas, solicitamos aos docentes que, caso concordassem em participar dessas fases, assinalassem sua disponibilidade no próprio questionário de pesquisa.

Os sujeitos que se dispuseram à fase de *entrevista individual* foram entrevistados pelo pesquisador-mestre Vanderlei Brulino Queiroz, que contou com o nosso auxílio nas transcrições e revisões do material gravado – sendo os conteúdos compartilhados entre os pesquisadores. As sínteses dos dados constituídos nas entrevistas individuais, realizadas com os docentes – terceiro instrumento de pesquisa, nos levarão a aspectos mais singulares do adoecimento. A ideia foi apreender a relação personalidade e meio, a vivência destes sujeitos professores em sua atividade docente.

A quarta fase, os *encontros de pesquisa em grupo*, foi por nós realizada. Dificuldades trazidas pela pandemia da COVID-19, oficialmente declarada no Brasil em março de 2020,

impossibilitou nosso trabalho presencial com os docentes, e assim, reestruturamos a realização dos encontros de pesquisa em grupo para o formato *online*. O uso do formato *online*, em razão do distanciamento social, nos levou a alterar em parte o nosso encaminhamento metodológico. A ideia inicial era realizar uma quantidade maior de encontros com os mesmos docentes, aqueles que registrassem sua disponibilidade de participação em grupo, dando-lhes acesso aos dados parciais da pesquisa, dialogando e trabalhando os temas, a partir das reflexões e expressões dos professores.

Redirecionamos o modo previsto, optando por convidar os docentes para uma única sessão *online*, em quantidade pequena de sujeitos. Assim, conseguimos manter o objetivo de apreender a visão dos sujeitos de pesquisa a respeito da atividade docente e o adoecimento, investigando as ressonâncias advinda do acesso aos dados parciais já constituídos. Realizamos três grupos e esses encontros de pesquisa foram dirigidos segundo os princípios metodológicos de uma sessão sociodramática, especificamente estruturada com a Pedagogia Psicodramática, conforme descreveremos nas próximas seções.

Assim, antes de descrevermos os dados de pesquisa produzidos a partir de cada um dos quatro instrumentos e suas respectivas análises, procuraremos esclarecer sobre o alinhamento desta última fase da pesquisa. Apresentaremos a seguir o porquê e o como foi constituído o quarto instrumento de pesquisa, o Encontro de Pesquisa em Grupo.

3.1.1.1 O encontro de pesquisa em grupo – método sociodramático

Buscamos oportunizar, nos Encontros de Pesquisa em Grupo, reflexões e compreensões do objeto de estudo dadas as considerações e explicações feitas com a participação de docentes – os próprios sujeitos de pesquisa trouxeram suas considerações referentes ao adoecimento, mediante os dados e dimensões que se evidenciaram nas primeiras etapas da pesquisa empírica.

Nos Encontros de Pesquisa em Grupo procuramos construir aquele *olhar complexo* com e a partir dos professores, sobre o tema do adoecimento do docente no ensino superior, rompendo com a dicotomia sujeito e objeto de pesquisa – enquanto fenômenos autônomos e separados. O sujeito (professor do ensino superior) e o objeto da pesquisa (o adoecimento docente/psiquismo humano) se produzem nas relações cotidianas. Neste sentido, a ética dialógica pode ser um caminho para avançarmos na qualidade do processo de constituição da pesquisa. A partir dela, entendemos ser possível assumir o compromisso político no percurso da investigação, pela participação dos sujeitos e pela construção coletiva do conhecimento – referente ao adoecimento docente e o psiquismo humano.

Segundo Spink (2015) uma ética prescrita em códigos e manuais não dá conta dos processos de pesquisa atualmente desenvolvidos. A autora, ao abordar sobre a pesquisa por meio de oficinas, preconiza a ética dialógica e recomenda: (1) garantia do anonimato pleno a partir da confidencialidade da informação, (2) visibilidade dos procedimentos metodológicos, incluindo os processos de interpretação e análise, (3) cuidados e atenção às relações de poder entre pesquisador/a e participantes, constituindo relações de confiança.

Os encontros de pesquisa em grupo, no formato de sessão sociodramática, que escolhemos como a quarta estratégia de pesquisa, se constituíram como espaço “de negociação de sentidos, permitindo a visibilidade de argumentos, posições, mas também deslocamentos, construção e contrastes de versões.” (SPINK; MENEGON; MEDRADO, 2014, p. 33).

O fundamento teórico metodológico de nossa pesquisa é a Psicologia Histórico-cultural e a ela aproximaremos recursos metodológicos da Socionomia, mais especificamente da Pedagogia Psicodramática – que oferece uma possibilidade metodológica dialógica, para compreender o fenômeno do adoecimento docente no ensino superior, por entendermos que a pesquisa ganha em qualidade de análise. Consideramos que os dois campos de conhecimento serão importantes para o entendimento sobre o desenvolvimento psíquico dos sujeitos – professores do ensino superior, tanto os que estão adoecendo quanto os que estão se mantendo saudáveis.

Pensadores com raízes em Espinosa e Hegel, Vigotski e Moreno²¹ nos apresentam um campo possível de diálogos teóricos e metodológicos. Os autores, estão muito próximos em suas proposições sobre desenvolvimento humano – especialmente no que se refere à compreensão da importante relação entre as evoluções filo e ontogenéticas e a concepção dialética que opera, para ambos, tanto na estrutura psíquica humana, quanto no método de pesquisa. Vigotski traz os fundamentos, os detalhes da estruturação psíquica socialmente constituída – esclarecimentos importantes à psicologia da atualidade. Agregamos de Moreno a

²¹ Jacob Levy Moreno (1889-1974), médico e cientista social, nas primeiras duas décadas do século XX, em Viena – no extraordinário meio cultural e político da Europa Central (Império Austro-Húngaro) – deu início à construção de sua ciência através do Teatro Espontâneo – seu primeiro método de pesquisa socio-terapêutico. Na sua construção, Moreno (2012) transitou de Aristóteles, Sócrates a Copérnico, passando por Darwin, Kierkegaard e Marx; participou de aulas com Freud e Einstein e conviveu com Buber, John Dewey e Kurt Lewin. A vida de Moreno confunde-se com a sua construção científica. Judeu sefardita, em sua obra percebe-se a influência da filosofia *hassídica*, da cabala e de Espinosa – especialmente nos conceitos de *espontaneidade-criatividade*, *conserva-cultural*, *centelha divina*/ “desendeusamento” do mundo, e *encontro/afeto* espinosiano; e a influência de Hegel, quando se refere à sociometria como método eminentemente dialético. A Socionomia, ciência dos grupos – conhecida mundialmente como psicodrama, contém três ramos interligados: a Sociodinâmica, a Sociometria e a Sociatria (FONSECA, 2018; MARINEAU, 1992; MORENO, 2008; MORENO, J.; MORENO, Z., 2014).

metodologia de investigação – a sessão sociodramática, procedimento utilizado no Encontro de Pesquisa em Grupo.

Vigotski e Moreno consideram que a relação dialética entre condições objetivas e subjetivas, são promovedoras tanto do adoecimento, quanto das formas de enfrentamento para manutenção da saúde. Os autores dão ênfase ao papel do outro, às relações sociais, e têm como pressuposto da humanização a apropriação do que foi objetiva e historicamente criado pelo ser humano – o que em Moreno é nominado conserva cultural, e da ação criativa no universo – a ação do sujeito que transforma a própria realidade objetiva. Para ambos, a constituição psíquica humana se dá no processo social. Esse posicionamento expande o campo de interpretação sobre o adoecimento e as considerações sobre os transtornos mentais. Ao conhecermos a história destes dois pensadores, e o momento revolucionário em que trouxeram suas criativas propostas à humanidade, podemos vislumbrar que o impacto de suas ideias no campo da educação, da psiquiatria e da psicologia ainda será sentido por muitos anos (MORENO, J.D. 2016; MORENO, J. L., 1975; PAES, 2020; VIGOTSKI, 2000).

Coerente ao princípio da historicidade, Vigotski (2014) afirma que nenhuma invenção ou descoberta surge antes de se criarem as condições materiais e psicológicas necessárias para o seu aparecimento. Cada forma nova tem por base a precedente, num processo histórico contínuo – a criação tem em si um componente social.

Qualquer inventor, por mais genial que seja, é sempre o produto de seu ambiente e de sua época. A sua obra criativa partirá dos níveis alcançados anteriormente e se apoiará nas possibilidades que existem também ao seu redor. (VIGOTSKI, 2014, p. 32).

Entendendo a atividade científica necessariamente contextualizada, e considerando a relação mutuamente constitutiva entre problema e método, essa pesquisa procurou compreender o fenômeno do adoecimento docente no ensino superior em sua historicidade e na complexidade das relações que o instituem. Como preconiza Vygotski (1995, p. 47), “a construção do método – sua premissa, produto, ferramenta e resultados – se converte em uma tarefa fundamental na pesquisa”.

Para Moreno (1992), toda ciência reporta-se a um conjunto de fatos e às formas apropriadas de avaliá-los, buscando a compreensão das condições nas quais eles emergem. No caso das relações humanas, a questão complexa e inevitável é ser o investigador social também um ser humano em interação com seu objeto de investigação. Moreno (1992) afirma que, “por

causa do caráter dialético das relações humanas, todos os termos e instrumentos sociométricos têm caráter dialético.” (MORENO, 1992, p. 210).

Nery e Costa (2007) afirmam que a Socionomia, em sua epistemologia de relação e em seu método de ação, oferece às pesquisas a qualidade formal (instrumentos e procedimentos) – nos possibilitando reproduzir a experimentação e a qualidade política (relação social) – e nos permite intervir em um grupo através da observação e da ação. As autoras comentam que a psicologia, na medida em que se propõe a conhecer o homem, sua vivência nos grupos e na sociedade e intervir no seu sofrimento para fornecer-lhe recursos que o ajudem a evoluir, exige superação da quantificação e dos formalismos radicais.

Uma pesquisa relacional contextual ou ecológica deve usar métodos que tratem e pesquisem não apenas o indivíduo, mas também o indivíduo em seus vínculos e grupos, assim como os vínculos e os grupos. Os métodos de ação facilitam os estudos interdisciplinares e ganham mais eficiência, quando aplicados *in situ*. Na situação concreta, permite-se a subjetividade em sua expressão total e, assim, é mais possível “objetivamente ver” o que é ser humano. (NERY; COSTA, 2007, p. 135, grifos das autoras).

Assim, do ponto de vista metodológico, recorreremos à Socionomia de J. L. Moreno, mais precisamente no tocante à utilização do formato de sessão sociodramática – com suas etapas e seus instrumentos, projetada com os recursos da Pedagogia Psicodramática. A escolha pela inclusão nos procedimentos dessa estratégia de pesquisa – encontro de pesquisa em grupo estruturado via modelo sociodramático e Pedagogia Psicodramática, ocorre por entendermos que esta pesquisa tem como centralidade a subjetividade, o psiquismo humano e o trabalho, a atividade docente e que está colocada na intersecção de duas áreas de conhecimento – educação e psicologia, necessitando de procedimentos e instrumentos de pesquisa capazes de assegurar a compreensão do fenômeno em sua complexidade, movimento e historicidade.

Como um instrumento de pesquisa, o encontro ou a sessão sociodramática não tem objetivo psicoterápico – aquele que visa a catarse de integração, emocional e cognitiva, com reintegração de uma nova experiência reparadora. Sendo assim, o pesquisador entende e dirige esse processo, as etapas do encontro com o grupo pesquisado, com foco no objetivo da pesquisa – que tem caráter de investigação, e opera num processo afetivo-cognitivo. Um procedimento de trabalho que favorece a mediação, a manutenção de uma sessão sociodramática dentro do escopo socioeducativo, é a Pedagogia Psicodramática.

3.1.1.2 Pedagogia Psicodramática

A Pedagogia Psicodramática é uma prática que, no dizer de sua autora “constitui instrumento pedagógico apropriado para enfrentar as características da sociedade atual” (ROMAÑA, 2012, p. 57). Romaña, partindo de sua *89eiomi* como educadora – nas décadas de 1950 e 1960 – e fortalecida pelas bases teórico-metodológicas de Moreno, criou um método que inicialmente denominou *método educacional psicodramático* e que, mais tarde, em função da ampliação do escopo conceitual e técnico, redefiniu como Pedagogia Psicodramática (ROMAÑA, 1987; 2012).

Romaña, preocupada com as relações entre os binômios metodologia-aprendizagem, conhecimento-afetividade e sujeito-grupalidade, encontrou na Socionomia um caminho. Para Romaña (1987, p. 13) “o psicodrama é uma combinação equilibrada de trabalho em grupo, desenvolvido num clima de jogo e liberdade, que alcança sua maior expressão quando articulado no plano dramático ou teatral.” Os aprofundamentos teórico-práticos da autora sobre as possibilidades da realização dramática, a fez destacar a concepção e a vivência dos planos real, simbólico e imaginário (ou da fantasia) como preciosos recursos dos métodos socionômicos, dentre eles a sessão sociodramática.

Romaña avançou em sua prática como educadora, agregando às suas bases pedagógicas uma unidade básica – filosofia e fundamentos teóricos – encontrada na Socionomia. Embora não tenha sido sua intenção primeira, ao criar a Pedagogia Psicodramática, Romaña definiu um marco referencial no campo de ação do educador – diferenciando a aplicação *didática* dos métodos socionômicos da aplicação psicoterápica. No âmbito educacional, procedimentos de pesquisa fundamentados na Pedagogia Psicodramática favorecem a manutenção do conjunto metodológico dentro do escopo *não-clínico* (ROMAÑA, 1987; 2019).

Romaña (2019) propôs a correlação entre realização dramática e compreensão lógica, nos trabalhos de jogos de papéis e na estruturação de procedimentos educacionais – tanto em pesquisa-intervenção quanto em aulas, na escolha de métodos e de conteúdos de ensino. A Pedagogia Psicodramática é, portanto, uma proposta que parte do reconhecimento do valor educativo presente nos princípios e nos elementos constitutivos da Socionomia – conceitos, visão de mundo e visão de ser humano de Moreno, e se utiliza da tríade instrumental proposta por Moreno: grupo, jogo e teatro. No ano de 1985, Romaña em seu livro *Psicodrama Pedagógico*, traz as experiências realizadas na Argentina e em 1992, publica *Construção Coletiva do Conhecimento através do Psicodrama*, com a intenção de oferecer conhecimentos

de didática, os quais considerava indispensáveis aos profissionais que praticavam a Pedagogia Psicodramática (ROMAÑA, 2019).

Romaña, preocupada com o avanço das ideias neoliberais na década de 1990 e seus impactos na utilização da Pedagogia Psicodramática, procurou realçar o significado ideológico de suas propostas, destacando as referências do pensamento de Paulo Freire (1921-1997) e as bases de Vigotski (1896-1934) – “conformando um complexo pedagógico biopolítico que aspira fortalecer os seres humanos, ao acrescentar o componente da historicidade no pensamento.” (ROMAÑA, 2012, p. 63).

Romaña incluiu em seus trabalhos o enfoque histórico e cultural do desenvolvimento humano defendido por Vigotski e as coordenadas dialéticas de seu pensamento (ROMAÑA, 1996, 2019). A autora esclarece que, àquela época, a ideia era ter um corpo teórico mais consistente para a Pedagogia Psicodramática, que incluísse o que havia sido sistematizado, mas que também o transcendesse. Sobre a aproximação com a Psicologia Histórico-cultural, Romaña (2019, p. 46) afirma: “A ampliação da base de sustentação veio por efeito da articulação das ideias revolucionárias de Vygotsky²² e do valor dado por ele ao simbólico.”

Para a autora, os conceitos *instrumentos/signos, mediação, zona de desenvolvimento próximo* e a concepção de *historicidade* foram importantes contribuições, que articuladas à teoria de Moreno, abriam novas possibilidades para projetos educacionais (ROMAÑA, 2019).

Romaña destaca em suas obras, alguns conceitos da Socionomia que são sustentações da Pedagogia Psicodramática – matriz de identidade e teoria de papéis. Na Socionomia, nenhum comportamento humano é puramente genético ou puramente adquirido, mas advém do entrelaçamento entre o genético e a experiência. Moreno destacava a importância da experiência para a formação da personalidade. Fatores ambientais, psicológico-sociais e hereditários, constituem a estrutura básica da personalidade da criança. Ao nascer, a criança se insere na *matriz de identidade*, lugar preexistente modificado pelo nascimento do sujeito, ponto de partida para o seu processo de definição como indivíduo. Para Moreno, a cada *momento* o ser humano, diante das circunstâncias (*locus*) presentes no meio em que vive, produz respostas (*matrix*) e, assim, temos um *status nascendi*, que é o processo de desenvolvimento de algo que tem um ponto de partida (FONSECA, 2008, 2018; SILVA FILHO, 2011).

Moreno assemelha a matriz de identidade com uma “placenta social”. É o meio em que se estabelece a comunicação entre a criança e o outro ser humano, inicialmente com a mãe ou outros que lhe cuidem, incluindo aos poucos as pessoas mais próximas. Assim, a criança já

²² Mantivemos a grafia empregada pela autora.

nasce inserida em um conjunto de relações – *átomo social*²³, pois delas depende para sua sobrevivência objetiva e subjetiva (FONSECA 2018; MORENO, 1975).

Essa coexistência, co-ação e co-experiência que, na fase primária, exemplificam a relação do bebê com as pessoas e coisas à sua volta, são características da matriz de identidade. Essa matriz [...] lança os alicerces do primeiro processo de aprendizagem emocional da criança. (MORENO, 1975, p. 112).

Inicialmente, a criança não diferencia pessoas de objetos e nem fantasia de realidade – o intrapsíquico e o interpssíquico configuram um todo indiferenciado. Em um segundo momento, a criança começa a fazer esta distinção (diferencia o *eu* do *tu*); é quando acontece o processo denominado por Moreno como *brecha entre fantasia e realidade*. Nesse momento, o ser humano começa a desenvolver os papéis *sociais* e os papéis *psicodramáticos*; para posteriormente *jogar nos papéis* e ser capaz e inverter com o outro. Nos papéis sociais, operam predominantemente a função de realidade e, nos psicodramáticos, a fantasia ou função psicodramática (MORENO, 1992, 2008; SILVA FILHO, 2011).

A epistemologia sacionômica também se alicerça no pressuposto de que o ser humano se estrutura e se desenvolve nas relações humanas. Se o ser humano é um *ser em relação*, um *ser em situação*, sua existência está atrelada à coexistência. (NERY; COSTA, 2007, p. 133, grifos das autoras).

Silva Filho (2011, p. 164) afirma que, na perspectiva de Moreno, a doença mental pode resultar, em termos do desempenho do papel, de “imposições externas que subtraem da pessoa a própria espontaneidade, levando-a à excessiva preocupação com a opinião e julgamento dos outros, o que resulta em uma queda da energia psíquica, um estado de astenia que traduz um baixo tônus mental”. Outra razão do adoecimento ocorre quando, ao ser desempenhado, o papel fica aquém do idealizado – por razões que a própria pessoa impôs a si mesma (SILVA FILHO, 2011).

Segundo Fonseca (2008), em termos de adoecimento psíquico, Moreno nunca deu ênfase aos diagnósticos psiquiátricos. Seus estudos e preocupações se dirigia mais ao modo como o paciente agia e expressava a sua realidade – seu grau de espontaneidade, adequação e criatividade no desempenho de seus papéis, a qualidade de seus papéis sociais. Moreno afirma

²³ Naffah Neto (1997) afirma que Moreno, considerando a função do átomo social, foi o precursor da antipsiquiatria, pois favoreceu a compreensão da psicopatologia como fenômeno decorrente da estrutura das relações sociais apropriadas pelo sujeito. Assim, a doença mental deixava de ser consequência de processos estritamente intrapsíquicos ou biofisiológicos.

que o ser humano sofre por não poder realizar os papéis que leva em si. A angústia vem da pressão que os papéis exercem quando não desempenhados integralmente, quando ficam contidos e, ao mesmo tempo, exigindo realização. Não conseguir jogar o papel com o outro, inverter papéis, pode significar que algum processo sadio está alterado. Segundo Moreno (1975) esse processo, que acontece sempre em consonância com a matriz de identidade, se está alterado pode alterar os estados intermediários da matriz, podendo levar o homem a alienar-se de seu próprio papel ou, até mesmo, chegar à indiferenciação – fusão total do sujeito com o meio, alienar-se de si mesmo (FONSECA, 2008; MORENO, 1975).

Marilena Chaui, no posfácio do livro de Naffah Neto (1997), afirma que o trabalho sociodramático traz a subjetivação da realidade objetiva vivida pelo grupo. Segundo Naffah Neto (1997), a Socionomia se propõe a um “trabalho de explicitação, desenvolvimento e transformação das relações intersubjetivas, numa dimensão que enfoca as tensões e as ideologias sociais, nas suas formas de manifestação mais amplas.” (NAFFAH NETO, 1997, p. 135).

Os conceitos, brevemente apresentados, estão presentes na Pedagogia Psicodramática, que entendemos ser uma possibilidade mediadora na transposição do método moreniano ao campo educacional. Apresentaremos os procedimentos da sessão sociodramática, o formato do instrumento de pesquisa utilizado no Encontro de Pesquisa em Grupo, na seção 3.2.4.1.

3.2 PROCEDIMENTOS DE CADA FASE DA PESQUISA

A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) deliberou pela autorização da pesquisa com seus professores, através dos coordenadores das áreas pesquisadas, bem como através da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e do Trabalho (PROGEP), que autorizou o acesso a dados relativos aos afastamentos de docentes.

O universo de pesquisa sobre o adoecimento do professor do ensino superior realizada em Mato Grosso do Sul, foi constituído de professores da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), em Campo Grande, e da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) nos campi: Cidade Universitária (Campo Grande) e Pantanal (Corumbá).

Na pesquisa temos os dados de afastamento de toda a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Os dados dos questionários e entrevistas individuais são referentes aos professores do ensino superior pertencentes ao quadro da Área de Ciências Humanas, da Cidade Universitária – Campo Grande. Nos Encontros de Pesquisa em Grupo, temos a participação de

docentes da Área de Ciências Humanas da Cidade Universitária – Campo Grande e do Campus Pantanal – em Corumbá.

Para definição das áreas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) correspondentes às ciências humanas, utilizamos como referência o preconizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A área de Ciências Humanas – CAPES (código de referência 7.00.00.00-0) – é composta pelas subáreas: filosofia, sociologia, antropologia, arqueologia, história, geografia humana e regional, psicologia, educação, ciência política e teologia.

Assim as áreas de abrangência dos sujeitos pesquisados na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campo Grande e Corumbá são: Faculdade de Ciências Humanas (FACH) – subáreas das ciências sociais, filosofia, história e psicologia – e Faculdade de Educação (FAED), subárea da pedagogia. A subárea da educação física, que, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul pertence à Faculdade de Educação (FAED), não foi considerada na pesquisa, uma vez que é considerada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) como área da saúde.

Para etapa do questionário, do quadro de docentes da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) – Cidade Universitária (Campo Grande), o universo foi de 113 docentes, das Faculdades de Educação (FAED) e de Ciências Humanas (FACH). Nas entrevistas participaram nove docentes, que responderam ao questionário e na fase dos encontros de pesquisa em grupo tivemos cinco sujeitos de Campo Grande e quatro de Corumbá.

3.2.1 Estudo dos dados de afastamento de docentes da UFMS – a autorização

Para a realização desta etapa da pesquisa, fizemos uma solicitação à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) para que pudéssemos consultar os documentos e ter acesso aos dados referentes ao afastamento de docentes por problemas de saúde, organizados pela área de recursos humanos da Universidade. A solicitação foi feita por intermédio de uma carta (Apêndice A) do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu), endereçada à Pró-reitoria de Gestão de Pessoas e do Trabalho (PROGEP). O Coordenador do PPGEdu à época, Professor Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório, também fez contato por telefone com a Pró-reitoria de Gestão de Pessoas e do Trabalho (PROGEP), sob a coordenação da Sra. Carmem Borges Ortega.

Assim, por determinação da Sra. Carmem Borges Ortega, fomos atendidos na Coordenadoria de Assistência à Saúde por Waneide Ferreira dos Santos Assis – Assistente

Social da Divisão de Atenção Integral ao Servidor (DIAS) – momento em que esclarecemos as questões da pesquisa e solicitamos as informações pretendidas; ficando no aguardo da resposta da área. Os dados solicitados para estudo, sobre os docentes da Universidade, foram: idade, gênero, tempo de afastamento e motivo do afastamento (CID). O chefe, à época, da Divisão de Atenção Integral ao Servidor (DIAS), Sr. Edvair Alves Ferreira, nos enviou posteriormente por e-mail três arquivos, em tabelas de dados, referentes ao período de 2005 a 2019, e nos esclareceu que os registros passaram a ser sistematizados de forma mais segura a partir do ano de 2005 no sistema da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), sendo a partir desta época considerados consistentes. Estas informações foram compartilhadas com o pesquisador- mestre Vanderlei Braulino Queiroz²⁴.

As informações vieram dispostas em períodos de cinco anos em cinco anos (2005/2009 – 2010/2014 – 2015/2019), por data de ocorrência e com o código alfa numérico de doenças. Fizemos um tratamento preliminar dos dados separando as informações por ano de ocorrência, por sexo e por categoria das patologias, seguindo os capítulos da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID). Como as patologias estavam por código, fizemos a identificação por nome, uma a uma, das patologias registradas.

Os dados referentes aos afastamentos, por si só, não expressam as singularidades – as questões de cada docente em adoecimento ou afastamento. Entretanto, são indicadores que permitem a elaboração de hipóteses mais universais, no âmbito da vivência do professor do ensino superior em seu meio – às universidades. Como esta pesquisa será complementada com questionários, entrevistas e encontros de pesquisa em grupo, podemos considerar que alguns aspectos particulares na interação social dos docentes da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e condições da própria Universidade, sejam passíveis de interpretações e reflexões – em especial no entendimento dos fatores causadores de adoecimento para este grupo e esta instituição em particular.

3.2.2 Questionários – procedimentos, envio e retornos

O questionário de pesquisa foi enviado para um total de 113 professores da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), o que corresponde a 71 professores do quadro da Faculdade de Ciências Humanas (FACH), áreas de Ciências Sociais, Psicologia, Filosofia e História, e 42 professores da Faculdade de Educação (FAED), área de Pedagogia. O

²⁴ Autor da dissertação intitulada: *Os modos de enfrentamento do adoecimento no professor universitário*, sob a orientação da Profa. Dra. Sônia da Cunha Urt, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

questionário teve como referência o instrumento já utilizado no projeto de pesquisa de Facci (2018). O instrumento foi revisado e aprimorado, mantendo-se a lógica da pesquisa – investigação sobre os dados que identificam os sujeitos (11 questões), sobre o trabalho docente (6 questões) e sobre o trabalho e a saúde (13 questões). Foram acrescentadas mais duas questões sobre o interesse do professor em participar da segunda etapa da pesquisa (as entrevistas individuais e grupais), fechando o questionário em 32 questões (Anexo B).

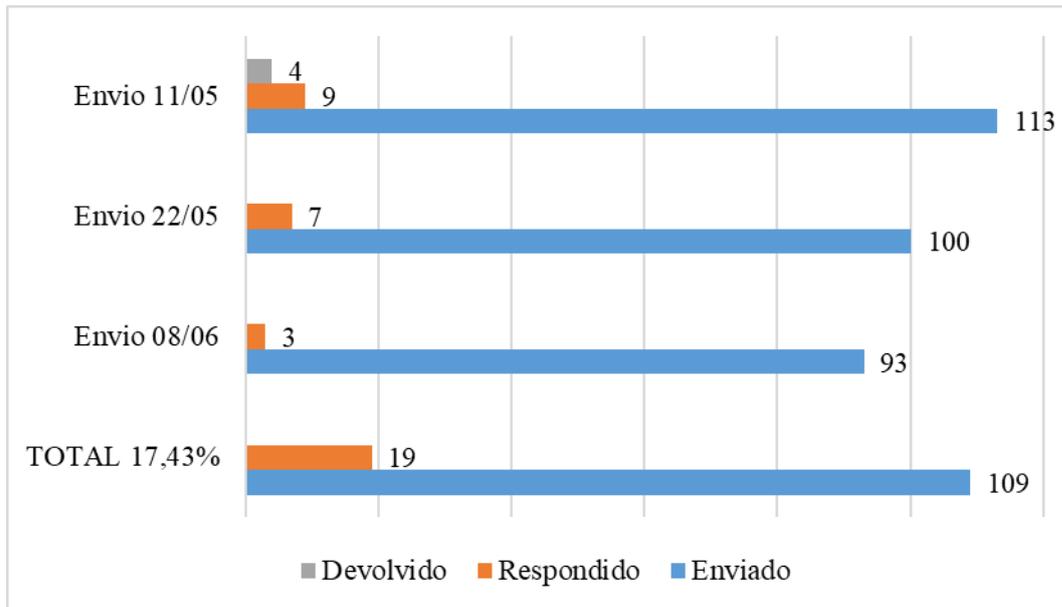
O instrumento foi aplicado no formato on-line, e foi confeccionado por meio da ferramenta do Google Formulários (<https://docs.google.com/forms/u/1/>). O questionário foi enviado com postagem uma-a-uma para evitar retornos de e-mails e em sua abertura tínhamos as informações sobre a pesquisa e o termo de consentimento livre e esclarecido. A concordância com o termo era obrigatória, no sentido de que o sistema só aceitaria a marcação de outras questões mediante a concordância do sujeito pesquisado.

Após autorização da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), dada pelos departamentos das Faculdades envolvidas, constituímos uma listagem de professores a partir dos nomes constantes no site da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Para a localização dos e-mails dos professores pesquisamos a *Plataforma Lattes*. Em muitos casos o docente não disponibilizava no *lattes* o seu e-mail. Neste caso, consultávamos os artigos mais recentes deste docente em seu *lattes*, até que em um desses artigos localizássemos o seu e-mail. Embora trabalhoso, este procedimento foi efetivo, pois dos 113 e-mails enviados somente 4 deles retornaram – sendo que um deles se tratava de professor já falecido e que ainda constava no quadro da Universidade.

Enviamos o questionário (Gráfico 1) para os e-mails dos professores nos dias 11 e 12 de maio 2020 – segunda e terça-feira, e entre os dias 11 e 15 de maio obtivemos o retorno de nove questionários respondidos. Fizemos um segundo envio no dia 22 de maio, uma sexta-feira, e entre os dias 22 e 26 de maio retornaram mais sete questionários respondidos. No dia 08 de junho, segunda-feira, fizemos o terceiro e último envio, obtendo um retorno de 03 questionários, entre os dias 11 e 15 de junho 2020. Em razão da gradativa redução dos retornos, suspendemos o envio.

Assim, dos 109 questionários efetivamente recebidos pelos docentes, 19 foram os respondidos (17,43%). Do quadro da Faculdade de Ciências Humanas (FACH), áreas de Ciências Sociais, Psicologia, Filosofia e História obtivemos 10 respostas, e da Faculdade de Educação (FAED), área de Pedagogia o retorno foi de 09 questionários.

Gráfico 1 – Envio dos questionários de pesquisa



Organização: a pesquisadora.

Ao convidarmos os docentes para a segunda fase da pesquisa – entrevista, colocamos a opção pela entrevista individual ou grupal e solicitamos o telefone de contato. Dos 19 professores, oito deles se mostraram interessados e disponíveis para entrevista individual (42,10%), sete para individual ou grupal (36,85%) e quatro não se dispuseram (21,05%).

3.2.3 Entrevistas individuais – procedimentos

Coube ao pesquisador-mestre Vanderlei Braulino Queiroz, o contato com os docentes para agendamento das entrevistas individuais. Queiroz conseguiu realizar dez entrevistas, sendo que nove dos entrevistados são docentes que participaram da etapa anterior da pesquisa, respondendo ao questionário. Realizamos a transcrição das gravações de quatro destas entrevistas e a conferência das outras seis transcrições. De nossa parte, utilizamos nessa pesquisa o conteúdo de nove entrevistas, referentes aos professores que já haviam respondido ao questionário, visto que nosso interesse era a complementação de pontos já evidenciados nos questionários e a ampliação de conteúdo – via um discurso mais livre.

A entrevista, como instrumento de pesquisa, consiste em uma conversa entre duas ou mais pessoas na qual uma delas desempenha papel mais diretivo com o intuito de saber a respeito da(s) outra(s), se pautando nos objetivos da investigação. O pesquisador Queiroz realizou entrevista semiestruturada, oferecendo a oportunidade ao entrevistado para que

discorresse com certa liberdade sobre temas ligados a pesquisa, de modo que o entrevistado pode expressar o que pensava e sentia a respeito dos temas em questão (MANZINI, 1991).

O procedimento para as entrevistas seguiu um roteiro. Após uma breve apresentação e cumprimentos, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o mesmo que constava do questionário anteriormente respondido e que fora antecipadamente enviado ao entrevistado por e-mail, era lido. Mediante a autorização para gravação e o aceite dado pelo entrevistado, dava-se início à entrevista. O entrevistador esclarecia sobre o formato da entrevista: *‘nossa intenção não é a de fazer perguntas diretas. Esperamos uma conversa livre e o mais possível, pessoal, que verse sobre alguns tópicos que nos parecem úteis aos objetivos propostos por esta pesquisa. Em algum momento poderemos fazer alguma intervenção no sentido de aclarar, explicitar, alguma questão trazida’*. Em seguida o entrevistador apresentava os dois tópicos que iriam compor a entrevista – enfrentamento pessoal ao adoecimento (estratégias individuais e coletivas) e programas e projetos da instituição, para que o docente entrevistado pudesse discorrer livremente sobre eles.

O entrevistador só interferia caso fosse necessário esclarecer alguma informação, acolher o professor em algum momento de maior mobilização emocional, ou para fazer intervenções no sentido de dar sequência da narrativa na abordagem dos temas pretendidos. Ao final, o entrevistador perguntava ao docente se deseja trazer qualquer outra informação ou ideia, agradecia a participação na pesquisa e na entrevista e despediam-se.

A pretensão de Queiroz na entrevista era abordar dois aspectos, o primeiro uma dimensão mais pessoal, investigando como o professor lida com as questões de adoecimento, como mantém a saúde ou busca preservar. O segundo, buscava obter a visão do professor sobre aspectos institucionais, o como a Universidade cuida dos professores, se o docente sente este cuidado, e quais seriam as suas sugestões. Esses itens foram propostos tendo em vista o foco específico de pesquisa de Queiroz – as possibilidades de enfrentamento ao adoecimento do professor universitário.

Tomamos as narrativas produzidas pelas entrevistas de Queiroz numa outra perspectiva, qual seja: reconhecer os fatores do ambiente de produção presentes na atividade docente dos entrevistados e identificar a estrutura do grupo social do docente em sua atividade de trabalho. Assim, pudemos perceber os modos singulares como esses sujeitos operam, como agem e como percebem as ações de enfrentamento ao adoecimento.

A liberdade de expressão dada ao entrevistado pelo modelo proposto de entrevista semiestruturada, aliada ao clima de confiança que coube ao entrevistador criar, favoreceu para que os entrevistados apresentassem dados referentes à atividade docente e escolha profissional,

concepção de educação, dificuldades no exercício profissional, as significações atribuídas à profissão e ao adoecimento. Os docentes deram suas visões sobre a instituição, as relações no trabalho, e os enfrentamentos. As entrevistas com os professores possibilitaram o ampliar de informações sobre o trabalho docente e suas correlações com a saúde e o processo de adoecimento dos professores do ensino superior.

3.2.4 Encontro de pesquisa em grupo – escolha da estratégia

Aqui esclarecemos os caminhos da inclusão do procedimento de pesquisa em grupo, na continuação de construção de dados empíricos de pesquisa. Primeiro vamos comentar sobre o instrumento – sessões sociodramáticas fundamentadas na pedagogia psicodramática, e o caminho para realizá-las, e depois esclarecemos sobre os procedimentos propriamente ditos definidos para o momento da pesquisa, as etapas do Encontro de Pesquisa em Grupo.

Segundo Nery e Costa (2007), o paradigma científico atual coloca o pesquisador diante de desafios quanto à criação de critérios específicos de pesquisa no campo das ciências humanas e sociais. Um dos desafios é o desenvolvimento e o aperfeiçoamento de métodos que melhor conduzam a apreensão da realidade subjetiva e interacional do ser humano. Um outro desafio, ao conceber que o ser humano se forma nos vínculos, vive em grupos, sociedade ou cultura, é desenvolver métodos de pesquisa que sejam capazes de captar a interação humana e propiciar o conhecimento dos fenômenos relacionais. Um terceiro desafio é o treino do *olhar* do pesquisador, visto que na pesquisa ativa e interventiva, a subjetividade e a intersubjetividade são partes do processo. Consideramos que para um encontro de pesquisa, realizada em grupo, a sessão sociodramática possa conjugar condições de enfrentar esses desafios.

Sobre o método sociodramático e sua estrutura para a pesquisa, Nery e Costa (2007) destacam que Moreno (2012) parte do pressuposto de que as ciências humanas produzirão análises mais completas sobre o ser humano, quanto mais este se fizer presente em sua subjetividade. A subjetividade total traz ao investigador social um retrato do fenômeno, e do que se passa na situação humana.

Ao trabalhar com este instrumento de pesquisa – a sessão sociodramática, pretende-se que docentes do ensino superior, sujeitos da pesquisa, tenham acesso ao que foi construído, nas etapas anteriores da pesquisa, sobre o tema – atividade docente no ensino superior e processo de adoecimento, e ao mesmo tempo estabeleçam conexões entre os fatos e dados e tragam suas expressões diante da síntese produzida sobre o fenômeno do adoecimento dos docentes da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Esse formato também atende a outro interesse da pesquisadora, qual seja, o de que a pesquisa em ciências humanas, já em seu ato – pelo movimento de retorno aos sujeitos do universo da pesquisa – crie espaço para reflexões dos participantes e favoreça as superações de contradições vividas no processo de adoecimento – se não pelo grupo de sujeitos em particular, no favorecimento da relação com os seus colegas docentes.

Nos questionários aplicados, informamos sobre a etapa de entrevistas, que poderiam ser individuais ou em grupo, e solicitamos aos professores que, caso concordassem em participar dessas fases, assinalassem a disponibilidade no próprio questionário de pesquisa. Assim, seriam convidados a participar aqueles professores que registrassem seu interesse na entrevista – manifesto no questionário. Os que se disponibilizaram a entrevistas individuais seriam entrevistados por Vanderlei Braulino Queiroz e os disponíveis para grupo, participariam de uma sequência de encontros grupais de pesquisa, sob nossa direção. Dificuldades operacionais trazidas pela pandemia provocaram um atraso no processo e nos fez repensar essa proposição, enquanto aguardávamos a retomada de atividades presenciais. Foi decidido, junto com a orientação, que todos os profissionais que se disponibilizaram seriam convidados a participar da entrevista individual em formato remoto, por Queiroz; para posterior convite ao grupo.

Ocorreu que as atividades presenciais não foram retomadas, e foi necessário redefinir a estrutura da etapa de pesquisa em grupo. Decidimos por realizar apenas uma sessão com cada grupo de professores, em razão do formato virtual, que se tornou um canal de comunicação de uso muito intenso pelos professores. Realizamos os convites para a participação na sessão sociodramática, iniciando pelos sete sujeitos que haviam se disponibilizado para entrevista individual e em grupo, estendendo posteriormente aos demais que responderam questionários – 12 sujeitos de Campo Grande e 9 de Corumbá e, por fim, para todos os professores que foram anteriormente convidados aos questionários – docentes da área de Ciências Sociais (90).

No convite, realizado por e-mail (Apêndice G), esclarecemos que o objetivo era o de participar de uma pesquisa sobre adoecimento dos docentes do ensino superior, que se tratava de um encontro grupal de pesquisa (on-line) onde iriam também conhecer os resultados parciais da pesquisa. No próprio convite para participar desta etapa da pesquisa em grupo, foram prestados esclarecimentos preliminares sobre os procedimentos que seriam utilizados na sessão. No encontro, mantivemos o foco nas correlações entre o adoecimento docente e a atividade do professor no ensino superior, e procuramos ampliar as possibilidades de entendimento do fenômeno – a partir da vivência do grupo de professores e das ressonâncias diante da síntese dos dados da pesquisa.

3.2.4.1 Procedimentos de uma sessão sociodramática

O encontro de pesquisa em grupo foi realizado segundo o formato de uma sessão sociodramática. A sessão sociodramática, proposta por Moreno (1975) cumpre três etapas metodológicas: o aquecimento, a dramatização e o compartilhamento. Essas etapas foram cumpridas nos três encontros de pesquisa realizados.

Moreno (1975) define o aquecimento como o momento do esforço no sentido do ato, uma preparação para a ação propriamente dita. Na primeira fase do aquecimento, são realizadas atividades iniciadoras cuja finalidade é promover o estado de *aqui e agora*²⁵, a concentração e o nível de energia para a necessidade do momento – ‘chegada para a pesquisa’. Na segunda fase do aquecimento, a partir de sinais fisiológicos e expressões verbais, evidenciados de forma voluntária pelos sujeitos de pesquisa ou provocada pelo pesquisador²⁶ –, procura-se chegar ao conteúdo armazenado na memória que se pretende seja expresso ou que o sujeito necessita expressar — *o tema protagônico* (MORENO, 1975).

A etapa da dramatização, ou ação dramática, é o momento em que se dá tratamento ao tema protagônico, abrindo espaço para a expressão em atos e palavras do que está no campo mental – registrado a partir da realidade vivida. A função desta etapa é permitir a reconstituição desta realidade, possibilitando a recriação do que está conservado culturalmente e a sua elaboração catártica e integrativa – razão/emoção (MORENO, 1975; NAFFAH NETO, 1997).

Romaña (1987; 2019) esclarece que, no cenário sociodramático, pode acontecer ações que reproduzam a *realidade* dos participantes do grupo, ou ações que *simbolizem* o tema do grupo ou ainda as *fantasias* ou algo *imaginário*. A autora esclarece que a variação dos níveis de realização dramática permite uma maior possibilidade de expressão da complexidade humana. Moreno (1974) afirma que realidade e fantasia são funções que se movimentam no palco sociodramático – no campo da realidade suplementar; temos as reproduções, contradições, conflitos e acontecimentos dos sujeitos, em linguagem falada, corporal e cênica.

A terceira etapa da sessão sociodramática é o compartilhamento. Funciona como uma ‘caixa de ressonância’ grupal, um momento em que as pessoas se expressam afetivamente sobre o que foi vivido (*sharing*), recuperam sentidos do vivido pelo grupo (comentários), convocam

²⁵ O *aqui e agora* da existência é um conceito dialético. A única forma em que existem passados e futuros percebidos é no aqui (este lugar) e no agora (este momento). O aqui e agora poderá ter feito parte de numerosos passados e ainda deslocar-se para inúmeros futuros (MORENO, 1975).

²⁶ O *diretor*, nome atribuído por Moreno a quem coordena uma sessão sociodramática, é um pesquisador, é um investigador que, dentro do grupo pesquisado, vai conhecê-lo e participar de suas transformações (BRITO, 2006).

argumentos, produzem responsabilidades (análise) e socializam conhecimento (processamento didático), permitindo a criação de saberes não pensados (MORENO, 1975; ROMAÑA, 2012).

O importante no que foi proposto, para nossa finalidade de procedimento de pesquisa, é a possibilidade de utilizarmos de forma integrada – nas ações com o grupo de sujeitos pesquisados, os níveis de realização dramática e os níveis de compreensão lógica (ROMAÑA, 1987). A partir dessa correlação foi feita por Romaña (1987), desta aproximação da socionomia/psicodrama à pedagogia, foi que propusemos a estrutura de investigação com grupos de professores, as etapas do encontro de pesquisa em grupo (Quadro 3).

Quadro 3 – Estrutura para procedimento de pesquisa com sessão sociodramática

Etapas do Encontro de Pesquisa em Grupo	Nível de ação e lógica de compreensão	Estrutura da pesquisa em grupo
Aquecimento Inespecífico	Nível Analítico / Real	Montagem do Cenário Dados da Pesquisa
Aquecimento específico	Nível Sintético/ Simbólico	Personagens em Cena
Ação dramática principal	Nível Generalização/Imaginário	Dando voz aos personagens – os professores
Compartilhamento	Aspectos Afetivos e Cognitivos	Reflexões e ressonâncias

Fonte: Romaña (1987; 2019).

Organização: a pesquisadora.

Romaña (1992), ao propor esta correlação entre realização dramática e compreensão lógica, na estruturação de variadas modalidades de sessões, afirma que esse procedimento favorece a escolha de recursos técnicos e metodológicos e a organização dos conteúdos a serem abordados ou pesquisados.

Organizamos o trabalho de pesquisa com o grupo de professores para uma duração de aproximadamente 2 horas, com número de participantes definido de até 6 docentes por grupo. O encontro de pesquisa foi gravado e o seu roteiro foi previamente explicado aos docentes, no momento de convite para a participação na sessão grupal. Nesta etapa da pesquisa, demos ênfase a três aspectos, conforme as etapas do encontro: (1) as ressonâncias do grupo frente aos dados empíricos (reais) de pesquisa; (2) o reconhecimento de personagens-professores trazidos de forma sintética (simbólica) e (3) as reflexões e proposições trazidas por diálogo entre docentes, ou em uma cena (imaginário). A ideia foi proposta de tal forma que, na sessão sociodramática de pesquisa, os docentes tivessem a possibilidade de transitar pelos três níveis de realização dramática (real-simbólico-imaginário), tendo por possibilidade as três lógicas de compreensão: a análise, a síntese e a generalização.

Vamos descrever o *modus operandi*, como se deu o encontro de pesquisa em grupo, nos moldes da sessão sociodramática. Na primeira etapa do encontro (aquecimento inespecífico), apresentamos a primeira etapa da pesquisa: os resultados quantitativos da pesquisa que compõem o cenário mais universal do adoecimento dos professores do ensino superior (real), fazendo três paradas para comentários – uma após os dados gerais de afastamento, a segunda após dados específicos do adoecimento/patologias e a terceira após apresentação dos dados dos questionários – dados que envolviam mais diretamente os participantes. Em seguida (aquecimento específico), apresentamos os personagens-professores. Esses personagens (simbólicos) são construídos, e propostos pela pesquisadora, a partir dos dados singulares trazidos pelos docentes tanto nos questionários quanto, principalmente, nas entrevistas. É feita a leitura do perfil/persona de quatro docentes. A partir da leitura os participantes são convidados a assumir um destes personagens (ação dramática), atribuir-lhes um nome, e imaginariamente se reunir em ‘um café’, para dialogar. Os personagens vão conversar sobre suas questões do dia a dia e do adoecimento. Durante a cena, a pesquisadora poderá intervir ou entrar na cena através também de um personagem, de forma a favorecer o andamento do trabalho de pesquisa²⁷. Será apresentada pela pesquisadora, com o objetivo de encaminhar o grupo para o encerramento da cena ou dos diálogos, uma consigna, uma frase que gerará nos participantes uma ação de interlocução com um ‘colega docente (personagem) adoecido’. Finaliza-se a sessão com um compartilhamento, onde os pesquisados expressarão livremente seus comentários e reflexões.

Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Esta é a exigência fundamental do método dialético. Quando em uma investigação se abarca o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas as suas fases e mudanças, desde que surge até que desaparece, isso implica pôr em evidência sua natureza, conhecer sua essência, já que somente em movimento demonstra o corpo que existe. (VYGOTSKI, 1995, pp. 67-68).

Aspiramos, com essa estratégia de pesquisa, um movimento que favoreça aos docentes trazerem fundamentos explicativos e possibilidades de análise sobre o adoecimento docente e suas correlações históricas, dentro da realidade vivida na Universidade pelos próprios sujeitos pesquisados – procurando captar o fenômeno em sua essência.

²⁷ O diretor de uma sessão sociodramática utiliza técnicas, tais como: duplo, espelho, inversão de papéis e solilóquio, com o objetivo de favorecer o aquecimento grupal e dar tratamento às questões principais ou foco da sessão – neste caso favorecer os diálogos na direção do assunto protagônicos proposto: o adoecimento.

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

4.1 DADOS DE AFASTAMENTO DE DOCENTES DA UFMS

Nesta seção, apresentamos dados referentes aos registros das Licenças por Afastamento de Saúde (LS) dos professores do ensino superior da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Os arquivos fornecidos pela Pró-reitoria de Gestão de Pessoas e do Trabalho (PROGEP) através da Divisão de Atenção Integral ao Servidor (DIAS)²⁸ continham os afastamentos dos docentes em três períodos, de cinco em cinco anos – 2005/2009, 2010/2014 e 2015/2019. As planilhas traziam os seguintes dados: o período de afastamento, a quantidade de dias de afastamento, idade, sexo e registro do motivo do afastamento em código.

Fizemos um tratamento destas planilhas, agrupando os dados por motivos de afastamento, ano a ano, e por sexo, calculando a média de idade em cada agrupamento. Identificamos os motivos de afastamento conforme a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID)²⁹, anotando caso a caso a patologia correspondente ao CID informado. Este tratamento nos permitiu criar tabelas de referência, com os motivos de afastamento e quantidades em cada ano no período 2005 a 2019 (Apêndice B).

Com o propósito de organizar a descrição destes dados sobre afastamentos dos docentes da Universidade, as informações estão apresentadas em três blocos temáticos: dados gerais referentes a todo o período dos 15 anos, dados específicos de cada ano, e informações específicas dos transtornos mentais e comportamentais, motivo gerador do maior número de afastamentos e maior volume de dias de afastamento.

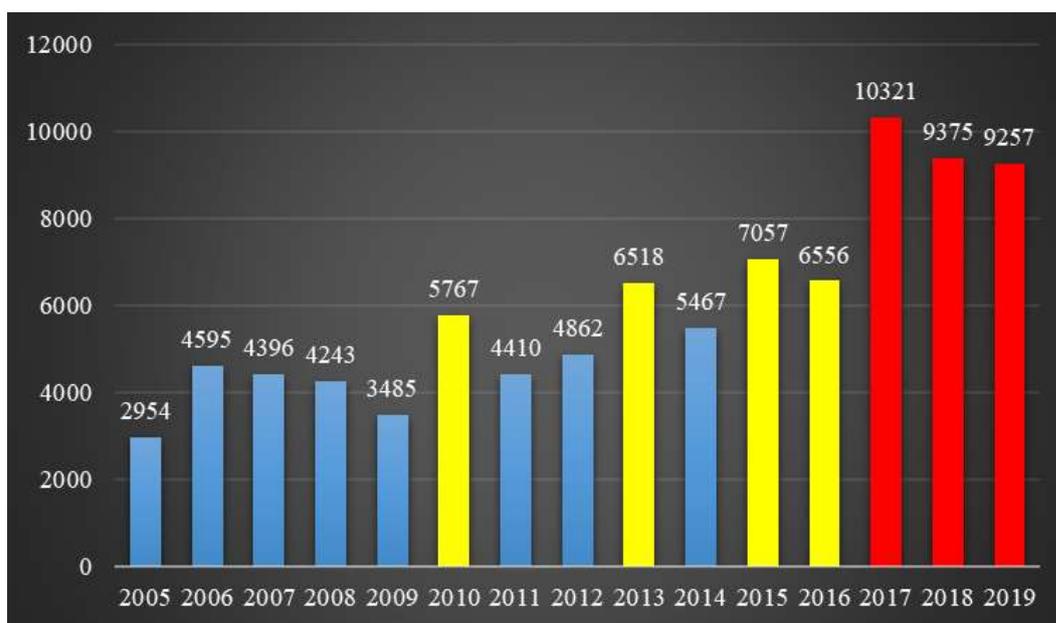
Iniciamos com a apresentação dos dados gerais de afastamento dos docentes da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), onde vamos identificar: a quantidade total de dias de afastamento e a quantidade de afastamentos, na sequência histórica de 15 anos; o quantitativo de licença saúde (LS) por sexo e média de idade; e os motivos de afastamento, com os totais gerais por CID, percentuais classificados por CID e sexo a cada ano.

Conforme os dados dos relatórios fornecidos pela Divisão de Atenção Integral ao Servidor (DIAS), em 15 anos foram registrados um total de 3.512 afastamentos de docentes do ensino superior, por motivo de saúde, perfazendo a quantidade de 89.263 dias de afastamento que se distribuem de forma crescente ao longo dos anos (Gráfico 2).

²⁸ A DIAS é a unidade responsável pela implementação das políticas e diretrizes de prevenção e promoção à saúde ocupacional, medicina do trabalho, e assistência psicossocial dos servidores da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

²⁹ Disponível em: <www.datasus.gov.br/cid10/V2008/cid10.htm>.

Gráfico 2 – Afastamentos (LS) de docentes na UFMS



Fonte: Dados fornecidos pela PROGEP-DIAS/UFMS, 2020.

Organização: a pesquisadora.

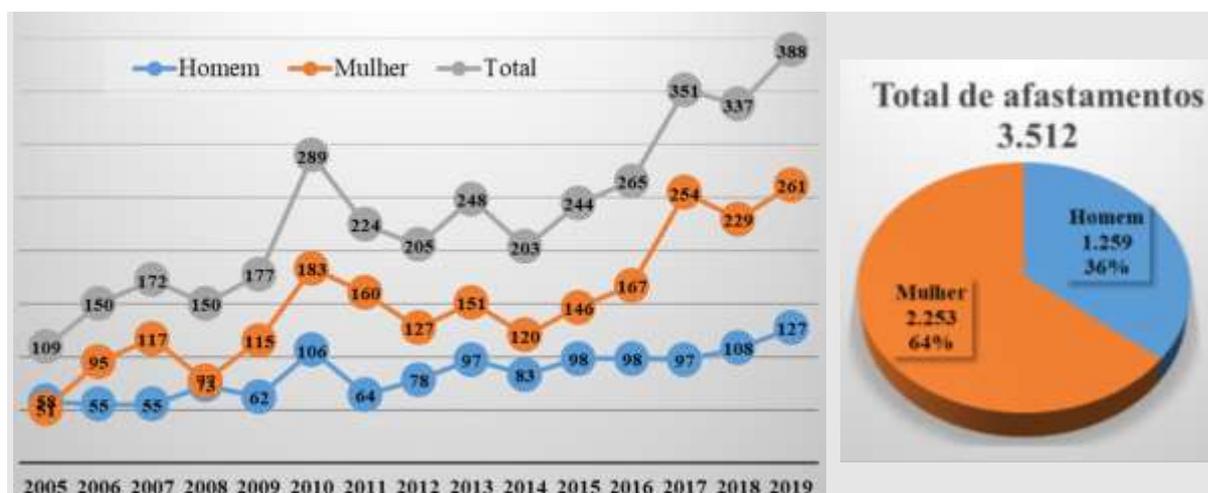
No ano de 2005 tivemos 2.954 dias de afastamento, mantendo-se uma média de 3.900 dias até o ano de 2009, o que equivale a um crescimento médio de 32%. A partir do ano de 2010 o patamar elevou-se para a casa dos 5.000 dias, mantendo uma média de 5.400 dias até 2014, crescendo mais 30% em média. Em 2015 houve um aumento para 7.000 dias, mantendo-se até 2019 uma média de 8.500 dias de afastamento por ano, crescendo 58% em média.

Isso equivale dizer que em 15 anos tivemos uma curva ascendente de adoecimento, onde a quantidade média de dias de afastamento duplicou. Destacamos o aumento dos últimos cinco anos – 2015 a 2019, onde temos as maiores quantidades de dias de afastamento, em especial nos últimos três anos 2017-2019. Veremos adiante que os afastamentos das mulheres tiveram forte interferência nestes anos. Na descrição anual dos dados, poderemos melhor identificar os motivos de afastamento que impactaram nesse crescimento.

Se tomarmos a quantidade total de afastamentos (3.512) em relação aos anos (15), podemos supor que a cada ano temos 234 afastamentos. Em função da quantidade total de dias (89.263) nestes 15 anos, teríamos 5.950 dias de afastamento por ano. Ou seja, os dados nos apontam para o fato de que: por ano na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), professores se afastam 234 vezes por, em média, 25 dias. Porém, isso não ocorre de forma tão linear. Os afastamentos podem ser de apenas um dia, ou de mais de 180 dias, dependendo do quadro e fator patológico motivador. Também não quer dizer que 234 professores se ausentaram por motivos de saúde, visto que um docente pode se ausentar mais de uma vez, em um ano.

Passamos a verificar o quantitativo de afastamentos anuais, categorizado também por sexo, onde vamos perceber que sua evolução acompanha a quantidade de dias de afastamento (Gráfico 3). O número de mulheres – 2.253, corresponde a 64% dos afastamentos e o quantitativo de homens – 1.259, se refere a 36% do total de 3.512 afastamentos. Por ser a maior parte, o percentual feminino define a curva geral ano a ano. Devemos considerar que parte deste afastamento da mulher ao trabalho se deve ao processo natural de gravidez (Gravidez, parto e puerpério – CID O00/O99) e às intercorrências não naturais da gestação (Fatores que influenciam estado de saúde – CID Z00/Z99). A maternidade é uma função social cumprida pela mulher e não é caracterizada como adoecimento. Assim, quando formos apresentar os dados com a caracterização dos motivos (CID) faremos a exclusão destes dados.

Gráfico 3 – Quantidade de afastamentos por sexo



Fonte: Dados fornecidos pela PROGEP-DIAS/UFMS, 2020.
Organização: a pesquisadora.

Se comparamos o quantitativo de afastamentos (Gráfico 3) com os dados referentes à quantidade de dias afastados (Gráfico 2), podemos perceber que ambos os gráficos estão em tendência ascendente, que as quantidades de afastamento triplicaram ao longo dos 15 anos, e que as curvas obedecem ao mesmo movimento – ou seja, a quantidade de afastamentos e de dias aumentam e diminuem semelhantemente na maioria dos anos: 2005, 2006, 2008, 2010, 2011, 2013, 2014, 2015, 2017, 2018 e 2019.

Nos anos de 2007, 2009 e 2016 houve um aumento na frequência de afastamentos e uma redução na quantidade de dias, o que indica que as ausências ao trabalho foram mais curtas. Em 2012, ao contrário, aconteceu uma redução na quantidade de afastamentos e um aumento na quantidade de dias, o que significa que neste ano os docentes tiveram ausências mais longas.

Passamos a verificar a quantidade de dias de afastamento por sexo (Tabela 1).

Tabela 1 – Quantidade de dias de afastamento por sexo

Ano	Homem	Mulher	Total
2005	1.874	1.080	2.954
2006	1.978	2.617	4.595
2007	1.442	2.954	4.396
2008	2.481	1.762	4.243
2009	1.437	2.048	3.485
2010	2.190	3.577	5.767
2011	1.775	2.635	4.410
2012	2.337	2.525	4.862
2013	2.870	3.648	6.518
2014	2.764	2.703	5.467
2015	3.736	3.321	7.057
2016	2.988	3.568	6.556
2017	3.236	7.085	10.321
2018	3.425	5.950	9.375
2019	3.222	6.035	9.257
Totais	37.755	51.508	89.263

Fonte: Dados fornecidos pela PROGEP-DIAS/UFMS, 2020.
Organização: a pesquisadora.

A quantidade de dias de afastamento tem um crescimento mais expressivo, ao longo do tempo, para as mulheres que para os homens. Nos anos de 2005, 2008, 2014 e 2015, a quantidade de dias de afastamentos dos homens é superior.

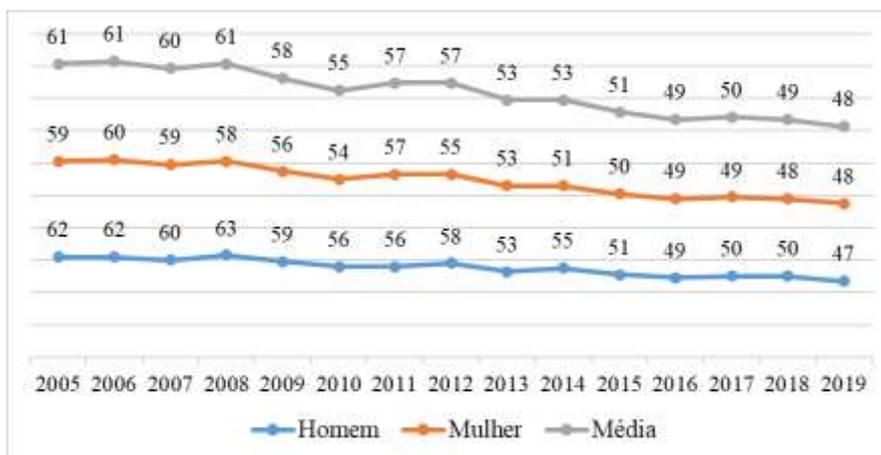
Nos demais anos, o volume de dias de afastamento das mulheres é superior. Os homens partem de 1874 dias de afastamento em 2005, atingindo o dobro desse valor em 2015, dez anos depois, e reduzindo um pouco, a 3.222, em 2019.

As mulheres iniciam com uma quantidade de dias de afastamento (1.080), mais baixa que a dos homens em 2005, dobram este valor no ano seguinte, triplicam cinco anos depois – em 2010, e a partir de 2017 apresentam um volume de afastamento cinco a sete vezes maior. O volume de afastamento das mulheres é superior ao dos homens.

No Gráfico 4, vamos apresentar os dados referentes à idade dos docentes, e poderemos perceber a curva em descendência da média anual de idade dos docentes em afastamento. Na maioria dos anos, a média de idade dos professores que tiveram afastamentos foi superior à média de idade das professoras. A média de idade dos docentes que se afastam vem caindo ao

longo deste período de 15 anos, reduzindo em 11 anos para as mulheres e 15 anos para os homens.

Gráfico 4 – Média de idade por sexo



Fonte: Dados fornecidos pela PROGEP-DIAS/UFMS, 2020.
Organização: a pesquisadora.

Esta redução das médias pode ser resultante tanto da redução da idade máxima dos docentes – por exclusão do quadro, que passou de 84 para 73 anos, quanto reflexo da redução da idade mínima – entrada de novos docentes, que oscilou da faixa dos 40 anos à faixa dos 25 anos (Tabela 2).

Tabela 2 – Média anual de idade dos docentes em afastamento

Ano	Homem	Mulher	Média	Max.	Min.
2005	62	59	61	84	40
2006	62	60	61	75	38
2007	60	59	60	79	42
2008	63	58	61	76	39
2009	59	56	58	73	38
2010	56	54	55	76	37
2011	56	57	57	76	36
2012	58	55	57	77	33
2013	53	53	53	76	29
2014	55	51	53	75	30
2015	51	50	51	74	29
2016	49	49	49	73	26
2017	50	49	50	73	25
2018	50	48	49	73	28
2019	47	48	48	73	28
Média	55	54	55	76	33

Fonte: Dados fornecidos pela PROGEP-DIAS/UFMS, 2020.
Organização: a pesquisadora.

Nos últimos cinco anos, período de maior concentração de dias de afastamento e a maior quantidade de afastamentos verifica-se a prevalência de licenças médicas na faixa etária de 47 a 50 anos. Os mais idosos ficaram em torno de 73 anos e os mais jovens entre 25 e 29 anos.

Apresentamos a seguir os motivos de afastamento (Quadro 4), organizados segundo os grupos de doenças e códigos definidos na Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID-10).

Quadro 4 – Dias de afastamento de docentes da UFMS por CID

QUADRO DE DOENÇAS - CID 10		
	CID não identificado	4.474
Grupo I	Infecciosas e Parasitárias (A00-B99)	3.523
Grupo II	Neoplasias [tumores] (C00 – D48)	11.198
Grupo III	Sangue e órgãos e imunitárias (D50 – D89)	836
Grupo IV	Endócrinas, nutricionais e metabólicas (E00 – E90)	718
Grupo V	Mentais e comportamentais (F00 – F99)	32.335
Grupo VI	Sistema nervoso (G00 – G99)	1.064
Grupo VII	Olho e anexos (H00 – H59)	1.924
Grupo VIII	Ouvido e apófise mastóide (H60 – H95)	171
Grupo IX	Aparelho circulatório (I00 – I99)	4.364
Grupo X	Aparelho respiratório (J00 – J99)	1.090
Grupo XI	Aparelho digestivo (K00 – K93)	2.597
Grupo XII	Pele e tecido subcutâneo (L00 – L99)	881
Grupo XIII	Osteomuscular e tecido conjuntivo (M00 – M99)	9.119
Grupo XIV	Aparelho geniturinário (N00 – N99)	2.555
Grupo XV - XVI	Gravidez, parto e puerpério (O00 – O99) (P00-P99)	1.736
Grupo XVII - XVIII	Sintomas, sinais anormais de exames (Q00-Q99) (R00-R99)	1.014
Grupo XIX	Lesões, envenenamento e causas externas (S00 – T98)	5.767
Grupo XX	Causas externas/morbidade e mortalidade (V01 – Y98)	79
Grupo XXI	Fatores que influenciam estado de saúde (Z00 – Z99)	3.818
Grupo XXII	Códigos para propósitos especiais (U04 – U99)	0
	Total de dias de afastamento	89.263

Fonte: Dados fornecidos pela PROGEP-DIAS/UFMS, 2020.

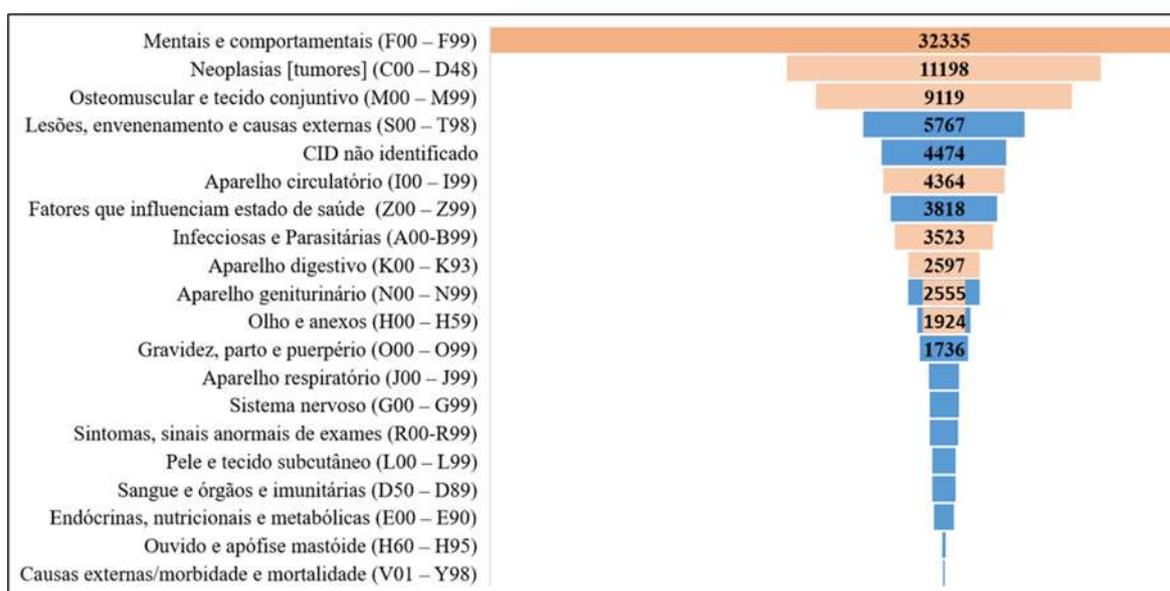
Organização: a pesquisadora.

No Quadro 4, temos o registro dos docentes que optaram por não identificar o CID e os grupos de classificação, que são: Algumas Doenças Infecciosas e Parasitárias (A00-B99); Neoplasias [tumores] (C00 – D48); Doenças do sangue e dos órgãos hematopoéticos e alguns transtornos imunitários (D50 – D89); Doenças endócrinas, nutricionais e metabólicas (E00 – E90); Transtornos mentais e comportamentais (F00 – F99); Doenças do sistema nervoso (G00 – G99); Doenças do olho e anexos (H00 – H59); Doenças do ouvido e da apófise mastóide (H60 – H95); Doenças do aparelho circulatório (I00 – I99); Doenças do aparelho respiratório (J00 –

J99); Doenças do aparelho digestivo (K00 – K93); Doenças da pele e do tecido subcutâneo (L00 – L99); Doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo (M00 – M99); Doenças do aparelho geniturinário (N00 – N99); Gravidez, parto e puerpério (O00 – O99); Sintomas, sinais e achados anormais de exames clínicos e de laboratório, não classificados em outra parte (R00-R99); Lesões, envenenamento e algumas outras consequências de causas externas (S00 – T98); Causas externas de morbidade e de mortalidade (V01 – Y98); Fatores que influenciam o estado de saúde e o contato com os serviços de saúde (Z00 – Z99); Códigos para propósitos especiais (U04 – U99).

A apuração dos dados (Gráfico 5) vemos que os transtornos mentais e comportamentais (32.335) aparecem em primeiro lugar no quantitativo de dias de afastamento, seguido das neoplasias (11.198) e das doenças do sistema osteomuscular e tecido conjuntivo (9.119). O aparelho circulatório (4.364), as doenças infecciosas e parasitárias (3.523), o aparelho digestivo (2.597), o aparelho geniturinário (2.555) e as doenças de olhos e anexos (1.924) complementam o ranqueamento das patologias de maior expressão. As doenças dos grupos: XIX (lesões, envenenamentos e causas externas) e do Grupo XXI (fatores que influenciam estado de saúde) também foram expressivas em termos de volume de afastamento, entretanto cabe esclarecer que estes grupos são sintomáticos e não são tratados como doenças relacionadas ao trabalho, de acordo com o Manual de Procedimentos para Serviços de Saúde do Ministério da Saúde do Brasil (BRASIL, 2001).

Gráfico 5 – Motivos de afastamento em ordem decrescente



Fonte: Dados fornecidos pela PROGEP-DIAS/UFMS, 2020.

Organização: a pesquisadora.

Faremos um novo ranqueamento dos grupos de doenças do CID-10, para verificarmos o percentual dos motivos de afastamento de docentes da Universidade, no acumulado dos 15 anos. Para tal, vamos retirar os grupos XV ao XX, tendo como critério o distanciamento destes acometimentos na intercorrência de doenças no trabalho. O grupo XV e XVI específico das mulheres, por exemplo, se referem a questões de gravidez, puerpério e afecções originadas no período perinatal. O grupo XVII diz respeito a malformações congênitas e anomalias cromossômicas e o grupo XVIII traz geralmente sintomas e sinais de anormalidades nos exames, e mesmo geradores de afastamentos são inconclusivos em relação às patologias, como por exemplo tosse, náuseas, febres, aumento de gânglios, cefaleias e dores não classificadas. Os grupos XIX e XX referem-se a causas externas de morbidade, de mortalidade e mesmo de doenças. Por exemplo, uma lesão no ombro de um professor estará registrada no grupo XIII de patologias osteomusculares, mas se este professor tem uma ruptura de ligamentos no tornozelo jogando futebol – causa externa, ela estará classificada no grupo XIX. O grupo XX aparece pouquíssimas vezes, sendo exemplo uma seqüela de um acidente de veículo – não a trabalho.

Podemos visualizar os motivos de afastamento dos docentes da Universidade, conforme seu volume de dias de afastamento e frequência relativa das patologias (Tabela 3 e Gráfico 6).

Tabela 3 – Motivos de afastamento dos docentes

Ranqueamento por doenças - CID 10	Dias	%	% total
Mentais e comportamentais (F00 – F99)	32.335	45	36
Neoplasias [tumores] (C00 – D48)	11.198	15	13
Osteomuscular e tecido conjuntivo (M00 – M99)	9.119	13	10
Aparelho circulatório (I00 – I99)	4.364	6	5
Infeciosas e Parasitárias (A00-B99)	3.523	5	4
Aparelho digestivo (K00 – K93)	2.597	4	3
Aparelho geniturinário (N00 – N99)	2.555	4	3
Olho e anexos (H00 – H59)	1.924	3	2
Aparelho respiratório (J00 – J99)	1.090	2	1
Sistema nervoso (G00 – G99)	1.064	1	1
Pele e tecido subcutâneo (L00 – L99)	881	1	1
Sangue e órgãos e imunitárias (D50 – D89)	836	1	1
Endócrinas, nutricionais e metabólicas (E00 – E90)	718	1	1
Ouvido e apófise mastóide (H60 – H95)	171	0	0
CID não especificado - a pedido do paciente (4.474)	0	0	5
Grupos XV a XX (12.414)	0	0	14
Doenças mais incidentes	72.375	Geral	89.263

Fonte: Dados fornecidos pela PROGEP-DIAS/UFMS, 2020.

Organização: a pesquisadora.

Gráfico 6 – Percentual relativo dos motivos de afastamento dos docentes



Fonte: Dados fornecidos pela PROGEP-DIAS/UFMS, 2020.
Organização: a pesquisadora.

4.1.1 Motivos de afastamento a cada ano (2005 a 2019)

Apresentaremos as alterações quantitativas e o movimento das patologias, identificando os motivos que se evidenciaram como de maior impacto no volume de dias de afastamento em cada período. Comentaremos sobre as doenças – CID de maior incidência no ano, mas deixaremos para uma seção específica, mais adiante, o detalhamento sobre os transtornos mentais e comportamentais visto que este foi o motivo que gerou o maior volume de dias de afastamento no período de 15 anos – 2005 a 2019, com exceção apenas no ano de 2012. Ao apresentar os motivos que se destacam a cada ano, exemplificaremos com as patologias que apresentaram maior frequência.

No ano de 2005 os docentes que se afastaram estavam na faixa etária de 43 a 84 anos para os homens e 40 a 72 anos as mulheres. Os transtornos mentais (25%), as doenças do aparelho circulatório (11%) – anginas e problemas nos vasos inferiores/pernas, e dos olhos (10%) – catarata e deslocamento de retina, foram os principais afastamentos dos homens. Já as mulheres, acumularam dias de afastamento por questões osteomusculares (18%) – problemas de necrose óssea, e do aparelho geniturinário (8%) – transtornos uterinos. As neoplasias (17%) formam o terceiro maior quantitativo de dias de afastamento neste ano, elas acometeram mulheres (neoplasias uterinas) e homens (neoplasias de próstata e ossos). Os registros das doenças do aparelho digestivo (5%) são, para os homens – hérnias inguinal/ventral, e para as mulheres – anormalidades dento-faciais (Quadro 5 e Gráfico 7).

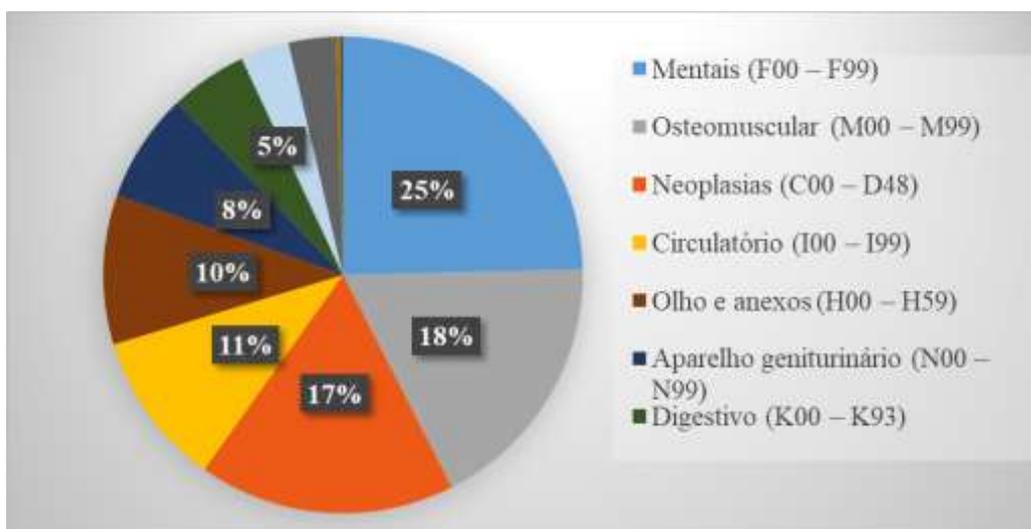
Quadro 5 – Motivos de afastamento dos docentes em 2005

	QUADRO DE DOENÇAS - CID 10	2005	Homem	Mulher
Grupo V	Mentais (F00 – F99)	444	368	76
Grupo XIII	Osteomuscular (M00 – M99)	323	0	323
Grupo II	Neoplasias (C00 – D48)	312	196	116
Grupo IX	Circulatório (I00 – I99)	189	142	47
Grupo VII	Olho e anexos (H00 – H59)	183	183	0
Grupo XIV	Aparelho geniturinário (N00 – N99)	134	12	122
Grupo XI	Digestivo (K00 – K93)	94	45	49
Grupo IV	Endócrinas (E00 – E90)	59	59	0
Grupo X	Aparelho respiratório (J00 – J99)	57	49	8
Grupo VI	Sistema nervoso (G00 – G99)	6	0	6
Grupo I	Infeciosas (A00-B99)	3	3	0
Grupo XII	Pele (L00 – L99)	0	0	0
Grupo III	Sangue (D50 – D89)	0	0	0
Grupo VIII	Ouvido (H60 – H95)	0	0	0
Totais destes grupos - para totais gerais vide Apêndice B		1804	1057	747

Fonte: Dados fornecidos pela PROGEP-DIAS/UFMS, 2020.

Organização: a pesquisadora.

Gráfico 7 – Percentual de dias de afastamento dos docentes em 2005



Fonte: Dados fornecidos pela PROGEP-DIAS/UFMS, 2020.

Organização: a pesquisadora.

No ano de 2006 os docentes que se afastaram estavam na faixa etária de 44 a 74 anos, os homens, e na faixa de 38 a 75 anos as mulheres. Afetando professoras e professores em uma mesma proporção, o maior volume de afastamentos foi ocasionado pelos transtornos mentais (50%). As neoplasias (19%), segundo maior quantitativo de afastamento neste ano, atingindo aos homens (neoplasia de estômago) e, em maior proporção, as mulheres (neoplasia de mama). Foi intenso o afastamento das mulheres por questões osteomusculares (17%) – problemas ósseos, cervicalgia e dores lombares e ciáticas, em alguns casos dores associadas à depressão.

A presença de problemas no sistema nervoso (3%) se deve a síndrome do túnel do carpo, diagnosticada em professores (Quadro 6 e Gráfico 8).

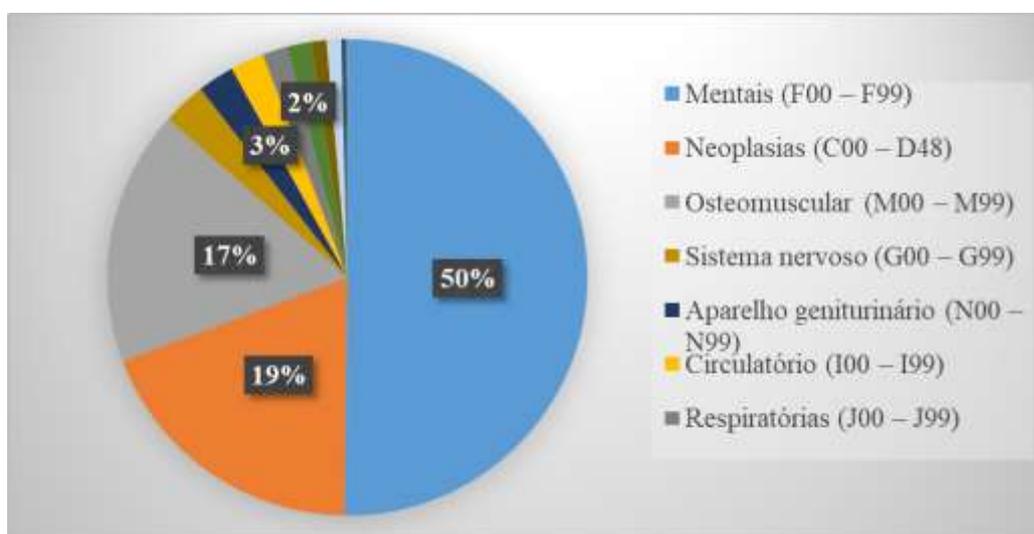
Quadro 6 – Motivos de afastamento dos docentes em 2006

	QUADRO DE DOENÇAS - CID 10	2006	Homem	Mulher
Grupo V	Mentais (F00 – F99)	1884	918	966
Grupo II	Neoplasias (C00 – D48)	715	181	534
Grupo XIII	Osteomuscular (M00 – M99)	651	59	592
Grupo VI	Sistema nervoso (G00 – G99)	109	109	0
Grupo XIV	Aparelho geniturinário (N00 – N99)	93	48	45
Grupo IX	Circulatório (I00 – I99)	85	42	43
Grupo X	Respiratórias (J00 – J99)	63	36	27
Grupo XI	Digestivo (K00 – K93)	61	61	0
Grupo VII	Olho e anexos (H00 – H59)	39	5	34
Grupo IV	Endócrinas (E00 – E90)	37	37	0
Grupo VIII	Ouvido (H60 – H95)	10	10	0
Grupo I	Infeciosas (A00-B99)	4	4	0
Grupo XII	Pele (L00 – L99)	1	0	1
Grupo III	Sangue (D50 – D89)	0	0	0
Totais destes grupos - para totais gerais vide Apêndice B		3752	1510	2242

Fonte: Dados fornecidos pela PROGEP-DIAS/UFMS, 2020.

Organização: a pesquisadora.

Gráfico 8 – Percentual de dias de afastamento dos docentes em 2006



Fonte: Dados fornecidos pela PROGEP-DIAS/UFMS, 2020.

Organização: a pesquisadora.

No ano de 2007 a faixa etária dos homens permaneceu quase a mesma que a do ano anterior – 44 a 73 anos, e na faixa das mulheres elevou um pouco para 42 a 79 anos. O maior volume de afastamentos, para homens e mulheres, continuou em 2007 sendo ocasionado pelos transtornos mentais (44%). As neoplasias (18%), também permaneceram com alto quantitativo,

e continuidade das patologias, nos homens a neoplasia de estômago e, em maior proporção, as mulheres com a neoplasia de mama. Os afastamentos por problemas osteomusculares (18%) aumentaram nas mulheres – dores lombares com ciática, reumatismos e problemas nos ombros, e nos homens – com dores lombares e ciática, e problemas de menisco. No grupo do aparelho circulatório (5%) tivemos infarto (homens) e problemas arteriais, hipertensão e varizes (mulheres). Cabe ressaltar que neste ano, no campo das doenças infecciosas e parasitárias (2%) tivemos afastamentos de professoras e professores por dengue (Quadro 7 e Gráfico 9).

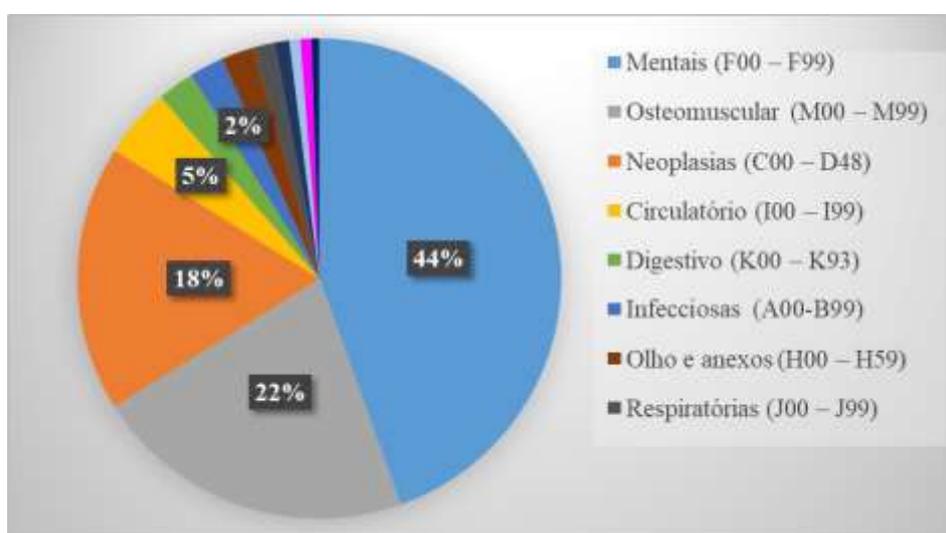
Quadro 7 – Motivos de afastamento dos docentes em 2007

QUADRO DE DOENÇAS - CID 10		2007	Homem	Mulher
Grupo V	Mentais (F00 – F99)	1810	774	1036
Grupo XIII	Osteomuscular (M00 – M99)	876	226	650
Grupo II	Neoplasias (C00 – D48)	729	120	609
Grupo IX	Circulatório (I00 – I99)	190	60	130
Grupo XI	Digestivo (K00 – K93)	101	89	12
Grupo I	Infecciosas (A00-B99)	94	49	45
Grupo VII	Olho e anexos (H00 – H59)	88	43	45
Grupo X	Respiratórias (J00 – J99)	58	0	58
Grupo XIV	Aparelho geniturinário (N00 – N99)	40	12	28
Grupo IV	Endócrinas (E00 – E90)	30	0	30
Grupo VIII	Ouvido (H60 – H95)	30	0	30
Grupo XII	Pele (L00 – L99)	21	0	21
Grupo VI	Sistema nervoso (G00 – G99)	0	0	0
Grupo III	Sangue (D50 – D89)	0	0	0
Totais destes grupos - para totais gerais vide Apêndice B		4067	1373	2694

Fonte: Dados fornecidos pela PROGEP-DIAS/UFMS, 2020.

Organização: a pesquisadora.

Gráfico 9 – Percentual de dias de afastamento dos docentes em 2007



Fonte: Dados fornecidos pela PROGEP-DIAS/UFMS, 2020.

Organização: a pesquisadora.

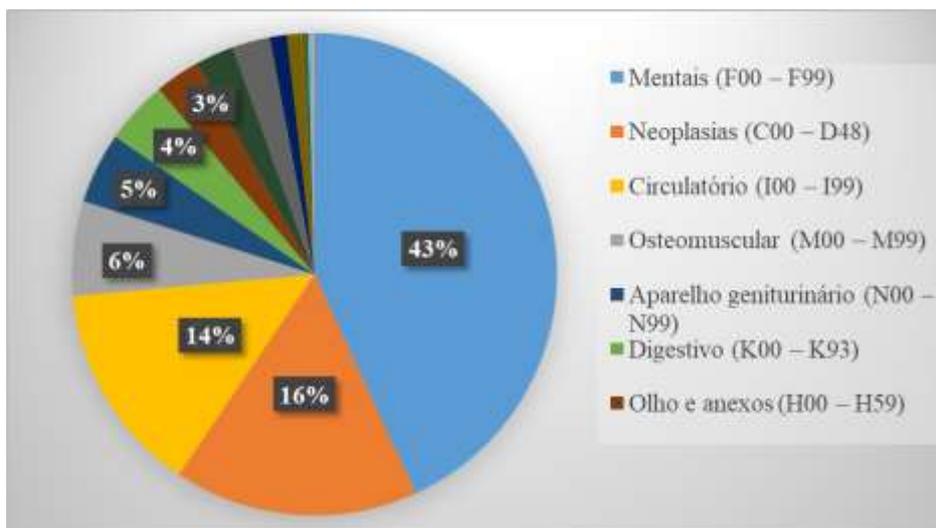
No ano de 2008 a faixa etária das mulheres permaneceu quase a mesma que a do ano anterior – 42 a 75 anos, e a dos homens ampliou, para baixo e para cima, ficando entre 39 e 76 anos. Neste ano tivemos afastamentos registrados em todos os grupos de doenças. Os transtornos mentais (43%) mantiveram-se com o maior volume de dias de afastamento. Os dias de afastamento das neoplasias (16%), aumentaram nos homens – leucemia, e diminuíram a proporção nas mulheres, mesmo permanecendo os registros de neoplasia de mama. Os dias de afastamento por problemas do aparelho circulatório (14%) duplicaram, permanecendo os problemas de hipertensão e varizes nas professoras e aumentando a incidência nos professores de afastamentos por infarto, insuficiência cardíaca, acidente vascular cerebral e angina. Os afastamentos por problemas osteomusculares (6%) reduziram, mas ainda tivemos dores lombares e problemas no joelho (homens) e dores lombares e ciática, dores na coluna e discos vertebrais, mialgia e tendinite nas mulheres. Os problemas no aparelho geniturinário (5%), cólica e nefrite nos homens e disfunção de bexiga, endometriose e inflamação uterina nas mulheres, também gerou dias de afastamento neste ano. As professoras ainda apresentaram problemas no aparelho digestivo (4%) – apendicite e vesícula, e nos olhos (3%) – conjuntivite e deslocamento de retina (Quadro 8 e Gráfico 10).

Quadro 8 – Motivos de afastamento dos docentes em 2008

	QUADRO DE DOENÇAS - CID 10	2008	Homem	Mulher
Grupo V	Mentais (F00 – F99)	1503	846	657
Grupo II	Neoplasias (C00 – D48)	568	360	208
Grupo IX	Circulatório (I00 – I99)	492	424	68
Grupo XIII	Osteomuscular (M00 – M99)	221	96	125
Grupo XIV	Aparelho geniturinário (N00 – N99)	166	73	93
Grupo XI	Digestivo (K00 – K93)	148	15	133
Grupo VII	Olho e anexos (H00 – H59)	105	0	105
Grupo III	Sangue (D50 – D89)	90	90	0
Grupo X	Respiratórias (J00 – J99)	88	70	18
Grupo XII	Pele (L00 – L99)	40	10	30
Grupo VI	Sistema nervoso (G00 – G99)	34	14	20
Grupo I	Infeciosas (A00-B99)	15	10	5
Grupo VIII	Ouvido (H60 – H95)	10	0	10
Grupo IV	Endócrinas (E00 – E90)	4	4	0
Totais destes grupos - para totais gerais vide Apêndice B		3484	2012	1472

Fonte: Dados fornecidos pela PROGEP-DIAS/UFMS, 2020.
Organização: a pesquisadora.

Gráfico 10 – Percentual de dias de afastamento dos docentes em 2008



Fonte: Dados fornecidos pela PROGEP-DIAS/UFMS, 2020.
Organização: a pesquisadora.

No ano de 2009 a faixa etária das mulheres se concentrou entre 38 e 73 anos, reduzindo o patamar inferior e a dos homens entre 42 e 73 anos, a média de idade de adoecimento reduziu para a faixa dos 50 anos. O volume total de dias de afastamento reduziu em relação a 2008, mas os três principais motivos permaneceram em 2009, quais sejam: os transtornos mentais (36%), as neoplasias (29%) e as doenças do aparelho circulatório (15%). Nas mulheres a incidência de neoplasia maligna permaneceu no CID 50 (da mama) e nos homens tivemos neoplasias de cólon/reto e de pele (Quadro 9 e Gráfico 11).

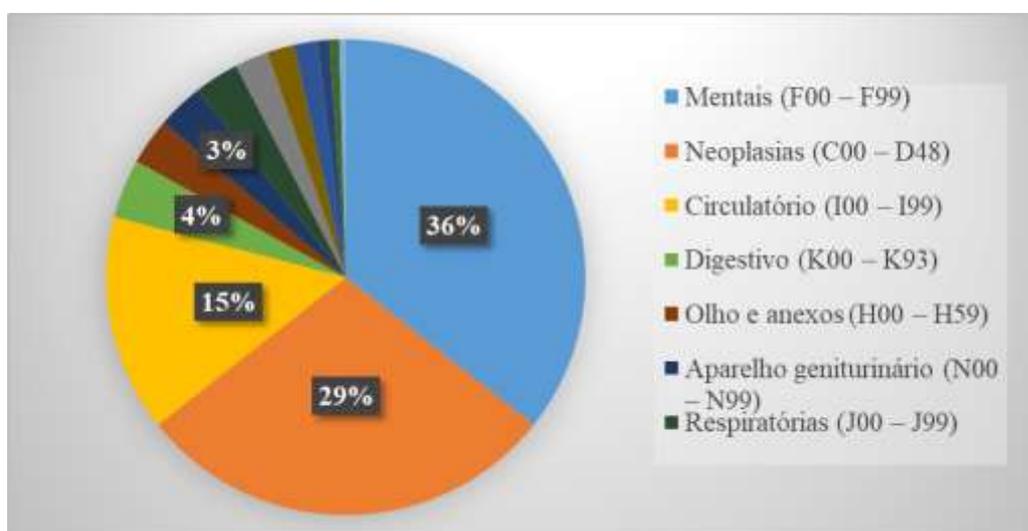
Quadro 9 – Motivos de afastamento dos docentes em 2009

	QUADRO DE DOENÇAS - CID 10	2009	Homem	Mulher
Grupo V	Mentais (F00 - F99)	960	690	270
Grupo II	Neoplasias (C00 - D48)	772	117	655
Grupo IX	Circulatório (I00 - I99)	397	174	223
Grupo XI	Digestivo (K00 - K93)	108	88	20
Grupo VII	Olho e anexos (H00 - H59)	85	75	10
Grupo XIV	Aparelho geniturinário (N00 - N99)	84	25	59
Grupo X	Respiratórias (J00 - J99)	82	11	71
Grupo XIII	Osteomuscular (M00 - M99)	61	0	61
Grupo VI	Sistema nervoso (G00 - G99)	49	0	49
Grupo I	Infecciosas (A00-B99)	43	19	24
Grupo IV	Endócrinas (E00 - E90)	21	0	21
Grupo VIII	Ouvido (H60 - H95)	18	15	3
Grupo XII	Pele (L00 - L99)	12	12	0
Grupo III	Sangue (D50 - D89)	0	0	0
Totais destes grupos - para totais gerais vide Apêndice B		2692	1226	1466

Fonte: Dados fornecidos pela PROGEP-DIAS/UFMS, 2020.
Organização: a pesquisadora.

Quanto às doenças do aparelho circulatório, mantém-se nas mulheres as varizes e a hipertensão, que agora aparece também associada à depressão, e acrescenta-se a flebite; nos homens tivemos as varizes e hemorroidas, a taquicardia e o quadro associado de diabetes/hipertensão/infarto. Neste ano ampliam-se os problemas no aparelho digestivo (4%) especialmente nos homens onde, além de hérnia, tivemos cálculo de vesícula. Nos homens temos ainda os problemas nos olhos (3%) – descolamento de retina. Nas mulheres, a incidência de problemas no aparelho respiratório (3%) – desvio de septo nasal, nasofaringite e muitos pequenos afastamentos por gripe causada pelo vírus influenza (Quadro 9 e Gráfico 11).

Gráfico 11 – Percentual de dias de afastamento dos docentes em 2009



Fonte: Dados fornecidos pela PROGEP-DIAS/UFMS, 2020.
Organização: a pesquisadora.

No ano de 2010 houve um grande salto no volume de dias de afastamento – acima de 5000 e de dias de afastamento – faixa dos 300. O aumento do volume de dias de afastamentos aconteceu em 2010 especialmente em função dos transtornos mentais e comportamentais (58%). A idade mínima de adoecimento reduziu, ficando a faixa etária das mulheres de 31 a 73 anos e a dos homens entre 29 e 76 anos. As neoplasias (11%) tiveram uma redução, mas ainda com afastamentos de professoras por neoplasia da mama e complicações uterinas, e afastamentos de professores por linfomas, neoplasia de próstata, reto e glândula tireoide. Os problemas osteomusculares (9%) aumentaram, com as mulheres apresentando cervicalgia, problemas nos ombros e nos pés; e os homens dorsalgias (dores nas costas), problemas nos joelhos (artrose) e problemas na articulação dos ombros. O grupo das doenças infecciosas (4%) se destacou em função do volume de dengue e caso de tuberculose em mulheres, e pela ocorrência de dengue também nos homens. Os afastamentos causados por questões do aparelho

digestivo (4%) indicaram que professoras e professores apresentaram refluxo, gastrite e cálculo na vesícula e ainda, nos homens, tivemos problemas dentários (Quadro 10 e Gráfico 12).

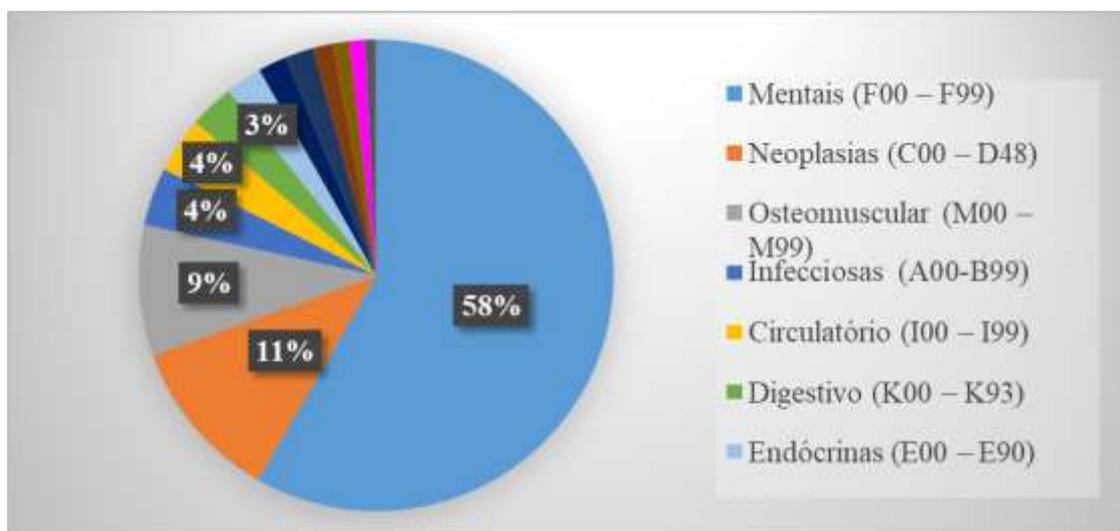
Quadro 10 – Motivos de afastamento dos docentes em 2010

	QUADRO DE DOENÇAS - CID 10	2010	Homem	Mulher
Grupo V	Mentais (F00 – F99)	2841	1236	1605
Grupo II	Neoplasias (C00 – D48)	544	25	519
Grupo XIII	Osteomuscular (M00 – M99)	438	103	335
Grupo I	Infeciosas (A00-B99)	194	61	133
Grupo IX	Circulatório (I00 – I99)	186	78	108
Grupo XI	Digestivo (K00 – K93)	150	53	97
Grupo IV	Endócrinas (E00 – E90)	122	42	80
Grupo XII	Pele (L00 – L99)	95	5	90
Grupo XIV	Aparelho geniturinário (N00 – N99)	94	27	67
Grupo VII	Olho e anexos (H00 – H59)	67	16	51
Grupo VI	Sistema nervoso (G00 – G99)	53	0	53
Grupo VIII	Ouvido (H60 – H95)	52	15	37
Grupo X	Respiratórias (J00 – J99)	37	18	19
Grupo III	Sangue (D50 – D89)	0	0	0
Totais destes grupos - para totais gerais vide Apêndice B		4873	1679	3194

Fonte: Dados fornecidos pela PROGEP-DIAS/UFMS, 2020.

Organização: a pesquisadora.

Gráfico 12 – Percentual de dias de afastamento dos docentes em 2010



Fonte: Dados fornecidos pela PROGEP-DIAS/UFMS, 2020.

Organização: a pesquisadora.

No ano de 2011 a faixa etária das mulheres manteve-se entre 37 e 71 anos, e a dos homens entre 36 e 76 anos, reduzindo o patamar inferior. Neste ano houve uma queda no volume de dias de afastamento, em razão da redução dos transtornos mentais e comportamentais (30%) dos docentes. Os problemas osteomusculares (18%) tiveram um aumento, as doenças

identificadas nas professoras foram artrites, problemas nos joelhos (artrose e rótula) e nos discos vertebrais (cervicais e lombares); e nos professores foram registrados problemas no tecido conjuntivo e no joelho (Quadro 11 e Gráfico 13).

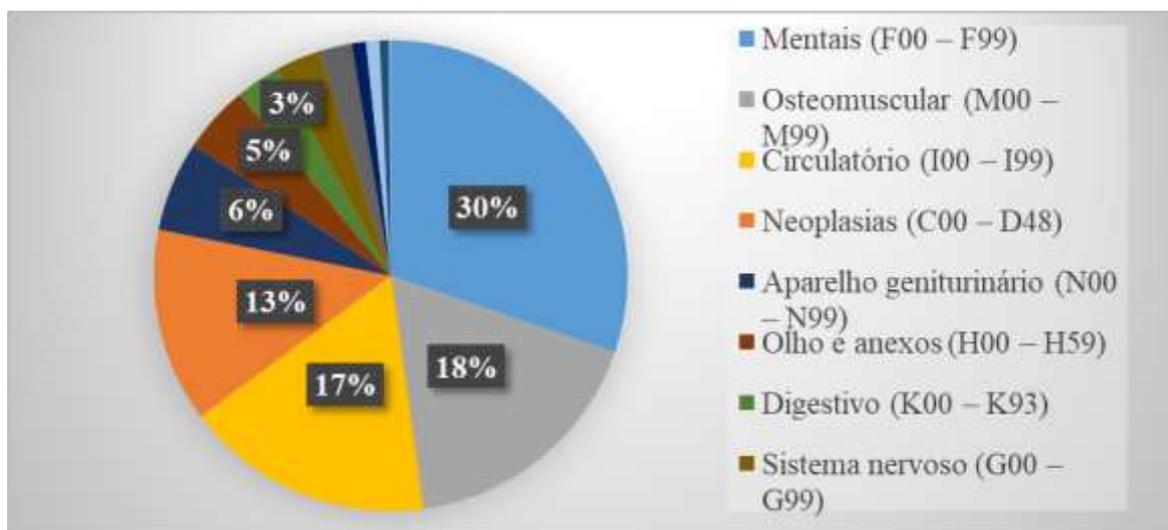
Quadro 11 – Motivos de afastamento dos docentes em 2011

	QUADRO DE DOENÇAS - CID 10	2011	Homem	Mulher
Grupo V	Mentais (F00 – F99)	954	371	583
Grupo XIII	Osteomuscular (M00 – M99)	553	111	442
Grupo IX	Circulatório (I00 – I99)	536	456	80
Grupo II	Neoplasias (C00 – D48)	421	231	190
Grupo XIV	Aparelho geniturinário (N00 – N99)	196	0	196
Grupo VII	Olho e anexos (H00 – H59)	145	95	50
Grupo XI	Digestivo (K00 – K93)	97	44	53
Grupo VI	Sistema nervoso (G00 – G99)	96	0	96
Grupo X	Respiratórias (J00 – J99)	71	8	63
Grupo XII	Pele (L00 – L99)	31	5	26
Grupo IV	Endócrinas (E00 – E90)	29	0	29
Grupo I	Infeciosas (A00-B99)	20	10	10
Grupo VIII	Ouvido (H60 – H95)	4	0	4
Grupo III	Sangue (D50 – D89)	0	0	0
Totais destes grupos - para totais gerais vide Apêndice B		3153	1331	1822

Fonte: Dados fornecidos pela PROGEP-DIAS/UFMS, 2020.

Organização: a pesquisadora.

Gráfico 13 – Percentual de dias de afastamento dos docentes em 2011



Fonte: Dados fornecidos pela PROGEP-DIAS/UFMS, 2020.

Organização: a pesquisadora.

Ainda em 2011, quanto a problemas no aparelho circulatório (17%) tivemos: hemorroidas, fibrilação auricular, acidente vascular cerebral e aumento dos pequenos afastamentos por hipertensão nas mulheres; e miocardite, hipertensão, taquicardia e obstrução

de artéria cerebral nos homens. As neoplasias (13%) acometeram mulheres – mama, pele, linfomas e tumor do útero, e homens – estômago próstata e tireoide. Doenças do aparelho geniturinário (6%) foram registradas apenas por professoras: menstruação intensa, transtornos de útero, cólica frenética e cistite. Os problemas de olhos (5%) de destaque para homens e mulheres foram conjuntivites e cataratas. Quanto a problemas digestivos (3%) a gastrite atingiu aos professores e nas professoras tivemos: apendicite, hérnia inguinal e gastrite. No sistema nervoso (3%) somente as mulheres apresentaram afastamentos, por síndrome do túnel do carpo (Quadro 11 e Gráfico 13).

No ano de 2012 a faixa etária das mulheres manteve-se na faixa 36 e 76 anos, e a dos homens entre 33 e 77 anos, permanecendo a média do ano anterior de 57 anos. Neste ano, houve uma queda no quantitativo de dias de afastamento dos transtornos mentais e comportamentais (16%) dos docentes em relação ao ano anterior e uma inversão no quadro – as mulheres reduziram e os homens aumentaram seus afastamentos por esse motivo. Mesmo com essa queda na soma geral tivemos um crescimento, em razão do aumento de dias de afastamento ocasionado pelas neoplasias (31%) – da mama nas mulheres, e de próstata, reto, tireoide, de estômago e pâncreas, nos homens. Os afastamentos por transtornos osteomusculares (16%) foram motivados: nas mulheres, por dores lombares e articulares, artropatia e problemas nos ombros; e nos homens, as dores lombares e ciáticas, radiculopatia, sinovite e tenossinovite (Quadro 12 e Gráfico 14).

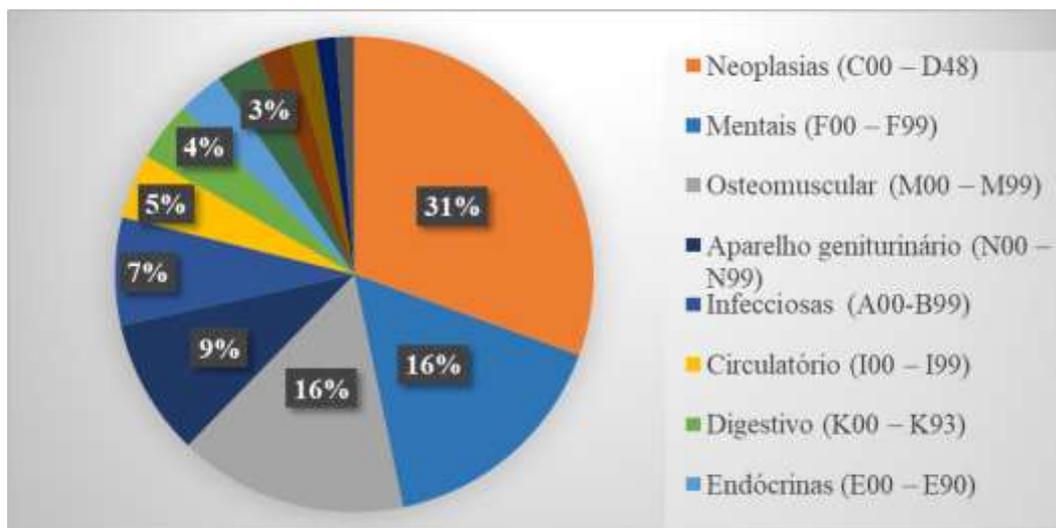
Quadro 12 – Motivos de afastamento dos docentes em 2012

	QUADRO DE DOENÇAS - CID 10	2012	Homem	Mulher
Grupo II	Neoplasias (C00 – D48)	1106	677	429
Grupo V	Mentais (F00 – F99)	586	476	110
Grupo XIII	Osteomuscular (M00 – M99)	562	164	398
Grupo XIV	Aparelho geniturinário (N00 – N99)	337	140	197
Grupo I	Infeciosas (A00-B99)	266	166	100
Grupo IX	Circulatório (I00 – I99)	159	45	114
Grupo XI	Digestivo (K00 – K93)	146	103	43
Grupo IV	Endócrinas (E00 – E90)	113	57	56
Grupo III	Sangue (D50 – D89)	110	0	110
Grupo VII	Olho e anexos (H00 – H59)	82	75	7
Grupo VI	Sistema nervoso (G00 – G99)	61	1	60
Grupo XII	Pele (L00 – L99)	49	6	43
Grupo X	Respiratórias (J00 – J99)	45	33	12
Grupo VIII	Ouvido (H60 – H95)	0	0	0
Totais destes grupos - para totais gerais vide Apêndice B		3622	1943	1679

Fonte: Dados fornecidos pela PROGEP-DIAS/UFMS, 2020.

Organização: a pesquisadora.

Gráfico 14 – Percentual de dias de afastamento dos docentes em 2012



Fonte: Dados fornecidos pela PROGEP-DIAS/UFMS, 2020.
Organização: a pesquisadora.

Ainda no ano de 2012, os problemas identificados no aparelho geniturinário (9%) cálculo no rim e cistite (professoras e professores), problemas de mama e de útero (mulheres) e problemas na próstata (homens). Quanto às doenças infecciosas (7%) as mulheres registraram infecções intestinais e candidíase, e os homens infecções virais. As doenças do aparelho circulatório (5%) foram hipertensão e flebite nos homens e varizes, hipertensão e hemorroidas nas mulheres. O aparelho digestivo (4%) teve como doenças motivadoras de afastamento: apendicite aguda, colicistite e gastrite (mulheres) e problemas anorretal, hérnias, questões dentárias e refluxo (homens). No grupo das doenças endócrinas (3%) destaque para as doenças metabólicas e diabetes nas mulheres e hipotireoidismo nos homens. Os registros em doenças do sangue (3%) se referem aos leiomiomas (Quadro 12 e Gráfico 14).

No ano de 2013 a faixa etária mínima reduziu, as mulheres mantiveram-se na faixa de 29 a 76 anos, e a dos homens entre 31 e 73 anos, reduzindo também a média geral de idade para 53 anos. Neste ano, os afastamentos superaram os 6.500 dias, com o aumento nos transtornos mentais (28%) e de mais dois grupos de doenças. As doenças infecciosas e parasitárias (14%), cresceram em função da dengue (professores e professoras), candidíase nas mulheres e infecções virais nos homens. O aumento dos problemas osteomusculares (18%) registrado nas mulheres foram as dores lombares e ciáticas, problemas nos ombros e joelhos, dores articulares, tendinites e tenossinovites; e nos homens, as dores lombares e ciáticas, problemas no joelho (artrose e ligamentos) e problemas na coluna vertebral (escoliose, degeneração de disco). As neoplasias (11%) registradas foram: a da mama, nas mulheres; e de próstata, reto, tireoide e linfoma nos homens. Os problemas identificados no aparelho geniturinário (8%) nos homens

foram as hiperplasias de próstata e nas mulheres cálculo no rim, cistite e nódulos mamários. Destaca-se neste ano os problemas com os olhos (8%) – deslocamento de retina (homens), catarata e glaucoma (mulheres) e problemas de aparelho circulatório (6%) nos homens – angina, doença isquêmica e insuficiência da válvula mitral. Quanto ao aparelho digestivo (3%) as doenças evidenciadas nas mulheres foram os cálculos na vesícula e hernia abdominal; e nos homens os problemas anorretal, hernias e esofagite (Quadro 13 e Gráfico 15).

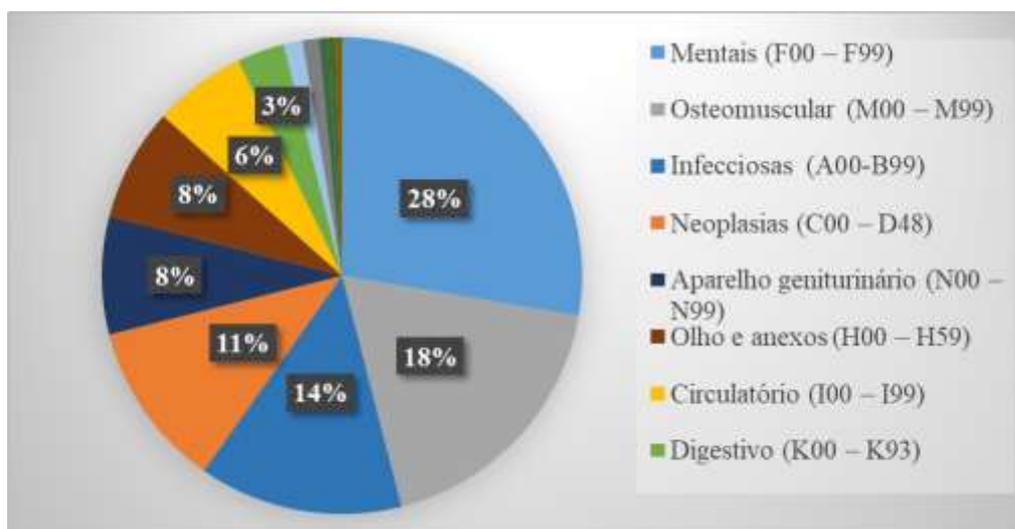
Quadro 13 – Motivos de afastamento dos docentes em 2013

	QUADRO DE DOENÇAS - CID 10	2013	Homem	Mulher
Grupo V	Mentais (F00 – F99)	1460	630	830
Grupo XIII	Osteomuscular (M00 – M99)	966	230	736
Grupo I	Infeciosas (A00-B99)	724	252	472
Grupo II	Neoplasias (C00 – D48)	594	445	149
Grupo XIV	Aparelho geniturinário (N00 – N99)	421	332	89
Grupo VII	Olho e anexos (H00 – H59)	404	186	218
Grupo IX	Circulatório (I00 – I99)	328	328	0
Grupo XI	Digestivo (K00 – K93)	169	78	91
Grupo IV	Endócrinas (E00 – E90)	67	2	65
Grupo X	Respiratórias (J00 – J99)	58	42	16
Grupo III	Sangue (D50 – D89)	34	1	33
Grupo VI	Sistema nervoso (G00 – G99)	25	3	22
Grupo XII	Pele (L00 – L99)	22	18	4
Grupo VIII	Ouvido (H60 – H95)	0	0	0
Totais destes grupos - para totais gerais vide Apêndice B		5272	2547	2725

Fonte: Dados fornecidos pela PROGEP-DIAS/UFMS, 2020.

Organização: a pesquisadora.

Gráfico 15 – Percentual de dias de afastamento dos docentes em 2013



Fonte: Dados fornecidos pela PROGEP-DIAS/UFMS, 2020.

Organização: a pesquisadora.

No ano de 2014 a faixa etária das mulheres foi de 30 a 75 anos, e a dos homens ficou entre 31 e 72 anos, e a média geral de idade permaneceu em 53 anos. Neste ano os transtornos mentais e comportamentais (46%) voltaram a crescer (Quadro 14 e Gráfico 16).

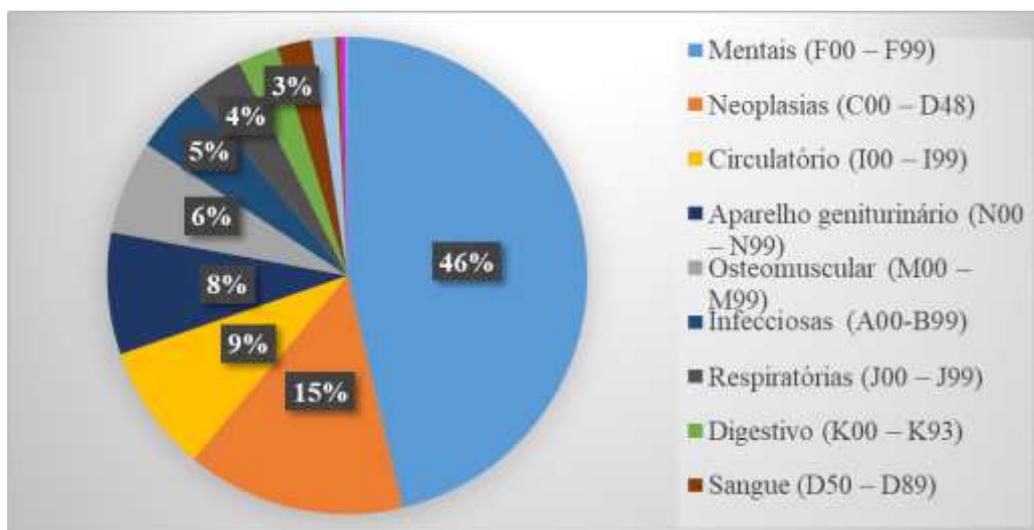
Quadro 14 – Motivos de afastamento dos docentes em 2014

	QUADRO DE DOENÇAS - CID 10	2014	Homem	Mulher
Grupo V	Mentais (F00 – F99)	2098	991	1107
Grupo II	Neoplasias (C00 – D48)	669	325	344
Grupo IX	Circulatório (I00 – I99)	390	355	35
Grupo XIV	Aparelho geniturinário (N00 – N99)	374	267	107
Grupo XIII	Osteomuscular (M00 – M99)	287	150	137
Grupo I	Infeciosas (A00-B99)	213	8	205
Grupo X	Respiratórias (J00 – J99)	164	149	15
Grupo XI	Digestivo (K00 – K93)	123	73	50
Grupo III	Sangue (D50 – D89)	106	46	60
Grupo VII	Olho e anexos (H00 – H59)	71	1	70
Grupo IV	Endócrinas (E00 – E90)	16	0	16
Grupo VI	Sistema nervoso (G00 – G99)	14	14	0
Grupo VIII	Ouvido (H60 – H95)	7	0	7
Grupo XII	Pele (L00 – L99)	0	0	0
Totais destes grupos - para totais gerais vide Apêndice B		4532	2379	2153

Fonte: Dados fornecidos pela PROGEP-DIAS/UFMS, 2020.

Organização: a pesquisadora.

Gráfico 16 – Percentual de dias de afastamento dos docentes em 2014



Fonte: Dados fornecidos pela PROGEP-DIAS/UFMS, 2020.

Organização: a pesquisadora.

As neoplasias (15%) que acometeram as mulheres foram as de mama, de miométrio, de rim e de pele. Nos homens tivemos a incidência de neoplasias de rim, de encéfalo e de colón. Os problemas circulatórios (9%) estiveram mais presentes nos homens: anginas, insuficiência

cardíaca, acidente vascular cerebral e aneurisma. Varizes e hemorroidas, também foram registradas para professores e professoras. Mesmo com estes aumentos citados anteriormente, o volume total de dias de afastamento em 2014 reduziu, em relação ao ano anterior, com a redução de alguns grupos de doenças. Os problemas do aparelho geniturinário (8%) identificados nas mulheres são os cálculos no rim, as infecções urinárias e os nódulos mamários, e nos homens temos insuficiência renal, transtorno urinário e hiperplasia de próstata. As questões osteomusculares (6%), foram problemas musculares, nevralgia, sinovite e tenossinovite, problemas no pé (mulheres) e problemas no joelho e dermatomiosite (homens). Doenças infecciosas e parasitárias (5%) aconteceram nas mulheres predominantemente – candidíase, diarreia e dengue. O preponderante motivo de afastamentos referentes ao aparelho respiratório (4%) foi a imunodeficiência (homens) e houve registro de gripe (influenza) em professoras e professores (Quadro 14 e Gráfico 16).

Em 2015 alcança-se o patamar de 7.000 dias de afastamentos no ano. A idade mínima diminuiu e a faixa etária das mulheres fica entre 29 e 74 anos, e a dos homens entre 29 e 73 anos – a média geral de idade reduz para 51 anos. Há um crescimento no volume de afastamentos dos transtornos mentais e comportamentais (39%) mas o percentual de incidência no ano é menor que no ano anterior em função do expressivo aumento de outros motivos, dentre eles o quantitativo de dias de afastamento das neoplasias (21%) que duplicou, com neoplasias de mama, reto e membros superiores/ombro (mulheres) e cólon, rim e encéfalo (homens) – (Quadro 15 e Gráfico 17).

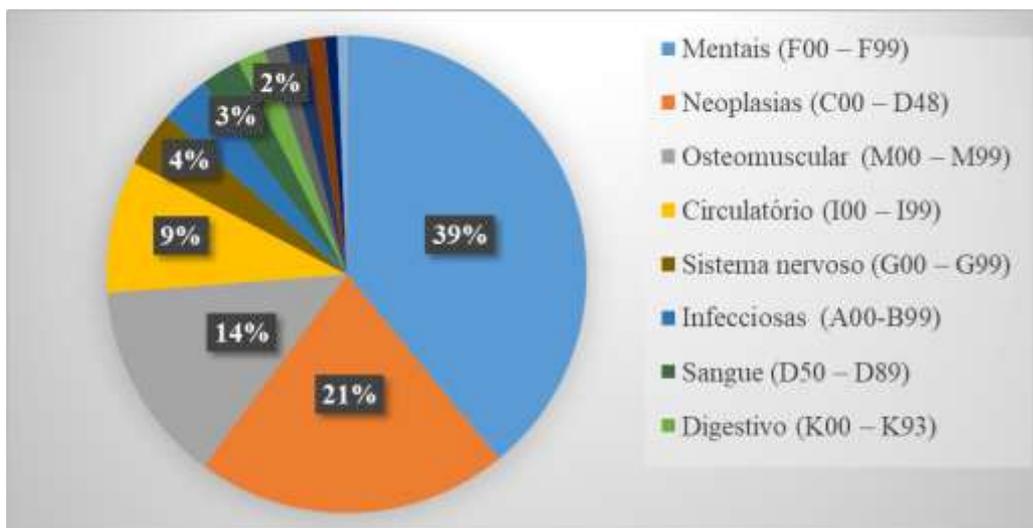
Quadro 15 – Motivos de afastamento dos docentes em 2015

	QUADRO DE DOENÇAS - CID 10	2015	Homem	Mulher
Grupo V	Mentais (F00 – F99)	2371	1061	1310
Grupo II	Neoplasias (C00 – D48)	1281	471	810
Grupo XIII	Osteomuscular (M00 – M99)	828	631	197
Grupo IX	Circulatório (I00 – I99)	545	449	96
Grupo VI	Sistema nervoso (G00 – G99)	229	180	49
Grupo I	Infecciosas (A00-B99)	198	185	13
Grupo III	Sangue (D50 – D89)	169	100	69
Grupo XI	Digestivo (K00 – K93)	113	5	108
Grupo X	Respiratórias (J00 – J99)	90	38	52
Grupo XIV	Aparelho geniturinário (N00 – N99)	86	23	63
Grupo VII	Olho e anexos (H00 – H59)	76	9	67
Grupo XII	Pele (L00 – L99)	49	34	15
Grupo IV	Endócrinas (E00 – E90)	33	0	33
Grupo VIII	Ouvido (H60 – H95)	5	0	5
Totais destes grupos - para totais gerais vide Apêndice B		6073	3186	2887

Fonte: Dados fornecidos pela PROGEP-DIAS/UFMS, 2020.

Organização: a pesquisadora.

Gráfico 17 – Percentual de dias de afastamento dos docentes em 2015



Fonte: Dados fornecidos pela PROGEP-DIAS/UFMS, 2020.

Organização: a pesquisadora.

O tempo de afastamento por problemas osteomusculares (14%) também dobrou em 2015. As mulheres se afastaram por transtornos de disco intervertebrais, lombares e cervicais, dor lombar e ciática, dorsalgia, cervicalgia e dorsopatia; e os homens registraram dores lombares e ciáticas, coxartrose, bursites, fibromatose plantar e espondilite. Os problemas circulatórios (9%) evidenciaram períodos longos de afastamento para os professores – infartos, acidente cerebral vascular e aneurisma. Já as mulheres tiveram um volume de dias de afastamento menor, porém com uma quantidade de afastamentos alta neste grupo de doenças, especialmente por hipertensão, registrando também infarto, acidente vascular cerebral, varizes e hemorroidas. Toma evidência este ano problemas do sistema nervoso (4%) – neuropatia dos membros superiores (homens), compressões nervosas na coluna e enxaquecas (mulheres). Ocorreram doenças infecciosas e parasitárias (3%) – diarreia e dengue nas mulheres e dengue, tuberculose e hepatite viral nos homens (Quadro 15 e Gráfico 17).

Em 2016 há uma redução do volume de dias de afastamento, mas ainda com números na faixa de 6.000 dias ao ano. A idade mínima diminuiu e para os homens e a faixa etária ficou entre 26 e 72 anos, e a das mulheres entre 30 e 73 anos – a média geral de idade reduziu para 59 anos. Os transtornos mentais e comportamentais (40%) se mantiveram como principal causa de afastamento. As neoplasias (22%) registradas foram as de útero, pele e mama no caso das mulheres; próstata e doença de Hodgkin nos homens. As questões osteomusculares (9%) identificados foram: nas mulheres – dorsopatia, dorsalgia, espondilite, sinovite e tenossinovite, problemas na rótula, no quadril e coxa; nos homens – transtornos do joelho, espondilite, dorsalgia, cifose e lesões no ombro. Uma diferença neste ano foi o expressivo tempo de

afastamentos por doenças de pele (7%) nos homens, por abscesso cutâneo. Problemas digestivos (6%) presentes nos registros das mulheres são: apendicite, gastroenterite, dispepsia, doenças do intestino e cálculos na vesícula; nos homens: cálculo na vesícula, hérnia, apendicite e gastrite. Os problemas do aparelho circulatório (4%) foram a hipertensão, varizes e hemorroidas nas mulheres, e hipertensão e angina nos homens. Os problemas de endometriose, cálculo de rim e nódulo mamário (mulheres), prostatite e cólica nefrética (homens) foram doenças do aparelho geniturinário (4%) que causaram afastamentos (Quadro 16 e Gráfico 18).

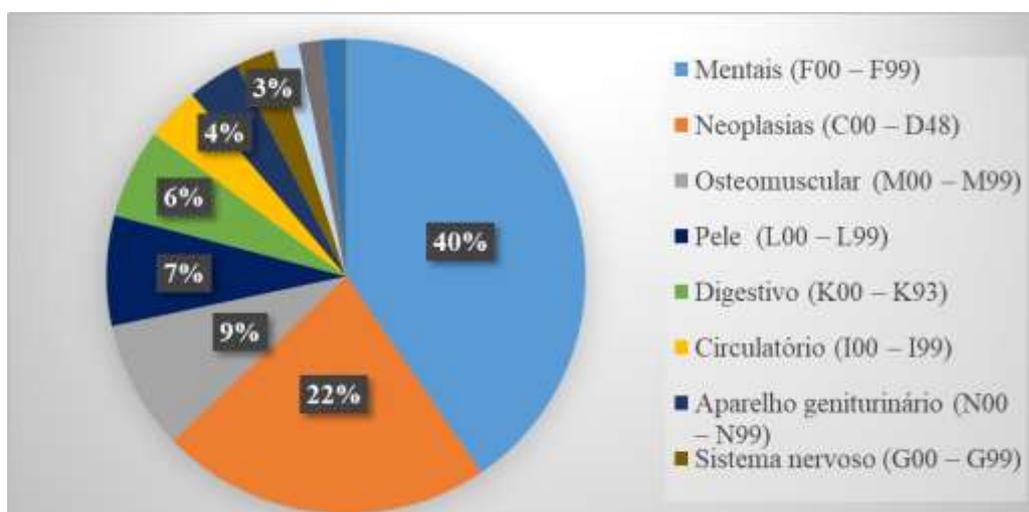
Quadro 16 – Motivos de afastamento dos docentes em 2016

	QUADRO DE DOENÇAS - CID 10	2016	Homem	Mulher
Grupo V	Mentais (F00 – F99)	1827	729	1098
Grupo II	Neoplasias (C00 – D48)	1010	497	513
Grupo XIII	Osteomuscular (M00 – M99)	398	295	103
Grupo XII	Pele (L00 – L99)	339	331	8
Grupo XI	Digestivo (K00 – K93)	275	137	138
Grupo IX	Circulatório (I00 – I99)	165	104	61
Grupo XIV	Aparelho geniturinário (N00 – N99)	161	38	123
Grupo VI	Sistema nervoso (G00 – G99)	120	120	0
Grupo IV	Endócrinas (E00 – E90)	77	2	75
Grupo X	Respiratórias (J00 – J99)	71	13	58
Grupo I	Infecciosas (A00-B99)	67	12	55
Grupo VII	Olho e anexos (H00 – H59)	6	2	4
Grupo III	Sangue (D50 – D89)	0	0	0
Grupo VIII	Ouvido (H60 – H95)	0	0	0
Totais destes grupos - para totais gerais vide Apêndice B		4516	2280	2236

Fonte: Dados fornecidos pela PROGEP-DIAS/UFMS, 2020.

Organização: a pesquisadora.

Gráfico 18 – Percentual de dias de afastamento dos docentes em 2016



Fonte: Dados fornecidos pela PROGEP-DIAS/UFMS, 2020.

Organização: a pesquisadora.

O ano de 2017 registrou o maior volume de dias de afastamento dos 15 anos. A faixa etária das mulheres ficou entre 25 e 73 anos e dos homens entre 31 e 73 anos – a média 50 anos.

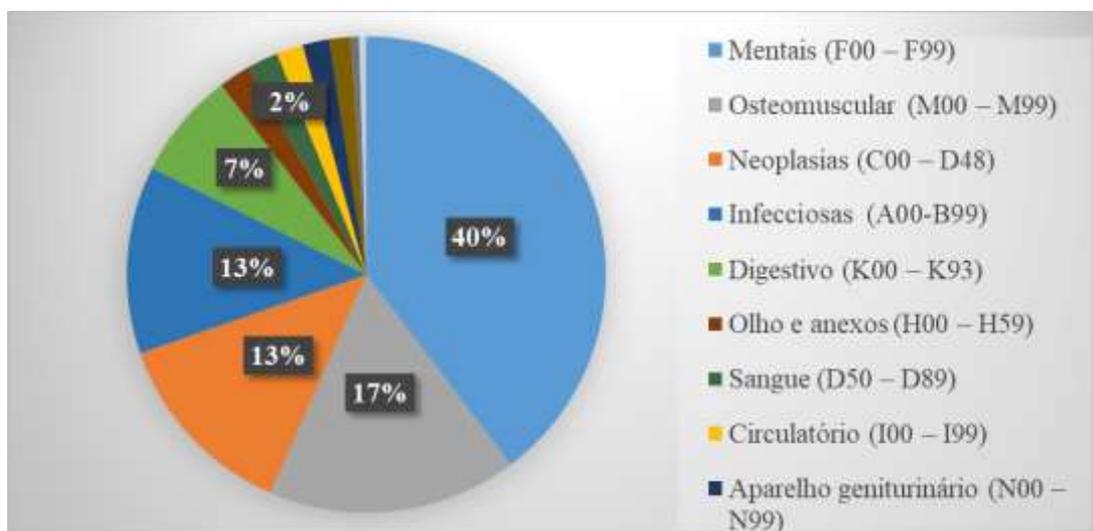
Quadro 17 – Motivos de afastamento dos docentes em 2017

	QUADRO DE DOENÇAS - CID 10	2017	Homem	Mulher
Grupo V	Mentais (F00 – F99)	3341	1069	2272
Grupo XIII	Osteomuscular (M00 – M99)	1421	460	961
Grupo II	Neoplasias (C00 – D48)	1100	311	789
Grupo I	Infeciosas (A00-B99)	1072	213	859
Grupo XI	Digestivo (K00 – K93)	611	305	306
Grupo VII	Olho e anexos (H00 – H59)	182	85	97
Grupo III	Sangue (D50 – D89)	178	0	178
Grupo IX	Circulatório (I00 – I99)	152	112	40
Grupo XIV	Aparelho geniturinário (N00 – N99)	151	34	117
Grupo VI	Sistema nervoso (G00 – G99)	122	120	2
Grupo X	Respiratórias (J00 – J99)	46	35	11
Grupo IV	Endócrinas (E00 – E90)	36	15	21
Grupo VIII	Ouvido (H60 – H95)	3	0	3
Grupo XII	Pele (L00 – L99)	2	1	1
Totais destes grupos - para totais gerais vide Apêndice B		8417	2760	5657

Fonte: Dados fornecidos pela PROGEP-DIAS/UFMS, 2020.

Organização: a pesquisadora.

Gráfico 19 – Percentual de dias de afastamento dos docentes em 2017



Fonte: Dados fornecidos pela PROGEP-DIAS/UFMS, 2020.

Organização: a pesquisadora.

No Quadro 17 e no Gráfico 19 vemos que os transtornos mentais e comportamentais (40%) cresceram muito, em especial nas mulheres. As questões osteomusculares (17%) evidenciaram um grande aumento com incidência de transtornos articulares, de discos vertebrais – lombares – cervicais, dorsalgias, sinovite, tenossinovite, osteoporose, problemas

de joelho e de ombros nas mulheres e dores lombares e ciáticas, transtorno de discos e coxartrose nos homens. Nas neoplasias (13%) os homens registraram doença de Hodgkin, neoplasia de próstata, peritônio e tireoide, e a neoplasia de mamas foi preponderante nas mulheres. Este ano teve o maior volume de afastamento por doenças infecciosas e parasitárias (13%) nestes quinze anos, com grande número de afastados por cólera e diarreia infecciosa, especialmente nas mulheres. Herpes zoster e candidíase também acometeram as mulheres. As questões de aparelho digestivo (7%) foram: úlcera gástrica e cólon irritável nas mulheres; e colicistite, apendicite e problemas anorretais em homens e mulheres.

O ano de 2018 tem o segundo maior quantitativo de dias de afastamento dos 15 anos estudados. A faixa etária das mulheres ficou entre 28 e 73 anos, e a dos homens entre 30 e 73 anos – a média reduziu para 49 anos. Os afastamentos por transtornos mentais e comportamentais (63%) aumentaram em volume de tempo e quantidade. As questões osteomusculares (9%) nas mulheres são: coxartrose, transtornos articulares e nos joelhos, lúpus eritematoso, espondilopatia, problemas nos discos intervertebrais, dorsalgia e dores lombares. Nos homens tivemos registro de: transtornos do joelho e rótula, dores lombares e problemas no ombro. As neoplasias (8%) são de mama e de pele nas mulheres e de próstata, peritônio e tireoide nos homens. Os problemas circulatórios (4%) se concentraram nos homens – hipertensão, angina, doença isquêmica, arritmias cardíacas e hemorroidas. A cólera e a diarreia continuaram a ser as responsáveis pelos registros do grupo das doenças infecciosas e parasitárias (3%) com maior incidência nas mulheres (Quadro 18 e Gráfico 20).

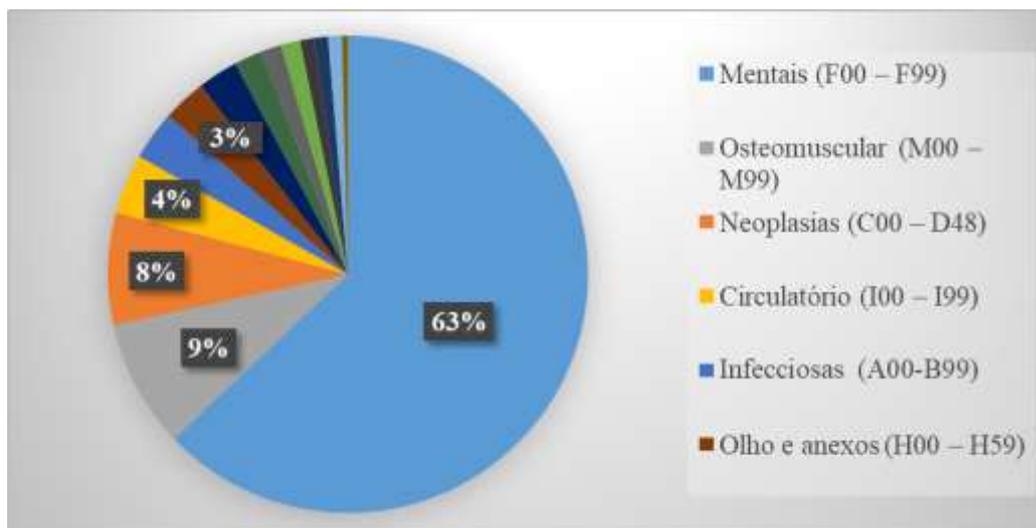
Quadro 18 – Motivos de afastamento dos docentes em 2018

	QUADRO DE DOENÇAS - CID 10	2018	Homem	Mulher
Grupo V	Mentais (F00 – F99)	4970	1796	3174
Grupo XIII	Osteomuscular (M00 – M99)	686	108	578
Grupo II	Neoplasias (C00 – D48)	601	446	155
Grupo IX	Circulatório (I00 – I99)	320	320	0
Grupo I	Infecciosas (A00-B99)	264	43	221
Grupo VII	Olho e anexos (H00 – H59)	232	140	92
Grupo XII	Pele (L00 – L99)	215	0	215
Grupo III	Sangue (D50 – D89)	149	0	149
Grupo XI	Digestivo (K00 – K93)	110	60	50
Grupo X	Respiratórias (J00 – J99)	103	58	45
Grupo XIV	Aparelho geniturinário (N00 – N99)	74	28	46
Grupo IV	Endócrinas (E00 – E90)	74	0	74
Grupo VI	Sistema nervoso (G00 – G99)	73	71	2
Grupo VIII	Ouvido (H60 – H95)	32	29	3
Totais destes grupos - para totais gerais vide Apêndice B		7903	3099	4804

Fonte: Dados fornecidos pela PROGEP-DIAS/UFMS, 2020.

Organização: a pesquisadora.

Gráfico 20 – Percentual de dias de afastamento dos docentes em 2018



Fonte: Dados fornecidos pela PROGEP-DIAS/UFMS, 2020.
Organização: a pesquisadora.

No ano de 2019 temos o mesmo alto patamar de dias de afastamento que observamos em 2018, com a frequência ou quantidade de afastamentos ainda maior. A faixa etária permaneceu a mesma do ano anterior, as mulheres entre 28 e 73 anos e os homens entre 30 e 73 anos – a média reduziu um pouco mais, sendo a mais baixa do período estudado – 48 anos. Os afastamentos por transtornos mentais e comportamentais continuou crescendo (64%). Os transtornos osteomusculares (10%) são: artrite, lúpus eritematoso, dores lombares, cervicalgia, problema no ombro, transtornos de discos cervicais e intervertebrais, sinovite e tenossinovite nas mulheres; e nos homens, as espondiloses, lesões no ombro, dorsalgia, dor lombar, transtornos do disco lombar e cervical, dor articular e problemas no joelho e rótula. Quanto as neoplasias (9%), temos nas mulheres: a neoplasia da mama, da pele, da valécula, e o leiomiomas do útero; e nos homens, a neoplasia do rim, do peritônio e do intestino delgado. As doenças infecciosas e parasitárias registradas (4%) foram: cólera, diarreia nos homens e, em grande número, nas mulheres. Além disso, nas mulheres ainda temos os registros de dengue e conjuntivite viral. As questões de aparelho digestivo (4%) se concentraram em – apendicite e hernia umbilical (homens e mulheres) e doença diverticular do intestino (mulheres). Quanto ao aparelho circulatório (3%) a concentração foi nos homens – hipertensão, angina, isquemia, insuficiência cardíaca, varizes e tromboflebite. Os problemas relacionados aos olhos (2%) são: catarata, conjuntivite e problema de pálpebra nas mulheres; e deslocamento de retina e transtorno de miopia nos homens. Quanto aos problemas geniturinários (2%) os homens registraram cólica frenética e infecção urinária; e as mulheres calculose do ureter, disfunções menstruais, nódulos mamários e cistos ovarianos (Quadro 19 e Gráfico 21).

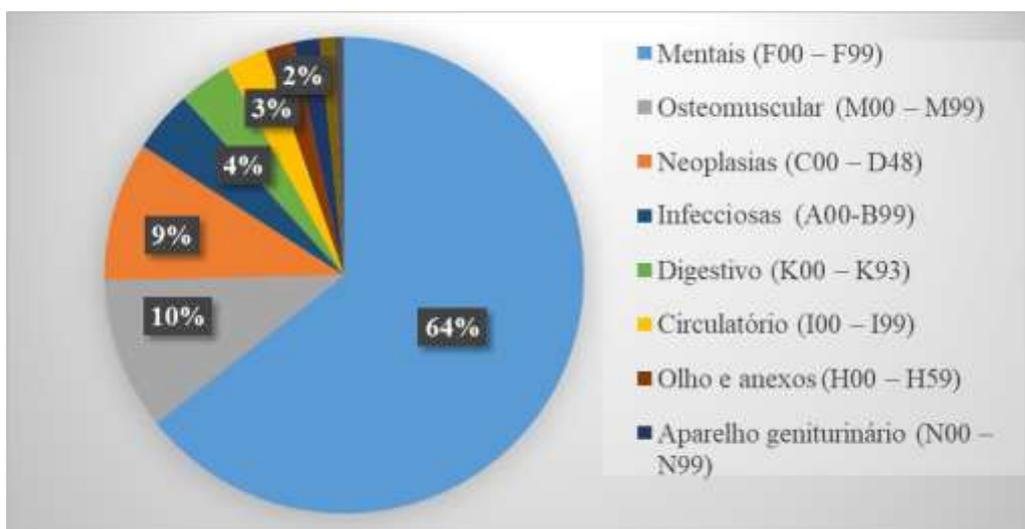
Quadro 19 – Motivos de afastamento dos docentes em 2019

	QUADRO DE DOENÇAS - CID 10	2019	Homem	Mulher
Grupo V	Mentais (F00 – F99)	5286	1890	3396
Grupo XIII	Osteomuscular (M00 – M99)	848	394	454
Grupo II	Neoplasias (C00 – D48)	776	102	674
Grupo I	Infeciosas (A00-B99)	346	70	276
Grupo XI	Digestivo (K00 – K93)	291	65	226
Grupo IX	Circulatório (I00 – I99)	230	209	21
Grupo VII	Olho e anexos (H00 – H59)	159	72	87
Grupo XIV	Aparelho geniturinário (N00 – N99)	144	11	133
Grupo VI	Sistema nervoso (G00 – G99)	73	0	73
Grupo X	Respiratórias (J00 – J99)	57	28	29
Grupo XII	Pele (L00 – L99)	5	0	5
Grupo III	Sangue (D50 – D89)	0	0	0
Grupo IV	Endócrinas (E00 – E90)	0	0	0
Grupo VIII	Ouvido (H60 – H95)	0	0	0
Totais destes grupos - para totais gerais vide Apêndice B		8215	2841	5374

Fonte: Dados fornecidos pela PROGEP-DIAS/UFMS, 2020.

Organização: a pesquisadora.

Gráfico 21 – Percentual de dias de afastamento dos docentes em 2019



Fonte: Dados fornecidos pela PROGEP-DIAS/UFMS, 2020.

Organização: a pesquisadora.

Finalizaremos esta seção observando a proporcionalidade dos afastamentos e dias de afastamento em relação ao quantitativo de empregados nos anos entre 2005 e 2019. Os dados sobre docentes constam nos Relatórios de Gestão da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), disponibilizados na página da Universidade³⁰. A quantidade de afastamentos varia

³⁰ Acesso em [https:// www.ufms.br/universidade/relatorios/relatorios-de-gestao/](https://www.ufms.br/universidade/relatorios/relatorios-de-gestao/)

de 14% a 24% em relação a quantidade de docentes, sendo mais elevada nos anos de 2010, 2013, 2017, 2018 e 2019 (Tabela 4).

Tabela 4 – Proporção de dias de afastamento dos docentes – 2005 a 2019

Ano	Quant. Prof.	Quant. Afast.	% Afast.	Dias de Afast.	Med. afast.
2005	799	109	14	2.954	27
2006	870	150	17	4.595	31
2007	886	172	19	4.396	26
2008	890	150	17	4.243	28
2009	1.011	177	18	3.485	20
2010	1.056	289	27	5.767	20
2011	1.138	224	20	4.410	20
2012	1.128	205	18	4.862	24
2013	1.197	248	21	6.518	26
2014	1.276	203	16	5.467	27
2015	1.368	244	18	7.057	29
2016	1.501	265	18	6.556	25
2017	1.577	351	22	10.321	29
2018	1.556	337	22	9.375	28
2019	1.608	388	24	9.257	24
Totais	17.861	3.512	20	89.263	25

Fonte: Dados fornecidos pela PROGEP-DIAS/UFMS, 2020 e Relatórios de Gestão – UFMS.
Organização: a pesquisadora.

Os anos de 2005 a 2008 apresentaram médias altas de dias de afastamento e um reduzido número de afastamento – abaixo da média dos quinze anos (234). Isso significa que os docentes se afastaram menos e por um período um pouco maior, de 26 a 31 dias de afastamento – a média nos quinze anos foi de 25 dias. Estando o percentual de afastamento abaixo de 20%, registro entre 14% e 19%, podemos verificar que o tempo mais longo se deve à natureza das doenças que acometeram aos professores(as) – por exemplo o afastamento de uma só pessoa por 240 dias, outra por 247 dias, outra 270 dias e outra 317 dias. O mesmo acontece nos outros anos.

Os anos de 2009, 2011 e 2012 apresentam os melhores índices, com percentual de docentes em afastamento na média ou abaixo da média – 18%, 20%, 18% respectivamente, e com média de dias de afastamento também abaixo da média (20, 20, 24 dias). Nestes anos os transtornos mentais e comportamentais tiveram significativa redução, conforme veremos na próxima seção.

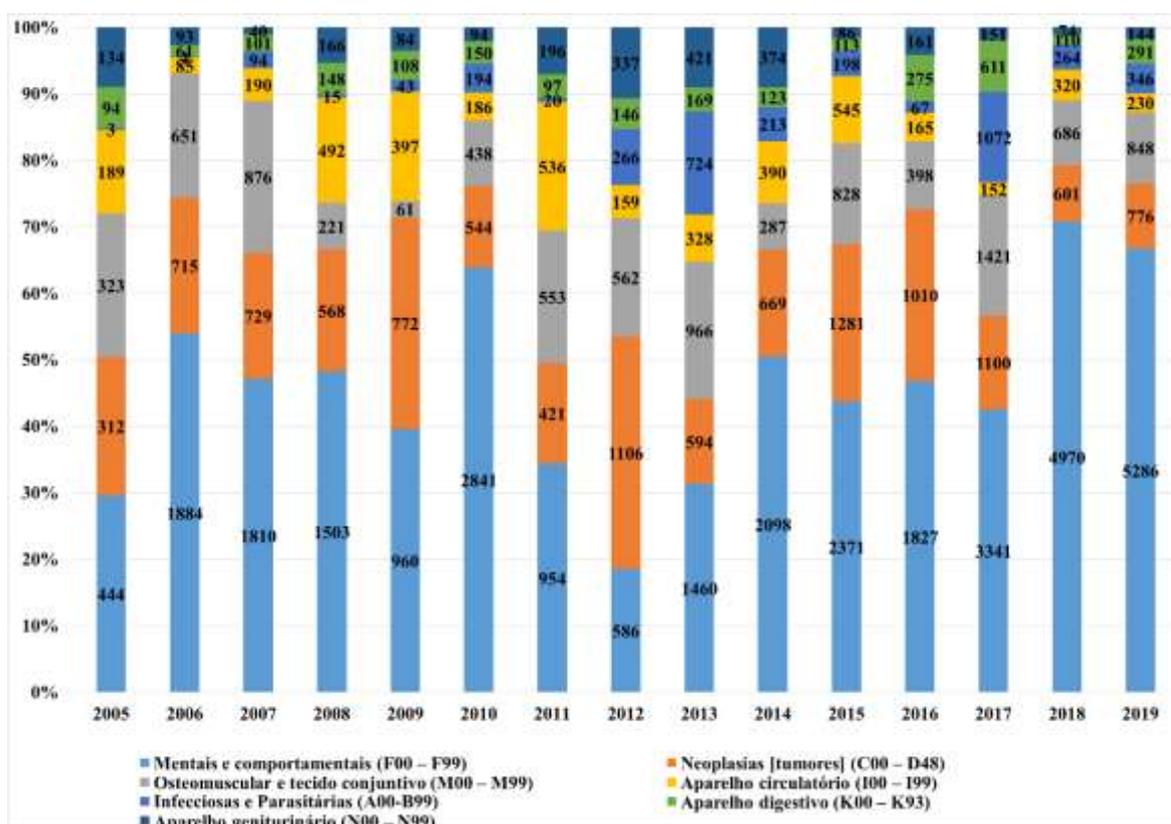
O ano de 2014 também apresentou um percentual de afastamentos abaixo da média (16%) e uma redução no número de afastamentos, mas houve o aumento de dias de afastamento;

e por decorrência a concentração de dias de afastamento para determinados docentes. O aumento do efetivo de docentes favoreceu as médias deste ano.

Os anos de 2010, 2015 a 2019 evidenciaram os piores índices. Em 2010 tivemos uma elevação do número de afastamentos e da quantidade de dias de afastamento, e os transtornos mentais e comportamentais cresceram. De 2015 a 2019, as quantidades de afastamentos e de dias de afastamento deram um salto afetando um percentual maior de docentes, mesmo com o aumento de professores(as) efetivados. Os transtornos mentais e comportamentais se avolumaram nos anos de 2017, 2018 e 2019.

No Gráfico 22 podemos visualizar a proporcionalidade de sete grupos de doenças, onde se concentram os principais motivos de afastamentos, ano a ano. Nota-se a já comentada preponderância dos transtornos mentais e comportamentais (em azul claro no gráfico), das neoplasias (cor ocre) e dos problemas osteomusculares (em cinza). Embora tenha havido crescimento em todas elas, é possível visualizar a preponderância dos transtornos mentais e comportamentais.

Gráfico 22 – Distribuição dos CID 10 – 2005 a 2019



Fonte: Dados fornecidos pela PROGEP-DIAS/UFMS, 2020.
Organização: a pesquisadora.

4.1.2 Transtornos mentais e comportamentais – dados específicos

O levantamento feito pelo Ministério da Previdência Social (MPS) no Primeiro Boletim Quadrimestral de Benefícios por Incapacidade, entre 2000 e 2011, demonstra que os códigos do CID-10, traumatológicos, de riscos ergonômicos e de transtornos mentais estão entre as principais causas de afastamento do trabalho (MPS, 2014). Em outro estudo realizado pelo Instituto Nacional de Seguro Social (INSS), a depressão está entre as quatro causas mais frequentes de absenteísmo e foi responsável por 61.044 afastamentos do trabalho em 2013. (MOREIRA; RODRIGUES, 2018, p. 236).

Cabe examinar especificamente os dados referentes aos transtornos mentais e comportamentais, a maior causa de afastamento e o fator gerador de maior volume de dias de afastamentos nos docentes da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), em quase todos os anos de 2005 a 2019, com exceção apenas para o ano de 2012. Para isso utilizaremos como referência o Gráfico 22, a Tabela 5 e o Quadro 20.

No ano de 2005 os transtornos mentais e comportamentais corresponderam a 25% dos dias de afastamento, equilibrando com as neoplasias e as doenças osteomusculares, e aconteceram em reduzida quantidade, em especial para as mulheres – com poucos (4) e curtos afastamentos por episódios depressivos (76). Os homens também foram afastados (14) com quadros de transtornos depressivos, mas a quantidade (368) e a média de dias de afastamento (26 dias) para os homens se elevaram, em virtude de afastamentos por transtornos afetivo bipolar e ansiosos-depressivos.

Entre os anos de 2006 e 2009, cresceu o número geral de dias de afastamento – passando do patamar dos 3.000 dias para acima de 4.000 em média, e o crescimento do CID 10-F – Transtornos Mentais e Comportamentais contribuiu para esse crescimento.

Em 2006 o CID 10-F foi responsável por 50% do volume de dias de afastamento. A quantidade de afastamentos (19) por transtornos mentais nos homens não aumentou muito em relação a 2005, mas o tempo de afastamento (918) foi amplo em razão de casos de transtornos afetivo bipolar e delirium. Nas mulheres a quantidade (31) de afastamentos foi oito vezes maior que em 2005, com aumento de casos de depressão e de casos relacionados a transtornos de stress, e a quantidade de dias de afastamento (966) aumentou doze vezes mais, em razão dos afastamentos por depressão grave e transtorno afetivo bipolar.

No ano de 2007, os transtornos mentais e comportamentais foram responsáveis por 44% dos afastamentos e a natureza dos afastamentos, em homens – 17 afastamentos e 774 dias e mulheres – 24 afastamentos e 1.036 dias, foi semelhante ao acontecido no ano de 2006 (Gráfico 22; Tabela 5; Quadro 20).

Tabela 5 – Afastamentos CID 10/F – Transtornos Mentais e Comportamentais

UFMS	HOMENS		MULHERES		CID 10 Total
	AFAST	DIAS	AFAST	DIAS	
Ano					
2005	14	368	4	76	444
2006	19	918	31	966	1.884
2007	17	774	24	1.036	1.810
2008	20	846	13	657	1.503
2009	21	690	14	270	960
2010	33	1.236	35	1.605	2.841
2011	14	371	19	583	954
2012	12	476	7	110	586
2013	17	630	23	830	1.460
2014	25	991	21	1.107	2.098
2015	22	1.061	30	1.310	2.371
2016	18	729	27	1.098	1.827
2017	23	1.069	62	2.272	3.341
2018	35	1.796	72	3.174	4.970
2019	43	1.890	90	3.396	5.286
Totais	333	13.845	472	18.490	32.335

Fonte: Dados fornecidos pela PROGEP-DIAS/UFMS, 2020.

Organização: a pesquisadora.

No ano de 2008 os Transtorno Mentais e Comportamentais representaram 43% dos afastamentos, não alterando em relação a 2007. Porém, houve uma inversão do quadro, com uma redução de afastamentos (13) e dias de afastamento (657) para as mulheres, e um aumento nos afastamentos (20) e volume de afastamento (846) dos homens. As mulheres registraram transtorno depressivo recorrente moderado e grave, transtorno afetivo bipolar (causa do volume de dias de afastamento) e transtorno de adaptação. Os homens apresentaram episódios depressivos, transtornos depressivos e o volume maior de dias de afastamento foram em razão de transtorno psicótico, transtorno esquizoafetivo e transtorno depressivo recorrente (Gráfico 22; Tabela 5; Quadro 20).

Em 2009 notamos a redução de dias de afastamento por CID 10-F, para 36% do total dos afastamentos. No afastamento (14) das mulheres tivemos episódios depressivos e reações agudas ao stress, mas foi o transtorno depressivo recorrente grave a maior causa de volume de dias de afastamento (270). No caso dos afastamentos (21) dos homens, em 2009, além dos episódios depressivos e transtornos depressivos, surgem registros de transtorno de adaptação, porém o que avoluma os dias de afastamento (690) continuam sendo os transtornos psicóticos e transtornos esquizoafetivo (Gráfico 22; Tabela 5; Quadro 20).

Em 2010 acontece no CID 10-F um aumento expressivo na quantidade de afastamentos para homens (33) e mulheres (35), com os Transtornos Mentais e Comportamentais voltando a ser responsáveis por 58% do volume de dias de afastamento. Os dias de afastamento (1.605) das mulheres crescerem em função de casos de transtorno afetivo bipolar, transtorno depressivo e episódio depressivo. Porém, além disso, foram registrados afastamentos por transtorno de adaptação e reações ao stress. Para os homens o que compôs o volume de afastamentos (1.235) foi, além dos casos de transtornos psicóticos e transtornos esquizoafetivo, a presença de transtorno afetivo bipolar, transtornos depressivos recorrente e transtorno depressivo-ansioso (Gráfico 22; Tabela 5; Quadro 20).

No ano de 2011 houve um importante retorno aos patamares de 2009, com o percentual do CID 10-F reduzindo para 30% do volume de afastamento. Os afastamentos (19) das mulheres trouxeram como causas constitutivas do volume de dias (583) os episódios depressivos graves, transtorno depressivo recorrente, transtorno de adaptação, ansiedade, e transtorno afetivo bipolar. Para os homens, os afastamentos (14) que constituíram os dias de afastamento (371) foram os episódios depressivos, transtorno ansioso-depressivo, reação ao stress e transtorno psicótico (Gráfico 22; Tabela 5; Quadro 20).

O ano de 2012 foi o melhor ano em termos de quantidade de registro de CID10-F, que correspondeu a apenas 16% do volume de afastamentos. Quanto aos afastamentos (10) das mulheres tivemos na composição dos dias de afastamento (110) os transtornos depressivos recorrentes, transtornos de adaptação e transtorno afetivo bipolar. Para os afastamentos dos homens (12) a quantidade de dias de afastamento (476) teve como registro: episódios depressivos, transtornos de adaptação e ansiedade (Gráfico 22; Tabela 5; Quadro 20).

Em 2013 tivemos um aumento nos afastamentos (17) dos homens e nos afastamentos (23) das mulheres, embora o percentual (28%) do volume da dias de afastamento tenha se mantido baixo, na proporção das demais doenças. O crescimento nos dias de afastamento (830) das mulheres ocorreu, mas se mantiveram as doenças registradas no ano anterior: transtornos depressivos recorrentes (maior volume de dias), transtornos de adaptação (maior quantidade) e transtorno afetivo bipolar. O crescimento de dias de afastamento (630) nos homens se deve aos aumentos de dias de afastamento nos episódios depressivos, além das ocorrências de transtornos de adaptação e aumento dos transtornos de ansiedade (Gráfico 22; Tabela 5; Quadro 20).

No ano de 2014 o volume dos dias de afastamento aumentou, retornando à casa dos 2.000 dias de afastamento por ano, com o CID 10-F correspondendo a 46% do total de afastamentos. No caso das mulheres a quantidade de afastamentos (21) até reduziu, mas o volume de dias de afastamentos (1.107) ampliou, em razão de episódios depressivos,

transtornos depressivos recorrentes (maior quantidade de dias de afastamento), transtornos de adaptação e transtornos de pânico. Os homens tiveram um aumento na quantidade de afastamentos (25) e na quantidade de dias de afastamento (991), resultante de transtorno afetivo bipolar, distímia e episódio depressivo grave – os maiores volumes de dias, e do aumento de registros de episódios depressivos (Gráfico 22; Tabela 5; Quadro 20).

Em 2015 o percentual de Transtornos Mentais e Comportamentais foi de 39%, somente porque as demais patologias sofreram um acréscimo. Neste ano, a quantidade de afastamentos (30) das mulheres e quantidades de dias de afastamento (1.310) ampliou ainda mais. Tivemos aumento dos episódios depressivos moderados e graves, transtornos psicóticos, transtorno afetivo bipolar, transtorno de pânico, transtorno neurovegetativo somatoforme, transtorno ansioso-depressivo, transtorno de adaptação e reações ao stress. A quantidade de afastamentos dos homens (22) reduziu, mas a quantidade de dias (1.061) teve um acréscimo, em razão dos registros de transtorno afetivo bipolar, transtorno depressivo recorrente, transtorno ansioso-depressivo, transtorno psicótico e reação ao stress (Gráfico 22; Tabela 5; Quadro 20).

Em 2016 aconteceu uma redução de afastamentos (27) e de volume de afastamento (1.098) das mulheres e afastamentos (18) e dias de afastamentos (729) dos homens, mas o CID 10-F representou 40% do volume de afastamento deste ano. As mulheres registraram episódios depressivo moderado e grave, transtorno depressivo recorrente leve e grave, transtorno de pânico, transtorno ansioso-depressivo, transtorno de adaptação e reações ao stress. Para os homens as ocorrências foram: distímia, episódio depressivo grave e moderado, transtorno afetivo bipolar, transtorno mental com uso de álcool (Gráfico 22; Tabela 5; Quadro 20).

Nos anos de 2017, 2018 e 2019 tivemos um enorme salto no volume de dias de afastamento em todas as causas de afastamento, superando 9.000 dias. Nestes anos os percentuais dos Transtornos Mentais e Comportamentais representaram 40%, 63% e 64%, respectivamente, do volume de dias de afastamento (Gráfico 22).

Em 2017 a quantidade de afastamentos (62) e dias de afastamentos (2.272) das mulheres mais que duplicou, isso devido a incidência de transtornos ansiosos, ansiedade generalizada, transtornos ansiosos-depressivos, transtorno de pânico; além dos transtornos depressivo recorrente grave, episódio depressivo, transtorno afetivo bipolar, transtorno obsessivo compulsivo e stress grave. Os homens também tiveram algum aumento de quantidade de afastamento (23) e de dias de afastamento (1.069), registrando episódios depressivo graves e moderados, transtorno depressivo recorrente, distímias, transtorno afetivo bipolar, fobias sociais, ansiedade generalizada e reações ao stress (Tabela 5 e Quadro 20).

Em 2018 crescem ainda mais os afastamento (72) e dias de afastamento (3.174) das mulheres, com a ocorrência de transtorno afetivo bipolar, e ainda o expressivo aumento dos episódios depressivos, depressivos moderados, depressivos graves, transtorno depressivo recorrente moderado e grave, transtornos ansiosos, fóbicos-ansiosos, ansiosos-depressivos, ansiedade generalizada, transtorno de pânico e reações ao stress. O CID 10-F teve também um expressivo aumento na frequência (35) e quantidade de dias de afastamento (1.796) para os homens, com a ocorrência de transtorno de humor orgânico, síndrome de Asperger, transtorno afetivo bipolar, episódios depressivos moderados e graves, transtornos depressivos recorrentes, fobia social e transtorno ansioso-depressivo (Tabela 5 e Quadro 20).

No ano de 2019 deu-se continuidade ao crescimento dos Transtornos Mentais e Comportamentais. Cresce o volume de dias de afastamento (3.396) e a quantidade de afastamento (90) das mulheres, principalmente pelo aumento das reações ao stress grave e transtorno de adaptação, dos transtornos ansiosos, ansioso-depressivo, transtorno de pânico, fobias sociais, transtorno de adaptação; além das ocorrências dos transtornos depressivos recorrentes, episódios depressivos e transtornos afetivo bipolar e transtornos mentais e comportamentais devidos ao uso de álcool. Os homens tiveram um crescimento na quantidade de afastamento (43) e nos dias de afastamento (1.890) com o seguinte registro de doenças: síndrome de Asperger, transtorno afetivo bipolar, episódios depressivos moderados e graves, transtornos depressivos recorrentes, transtorno ansioso-depressivo, ansiedade generalizada e reações ao stress (Tabela 5 e Quadro 20).

Vamos finalizar essa seção abordando sobre as patologias de incidência no grupo dos Transtornos Mentais e Comportamentais, nesses quinze anos (Quadro 20).

No grupo dos Transtornos de Humor (F30-F39) se concentra as maiores quantidades de afastamento e de dias de afastamento dos docentes. Sendo o Transtorno depressivo recorrente (F33), o Transtorno de humor persistente (F34) e a Distímia / depressão crônica (F34.1), os que mais avolumam os dias de afastamento das mulheres (5.934) e dos homens (3.838). O Transtorno depressivo (F33) concentra o segundo maior volume de dias de afastamentos nas mulheres (4.227) e nos homens (2.916). Quanto ao Transtorno afetivo bipolar (F31), os homens registraram mais afastamentos (52) e em quantidade maior de dias (2.882) em comparação com as mulheres – que tiveram menos afastamentos (32) e menos dias de afastamento (1.481).

Os transtornos neuróticos, relacionados ao stress (F40-F48) compõe o segundo maior grupo de Transtornos mentais, causadores de volume de afastamento em docentes. Porém, o volume de afastamentos e dias de afastamento das mulheres são bem superiores aos dos homens. O Transtorno fóbico-ansioso (F40), o Transtorno de Pânico (F40.0) e o Transtorno de

ansiedade generalizada (F41), nas mulheres gerou 3.939 dias de afastamento e 1.026 dias de afastamento para os homens. Transtornos variados, de reações ao stress e de adaptação (F42-F48) tiveram uma incidência de 2.533 dias de afastamento para as mulheres e 601 dias de afastamento para os homens.

Quadro 20 – Distribuição dos CID 10 – Transtornos Mentais e Comportamentais

Homens			F00 - F99 Transtornos mentais e comportamentais	Mulheres		
M Afast.	Dias	Afast.		Dias	Afast.	M Afast.
			UFMS (2005-2019)			
63	441	7	F00-F09 Transtornos mentais orgânicos, inclusive os sintomáticos Demência /Delirium/Transtorno de humor orgânico	284	5	57
36	178	5	F10-F19 Transtornos mentais e comportamentais/uso de substância psicoativa Transtorno mental e uso de álcool/ e uso de múltiplas drogas	0	0	0
69	1.577	23	F20-F29 Esquizofrenia, transtornos esquizotípicos e transtornos delirantes Transtorno psicótico/ Transtorno esquizoafetivo/ psicose	92	4	23
			F30-F39 Transtornos do humor [afetivos]			
55	2.882	52	F31 Transtorno afetivo bipolar (maníaco-depressivo-misto/ com ou sem sintomas psicóticos)	1.481	32	46
31	2.916	94	F32 Transtorno depressivo (leve; moderado; grave - com ou sem sintomas psicóticos)	4.227	102	41
48	3.838	80	F33/F34 Transtorno depressivo recorrente /transtorno de humor persistente / distímia	5.934	144	41
			F40-F48 Transtornos - neuróticos, relacionados com o stress e somatoformes			
26	1.026	40	F40/F41 Transtorno fóbico-ansiosos/transtorno de pânico/ ansiedade generalizada	3.939	105	38
24	601	25	F42 a 48 Transtorno obsessivo/Reações ao stress / Transtorno adaptação/Stress pós traumático	2.533	80	32
55	386	7	F50-F59 Síndromes comportamentais associadas a disfunções fisiológicas e a fatores físicos F84 Transtornos do desenvolvimento psicológico (síndrome de asperger)	0	0	0
42	13.845	333	Totais	18.490	472	39

Fonte: Dados fornecidos pela PROGEP-DIAS/UFMS, 2020.

Organização: a pesquisadora.

O CID 10-F20/F29 Esquizofrenia, transtornos esquizotípicos e transtornos delirantes, tem uma quantidade de afastamentos e dias de afastamento bem maior nos homens (1.577 dias) que nas mulheres (92 dias). Esse tipo de transtorno apresenta a média mais alta de dias por afastamento – 69 dias, nos homens.

Os Transtornos mentais orgânicos (F00-F09) tanto nos homens (441 dias) quanto nas mulheres (284 dias), é um transtorno que incide pouco, mas que gera um tempo grande de afastamento para as mulheres – média de 57 dias, e para os homens, média de 63 dias.

Temos alguns registros de Transtornos mentais e comportamentais por uso de substâncias psicoativas (F10-F19), somente para os homens, gerando 178 dias de afastamento.

As Síndromes comportamentais associadas a disfunções fisiológicas/ físicas (F50-F59) também só acometeram os homens, gerando 386 dias de afastamento.

Finalizamos aqui a esta etapa de descrição do primeiro instrumento de pesquisa – o estudo dos afastamentos e motivos de afastamentos dos docentes da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), no período de 2005 a 2019 e passamos à análise destes dados.

4.2 ANÁLISE DOS DADOS DE AFASTAMENTO DE DOCENTES DA UFMS

A partir dos dados de afastamento da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), poderemos seguir por uma perspectiva de análise que considerará o processo histórico do fenômeno do adoecimento docente. A nossa primeira estratégia de pesquisa, o estudo dos dados de afastamento dos docentes da Universidade, visto aqui em uma série histórica de 15 anos, nos permitiu ter evidências para responder: primeiro, em que medida está ocorrendo o adoecimento do trabalhador nesta Instituição; e segundo, como este adoecimento se caracteriza ao longo do tempo.

No Brasil, as relações entre trabalho e saúde do trabalhador conformam um mosaico, coexistindo múltiplas situações de trabalho caracterizadas por diferentes estágios de incorporação tecnológica, diferentes formas de organização e gestão, relações e formas de contrato de trabalho, que se refletem sobre o viver, o adoecer e o morrer dos trabalhadores. Essa diversidade de situações de trabalho, padrões de vida e de adoecimento tem se acentuado em decorrência das conjunturas política e econômica. O processo de reestruturação produtiva, em curso acelerado no país a partir da década de 90, tem consequências, ainda pouco conhecidas, sobre a saúde do trabalhador, decorrentes da adoção de novas tecnologias, de métodos gerenciais e da precarização das relações de trabalho. (BRASIL, 2001, p. 19).

Essa citação, de 2001, constante do manual de procedimentos para os serviços de saúde do Ministério da Saúde do Brasil já esclarece que a essa altura não estamos mais questionando sobre o adoecimento do trabalhador, ou duvidando dos impactos de fatores exógenos na saúde dos trabalhadores – isso já é fato. Vimos com Souza e Leite (2011) que há todo um referencial histórico nas discussões que relacionam trabalho e saúde, desde as condições de trabalho do operariado inglês na revolução industrial trazidas por Marx até meados dos anos 1980 quando as questões da saúde do trabalhador inseriram-se no âmbito da saúde pública brasileira. Inclusive, as primeiras produções acadêmicas na área de saúde mental e trabalho, segundo os autores, surgiram ao final dos anos 1980.

O que destacamos é que se a categoria *trabalho* se associa ao conceito de *processos de trabalho*, podemos ampliar o foco de análise para além dos fatores tradicionais fundamentados somente na observação do ambiente e nas condições de trabalho, e da relação linear de análise tomada pela perspectiva de causa e efeito. Segundo Minayo-Gomez e Thedim-Costa (1997) torna-se possível a adoção de uma perspectiva de análise que considera a relação entre trabalho e subjetividade. O agir no mundo, a partir da criação de instrumentos – incluindo os de trabalho e a linguagem – possibilita ao ser humano o desenvolvimento da consciência, do seu psiquismo,

como produto da relação social, pela ótica de um processo histórico. É assim que procuraremos compreender as correlações entre atividade docente e a subjetividade do trabalhador-docente.

Rebolo et al (2020) e outros pesquisadores, já nos indicavam que o adoecimento dos professores é resultado de um processo histórico complexo, que compreende o âmbito subjetivo, as especificidades da atividade laboral, o contexto político, social e institucional, sendo assim um estado resultante de múltiplas variáveis, interdependentes e inter-relacionadas – representativas de uma totalidade.

Segundo os próprios sujeitos de pesquisa, é favorável que uma investigação tenha “uma abordagem que vá além de identificar apenas o fenômeno, mas relacionar aos fatores sociais, que têm um papel grande em termos de condições de adoecimento”. Assim, nossa perspectiva de análise caminhará nessa direção, no caminho de apreensão do fenômeno do adoecimento docente em sua processualidade e historicidade – o que coloca justamente em questão a unidade dinâmica indivíduo/sociedade postulada pelo materialismo histórico-dialético (MARTINS e PASQUALINI, 2015; VIGOTSKI, 1995).

Nessa primeira etapa de análise, no aspecto quantitativo temos os dados de afastamento dos docentes e qualitativamente estarão inclusas no texto as interpretações constituídas pelos docentes que participaram dos três Encontros de Pesquisa em Grupo (9 docentes). Agregaremos ainda explicações trazidas por pesquisadores que antecederam a esse estudo, mencionados no primeiro capítulo dessa dissertação, bem como incluiremos recortes do manual do Ministério de Saúde do Brasil e dos Relatórios de Gestão produzidos anualmente pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

4.2.1 Processo histórico do adoecimento docente

Os dados de afastamento apontam para um crescente adoecimento do docente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), o crescimento de afastamentos de 2005 em relação à 2019 passou de 14% para 24% do total de docentes. No período de 2005 a 2019 a Universidade dobrou o seu contingente de docentes contratados³¹ - alterando de 799 para 1608. Ao tomarmos a própria Universidade como referência e definindo o patamar de registros de 2005 como parâmetro e com o aumento do quadro de docentes, poderíamos supor que os afastamentos de 109 em 2005 iriam para 218 em 2019, mas a quantidade de afastamentos aumentou para 388. O aumento do volume de dias de afastamento também foi expressivo,

³¹ Relatório de Gestão UFMS <http://www.ufms.br/universidade/relatorios/relatorios-de-gestao/>

saindo de 2.954 dias em 2005 para 9.257 dias em 2019. Ou seja, a Universidade saiu de um patamar médio de 3.775 nos dois primeiros anos, para em torno de 9.500 dias nos últimos três anos aferidos. Os docentes que participaram da etapa de pesquisa em grupo, comentaram ser muito importante ter esses ‘impressionantes números’ de forma sistematizada, para a ‘confirmação da percepção que eles têm da realidade cotidiana’ do adoecimento.

Vimos que as mudanças no mundo do trabalho no Brasil, principalmente a partir dos anos 1990, resultaram em grande contingente de trabalhadores lesionados e adoecidos segundo Antunes e Praun (2015). Conhecemos o estudo epidemiológico realizado por Andrade (2014) na Universidade Federal de Uberlândia – UFU, que traz confirmações de que no ensino superior, a reestruturação da universidade pública a partir dos anos de 1990, gerou impactos na saúde docente – afetando o desempenho no trabalho, expressando-se na forma de adoecimento.

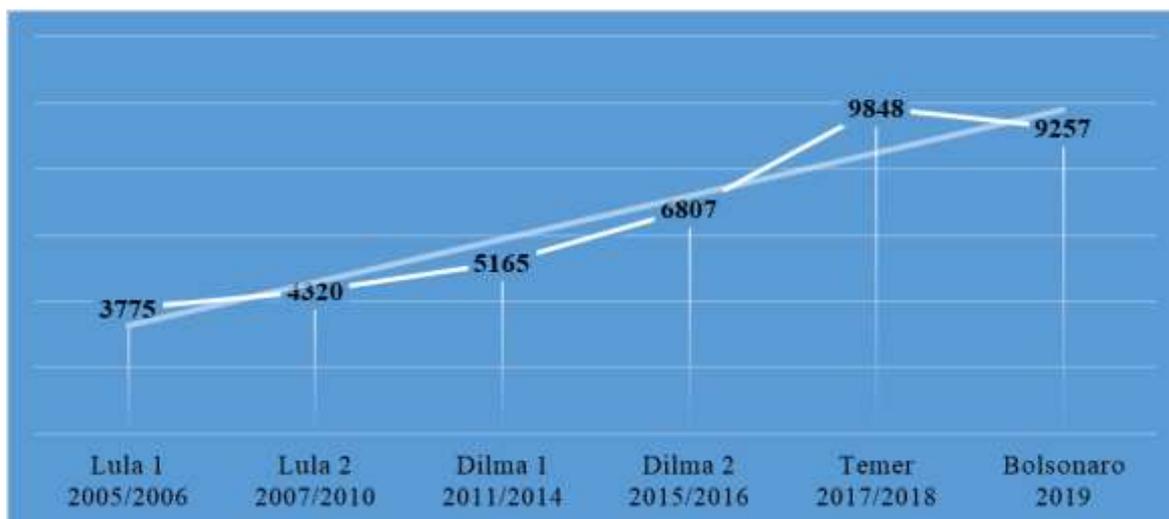
Os docentes que participaram da pesquisa em grupo debateram sobre essa possibilidade de análises que a série histórica dos dados, sistematizados ano a ano e considerando-se períodos de governo e de administração da Universidade, permitiriam fazer. Eles comentaram: ‘esses dados podem ser reveladores do que estávamos vivendo’; ‘quando eu vi a primeira lâmina pensei: olha aí a questão política influenciando. Ano a ano, é a prova do que a questão política faz conosco’. Esse caráter universal e histórico-social, também foi abordado por Chauí (2003):

A universidade é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Tanto é assim que vemos no interior da instituição universitária a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade. (CHAUI, 2003, p. 5).

Os docentes comentaram sobre alguns períodos temporais em que os números dos afastamentos na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) se mantiveram equilibrados, como o ciclo de 2005 a 2009 no período do presidente Lula e, principalmente, os debates se ativeram aos marcadores expressivos, como 2010, 2013, 2015 e 2016 – considerados ‘períodos bastante representativos do cenário nacional’ e com implicações nas gestões da Universidade e no adoecimento dos docentes.

Os anos de 2009 para 2010 e no período do 2º governo da presidente Dilma, foram tidos pelos docentes como momentos de incertezas, eles comentaram: ‘a gente vivia uma instabilidade, já se falava em impeachment e isso foi reverberando, em políticas de financiamento, de pesquisas, nas políticas de ensino e tudo isso incide na Universidade’. Foi também comentado: ‘não tem como desvincular do contexto, que de 2012 até 2015 foram anos de greve’ (Gráfico, 23).

Gráfico 23 – Média de dias de Afastamentos (LS) por período de governo



Fonte: Dados fornecidos pela PROGEP-DIAS/UFMS, 2020.

Organização: a pesquisadora.

No debate ocorrido no momento de pesquisa em grupo, houve um entendimento por parte dos docentes de que novas normas e decisões dos governos, respondem a uma mentalidade neoliberal que vêm invadindo a Universidade, incluindo os modelos de gerencialismos e a implantação de sistemas de controle – ‘não tem a ver com um governo ou outro, mas com uma concepção de sociedade’. Sobre incertezas sentidas pelos docentes, lembramos o que assevera Chauí (2003):

Em vez de incerteza, mais vale falar em insegurança. Ora, sabemos que a insegurança não gera conhecimento e ação inovadora, e sim medo e paralisia, submissão ao instituído, recusa da crítica, conservadorismo e autoritarismo. (CHAUI, 2003, p. 10).

Vimos que os processos expansionistas, produtivistas e de intensificação laboral do modo de produção capitalista no Brasil – com destaque para o período do governo neoliberal do presidente FHC – se configuram como fatores que precarizam as práticas docentes e produzem múltiplos adoecimentos. Exatamente, entre 1994 e 2002, consolida-se a *universidade operacional*, cuja peculiaridade é a configuração em organização – voltada para gestão, contratos, indicadores de produtividade e avaliações. Os impactos são sentidos nas próximas décadas, com a precariedade das formações, as estratégias de eficácia e a fragmentação competitiva (ANDRADE, 2014; CHAUI, 2003; MEZZARI, 2017).

Comentou-se em um dos grupos que os números da pesquisa ‘conversavam com a forma, a opção da Universidade por um determinado perfil de gestão, o gerencialismo. Um modelo que tem uma convergência com o modo de produção *toyotista* – células de produção e

intensificação do trabalho; modelo de negócios que a administração da Universidade resolveu seguir’.

Os docentes discorreram sobre o *modus operandi* da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) entre 2005 e 2014 – o modelo de gerenciamento aplicado e os transtornos que esse modelo trazia para os professores. Agregamos aos comentários feitos pelos docentes, sobre este período, alguns trechos de relatórios de gestão, produzidos pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

No relatório de gestão do ano de 2005, temos a evolução do Plano de Desenvolvimento Institucional, período 2005/2009, onde são demonstradas as seis áreas estratégicas, com seus respectivos objetivos, as metas e ações previstas, correlacionadas com as realizações relativas ao ano em curso. Neste ano, havia proposta estratégica para “consolidar política de recursos humanos e aprimorar programa de assistência ao servidor.” (UFMS, 2005, p.31).

No ano seguinte, o relatório de gestão destaca na área estratégica de ensino: “realizações voltadas para a contratação de professores substitutos, realização de concursos para professores, a identificação e análise da legislação acadêmica, a elaboração e discussão dos projetos pedagógicos, a implantação das normas de monitoria de ensino, o fortalecimento dos cursos na área de educação à distância, o incremento do acervo bibliográfico e o processo seletivo (vestibular).” (UFMS, 2006, p.6).

No ano de 2007, houve o aprimoramento do Programa de Assistência à Saúde do Servidor (PAS), com atenção ao tema da saúde e doença mental. No estudo de dados, vimos que em 2006 houve um aumento de afastamentos por distúrbios mentais e comportamentais. O quantitativo de afastamentos manteve-se na média de 17% nos anos de 2005 a 2009, sendo, no seu conjunto, um ciclo de crescimento relativamente reduzido de afastamentos.

Cabe lembrar que em 2007 tivemos no cenário nacional o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)³² instituído pelo Governo Federal Brasileiro – Decreto 6 096, de 24 de abril de 2007 e, no mesmo período, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação. Ambos tiveram o objetivo de duplicar a oferta de vagas no ensino superior brasileiro.

No ano de 2009, o relatório de gestão correlaciona os objetivos do plano de metas com o alcance da missão da Universidade, assim descrita: ‘gerar e disseminar conhecimento para a sociedade obedecendo ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, com qualidade’. Entretanto, na abertura do relatório, transparece a linguagem de políticas flexíveis:

³²Disponíveis em <http://reuni.mec.gov.br>; <http://reuni.mec.gov.br>.

A gestão universitária vem passando nos últimos anos por profundas mudanças advindas das conjunturas internas e externas à instituição. Essas mudanças exigem agilidade e capacidade de adaptar-se para responder às contingências geradas pelo ambiente dinâmico, resultantes das transformações provocadas pela evolução da ciência e da tecnologia e da transformação social que estão afetando o presente e o futuro. A UFMS acompanhando esta tendência, está comprometida com a valorização do desenvolvimento humano, científico e tecnológico. Seu desenvolvimento integral será capaz de dar conta das novas condições emergentes, e, ainda, contribuir efetivamente no desenvolvimento harmônico da região que está inserida. Por outro lado, mecanismos de estímulo à qualidade, melhoria da gestão, eficiência no gasto público, redução dos desperdícios, adequação da estrutura organizacional e elevação da produtividade do serviço público nas áreas meio e fim estão sendo alcançados em função do comprometimento de todos os segmentos que compõem a comunidade. Objetivando este ambiente organizacional é que foi construído o PDI-UFMS 2005/2009 da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. (UFMS, 2009, p. 9).

Os registros apontam que o ano de 2010 teve um aumento expressivo do adocimento e foi um ano, conforme publicado no Relatório de Gestão UFMS/2010, que teve como principal marca da gestão o esforço e a concentração “no atendimento às metas pactuadas pela UFMS no programa REUNI, destacando dentre elas a ampliação do número de cursos e vagas para ingresso nos cursos de graduação, a redução da taxa de evasão, o aumento do número de alunos e do conceito dos cursos de pós-graduação, a ampliação da produção científica, além do desenvolvimento de uma proposta para a implantação de uma nova estrutura.” (UFMS, 2010, p.11-12).

Ao pensar no conjunto de mudanças que ocorreram na Universidade e como elas impactaram, os docentes comentaram: ‘na gestão da professora Célia, houve uma reforma, um enxugamento administrativo, uma reorganização e mudança da lógica da Universidade. Ao tirar departamentos, os espaços de comunicação entre os professores foram reduzidos e tivemos o aumento paulatino da burocratização das relações. Com essa burocratização, o aumento do controle, informatizado, das coisas. Tudo isso se intensifica com a gestão do Prof. Turine’. E ainda, ‘o efeito da reforma administrativa foi que tinha um trabalho executado pelo chefe de departamento, outro pelo coordenador de curso e outro pela secretária do departamento. Esse trabalho de três pessoas, foi colocado para uma pessoa apenas fazer’.

Antunes e Praun (2015) e Chauí (2003) discorrem sobre o caráter nefasto que essas políticas flexíveis geram na saúde e as transformações perversas que ocorrem na relação com o trabalhador, com todos se desdobrando para executar sozinhos o que antes era feito por dois ou

mais trabalhadores. O sistema passa a exigir trabalhadores ou docentes, polivalentes, instruídos, com iniciativa, adaptáveis e sem margem de decisão sobre os meios e os fins de sua atividade.

Se observarmos em alguns anos (Tabela 4: Proporção de dias de afastamento dos docentes – 2005 a 2019), como por exemplo 2009, 2014, 2016, ocorre uma queda no número de afastamentos podendo ser um efeito positivo da efetivação de docentes, apontada no relatório de gestão e que geralmente favorece a distribuição mais equitativa das atividades e o ‘clima favorável’ trazido pela expansão da Universidade. Entretanto, esta correlação merece uma maior investigação, pois teríamos que considerar variáveis como por exemplo o período de estágios probatórios – é sabido que, alguns adoecimentos e seus consequentes afastamentos, são negligenciados pelos próprios docentes nesta fase de inserção.

Conforme o relatório de gestão de 2011, a Universidade naquele ano teve como principal objetivo o atendimento das metas previstas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2010-2014 e naquele ano houve a criação de 8 novos cursos e a ampliação das vagas de ingresso em outros, totalizando 505 novas vagas. Essa ampliação continua nos próximos anos na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, e é sabido que, de uma forma geral, os anos 2000 trouxe um aumento no número de vagas nas universidades.

O modelo de gestão a partir de 2014, foi nominado pelos docentes na pesquisa em grupo como um ‘modelo cartorial, implantado em todas as universidades brasileiras’ e considerado um formato de produção ‘proposto para atender interesses internacionais e submetido às demandas dos órgãos reguladores, como CAPES’.

Vimos que Santana (2017) estudou doze textos que discorriam sobre políticas educacionais, sistema de avaliação nas universidades e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). A autora assevera (p.55): “os autores confirmam as consequentes precarização, intensificação e sobrecarga de trabalho geradas pela implicação direta dessas políticas na docência”.

Os docentes argumentaram durante a pesquisa que: ‘ter governos menos comprometidos com as nossas pautas, evidentemente que isso vai se colocar ao nosso revés’. O cenário de 2017, de instabilidade, foi tido como fator impactante ‘esse aumento do adoecimento tem a ver com isso’. Para os docentes ‘não tem ciência, não tem intervenção no mundo que não seja política’ e complementam ‘na prática não tem dinheiro para pesquisas, de 2017 para cá’. Comenta-se que os pesquisadores e professores universitários passaram a viver uma incerteza em relação à continuidade de programas, dentre elas a crise de continuidade do programa de bolsa – PIBID. As incertezas eram em relação ao trabalho dos docentes, mas também em relação à continuidade do aluno, a própria formação ou condições de estar na Universidade. Concluem que ‘teve

impactos na pesquisa desde então’ e que ‘o investimento na pesquisa, é ridículo, nessas instabilidades políticas’ e que nos últimos três anos estes investimentos vêm sendo reduzidos. Exemplificaram essa realidade descrevendo: ‘enviamos projetos ao CNPq, obtemos aprovação, mérito, só que: não tem dinheiro para investir nisso’.

Outro dado geral de destaque no registro de afastamentos da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) é a proporção dos afastamentos das mulheres, o crescimento de afastamentos e seu correspondente volume de dias de afastamentos das mulheres, nos últimos anos – 2017 a 2019. Especialmente a partir de 2016, os docentes disseram que a questão de gênero tomou vulto: ‘para mim fica muito clara esta questão do gênero. O afastamento muito maior das mulheres, do que dos homens’.

Comentou-se que as pressões sociais, que sempre foram grandes, e que cresceram nos últimos anos assustadoramente para professores em geral, cresceu mais ainda para as mulheres. Foi atribuído ao impeachment da presidente Dilma e ‘toda a maneira como ela foi tratada durante o processo’ e a influência do ‘clima de perseguição que se instaurou desde 2016, na atuação dos professores’.

Foi ressaltada a importância das políticas, traduzidas na postura de pessoas públicas, considerando-se que a piora significativa da vida da mulher-professora, e das mulheres em geral, pode estar relacionada com o descaso, com ‘essa ideia de que lugar de mulher é na cozinha, ou do lar’; e na visão dos docentes vem sendo realimentado o preconceito e o subjugo. Foi descrito o crescimento do machismo sentido na Universidade: ‘até dois ou três anos atrás, não tinha ouvido, dentro da Universidade: ah, isso é porque você é mulher, e nestes tempos ouvi. Até com os nossos alunos temos que falar de outras formas – os diversos preconceitos estão em sala de aula’. Considera-se que a mulher já tenha desafios múltiplos no equilíbrio entre a vida acadêmica e a vida pessoal. Os ‘fluxos e aflusos da vida particular, da família, impactam no trabalho’, e a questão da dupla jornada foi tida como fator contributivo para o cansaço e adoecimento.

Assim, vemos que ao mesmo tempo em que se propõe uma expansão universitária, numa retórica que valoriza a educação universal e a posição do professor no processo educativo, não são constituídas reais condições de trabalho e, ‘ao contrário, tentam culpabilizar o professor pelo fracasso da educação’ – ‘o professor está desmotivado’, ‘o problema é que o professor não quer ensinar’. Essa é a lógica do ‘empresariamento da educação’, a lógica do capital e da mercadoria, e do conseqüente processo de alienação do trabalhador na vivência de suas particularidades históricas (FERREIRA, 2013; RIBEIRO, 2017; SANTANA, 2017).

Uma outra reflexão trazida é que nesse cenário os ‘professores da UFMS estão em situação privilegiada’, na condição de concursados e estáveis, se comparados aos professores da rede estadual. Ilustra-se este pensamento com o comentário: ‘o professor do interior do estado não tem nem direito de ficar doente – perde o emprego da escola, não consegue aula, porque é culpabilizado por ter ficado doente’.

Estudos anteriores alertam que, mesmo que as condições salariais e de carreira sejam melhores nesse nível de ensino, a educação superior possui fortes similaridades com a educação básica, pois os professores diminuem sua autonomia no trabalho intelectual e sucumbem ao processo de mercantilização e privatização da educação. Seja qual for o nível de ensino, o trabalhador docente vive mudanças e reestruturações que levam à proletarização – baixos salários, desvalorização profissional, falta de autonomia, sobrecarga e intensificação de trabalho. Os ambientes institucionais transmutam para uma lógica organizacional, fundada no produtivismo, fragmentação, competitividade, individualização e isolamento dos profissionais (CARNEIRO, 2014; CHAUI, 2003; FERREIRA, 2013; RIBEIRO, 2017).

As leis e reformas educacionais postas no Brasil, impulsionaram a gestão educacional para a adoção de critérios de eficácia e produtividade. É característica do sistema capitalista neoliberal, o trabalho desumanizado, com foco em resultados quantitativos, métricas do desempenho humano, mensuração de competências por volume de produção e fragmentação do espaço e das relações de trabalho. ‘A gente está diante de um processo de desumanização crescente, obviamente ligada com o sistema – ao qual a Universidade atende’. Os valores mercantis, os controles, consumo e competitividade, geram responsabilização e culpabilização e consequências para a qualidade das relações no trabalho e na saúde das pessoas. Os docentes comentaram sobre os ‘os impactos, as perseguições, da difícil greve de 2015’ como fator de adoecimento e o relatório de gestão da Universidade cita o movimento grevista como uma das principais dificuldades para alcançar os indicadores de desempenho e executar metas, aliando a este fator ‘o contingenciamento dos limites de crédito orçamentário’. O jogo de responsabilização e culpabilização personifica os problemas estruturais (CARNEIRO, 2014; GIACOMAZZO, 2006; SGUISSARDI e SILVA JÚNIOR, 2005).

Na lógica produtivista, a competição é tratada como processo natural nos grupos de trabalho. Essa lógica é reforçadora do processo de individualização das relações sociais e laborais – ‘a competição entre pares já é uma coisa adoecida e já faz parte da cultura, desse contexto’. Ao se referirem ao frenético trabalho de lançamento de dados para o comparativo das universidades docentes comentam: ‘competição, que não tem o menor sentido. Não vim para a Universidade fazer o que eu estou fazendo’; ‘a competição insana por números, vem

crecendo’. Argumenta-se que ‘na Universidade não seria necessário, dada a condição de concursados e estáveis, não teríamos por que essa competitividade – nós temos estabilidade no emprego’. É também em nome da lógica de produção que as mudanças são operadas nos processos de trabalho e na própria formação dos docentes (FIDALGO, 2010).

Os docentes comentam que ‘as políticas educacionais voltadas para a formação estão alheias’ às necessidades dos docentes e que ‘os fazedores de políticas educacionais fecham os ouvidos para pesquisas’ sobre satisfação ou adoecimento do professor. Em pesquisas acadêmicas autores também concluem que os conteúdos de prevenção poderiam ser trabalhados nos espaços de formação docente. Ao contrário disso, as políticas educacionais, pós 1990, tem se mostrado aligeiradas, rasas e flexíveis; na linha dos discursos de competências que atendem a condições de mercado (MACHADO, 2014; SANTANA, 2017).

O panorama histórico do adoecimento docente, suscitou ainda diálogos sobre a proletarianização, a carreira e a formação docente – os docentes comentaram: ‘a carreira docente vem piorando para quem entra, e quem já está, ainda que tenham condição um pouco melhor em termos de direitos’. Argumentou-se que ‘no final dos anos 1980 e anos 1990, quem entrava nas universidades públicas eram os filhos da aristocracia, da burguesia’ e que ‘a entrada de pessoas de camadas populares na Universidade acontece nos anos 2000’ mesmo antes da Lei de Cotas, de 2012. Não se está falando só dos alunos, mas dos ‘docentes que começaram a chegar nas universidades públicas agora e que são de uma outra classe social’.

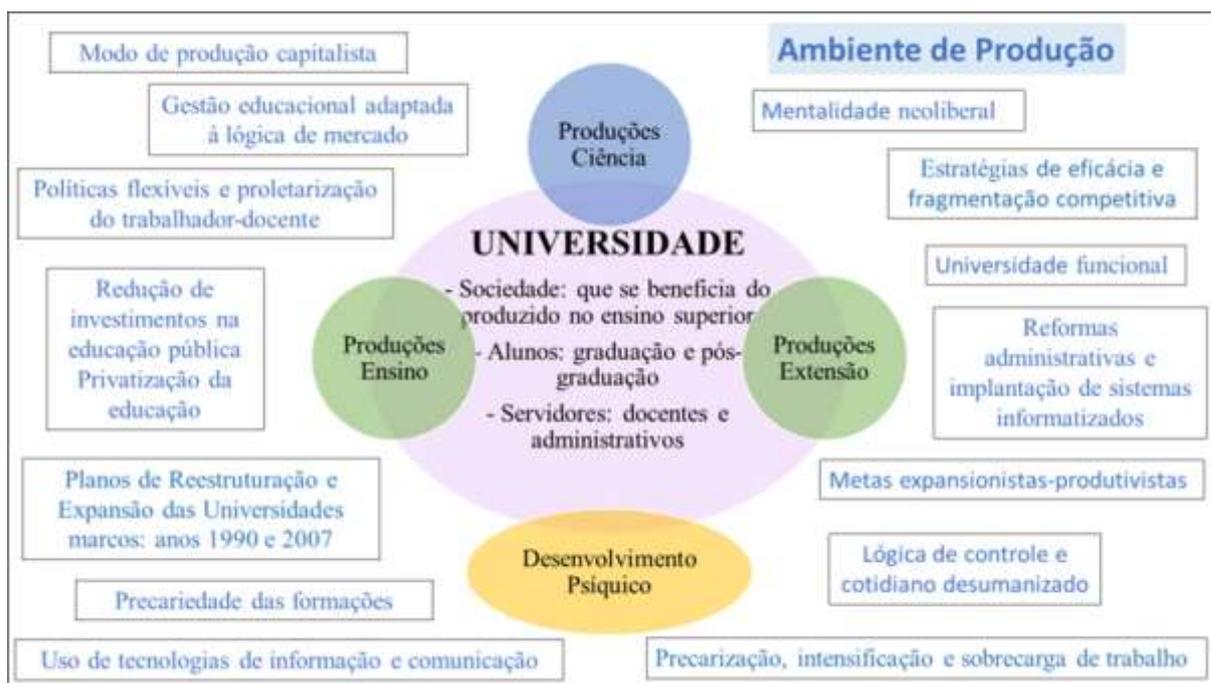
Ver o adoecimento do docente acontecer mais rápido, mais cedo – o que foi visualizado pela redução da média de idade dos afastamentos, trouxe reflexões sobre o ‘nível de renda familiar dos docentes que entram na Universidade’, ‘nos impactos na produção da ciência no Brasil’ e, principalmente na perspectiva pessimista de carreira que se vislumbra ao aluno de licenciatura. Os docentes entendem ser ‘arrasador para um jovem’ tanto o adoecimento quanto as perspectivas de trabalho, para eles a Universidade está ‘formando professores para desemprego’, lamenta-se a realidade daqueles que estão se formando e ‘trabalham com cursos de licenciatura noturnos e educação no campo, que atendem camponeses e não vão conseguir emprego’; além da informação veiculada de que: ‘metade da força, 50% dos formandos de 2019 e 2020, não arrumaram emprego até agora, porque não há emprego para todos eles’.

O desejo de que ‘a Universidade faça algum proveito disso’, da pesquisa sobre adoecimento, confunde-se com a desesperança: ‘não há indicação que a gestão federal e a gestão da UFMS, tenham condições de reverter esse quadro, muito pelo contrário’. Teme-se que a leitura dos dados ‘talvez implicasse em responsabilizar os gestores pelo adoecimento do professor e não na necessidade de se criar políticas de saúde’ e educação. Até mesmo tratar o

tema internamente não é visto como um caminho fácil: ‘as pautas das reuniões são de uma perda de tempo... e espera-se, que o gestor não seja questionado; e isso é um desastre para a Universidade – o questionamento como uma espécie de ameaça’. É necessário, portanto, estar atento para que uma visão psicologizante e individualizante não leve o debate para a esfera da culpabilização dos sujeitos. O adoecimento é expresso na dimensão individual, se particulariza nos dados da Universidade – espaço de contradições que problematizam um cotidiano desumanizado. Assim, os docentes comentam: ‘existe um processo aí, que é um processo social’ (GIACOMAZZO, 2006; SANTANA, 2017).

Essas são algumas considerações sobre a sociedade capitalista e o ambiente de produção que impactam nas relações sociais na Universidade, no trabalho, na saúde do docente do ensino superior, em uma perspectiva universal – que não é prerrogativa da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e está constituída historicamente (Figura 2).

Figura 2 – Ambiente de produção na UFMS



Organização: a pesquisadora.

4.2.1.1 Um catalizador do adoecimento – a tecnologia

Os docentes confirmaram as percepções de suas realidades, diante dos dados de adoecimento e motivos de afastamento – ‘esses dados ilustram bem o momento que se está vivendo’. Além disso, acrescentaram que ‘os números eram apenas a ponta do iceberg’, uma

vez que ‘registram os dias que a pessoa deixa de trabalhar, porque está doente’ e comentaram que ‘na UFMS, se temos o presenteísmo – gente que está doente e que, mesmo doente, está trabalhando’, e que ‘não é incomum, professores aproveitarem o período de férias para cuidar da saúde’.

Destacaram os lançamentos de dados hoje repassado para o docente, ‘a burocracia nas escolas, e na Universidade, está dentro de um projeto de poder, desviando o professor da sua função que é estar em sala de aula’. O projeto de reformas administrativas, e modernização de sistemas de tecnologia de informação, reduz a contratação de servidores e transfere para o docente atividades administrativas e de controle – ‘se contratou muito menos funcionário, e a tonelada de trabalho burocrático ficou’.

O uso de tecnologias é um fato que expressa bem o caráter contraditório dos processos de desenvolvimento, e tem ocasionado mudanças significativas nas condições e organização do trabalho docente. A flexibilização das relações de trabalho está intimamente ligada com a flexibilização proporcionada pelas tecnologias de informação e comunicação, elas facilitam e agilizam o trabalho e permitem o atendimento ao aluno em qualquer lugar e horário. Entretanto, sem a devida discussão de propósitos e princípios de autonomia, transfere ações para o docente, sem remuneração para despesas com tecnologia e sem considerar o seu tempo e o seu espaço – ‘é 24h por dia, só estou menos doente porque separei os WhatsApp – um de trabalho e o outro pessoal. Não mexo depois das 17h’.

A adoção de novas tecnologias e métodos gerenciais facilita a intensificação do trabalho que, aliada à instabilidade no emprego, modifica o perfil de adoecimento e sofrimento dos trabalhadores, expressando-se, entre outros, pelo aumento da prevalência de doenças relacionadas ao trabalho, como as Lesões por Esforços Repetitivos (LER), também denominadas de Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho (DORT); o surgimento de novas formas de adoecimento mal caracterizadas, como o estresse e a fadiga física e mental e outras manifestações de sofrimento relacionadas ao trabalho. Configura, portanto, situações que exigem mais pesquisas e conhecimento para que se possa traçar propostas coerentes e efetivas de intervenção. (BRASIL, 2001 p. 19).

Tecnologias, trazem possibilidade evolutiva nos processos pedagógicos, na interação entre aluno e professor e desterritorialização da aprendizagem, e são fonte de consulta para a produção do conhecimento e avanço nas pesquisas. Ao mesmo tempo ampliam a demanda de disponibilidade e dedicação às atividades, intensificam o trabalho e a busca por produtividade e promove alterações nas relações sociais – no trânsito de ambientes reais para virtuais. Essas novas exigências ao docente no que se refere a máquinas e tecnologias, incluindo as que são

usadas para armazenamento de conhecimento científico, causam alterações nas variáveis memória, tempo e espaço do trabalhador – no próprio psiquismo e na vivência laboral – agindo como um catalizador no processo de produção/alienação (ANDRADE, 2014; CARNEIRO, 2014; FIDALGO, 2010; TULESKI ET AL, 2017).

4.2.1.2 Considerações sobre as patologias identificadas

Os docentes da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) são componentes de uma população geral, em função de sua idade, gênero, grupo social e podem apresentar doenças comuns, aparentemente sem qualquer relação com o trabalho. Mas, existem os grupos de doenças consideradas como doenças do trabalho, pelo próprio Ministério Brasileiro.

Os docentes podem ser acometidos por doenças consideradas comuns (crônico-degenerativas, infecciosas, neoplásicas, traumáticas) mas que sofrem modificações no aumento da frequência de sua ocorrência ou na precocidade de seu surgimento, quando sob determinadas condições de trabalho. Um exemplo são as doenças cardiovasculares nos docentes de pós-graduação – sabe-se que quanto maior o número de orientandos e a quantidade de produção científica, aliados às condições e cuidados com a saúde, maior as ocorrências cardíacas e os acidentes vasculares cerebrais. Existem ainda as doenças comuns que têm o espectro de sua etiologia complexo, como é o caso das doenças músculo esqueléticas e alguns transtornos mentais, que em decorrência do trabalho, somam-se (efeito aditivo) ou multiplicam-se (efeito sinérgico) as condições provocadoras ou desencadeadoras destes quadros. Por fim tem-se os acidentes de trabalho e as doenças ocupacionais (BRASIL, 2000; SANTANA, 2011).

Diante dos motivos de afastamento, os docentes que participaram da pesquisa em grupo comentaram: ‘estão aparecendo dados bem sugestivos do sofrimento mental dos professores, o que vem só reforçar o que a gente já sabia, e agora tem em dados’; ‘Qualquer um que frequente psiquiatra, como eu, sabe da quantidade de colegas professores e isso não é coincidência’; ‘Vai ao encontro de dados que a gente ouve sobre a depressão, sobre ser um fenômeno que se identifica mais em mulheres, por uma série de motivos – inclusive porque as mulheres procuram mais ajuda’. As principais causas do afastamento do trabalho, dos docentes da Universidade Federal de Mato grosso do Sul (UFMS), são os transtornos mentais e comportamentais, neoplasias (tumores) e doenças do sistema osteomuscular – com predominância dos transtornos mentais em ambos os gêneros e maior frequência nas mulheres, confirmando a incidência coletiva de algumas doenças na classe trabalhadora-docente do ensino superior. Distúrbios mentais são exemplos de doença em que o trabalho é provocador de um distúrbio latente, ou

agravador de doença já estabelecida ou preexistente. O próprio Ministério do Trabalho do Brasil, faz associações entre os transtornos depressivos e os ambientes de produção no Brasil (ANDRADE, 2014; BRASIL, 2001; SANTANA, 2017; SOUZA e LEITE, 2011).

A relação dos episódios depressivos com o trabalho pode ser sutil. As decepções sucessivas em situações de trabalho frustrantes, as perdas acumuladas ao longo dos anos de trabalho, as exigências excessivas de desempenho cada vez maior, no trabalho, geradas pelo excesso de competição, implicando ameaça permanente de perda do lugar que o trabalhador ocupa na hierarquia da empresa, perda efetiva, perda do posto de trabalho e demissão podem determinar depressões mais ou menos graves ou protraídas. (BRASIL, 2001, p. 178).

Na pesquisa em grupo, discutiu-se a relação do mental com o físico – ‘muitas doenças físicas são ligadas às doenças mentais’; ‘a saúde precisa ser vista na totalidade, no aspecto mental e no aspecto físico’ – levantando-se inclusive hipóteses relativas às instabilidades geradas pelas trocas de governos e de ministros da educação, que impactam diretamente nas Universidades. Tomando-se por referência a série histórica dos dados, durante um primeiro ciclo de 9 anos (2005 a 2013) o Brasil teve dois ministros³³ e no segundo ciclo de 6 anos (2014 a 2019) oito ministros. Houve ainda comentário sobre ‘a Educação nos programas de publicidade dos governos estaduais ser veiculada como perfeita’ e não apresentar publicamente os dados de adoecimento da categoria – ‘os principais afastamentos são: policiais e os professores. Policiais vão parar no psiquiatra, no psicólogo, por experimentarem essa rotina de violência’.

Em nossa sociedade, o trabalho é mediador de integração social, seja por seu valor econômico (subsistência), seja pelo aspecto cultural (simbólico), tendo, assim, importância fundamental na constituição da subjetividade, no modo de vida e, portanto, na saúde física e mental das pessoas. A contribuição do trabalho para as alterações da saúde mental das pessoas dá-se a partir de ampla gama de aspectos: desde fatores pontuais, como a exposição a determinado agente tóxico, até a complexa articulação de fatores relativos à organização do trabalho, como a divisão e parcelamento das tarefas, as políticas de gerenciamento das pessoas e a estrutura hierárquica organizacional. Os transtornos mentais e do comportamento relacionados ao trabalho resultam, assim, não de fatores isolados, mas de contextos de trabalho em interação com o corpo e aparato psíquico dos trabalhadores. As ações implicadas no ato de trabalhar podem atingir o corpo dos trabalhadores, produzindo disfunções e lesões biológicas, mas também reações psíquicas às situações de trabalho patogênicas, além de poderem desencadear processos psicopatológicos especificamente relacionados às condições do trabalho desempenhado pelo trabalhador. (BRASIL, 2001, p. 161).

³³ (1) 2005 a 2013: Fernando Haddad e Aloizio Mercadante. (2) 2014 a 2019: Henrique Paim, Cid Gomes, Renato Janine Ribeiro, Aloizio Mercadante, José Mendonça Bezerra Filho, Rossieli Soares da Silva, Ricardo Vélez e Abraham Weitraub.

Os docentes expressaram suas lógicas explicativas, sobre o adoecimento: ‘o corpo da gente vai sucumbindo a essas forças que vêm de fora. Essa tensão, o aumento de pressão, que vem de fora para dentro’; ‘o digestivo, uma gastrite, nesses momentos de tensão ela aumenta’; ‘a tensão afeta o aparelho circulatório e pressão, e pode ser que vire um infarto’; ‘o câncer mostra que a gente vai internalizando, colocando para dentro, que não dá vasão’; ‘não deveria assustar que o câncer tenha índices tão altos – a gente sabe que câncer é angústia, é uma expressão de angústia para Jung’; ‘então, essa desesperança, todo esse Burnout dos professores, ia dar nisso mesmo’; ‘estudiosos do mal-estar docente dizem que a Síndrome de Burnout é uma das principais doenças, do esgotamento profissional dos professores’. Existem aquelas doenças em que o trabalho pode ser um fator de risco, contributivo, mas não necessário, exemplificadas pelas doenças comuns, mais frequentes ou mais precoces em determinados grupos ocupacionais. Tendo em vista o volume de afastamentos, acreditamos ser importante estudos epidemiológicos, especialmente no caso das doenças mentais e das neoplasias (cânceres), para verificação do nexa causal destas patologias com a natureza da atividade docente. Na mesma linha, entendemos ser cabível um estudo das varizes e doenças coronarianas (BRASIL, 2001).

O processo de carcinogênese é multifatorial e pode ser ativado por agentes ambientais. Os tumores são desenvolvidos quando o equilíbrio é rompido por influência de fatores endógenos ou genéticos e/ou exógenos e ambientais. Estima-se que 60 a 90% dos cânceres sejam devidos à exposição a fatores ambientais. Nos países desenvolvidos, que dispõem de estatísticas confiáveis, o câncer constitui a segunda causa de morte na população adulta, sendo responsável por uma em cada cinco mortes. No Brasil são precárias e não refletem a realidade. A doença representa a segunda maior causa de morte na população brasileira acima dos 40 anos, sendo o câncer de pulmão o mais prevalente entre os homens. Entre as neoplasias malignas prevalentes e mortais, no Brasil, estão as de mama, colo uterino, estômago, pulmão, cólon/reto, próstata e esôfago. Na sua maioria, resultam da agressão direta de fatores do meio externo ou de estímulo hormonal constante, que podem ser prevenidos ou detectados e tratados com êxito em fases precoces (BRASIL, 2001, p. 95).

Os comentários sobre a atenção prestada pela Universidade às questões do adoecimento não são positivos: ‘a gente vê é um desmonte dessas políticas de saúde do docente. Como um professor vai trabalhar bem, se alguém que ele ama está doente?’; ‘na reunião do Conselho, se queria até atacar o PAS – que é um direito dos professores e seus familiares’. Por outro lado, a Universidade percebeu o aumento de afastamentos e o quadro de adoecimento, conforme podemos ver nos relatórios de gestão. Nos anos de 2016 e 2017, o relatório fala de absentismo, do acompanhamento de licenças médicas prolongada e da intensificação de ações da PROGEP

– Divisão de Segurança do Trabalho, nos aspectos de segurança e motivação no trabalho: “no item Falta de Motivação: Por intermédio da Divisão de Educação Continuada, a Instituição tem oferecido cursos de capacitação visando promover a motivação dos servidores, oferecendo inclusive aulas de ginástica laboral e cursos preparatórios para aposentadoria” (UFMS, 2016, p. 153). Em 2018, registrou-se como meta: “Alto número de afastamentos – Promover palestras, seminários e cursos objetivando promover conscientização e informações relevantes sobre assuntos importantes, tais como: depressão, stress, dependência química, aposentadoria etc. Desenvolver ações que visam promover a saúde física, através de exames investigativos e preventivos realizados pelo Plano de Assistência à Saúde – PAS/UFM” (UFMS, 2018, p. 74).

Ferreira (2013) ao estudar o adoecimento docente defende que o processo saúde/doença deva ser visto, inclusive pelas áreas de medicina do trabalho, para além do atendimento de emergências ou da eliminação de fatores de riscos, uma vez que o adoecimento traz questões da revisão de uma realidade social e a luta por uma universidade, pública, laica, democrática e crítica. Se seguirmos na linha de fatores de risco, poderíamos destacar os riscos *ergonômicos e psicossociais*, que são os “decorrentes da organização e gestão do trabalho, como, por exemplo: da utilização de equipamentos, máquinas e mobiliário inadequados, levando a posturas e posições incorretas; locais adaptados com más condições de iluminação, ventilação e de conforto para os trabalhadores; trabalho em turnos e noturno; monotonia ou ritmo de trabalho excessivo, exigências de produtividade, relações de trabalho autoritárias, falhas no treinamento e supervisão dos trabalhadores, entre outros” (BRASIL, 2001, p. 29).

O trabalho ocupa, também, um lugar fundamental na dinâmica do investimento afetivo das pessoas. Condições favoráveis à livre utilização das habilidades dos trabalhadores e ao controle do trabalho pelos trabalhadores têm sido identificadas como importantes requisitos para que o trabalho possa proporcionar prazer, bem-estar e saúde, deixando de provocar doenças. Por outro lado, o trabalho desprovido de significação, sem suporte social, não-reconhecido ou que se constitua em fonte de ameaça à integridade física e/ou psíquica, pode desencadear sofrimento psíquico. (BRASIL, 2001, p. 161).

4.2.1.3 Uma primeira e breve síntese

Quando abordamos, no capítulo dois, sobre o desenvolvimento histórico social do psiquismo humano, abordamos o referencial filosófico de Vigotski, qual seja a determinação histórica da sociedade e da consciência humana. Vimos agora, nessa seção, que a fragmentação, a competição, a precarização do trabalho, a lógica do controle – que estão sendo vividas no ambiente da Universidade, impactando diretamente na vivência do trabalhador-professor, são

representantes do modo de produção capitalista que impera na sociedade. Os docentes ao falarem de suas vivências históricas, refletem sobre os impactos das estratégias de eficácia e das metas produtivistas na saúde docente. Vimos que nesse clima de universidade operacional em que se encontram, os docentes sentem o cotidiano desumanizado dado inclusive às reformas administrativas e desenvolvimento de tecnologias e sistemas implementados dentro de uma mentalidade neoliberal, internalizada historicamente pelos próprios gestores que orquestram as mudanças. Nesse sentido, os limites do desenvolvimento destes docentes, a sua própria constituição psíquica, estará dependente do grau de desenvolvimento da sociedade em que está inserido.

Entretanto, dependência não significa sucumbir à essa realidade. O meio circundante como determinante do psiquismo é uma faceta, do pensamento dualista das psicologias clássicas, já criticada por Vigotski. Reconhecer os dados de afastamento, as doenças, e os fatores do ambiente que caracterizam essa série histórica dos afastamentos, apropriar-se, tomar consciência da cultura que promove este adoecimento, pode ser um passo importante para a transformação dessa realidade complexa.

O psiquismo humano, desenvolve e é desenvolvido nas relações humanas no processo de trabalho/atividade – a ação do indivíduo singular, nessa complexa e contraditória realidade universal também contribui para o seu estado de saúde e adoecimento, para a alienação e para a superação de contradições. Pode ser esse o comunicado feito pelas doenças aos docentes e à Universidade – um chamado para se dar atenção ao campo das relações sociais.

4.3 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DOS QUESTIONÁRIOS

Ouvir o trabalhador falando de seu trabalho, de suas impressões e sentimentos em relação ao trabalho, de como seu corpo reage no trabalho e fora dele, é de fundamental importância para a identificação das relações saúde-trabalho-doença. É a tradução prática da recomendação feita em 1700 pelo médico italiano Bernardino Ramazzini de que todos os médicos deveriam perguntar a seus pacientes: Qual é a sua profissão? (BRASIL, 2001, p. 30).

Nessa seção e sua série de subitens, descrevemos os dados de pesquisa da etapa dos questionários, aplicados a docentes da Área de Ciências Humanas. Iniciamos descrevendo os *dados de caracterização* dos docentes (sexo, idade, formação, vínculo institucional e docência na graduação e pós-graduação) e apresentamos, em sequência, os temas centrais pesquisados: *visão do trabalho docente* (função do professor, finalidade do trabalho docente, percepção sobre as atividades docentes e condições de trabalho) e *visão do trabalho docente e saúde* (problemas

de saúde, motivos de adoecimento, uso de medicamentos, influências do trabalho docente no adoecimento, afastamentos, sentimento em relação ao trabalho, interesse em mudar de profissão e medidas de enfrentamento do adoecimento). Finalizamos com as percepções quanto a satisfação dos professores e professoras com sua atividade docente e as ações propostas por eles para o enfrentamento do adoecimento.

Para a construção dos gráficos das questões objetivas, usamos o percentual de respostas, tendo como base o número total de questionários aplicados/retornados (19 respostas). Para as questões descritivas, onde o sujeito, professor pesquisado, pode responder com mais de uma manifestação, utilizamos a frequência de respostas dadas, criando tabelas e quadros com critérios propostos a partir do conteúdo apresentado e o seu percentual de repetição.

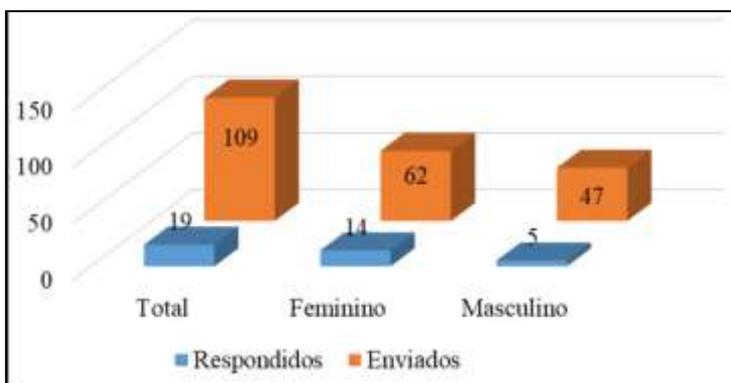
Os dados sistematizados dos 19 questionários de pesquisa, nos permitiram conhecer a vivência destes docentes da Área de Ciências Humanas em particular, no que se refere a: (1) a visão do trabalho docente, (2) as correlações da atividade docente e o adoecimento, (3) a satisfação do docente e as ações para o enfrentamento ao adoecimento. Analisamos dados gerais dos 19 sujeitos e, em alguns momentos, fazemos considerações a respeito de dois grupos distintos. Um grupo está referido como grupo 1 (G1), composto por nove sujeitos, que consideraram ter problemas de saúde ou adoecimento posteriores ao início de suas atividades profissionais – docentes ‘adoecidos’. O outro, referido como grupo 2 (G2), composto por dez sujeitos, que afirmaram não ter problemas de saúde ou registraram que seus problemas de saúde são anteriores ao início de suas atividades docentes.

Os dados desta etapa foram apresentados a professores que participaram dos Encontros de Pesquisa em Grupo, e as considerações feitas por eles foram por nós agregadas à esta etapa de análise, juntamente com as considerações teóricas, mais especificamente os conceitos de consciência (sentido e significado) e a atividade (motivo gerador de sentido e motivo estímulo).

4.3.1 Dados de identificação dos docentes - questionários

A identificação dos docentes, foi constituída com os dados pessoais e profissionais solicitados nas questões 1 a 11, primeira parte do questionário (Anexo B). Enviamos os questionários de pesquisa para 109 professores, sendo que destes 62 eram do sexo feminino (56,88%) e 47 do sexo masculino (43,12%). Dos professores que retornaram os questionários, 14 (73,7%) são do sexo feminino e (5) 26,3% do sexo masculino (Gráfico 24).

Gráfico 24 - Participantes da pesquisa por sexo

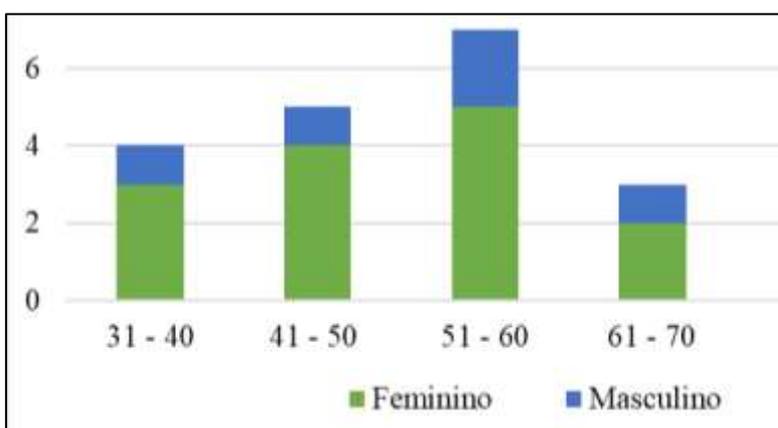


Organização: a pesquisadora.

Embora não houvesse diferença significativa de gênero no montante dos questionários enviados, ocorreu uma divergência no número de retornos efetivos dos questionários, no que se refere ao gênero – com o sexo feminino totalizando quase três vezes a quantidade de retorno em relação às respostas dadas pelo sexo masculino. É possível inferir que o interesse em participar de pesquisa com a temática do adoecimento do professor universitário não foi comum aos dois gêneros – com maior retorno do gênero feminino. Vimos também que, a partir das respostas apresentadas na questão 31, dos cinco homens que responderam à pesquisa, apenas um deles se dispôs a participar de entrevista individual ou grupal.

No escalonamento referente à idade (Gráfico 25), se agrupam na faixa entre 31 e 40 anos três professoras e um professor (21,05%); no intervalo de 41 e 50 anos registramos quatro professoras e um professor (26,32%); a maior concentração (36,84%) ficou na faixa de 51 a 60 anos, com cinco professoras e dois professores; e na faixa 61 a 70 anos, tivemos duas professoras e um professor (15,79%).

Gráfico 25 - Participantes da pesquisa por faixa etária

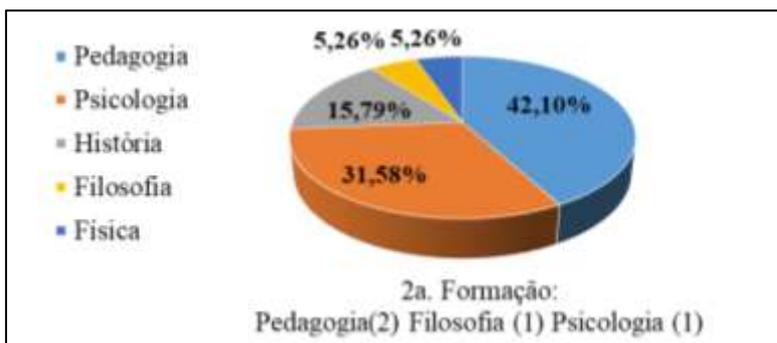


Fonte: Questionários de pesquisa, 2020.

Organização: a pesquisadora.

Com relação à formação dos professores (Gráfico 26), podemos afirmar que boa parte dos professores que respondeu ao questionário tem como primeira formação a pedagogia (42,11%) ou a psicologia (31,58%). Alguns, história (15,79%), um deles filosofia (5,26%) e outro física (5,26%). Quatro (21,05%) destes professores possuem uma segunda graduação: em pedagogia (2), filosofia (1) ou psicologia (1).

Gráfico 26 - Formação em nível de graduação

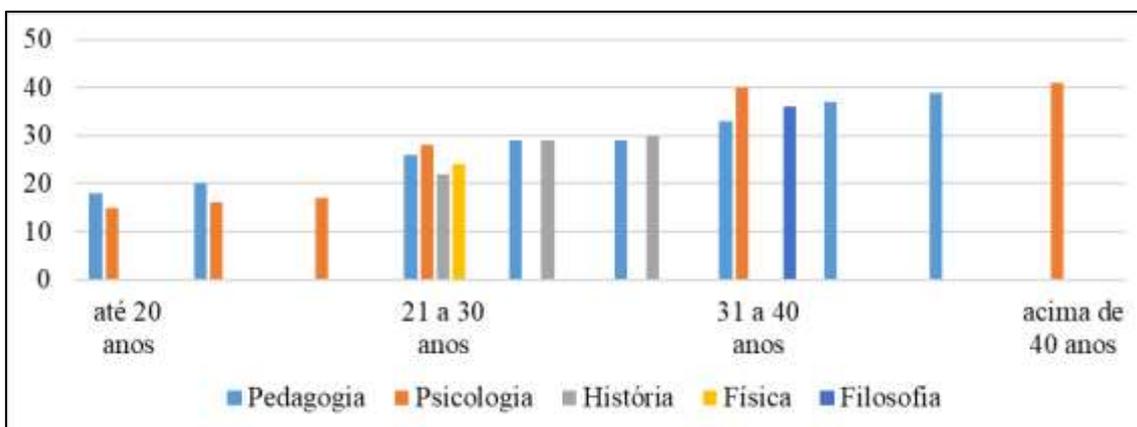


Fonte: Questionários de pesquisa, 2020.

Organização: a pesquisadora.

Quanto ao tempo de formado (Gráfico 27), tivemos uma média 28,5 anos de formado. Metade dos psicólogos (50%) e parte dos pedagogos (25%) possui de 15 a 20 anos de formação (26,32%); na faixa de 21 a 30 anos encontramos a maioria dos professores (42,11%) – todos os formados em história, física, alguns pedagogos (37,5%) e um psicólogo (16,67%); há ainda professores formados em pedagogia (37,5%), psicologia (16,67%) e filosofia (100%) na faixa de 31 a 40 anos (26,32%); acima de 40 anos (5,26%) temos um psicólogo (16,67%) – 41 anos foi o maior tempo de formação registrado.

Gráfico 27 - Tempo de formação na 1ª graduação



Fonte: Questionários de pesquisa, 2020.

Organização: a pesquisadora.

Com relação ao grau de formação em pós-graduação (Gráfico 28), identificamos que todos os professores que responderam ao questionário de pesquisa possuem título de doutor (100%). Sendo que dois deles(as) registraram sobre seus pós-doutorados (10,53%).

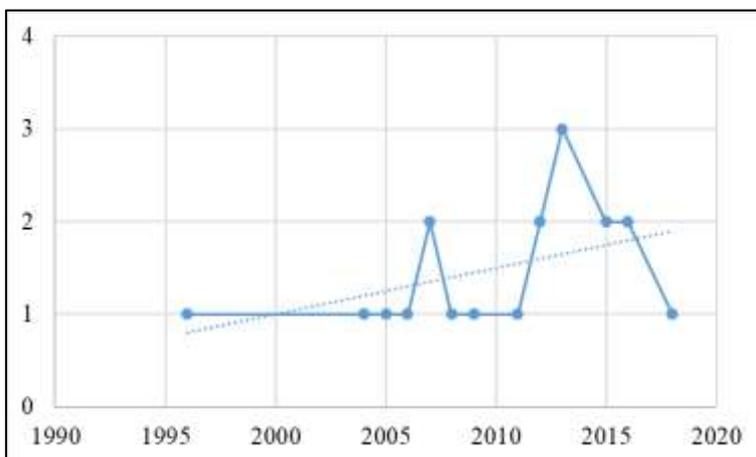
Gráfico 28 - Formação em nível de pós-graduação



Fonte: Questionários de pesquisa, 2020.
Organização: a pesquisadora.

A formação no doutorado e pós-doutorado destes professores se distribui em antes de 2010 (42,11%) e depois de 2010 (57,89%). Nos últimos anos, editais de seleção para docência no nível superior de ensino, têm exigido como requisito o doutorado concluído (Gráfico 29).

Gráfico 29 - Ano de conclusão da pós-graduação



Fonte: Questionários de pesquisa, 2020.
Organização: a pesquisadora.

Sobre a docência, todos lecionam na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), sendo que parte dos professores ministra cursos na área da psicologia (31,58%), parte deles na pedagogia (26,32%) e a outra quase metade (42,10%) se distribui em variadas áreas: licenciaturas, filosofia, antropologia e história (Gráfico 30).

Gráfico 30 - Área de docência no ensino superior

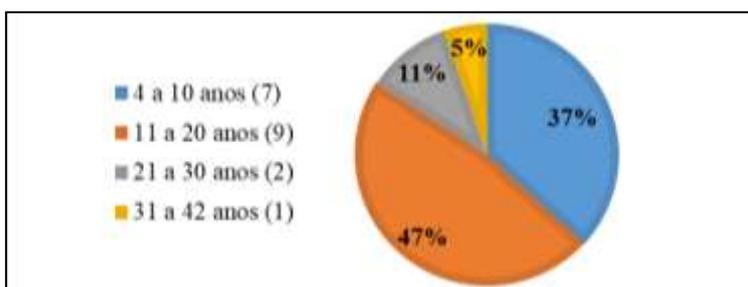


Fonte: Questionários de pesquisa, 2020.

Organização: a pesquisadora.

Quanto ao tempo de docência (Gráfico 31), a maior parte dos professores entrevistados tem de 11 a 20 anos (47,37%); o segundo maior grupo concentra-se no período de 4 a 10 anos (36,84%); em terceiro, de 21 a 30 anos (10,53%); em quarto, de 31 a 42 anos (5,26%).

Gráfico 31 - Tempo de docência no ensino superior

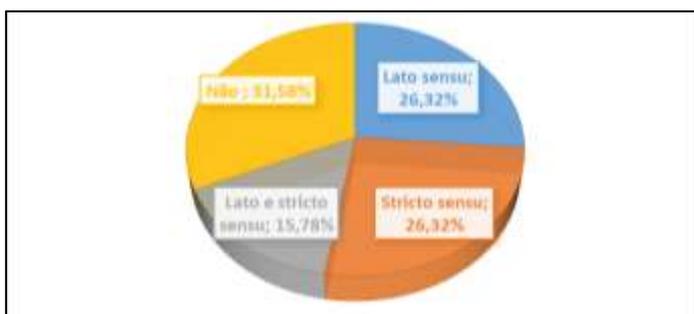


Fonte: Questionários de pesquisa, 2020.

Organização: a pesquisadora.

Sobre a docência na pós-graduação (Gráfico 32), a maioria dos professores (68,42%) é docente na pós-graduação, os demais não o são (31,58%). Daqueles que são docentes na pós-graduação, alguns (15,78%) o são em cursos lato sensu e stricto sensu; os demais se distribuem separadamente em cursos lato sensu (26,32%) e cursos stricto sensu (26,32%).

Gráfico 32 - Docência na pós-graduação



Fonte: Questionários de pesquisa, 2020.

Organização: a pesquisadora.

Quanto ao vínculo trabalhista (Gráfico, 33), todos os docentes (100%) são concursados, sendo que um deles (5%) é docente convidado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Os demais professores (95%) são do próprio quadro da Universidade.

Gráfico 33 - Vínculo institucional



Fonte: Questionários de pesquisa, 2020.

Organização: a pesquisadora.

4.3.1.1 Primeiras considerações – gênero e motivo

Os dados se referem a um grupo de 19 docentes da Área de Humanas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), do quadro da Faculdade de Ciências Humanas (FACH), áreas de Ciências Sociais, Psicologia, Filosofia e História (10 respostas) e da Faculdade de Educação (FAED), área de Pedagogia (09 questionários). A maioria das respostas são de docentes do sexo feminino (14), na faixa etária predominante de 51 a 60 anos (7 docentes), todos(as) são doutores(as), concursados e na sua maioria formados há mais de 20 anos. Quanto ao tempo de docência, temos 7 docentes na faixa de 4 a 10 anos de docência e 9 pessoas na faixa de 11 a 20 anos, os demais (3) estão acima de 20 anos. Mais da metade trabalha na pós-graduação. Trata-se, portanto, de um grupo estável na Instituição e qualificado.

Um primeiro ponto a ser considerado, antes de abordarmos a visão dos docentes, diz respeito ao retorno dos questionários. Vimos que o maior retorno da pesquisa ocorreu por parte das mulheres. Sobre essa questão, as docentes interpretaram: ‘Um dado interessante – mais mulheres responderam ao questionário, do que homens. Nós mulheres abraçamos uma série de coisas, que não tem relação específica com o nosso trabalho. Não ganhamos, efetivamente, em estar aqui participando nesse momento de pesquisa em grupo, ou respondendo questionários de pesquisa’. Seguimos por um foco ‘menos profissional e talvez, mais de acolhimento’ e isso é ‘questão que vai refletir no adoecimento, uma vez que abraçamos responsabilidades e obrigações que não são da alçada’ e isso acaba gerando ‘uma sobrecarga, que não nos faz

alcançar níveis de produtividade – são atividades que não estão focadas em quantas citações temos no SciELO’.

Existe uma relação direta entre a estrutura da atividade docente e a estrutura da consciência humana. As professoras estão expressando aqui que algumas atividades que assumem no seu trabalho docente (responder um questionário de pesquisa) são contraditórias com alguns motivos estímulo (no caso, a pontuação SciELO).

Escolher ações com ‘foco de acolhimento’, parece ser um motivo gerador de sentido para elas. Mas, ao igualar esta escolha a um ‘foco menos profissional’ elas estão dizendo que aquela ação, que para elas tem sentido, não corresponde ao significado atribuído àquela atividade, na realidade em que vivem – ‘não são da alçada’. Ao expressarem sua percepção: ‘é questão que vai refletir no adoecimento’ estão dizendo que a atenção dada a determinada ação (de acolhimento/responder pesquisa) e não a outra ação (ação que pontua no SciELO) vivem uma contradição, cujo sensação ou efeito poderá ser o adoecimento.

A escolha por participar da pesquisa ou por fazer ações que contam ponto no SciELO, pode não ser por si só, fator de adoecimento, cada ação do docente terá sempre o seu motivo; o desenvolvimento se dá por tomada de consciência da necessidade de escolher, qual é o motivo que se impõe – a autoconsciência (DUARTE, 2000; MARTINS, 2013; VYGOTSKI, 1995).

4.3.2 A visão sobre o trabalho docente

Neste tópico, vamos descrever a *visão dos professores quanto ao trabalho docente*, o que eles entendem ser a função do docente e a finalidade do trabalho do professor universitário. Temos também a percepção dos docentes sobre as atividades e as condições de trabalho que mais agradam e que mais desagradam.

4.3.2.1 A função do docente e a finalidade do seu trabalho

Iniciamos pelas questões 12 e 13 do questionário: *Qual a função do professor para você? Do seu ponto de vista, qual é a finalidade do seu trabalho como docente?*

Quanto a função do professor (Tabela 6), verificamos que as respostas mais frequentes são direcionadas à atividade docente (53,84%): ensinar, mediar e difundir conhecimentos científicos (26,92%) e a questão de formação – seja formar/capacitar profissionais (15,38%) ou formar para a pesquisa (11,54%). Foi frequente também o foco no aluno (30,77%) se somarmos o desenvolvimento do pensamento crítico, a contribuição para o aprendizado, para o

desenvolvimento e formação pessoal. Três respostas remetem à extensão, servir à comunidade, e um docente destaca a assunção do papel de coordenador como uma atribuição do docente.

Tabela 6 - A função do docente

Critério / Padrão	Respostas	Frequência	
Ensinar/mediar/difundir conhecimentos científicos	7	26,92%	
Formar/ capacitar profissionais	4	15,38%	53,84%
Formar para a pesquisa	3	11,54%	
Criar pensamento crítico no aluno	3	11,54%	
Contribuir para o aprendizado do aluno	2	7,69%	30,77%
Desenvolver o aluno/ formação pessoal do aluno	3	11,54%	
Servir à comunidade/ extensão	3	11,54%	11,54%
Atuar como Coordenador	1	3,85%	3,85%
	Total	26	100%
			100%

Fonte: Questionários de pesquisa, 2020.

Organização: a pesquisadora.

No que se refere à finalidade do trabalho docente (Tabela 7), os professores focam na atividade propriamente dita (46,42%), com destaque para a formação e capacitação de profissionais (21,43%) sob sua responsabilidade; contribuição para o aprendizado do aluno (10,71%); o propósito de ensinar/mediar/difundir conhecimentos (10,71%). Com pequena frequência, temos a pesquisa (3,57%).

No âmbito das relações sociais, temos em evidência a relação com o aluno: com destaque para a criação do pensamento crítico no aluno e o desenvolvimento e formação pessoal, que somados chegam à frequência de (39,29%). No que se refere à sociedade, à comunidade, registra-se a finalidade de servir à comunidade/extensão (14,29%).

Tabela 7 - A finalidade do trabalho docente

Critério / Padrão	Respostas	Frequência	
Formar/ capacitar profissionais	6	21,43%	
Ensinar/mediar/difundir conhecimentos científicos	3	10,71%	46,42%
Contribuir para o aprendizado do aluno	3	10,71%	
Formar para a pesquisa	1	3,57%	
Criar pensamento crítico no aluno	6	21,43%	39,29%
Desenvolver o aluno/ formação pessoal do aluno	5	17,86%	
Servir à comunidade/ extensão	4	14,29%	14,29%
	Total	28	100%
			100%

Fonte: Questionários de pesquisa, 2020.

Organização: a pesquisadora.

4.3.2.1.1 Análise sobre o trabalho docente - finalidade

Os dados indicam que, em termos da *função docente*, os sujeitos mantêm sua atenção no aluno mais que na comunidade – atividade de extensão, e maior atenção na atividade de ensino do que ciência. A visão é de ensinar, mediar e difundir conhecimentos científicos, para capacitar profissionais e formar para pesquisa. Espera-se criar um pensamento crítico no aluno e desenvolvê-lo, inclusive no que se refere à sua formação pessoal. Ao dizer da *finalidade do trabalho* no ensino superior, a ideia que se destaca no G1 é a de formação da pessoa do aluno – a formação do sujeito como pessoa, mesmo mencionando ‘instigar o saber; provocar conhecimento’. O G2, ao contrário, menciona a formação humana, mas com frequência e intensidade diz da formação profissional – mantendo o foco da narrativa em conhecimento e conteúdo, destacando a ideia de atividade docente como processo, falando de: ‘mediação, transmissão, aplicabilidade, práxis dos alunos’. As narrativas se encontram no Apêndice D.

Em uma análise mais singular dos sujeitos – nas entrevistas, veremos que docentes do G1, percebem que um excesso de atenção ao atendimento de necessidades pessoais do aluno, afetam sua atividade docente, e que as contradições que vivem na atividade docente os levam à redução da atenção na atividade principal – processo de ensino, sendo fator contributivo do adoecimento (COSTA e GOULART, 2018).

A atividade de ensino, ministrar aulas, é a que mais agrada aos docentes, especialmente pelo convívio e diálogo com os alunos e pela possibilidade de acompanhar o seu desenvolvimento. Os docentes também gostam de orientar pesquisas. Os docentes que participaram da pesquisa em grupo ratificaram essa posição: ‘tem professor que pede mais pesquisa, para não estar em sala de aula; mas tem um número maior de professores que têm prazer em dar a aula, estar com os alunos’. O comentário é que o professor fica na profissão por ter ‘uma questão afetiva – gostar do que faz, gostar de ensinar’. Concordam que o bom relacionamento com o aluno é favorecedor para a saúde – ‘quer me ver sair da depressão é dar aula’, especialmente para a área de humanas – ‘a gente da área de humanas vive do contato’.

Existem os motivos geradores de sentido, nesse grupo a relação com os alunos é um desses, impulsionando a atividade docente, tanto no ensino quanto na pesquisa, e conferindo um sentido pessoal. Podemos perceber que esse motivo gerador de sentido da atividade (convívio com aluno) têm uma unidade com a finalidade do trabalho descrita pelos docentes (formação profissional e pessoal do aluno) e podem ter lugar de destaque na estrutura afetivo-motivacional da personalidade (‘professor fica na profissão por uma questão afetiva’); o que

não quer dizer que os motivos geradores de sentidos sempre se tornem conscientes para o docente (LEONTIEV, 1978; MARTINS, 2011).

4.3.2.2 Atividades que agradam e que desagradam

Conheceremos as atividades que mais agradam e que mais desagradam ao docente, conforme os dados referentes as perguntas 14 e 16 do questionário: *Em relação às atividades realizadas, cite até três que mais o(a) agradam. Em relação às atividades realizadas, cite até três que mais o(a) desagradam.* As respostas ao questionário foram sistematizadas nas Tabelas 8 e 9:

Tabela 8 - Atividades que agradam

Critério / Padrão	Respostas	Frequência	
Ministrar aulas / ensinar	24	28,58%	
Realizar pesquisa	12	14,29%	54,77%
Atividade de extensão	7	8,33%	
Preparar aulas	3	3,57%	
Convívio/ diálogo com o aluno	15	17,86%	
Acompanhar desenvolvimento do aluno	7	8,33%	28,57%
Orientar alunos /incentivar a produção acadêmica	2	2,38%	
Autonomia	7	8,33%	
Estudar / Escrever	5	5,95%	16,66%
Participar de eventos	1	1,19%	
Trabalho administrativo	1	1,19%	
	Total	84	100% 100%

Fonte: Questionários de pesquisa, 2020.

Organização: a pesquisadora.

Podemos observar (Tabela 8) que a atividade de ministrar aulas/ensinar (28,58%), seguida do convívio/ diálogo com o aluno (17,86%) e a realização de pesquisa (14,29%) são as atividades que mais frequentemente agradam os docentes. Realizar atividades de extensão (8,33%), acompanhar o desenvolvimento do aluno (8,33%) e agir com autonomia (8,33%) também são ações que agradam aos professores. Alguns ainda dão destaque à atividade de estudar/escrever (5,95%) e preparar aulas (3,57%). Orientar alunos /incentivar a produção acadêmica (2,38%) é atividade lembrada por dois docentes. Somente um professor destaca que participar de eventos (1,19%) lhe agrada e um outro registra que o trabalho administrativo (1,19%) lhe agrada.

O que mais frequentemente desagrada (Tabela 9) os docentes (41,67%) é o excesso de burocracia, reuniões e atividades administrativas. A sobrecarga de atividades (14,58%) também

não é do agrado dos professores. Atividades cotidianas (14,58%), como corrigir trabalhos, avaliações, dissertações e teses (8,33%) ou, na sala de aula, fazer chamadas, aplicar provas e dar aula expositiva (6,25%) são desagradáveis na percepção dos docentes. Com alguma frequência (10,42%) o convívio com colegas de trabalho também desagrada. A indisciplina ou indiferença do discente (6,25%) e a ineficácia do sistema interno de informações (6,25%) causa desagrado aos professores. Um ambiente escolarizado/infantilizado (4,17%) desagrada a dois professores e um docente considera desagradável se submeter aos sistemas de controle da Universidade e Governo (2,08%).

Tabela 9 - Atividades que desagradam

Critério / Padrão	Respostas	Frequência	
Excesso de burocracia/ reuniões/ atividades adm.	20	41,67%	
Ineficácia do sistema interno de informações	3	6,25%	50%
Se submeter aos sistemas de controle externo (Universidade, Governo)	1	2,08%	
Sobrecarga de atividades	7	14,58%	
Corrigir trabalhos, avaliações, dissertações e teses	4	8,33%	29,16%
Cotidiano da sala de aula (fazer chamadas, aplicar provas, dar aulas expositivas)	3	6,25%	
Convívio com colegas de trabalho	5	10,42%	
Indisciplina/ indiferença discente	3	6,25%	20,84%
Ambiente escolarizado/ infantilizado na sala	2	4,17%	
Total	48	100%	100%

Fonte: Questionários de pesquisa, 2020.

Organização: a pesquisadora.

4.3.2.2.1 Análise sobre as atividades docentes – sentido

O que mais frequentemente desagrada os docentes são as atividades que, segundo a sua percepção, não são correlatas à sua atividade principal, quais sejam: o excesso de burocracia nos sistemas de controle (lançamento de dados no sistema), atividades administrativas e reuniões sem finalidade definida. A sobrecarga de atividades também não é do agrado dos docentes. Na atividade docente, propriamente dita, desagradam algumas atividades cotidianas, como corrigir trabalhos, avaliações, dissertações e teses ou, na sala de aula, fazer chamadas, aplicar provas e dar aula expositiva. O convívio com colegas de trabalho também desagrada alguns. A relação com aluno traz algumas contradições, ela aparece como fator que agrada, e é também fator de desagrado no que se refere a comportamentos de indisciplina ou indiferença.

Os docentes interpretaram, na pesquisa em grupo, que o ‘adoecimento pode ter relação com o controle’ e ‘uma redução efetiva da autonomia, que os professores universitários estão tendo nesses últimos tempos’. Comentaram que ‘os professores têm autonomia acadêmica’, mas por exemplo: ‘tem que preencher um plano de ensino que tem a mesma bibliografia do que está na ementa que foi mandada para o MEC’, entendendo que ‘é uma forma de controlar a autonomia do professor’. Sobre os trabalhos administrativos repassados aos docentes e que são realizados sistemicamente, destacaram que afetam principalmente na chegada à universidade pública. Isso acontece, especialmente para aqueles que veem das universidades privadas onde não realizam trabalhos administrativos e a sobrecarga do trabalhador ocorre pelo volume de aulas – ‘na UFMS tem uns 15 sistemas, com diferentes senhas e diferentes acessos. Tive que me cadastrar nos vários. Falavam: lança lá no sistema e eu não sabia nem em qual sistema eu tinha que lançar’. Para aqueles que já se habituaram aos sistemas, a grande questão que desagrada é o registro de ‘planos de serviços que você tem que, praticamente, mentir’. Consideram ser ‘uma hipocrisia compartilhada – eles mentem, eu minto também’ e justificam dizendo: ‘porque efetivamente a semana não é daquele jeito que se preenche no sistema. Até porque, trabalho em artigos acadêmicos, prazo de revista, não se faz desse jeito, nessa fluidez’.

As mudanças na organização do trabalho e nas relações, inclusas as de poder, desgastam e podem gerar sintomas físicos e emocionais. Por exemplo, o docente atribui um sentido ao seu trabalho e as atividades que correspondem a esse sentido, são as que mais agradam – como ministrar aulas e orientar alunos, para docentes que definem ensinar como função e desenvolver os alunos como finalidade. Entretanto, quando o significado da atividade docente sofre alterações ou quando são agregadas à prática docente ações (administrativas) que não são percebidas como motivos geradores de sentido, a sensação não parece ser agradável. Mudanças provocam alterações psíquicas, não sem antes provocar crises. O aluno é um motivo gerador de sentido, numa vivência contraditória (excesso de alunos em sala; alunos que demandam atenção; alunos não comprometidos com o processo de aprendizagem) – a vivência pode proporcionar sensações agradáveis (contribuição com a sociedade; realização pessoal; reconhecimento) ou desagradáveis (incompatibilidade de sentidos; julgamentos; sobrecarga de trabalho). A atenção que estará presente, mais forte em um ou outro aspecto da vivência com o aluno, definirá a sua percepção dessa relação e afetará sua sensação e consciência, gerando ou não novos sentidos para a atividade do docente. Voltamos a dizer do princípio da unidade entre consciência e atividade – atividade originando-se de determinados motivos e encaminhando-se para determinados fins, dada a relação do docente com o seu meio (DARIO, 2017; DIEHL e MARIN, 2016; MARTINS, 2013).

(3,28%) é também lembrada como uma condição desagradável no trabalho. Outros seis fatores são apresentados por professores, isoladamente, como condições de trabalho que desagradam, são eles: a pressão por publicação, a sobrecarga de atividades e funções, salário, dificuldade no transporte público, falta de bolsas de estudo e a falta de reuniões entre professores (Tabela 11).

Tabela 11 - Condições de trabalho que desagradam

Critério / Padrão	Respostas	Frequência	
Precariedade/ falta de materiais e infraestrutura	16	26,23%	26,23%
Relações no ambiente de trabalho	11	18,03%	29,51%
Competição entre pares	7	11,48%	
Excesso de jornada de trabalho	6	9,84%	
Falta de suporte técnico – administrativo	5	8,20%	31,16%
Excesso de burocracia/ reuniões/ atividades adm.	4	6,56%	
Excessivo número de orientandos	4	6,56%	
Desvalorização do professor	2	3,28%	
Produtivismo – pressão por publicação	1	1,64%	
Sobrecarga de atividades e funções	1	1,64%	
Salário	1	1,64%	13,10%
Dificuldade no transporte público para o professor	1	1,64%	
Falta de bolsas para os alunos	1	1,64%	
Falta de reuniões entre professores	1	1,64%	
Total	61	100%	100%

Fonte: Questionários de pesquisa, 2020.

Organização: a pesquisadora.

4.3.2.3.1 Análise sobre as condições de trabalho – motivos

Podemos afirmar que os fatores que mais agradam correlacionados às condições de trabalho dos docentes, e que consideramos motivos estímulo, são: o espaço físico/estrutura, a flexibilidade de horário e de local de trabalho, além de aspectos trabalhistas – estabilidade, férias e benefícios. Os fatores que mais agradam, e podem se constituir em motivo gerador de sentido é a autonomia acadêmica, a relação com as pessoas (os colegas e alunos) e a própria natureza da atividade docente, que foi considerada desafiadora (pesquisa – ensino – extensão).

Dentre as condições de trabalho que mais desagradam os docentes, temos no grupo dos motivos estímulo, a falta ou precariedade de materiais e infraestrutura tecnológica, o excesso de jornada de trabalho e a falta de suporte técnico – administrativo. No grupo dos motivos geradores de sentido, foi frequente o desagrado com as relações no ambiente de trabalho, com destaque negativo para a competição entre pares e a atividade precarizada pelo excesso de burocracia, atividades administrativas e de orientandos.

No grupo de pesquisa, falou-se sobre essa sobrecarga de trabalho, relacionada a tarefas administrativas e lançamentos nos sistemas – ‘o volume de trabalho é ficcional e não condiz

com a possibilidade de trabalho’, e sobre a redução de autonomia – ‘a gente vai adoecendo, vai encapsulando, organizando, compartimentando a autonomia, até a gente ver que ela não é tão grande assim, o corpo da gente vai percebendo’, como fatores de adoecimento. O processo de chegada do docente na universidade foi novamente destacado – ‘você entra para a Universidade para dar aula e tem que decidir um monte de coisas que você nem sabe; tem que entender de direito, de ata – não tive formação para isso. Tem que gastar tempo para aprender, porque depois vêm coisas para cima de você’. Alegam que ‘com as questões burocráticas o trabalho fica cada vez mais difícil com os pares’. A competitividade nas relações com pares foi confirmada e naturalizada – ‘disputam, mulheres com mulheres, homens com homens, disputamos entre gêneros também. Tem atritos com colegas e duvido que em algum lugar de trabalho a gente não tenha atritos com colegas’. Foi introduzido, neste tema relação com pares, uma questão que expressa uma contradição: ‘tem diferenças de posicionamento, diferenças de concepções’, ‘a Universidade é esse lugar do encontro da diversidade’ e ‘talvez, a gente foque mais no negativo do que positivo. A maior parte dos meus amigos, pessoas com quem me relaciono, são da academia. Me ajudam e me fazem ser melhor professora e pesquisadora’.

Os docentes universitários de graduação e pós-graduação são impulsionados (motivos estímulo) a realizarem atividades para cumprirem padrões de produtividade acadêmica (publicação; quantitativo de aulas; lançamentos em sistemas de dados de controle; performance nas avaliações/ pontuações dos cursos e da Universidade), o intitulado produtivismo. Essas ações cumprem alguns objetivos, como por exemplo a ascensão profissional, a obtenção de financiamento de pesquisas, e para cumprir essas finalidades, intensifica-se a jornada de trabalho. A relação que nos interessa entender não está na cobrança por produtividade que alimenta competitividade e redução de coletividade, e vice-versa, gerando adoecimento isso está aparentemente visto. Mas sim, a essência dos motivos para os quais o docente dá atenção. A atenção dada pelos docentes aos motivos estímulo pode ser maior que a atenção dada aos estímulos geradores de sentido, ou na pouca percepção de seus motivos geradores de sentido, ou ainda a desconexão da unidade consciente entre motivos (o porquê) e fins (o para quê), com implicações na estrutura afetivo-motivacional do docente (CARNEIRO, 2014; FERREIRA, 2013; LEONTIEV, 1983; MARTINS, 2011).

Quando comparamos atividade e condições de trabalho que mais agradam e que mais desagradam os docentes, entre o G1 – docentes ‘adoecidos’ e G2 – docentes ‘não adoecidos’, percebemos que ambos os grupos apresentam sua lista de motivos estímulo, que agradam e desagradam, quase que na mesma proporção quantitativa. Entretanto, chama atenção que o G1 cite mais desagradados nas relações Institucionais relações sociais. Quando se trata de motivos

geradores de sentido, G1 apresenta um rol maior de motivos que causam desagrado que G2, e docentes do G2 descrevem seus motivos geradores de sentido em narrativas mais objetivas, focalizadas, que G1 (Apêndice E). Quando os motivos geradores de sentido são colocados em segundo plano, uma vez que o docente tem que garantir sua sobrevivência material (promoções/recursos de pesquisa), eles passam para o plano da fantasia – reduzindo a ação para a transformação, a alteração efetiva da realidade. E nesse processo, obscurecendo o sentido da própria vida do docente (MARTINS, 2011).

4.3.3 A visão sobre o adoecimento do docente

Passamos a descrever a visão dos professores com relação ao adoecimento docente no ensino superior. Vamos subdividir essa seção por temas: problemas de saúde vivenciado, uso de medicamentos, correlações entre atividade docente e problemas de saúde - incluindo afastamentos, satisfação com a atividade docente e formas de enfrentamento do adoecimento.

Constituindo os dados sobre problemas de saúde vivenciados, trazemos os dados contidos nas respostas às perguntas 18, 19, 20, 21: *Você tem algum problema de saúde? Se sim, qual ou quais? Seu problema de saúde é anterior ou posterior ao início da(s) sua(s) atividade(s) profissional(ais) como docente? Você tem alguma hipótese sobre o(s) motivo(s) do seu adoecimento? Qual(ais)? Há situações específicas em que sua doença se manifesta? Quais?*

Quanto aos problemas de saúde, os dados evidenciam (Tabela 12) que os docentes se encontram, na sua maioria, adoecidos (74% das respostas).

Tabela 12 - Problemas de saúde

Critério / Padrão		Respostas	Frequência
Não tem problemas de saúde		5	16,67%
Hipertensão		4	13,33%
Diabetes		4	13,33%
Ansiedade		3	10,00%
Problemas de Tireoide			
	Hipotireoidismo	2	3
	Hipertireoidismo	1	10,00%
Dor na Coluna		2	6,67%
Problemas gástricos		1	3,33%
Colesterol alto		1	3,33%
Calo/nódulos nas cordas vocais		1	3,33%
Insônia		1	3,33%
Fibromialgia		1	3,33%
Candidíase recorrente		1	3,33%
Alergias		1	3,33%
Sinusite		1	3,33%
CID B19 (poliomielite)		1	3,33%
Total		30	100%

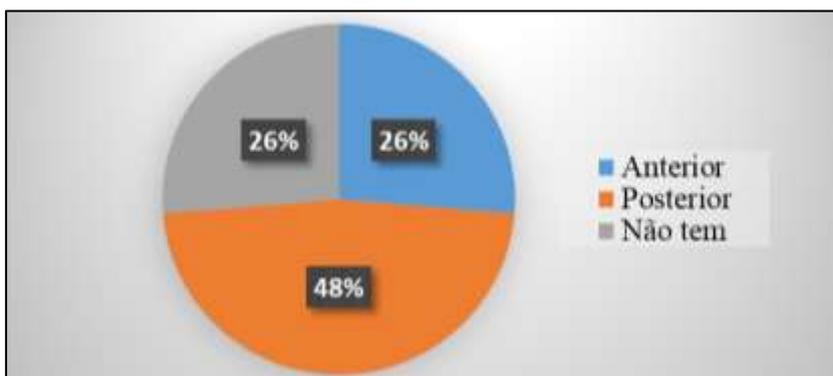
Fonte: Questionários de pesquisa, 2020.

Organização: a pesquisadora.

Apenas cinco professores (26%) afirmaram que não tinham problemas de saúde. Dos problemas de saúde citados pelos professores, hipertensão (13,33%) e diabetes (13,33%) tiveram uma maior frequência. Na sequência, aparecem a ansiedade (10%), os problemas de tireoide (10%) e as dores na coluna (6,67%). Problemas gástricos, colesterol alto, nódulos nas cordas vocais, insônia, fibromialgia, candidíase recorrente, alergias, sinusite e poliomielite aparecem, com uma resposta cada.

Quando perguntados sobre a identificação da época de evidência de seus problemas de saúde (Gráfico 34), quase a metade dos professores (48%) apresentou problemas de saúde posterior ao início das suas atividades profissionais como docente. Os demais (52%) se dividem igualmente naqueles que não tem problemas de saúde (26%) e aqueles que tem problemas de saúde (26%) anteriores à atividade de docência.

Gráfico 34 - Problemas de saúde



Fonte: Questionários de pesquisa, 2020.
Organização: a pesquisadora.

Nas respostas a respeito dos motivos do adoecimento (Tabela 13), os maiores destaques foram para o Estresse/desgaste emocional/tensão/pressão psicológica (13,79%) e a sobrecarga de trabalho/burocracia (13,79%).

As relações interpessoais conflituosas na academia (10,35%) também aparecem associadas a motivo de adoecimento. Foram ainda registrados como motivos, por pelo menos um docente: a péssima estrutura da universidade (microfone/acústica), o tempo prolongado que se fica sentado, e o uso prolongado de computador, a alimentação inadequada, as condições em que a universidade e o próprio país se encontram e a falta de perspectiva para a transformação desta realidade. Fatores pessoais (17,24%) que não se relacionam com a docência foram também apontados, quais sejam: fatores genéticos ou hereditários e a idade avançada.

Tabela 13 - Hipóteses sobre motivo do adoecimento

Critério / Padrão	Respostas	Frequência
Não responderam /não cabe resposta /sem hipótese	8	27,58%
Fatores pessoais		
Fatores genéticos, hereditários	3	17,24%
Fator idade	2	
Estresse/desgaste emocional/ tensão/pressão psicológica	4	13,79%
Sobrecarga de trabalho / burocracia	4	13,79%
Relações interpessoais conflituosas na academia (competição desgastante; arbitrariedades; autoritarismo da administração)	3	10,35%
Péssima estrutura da universidade (microfone/acústica)	1	3,45%
Tempo prolongado sentado uso de computador prolongado	1	3,45%
Alimentação inadequada	1	3,45%
Condições em que a universidade e o país se encontram	1	3,45%
Falta de perspectiva de transformação da realidade	1	3,45%
Total	29	100%

Fonte: Questionários de pesquisa, 2020.

Organização: a pesquisadora.

Os dados relativos às respostas à pergunta sobre situações específicas em que a doença se manifesta (Tabela 14), os docentes apontam que as doenças se manifestam com maior frequência em situações de crise/stress/cansaço (22,21%) e por alguma condição de trabalho precária, como por exemplo poeira e mofo (22,21%).

Tabela 14 - Situações específicas em que a doença se manifesta

Critério / Padrão	Respostas	Frequência
Situações de crise/stress/cansaço	4	22,21%
Falta de condições de trabalho (poeira/mofo)	4	22,21%
Acúmulo de trabalho	2	11,11%
Carga horária excessiva (no computador)	2	11,11%
Períodos avaliativos/ finais de semestres/momentos de ansiedade	1	5,56%
Reuniões (excesso e falta de objetividade)	1	5,56%
Cumprir atividades burocráticas/relatórios	1	5,56%
Poucas horas de sono	1	5,56%
Alimentação	1	5,56%
Condições climáticas/inverno	1	5,56%
Total	18	100%

Fonte: Questionários de pesquisa, 2020.

Organização: a pesquisadora.

A própria natureza das atividades docentes (44,46%), especialmente em razão do seu excesso, compõe o cenário de manifestação da doença: acúmulo de trabalho (11,11%); carga horária (11,11%); períodos de ansiedade, a época de avaliações e finais de semestres; reuniões; atividades burocráticas e relatórios; e poucas horas de sono, decorrentes do excesso de atividades. A alimentação, que impacta no quadro de diabetes, e as condições climáticas/inverno

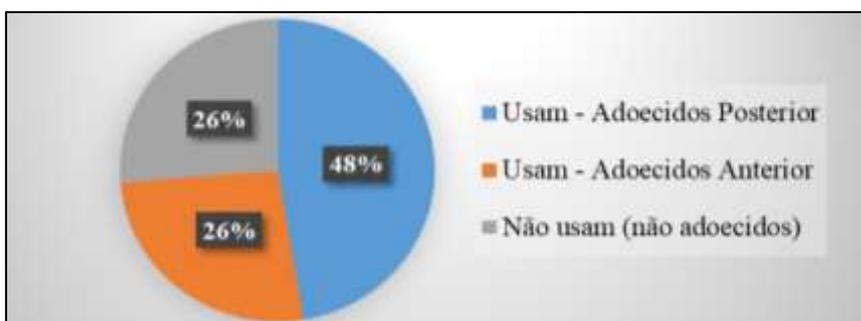
que acentuam os processos inflamatórios e alérgicos, foram citadas por pelo menos um docente, conforme registrado na Tabela 14.

4.3.3.1 O uso de medicamentos

As questões 22 a 24 investigaram sobre o uso de medicamos: *Você toma ou tomou algum medicamento nos últimos 12 meses? Quais medicamentos você utilizou ou utiliza? Que efeito(s) positivo(s) você considera que o medicamento lhe proporciona? Que efeito(s) negativo(s) você considera que o medicamento proporciona a você?*

Sobre o levantamento do uso de medicamentos (Gráfico 35), a maioria dos professores (74%) faz uso de medicamentos, sejam eles professores que adoeceram posteriormente (48%) ou os que apresentaram problemas de saúde anteriores ao início de suas atividades profissionais como docentes (26%). Os demais não usaram medicamentos (26%) nos últimos 12 meses.

Gráfico 35 - Uso de medicamentos



Fonte: Questionários de pesquisa, 2020.

Organização: a pesquisadora.

Os medicamentos mais frequentemente citados pelos professores (Tabela 15) são os destinados ao tratamento da pressão arterial (16,12%) e os utilizados para amenizar as dores (12,89%). Um outro grupo de medicamentos, embora destinados a tratamentos específicos – colesterol (9,68%), disfunção da tireoide (9,68%) e diabetes (9,68%), estão associados às questões de metabolismo (29,04%). Foram mencionados medicamentos antidepressivos e ansiolíticos, o que no seu conjunto (22,58%) caracteriza uma frequência relativa a questões psíquicas. Medicamentos para tratamento de estômago (6,45%) são utilizados para gastrite e como apoio para o docente que faz uso de muitos medicamentos. Também foram registrados alguns medicamentos para candidíase, disfunção erétil, sinusite e artrose, referentes a tratamentos específicos de pelo menos um docente.

Tabela 15 - Doenças e medicamentos

CID/Doenças/Medicamentos	Respostas	Frequência	Total
Doenças do Aparelho Circulatório (I00-I99)			
Pressão arterial - Diovan; Succinato de Metoprolol; Novano; Losartana Potássica	5	16,13%	16,13%
Doenças do Sistema Osteomuscular (M00-M99)			
Fibromialgia; e dores musculares/ espasmos - Pregabalina; Gabapentina; Relaxantes e analgésicos; Ciclobenzaprina	4	12,90%	16,13%
Artrose - Analgésico, anti-inflamatórios e colágeno UC	1	3,23%	
Doenças Endócrinas e Metabólicas (E00-E90)			
Colesterol - Sinvastatina; Rosuvastatina; Estatina	3	9,68%	
Glândula Tireoide - Levoid; Puran; Hormônio	3	9,68%	29,04%
Diabetes - Nesina Met; Glifage; Glimpirida,	3	9,68%	
Transtornos Mentais e Comportamentais (F00-F99)			
Depressão - Dual; Donaren; Elifore	3	9,68%	
Insônia - Medicamento para dormir	2	6,45%	25,81%
Ansiedade - Cloridrato de ranitidina; Bupriona; Seakalm	2	6,45%	
Disfunção erétil - Tadalafila	1	3,23%	
Doenças do Aparelho Digestivo (K00 – K93)			
Gastrite (estômago) - Omeoprazol	2	6,45%	6,45%
Doenças Infeciosas e Parasitárias (A00-B99)			
Candidíase - Antifúngicos orais e tópicos	1	3,23%	3,23%
Doenças do aparelho respiratório (J00 – J99)			
Sinusite - Remédio para sinusite	1	3,23%	3,23%
Total	31	100%	100%

Fonte: Questionários de pesquisa, 2020.

Organização: a pesquisadora.

Vamos conhecer os efeitos positivos (Tabela 16) e negativos (Tabela 17) que o medicamento proporciona, na visão dos docentes que responderam ao questionário.

Tabela 16 - Efeitos positivos do medicamento

Critério / Padrão	Respostas	Frequência
Normalidade/Estabilidade/Controle (pressão, colesterol e glicemia) /Alívio dos sintomas (dor e mal-estar)	11	73,33%
Ajuda enfrentar o cotidiano (reduz a ansiedade)	2	13,33%
Ajuda no sono	1	6,67%
Nenhum – remédio para dormir não é bom para ninguém	1	6,67%
Total	15	100%

Fonte: Questionários de pesquisa, 2020.

Organização: a pesquisadora.

Quanto aos efeitos positivos (Tabela 16), a maior frequência (73,33%) foi referente ao controle da patologia (pressão, colesterol e glicemia) para a manutenção de normalidade ou estabilidade da doença, e controle e alívio dos sintomas, quais sejam dores e mal-estar. Outros efeitos considerados positivos foram: a redução da ansiedade (13,33%) e a ajuda no sono (6,67%). Um professor (6,67%) registrou que não havia nenhuma vantagem, argumentando que “remédio para dormir não é bom para ninguém”.

Quase a metade dos docentes (42,11%) afirma não haver efeitos negativos no uso dos medicamentos. Os efeitos colaterais causados pela medicação (36,84%), apontados pelos professores, foram: comprometimento de memória e de sentidos (10,53%), agravo de sintomas (10,53%); mal-estar e náuseas (5,26%), piora o sistema imunológico (5,26%), problemas no sono e/ou sonolência (5,26%), prostração, desânimo, redução da libido (5,26%). Um professor registrou que os medicamentos não eliminam a causa do problema e outro não emitiu sua opinião (Tabela 17).

Tabela 17 - Efeitos negativos do medicamento

Critério / Padrão	Respostas	Frequência	
Não observa nenhum efeito negativo	8	42,11%	
Dependência ou risco de dependência química	2	10,53%	
Comprometimento de memória e de sentidos	2	10,53%	
Agravo de sintomas; mal-estar; náuseas	2	10,53%	
Piora o sistema imunológico	1	5,26%	36,84
Problemas no sono e/ou sonolência	1	5,26%	
Prostração/ desânimo / redução da libido	1	5,26%	
Não elimina as causas do problema	1	5,26%	
Não responderam à pergunta	1	5,26%	
Total	19	100%	

Fonte: Questionários de pesquisa, 2020.

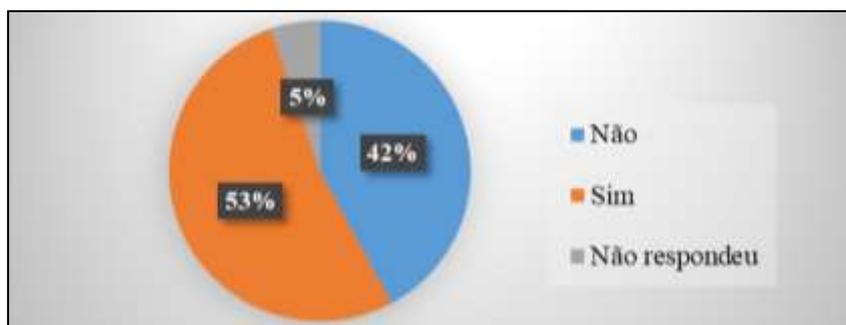
Organização: a pesquisadora.

4.3.3.2 Atividade profissional e questões do adoecimento

Passamos a descrever as respostas dadas a pergunta sobre a relação entre atividade profissional do professor e adoecimento – a questão 25 do questionário – *Você considera que a atividade docente influencia seu problema de saúde? Em caso positivo, do seu ponto de vista, de que forma isso ocorre?* Em seguida, complementamos com as perguntas 26 e 26a, sobre a frequência e duração de afastamentos do trabalho – *Você solicitou afastamento de seu trabalho por razões de saúde nos últimos 12 meses? Por quanto tempo? Quantas vezes você pegou atestado de afastamento do seu trabalho durante os últimos 12 meses?*

Sobre a relação entre atividade docente e adoecimento (Gráfico 36), mais da metade dos docentes (53%) afirma que a atividade docente influencia em seu problema de saúde. Um professor não respondeu a esta questão e os demais docentes (42%) não percebem esta relação, para eles a atividade docente não influencia em seu problema de saúde.

Gráfico 36 - Atividade docente e influência na saúde



Fonte: Questionários de pesquisa, 2020.

Organização: a pesquisadora.

Os professores apontaram como fatores da atividade docente que impactam na saúde (Tabela 18) com maior frequência: a sobrecarga de atividades e as atividades de natureza repetitivas (19,05%) e o excesso de horas trabalhadas, inclusive no computador, aliada à falta de descanso (19,05%). Além desses, foram destacadas as reuniões desnecessárias e atividades burocráticas, mesmo que no sistema/ informatizadas (14,29%), o estresse, tensão e aumento de ansiedade que agravam sintomas (14,29%) e algumas condições de trabalho – ficar muito em pé e escrever muito no quadro (14,29%). Outros fatores foram citados por pelo menos um docente: relações conflituosas na academia, arbitrariedades; cobranças e pressão de gestores; cobrança por produtividade; dar aulas tendo que escrever muito no quadro; procura de alunos para desabafos e problemas pessoais.

Tabela 18 - Atividade docente e influência no problema de saúde

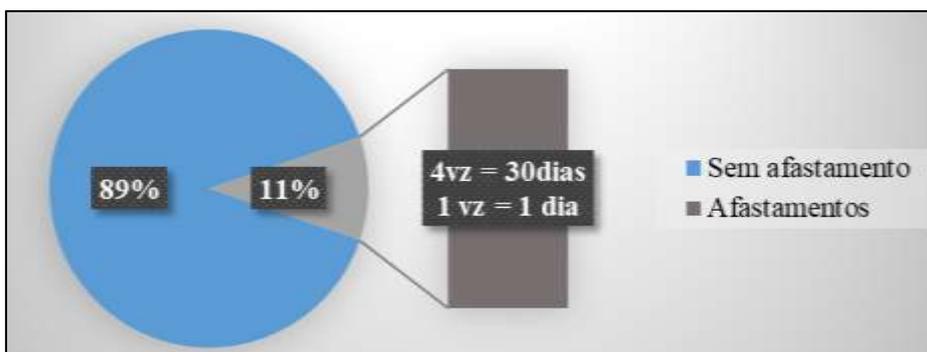
Critério / Padrão	Respostas	Frequência
Sobrecarga de atividades / atividades repetitivas (digitação)	4	19,05%
Excesso de horas trabalhadas (no computador; celular); falta de descanso	4	19,05%
Reuniões desnecessárias / atividades burocráticas (sistema)	3	14,29%
Condições de trabalho (escrever muito no quadro/ muito em pé)	3	14,29%
Estresse/tensão/aumento de ansiedade/ agrava sintomas	3	14,29%
Cobranças / perseguição/ pressão de gestores	1	4,76%
Cobrança por produtividade	1	4,76%
Relações conflituosas na academia / arbitrariedades	1	4,76%
Procura de alunos para desabafos e problemas pessoais	1	4,76%
Total	21	100%

Fonte: Questionários de pesquisa, 2020.

Organização: a pesquisadora.

Sobre o afastamento ao trabalho (Gráfico 37), a maioria dos professores (89%) não se afastou por motivo de saúde. Dos que se afastaram, um deles (5,5%), se afastou por quatro vezes, total de 30 dias de afastamento e o outro professor (5,5%) se afastou uma vez, por 1 dia.

Gráfico 37 - Afastamento ao trabalho



Fonte: Questionários de pesquisa, 2020.
Organização: a pesquisadora.

4.3.3.2.1 Análise sobre atividade docente e adoecimento – motivos e finalidades

Passamos a abordar os temas: problemas de saúde vivenciado, uso de medicamentos, correlações entre atividade docente e problemas de saúde - incluindo afastamentos. Quanto aos problemas de saúde, na descrição de dados vimos que 5 docentes não tinham problemas de saúde, 5 deles tinham problemas de saúde anteriores à atividade docente e 9 docentes registraram ter adoecido após o início de seu trabalho como docente. Vamos considerar todos os problemas de saúde, visto que, independentemente de terem causas anteriores, eles podem se traduzir em afastamentos.

Os problemas de saúde citados por este grupo em particular apresentam semelhanças com o quadro geral da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Temos duas variantes, uma é a não presença de neoplasias no grupo e a outra é a alta incidência de quadros relacionados às doenças endócrinas e metabólicas (diabetes; problema de tireoide; colesterol). Sabemos que o sistema endócrino está relacionado à produção hormonal, que regula outros sistemas do corpo e que compõe o desenvolvimento psíquico humano. Vimos, no capítulo anterior, que o complexo neuro-hormonal tem relação direta com a incidência de transtornos mentais e comportamentais. Os transtornos mentais, estão presentes neste grupo através da depressão, disfunção erétil e de manifestações sintomáticas de ansiedade e insônia. No campo das osteomusculares temos a fibromialgia, artrose e dores na coluna. Nas infecciosas foram citadas candidíase recorrente e poliomielite. A pressão arterial é o problema evidenciado do aparelho circulatório, a gastrite no digestivo e a sinusite no respiratório. Algumas vezes o docente não citou a patologia quando perguntado diretamente. Mas, ao falar de remédios – 14 dos 19 docentes afirmam fazer uso de medicação, ou citam agentes que provocam adoecimento, ou mesmo foi citada uma doença ou um sintoma de maior relevância.

Já vínhamos abordando a necessidade que o docente do ensino superior tem de conciliar atividades de ensino, pesquisa e extensão, atendendo questões relacionadas à produção científica, além de executar atividades administrativas. A precarização do trabalho e o uso de medicamentos foi estudado por Mezzari (2017) e a autora assevera que os docentes associam o adoecimento e a medicalização com as condições de trabalho (excesso de trabalho, pressão por resultados, estresse e desvalorização profissional) e que eles se utilizam de medicamentos, em grande parte tendo por causa a ansiedade e a depressão, como forma de enfrentamento da crise que ocorre entre significado e sentido da atividade docente (FERREIRA, 2013; MEZZARI, 2017).

Quando perguntados sobre a correlação adoecimento e trabalho, nas respostas a respeito dos motivos do adoecimento e da manifestação da doença, os docentes destacaram os aspectos afetivo-emocionais – estresse, desgaste emocional, tensão e pressão psicológica e com relação à atividade docente o destaque foi a sobrecarga de trabalho, em especial nos momentos de avaliação e finais de semestres, e a burocracia. As relações sociais também foram citadas – momentos de competição desgastante, arbitrariedades e autoritarismo da administração.

A sensação de insatisfação com motivos estímulos (condições de produção) e com as relações sociais (alunos, pares e representantes institucionais) não favorecem para que eles atinjam suas finalidades no trabalho. A sensação é a porta de entrada do mundo da consciência – da constituição psíquica, e em um dos grupos de sensações, as interoceptivas, temos como receptores os órgãos internos, por exemplo, o estômago, coração e sistema sanguíneo que regulam o processo de metabolismo e estão relacionados aos estados emocionais.

Na pesquisa em grupo, os docentes comentaram sobre o estresse, descrevendo situações estressantes vividas também na coordenação – em especial quando assume esta nova atividade. ‘O nível de estresse do professor quando ele está trabalhando com pesquisa e extensão, ou sala de aula é “x”; quando ele assume cargos administrativos, é “x” vezes três’. ‘As coordenações de área são cobradas, e cobradas para atingir trabalhos impossíveis’; ‘o que mais falam no seu período de coordenação de cursos é: eu não consigo, eu não dou conta’.

A descrição do processo de estresse, constante do manual de procedimentos para os serviços de saúde do Ministério da Saúde do Brasil, apresenta conexões dos sistemas neuroendócrino, cardiovascular, musculatura estriada, aparelho digestivo – e a vivência das situações de pressão e estresse. Sistemas que tem grande correspondência com às patologias citadas pelos docentes.

ESTRESSE (STRESS): soma das reações biológicas a qualquer estímulo adverso, seja físico, mental ou emocional, externo ou interno, que tende a perturbar a homeostasia do organismo, podendo a levar a manifestação de doenças; reações do organismo diante de situações agudas de ameaça ou de agressão, envolvendo os sistemas neuroendócrino, cardiovascular, musculatura estriada, aparelho digestivo, entre outros, que reagem nas fases imediata e seguintes a uma agressão, a uma ameaça, a um perigo, caracterizando a chamada reação de luta ou fuga. A fase imediata está associada a uma liberação maciça de adrenalina na circulação sanguínea, seguida de fases de adaptação. Sua noção está associada a uma linha importante de estudos epidemiológicos e multidisciplinares que fundamentam a associação entre situações de trabalho penosas, desgastantes, ameaçadoras, e o desenvolvimento de queixas e alterações psicopatológicas, caracterizando síndromes ansiosas, depressivas e psicossomáticas. (BRASIL, 2001, p.569).

Vimos, aos analisarmos os dados mais universais de afastamento, que a realidade da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) situa se em um sistema de significações da sociedade neoliberal, elaborado historicamente, e que é gerador de mudanças no ambiente da Universidade, e ainda, que o docente necessita apropriar-se dessas condições objetivas para desempenhar suas atividades. Sentir e perceber esse ambiente de trabalho vai compondo a formação da consciência do docente – a captação psíquica depende dos estímulos captados, da elaboração dos impulsos e correspondentes respostas.

Analisando e sintetizando as impressões sensoriais, pela função da percepção, o docente vai atribuindo significados – em especial diante do novo ou de percepções complexas, que exige conexões entre as informações que chegam e as já existentes. Nesse momento, no processo de percepção, se compara e se distingue aspectos essenciais. Estudos sobre os grupos de sensações pode nos levar a um melhor entendimento sobre o desenvolvimento dos tipos de patologia na sua relação com os estímulos ambientais.

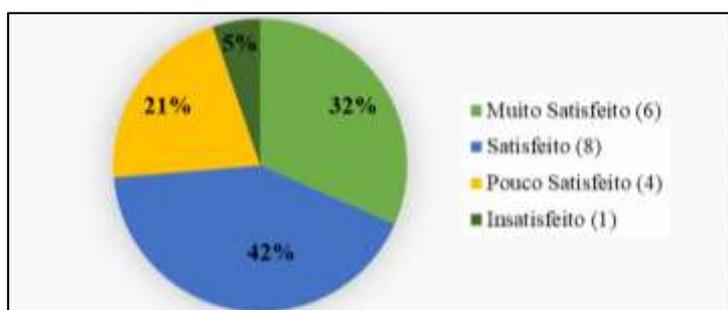
A atividade docente será realizada a partir da apropriação dos significados que são assimilados do ambiente: conhecimentos, conceitos, opiniões, comunicações com os outros. Se esses significados são percebidos incongruentes com os sentidos da atividade docente – definido pelo sujeito, se os motivos geradores de sentido estão obscurecidos pela sensação de estresse, se a atenção é direcionada para motivos estímulos contraditórios e a unidade atividade – estímulo não seja favorecida, é possível que o processo de luta e fuga não se defina e surjam sentimentos de angústia, insegurança e desamparo. O adoecimento pode se dar em razão de uma significativa alteração na estrutura motivacional e na relação dos motivos, fins e necessidades (DELARI JR., 2020; FACCI, 2018; MARTINS, 2013; VYGOTSKI, 1995).

4.3.3.3 Como se sentem e as ações de enfrentamento

Veremos nesta série, como se posicionam os docentes quanto à sua satisfação com a atividade docente e seus desejos de mudar de profissão. A investigação foi feita com as questões 27 a 29 – *Como você se sente em relação ao seu trabalho? Justifique o item assinalado (Muito satisfeito/Satisfeito/Pouco satisfeito/Insatisfeito). Se pudesse, mudaria de profissão? Por quê?* Conheceremos ações sugeridas pelos docentes, por meio da questão 30 – *Que medidas/ações de enfrentamento poderiam ser realizadas para auxiliar no não adoecimento do professor(a)?*

Os resultados para a pergunta sobre como se sentem em relação ao trabalho indicam que a maioria (42%) dos docentes se encontra satisfeita (8), e quase um terço (32%) estão muito satisfeitos (6) com seu trabalho. Temos uma parcela (21%) de professores que se sentem pouco satisfeitos (4) e um docente se considera insatisfeito (5%) em relação ao trabalho (Gráfico 38).

Gráfico 38 - Satisfação em relação ao trabalho docente



Fonte: Questionários de pesquisa, 2020.

Organização: a pesquisadora.

Quanto aos motivos de satisfação (Tabela 19) os docentes muito satisfeitos e satisfeitos destacam: a realização, o gostar do que faz e fazer o que gosta (66,66%) e o contato e dedicação, o fazer a diferença junto ao aluno (22,22%). Um docente, mesmo que pouco satisfeito, afirma estar satisfeito por ministrar as aulas (5,56%) e outro, mesmo que insatisfeito com a atividade docente, destaca estar feliz com a atividade de ensino (5,56%).

Tabela 19 - Motivos de satisfação

Critério / Padrão	MS	S	PS	I	Frequência
Gostar do que faz (ensinar); realização; fazer o que gosta	6	6			66,66%
Contato com alunos; fazer a diferença na formação do aluno; dedicar ao aluno	1	2	1		22,22%
Satisfação por ministrar aulas			1		5,56%
Feliz com a atividade de ensino				1	5,56%
Total		18			100%

Fonte: Questionários de pesquisa, 2020.

Organização: a pesquisadora.

Os professores também apresentaram motivos de insatisfação (Tabela 20) em relação ao seu trabalho, as condições precárias de trabalho – carga horária elevada, falta de equipamentos e uso de equipamentos pessoais para desempenhar as atividades docentes (31,25%) foi a justificativa de maior frequência para a pouca satisfação, mesmo daqueles professores satisfeitos ou muito satisfeitos.

A sobrecarga e excesso de trabalho (18,75%) é justificativa apontada pelos docentes pouco satisfeitos e por professor satisfeito. As relações no ambiente de trabalho, consideradas hostis, adoecida e pouco democrática (18,75%) é motivo registrado por docentes pouco satisfeitos e docente insatisfeito.

Outras justificativas de insatisfação foram apresentadas por docentes pouco satisfeitos, ou mesmo pelos docentes satisfeitos: decisões institucionais, administrativas, unilaterais; ausência de reunião de professores para assuntos pedagógicos; desvalorização do magistério; burocracia; e falta de condições e tempo para estudar mais.

Tabela 20 - Motivos de insatisfação

Critério / Padrão	MS	S	PS	I	Frequência
Condições precárias de trabalho – carga horária elevada; falta de equipamentos/ uso de equipamentos pessoais	1	1	3		31,25%
Excesso de trabalho/sobrecarga		1	2		18,75%
Relações adoecidas; falta de democracia; clima hostil/ambiente			2	1	18,75%
Decisões institucionais, administrativas, unilaterais		1			6,25%
Ausência de reunião de professores para assuntos pedagógicos		1			6,25%
Desvalorização do magistério		1			6,25%
Burocracia			1		6,25%
Falta de condições/tempo para estudar mais			1		6,25%
Total			16		100%

Fonte: Questionários de pesquisa, 2020.

Organização: a pesquisadora.

Vamos conhecer o que responderam, quando questionados se mudariam de profissão.

Tabela 21 - Mudança de profissão

Critério / Padrão	Respostas	Frequência
<i>Justificativas para mudar de profissão</i>		
Melhorar a remuneração e condições (não trabalhar à noite)	1	5,26%
<i>Justificativas para não mudar de profissão</i>		
Profissão por opção; escolha acertada	3	
Profissão gratificante – formar pessoas	1	
Não apresentou justificativa	13	94,74%
<i>Justificativas para mudar de instituição</i>		
Instituição não reconhece, valoriza ou respeita o trabalho	1	
Total	19	100%

Fonte: Questionários de pesquisa, 2020.

Organização: a pesquisadora.

Vimos na Tabela 21, que quase a totalidade dos professores (94,74%) respondeu que não mudaria de profissão e, dentre esses, um docente afirmou que mudaria de Instituição, por não se sentir valorizado, reconhecido e respeitado no seu trabalho. Considerar a profissão uma escolha acertada e gratificante, por formar pessoas, foram justificativas de alguns docentes que não mudariam de profissão. Um professor afirmou querer mudar de profissão, para buscar um trabalho de melhor remuneração e que não lhe exigisse trabalhar em horário noturno

Diante da pergunta sobre as ações de enfrentamento para auxiliar no não adoecimento, dois docentes não responderam (6,9%), os demais professores (93,1%) apresentaram 27 sugestões. As propostas estão sintetizadas em quatro grupos de ações: as condições de trabalho (37,93%) e as relações na instituição (27,59%), que apresentaram maior frequência; seguidas de ações ou posições ligadas às questões externas à instituição (17,24%) e de ações referentes aos docentes especificamente (10,34%), apresentadas na Tabela 22.

Tabela 22 – Síntese das ações de enfrentamento para o não adoecimento

Critério / Padrão	Respostas	Frequência
<i>Condições de trabalho</i>		
Diminuir sobrecarga - racionalização na distribuição de cursos/aulas/alunos; mais servidores, técnicos e docentes; desburocratização.	7	
Recursos tecnológicos e salas, adequados para professores.	2	37,93%
Ambiente físico adequado (salas professores; espaços de convivência; café).	1	
Melhoria salarial.	1	
<i>Relações na instituição</i>		
Com gestores – diálogo, respeito, cargos menos políticos/escolhas democráticas; valorização da docência; entender a Universidade como instituição pública, colegiada e democrática (CF 1988).	5	
Respeitar a diversidade de pensamentos; maior diálogo.	2	27,59%
Com os pares – melhorar a relação, criar espaços de escuta e ações de acolhimento.	1	
<i>Questões externas à instituição</i>		
Cobranças adequadas de produtividade (órgãos gestores e agências de fomento)	2	
Problema estrutural/ rever modelo de sociedade.	1	17,24%
Políticas de educação que valorize o professor.	1	
Retomar o trabalho dos sindicatos.	1	
<i>Docente</i>		
Docente gostar mais do que faz.	1	
Melhorar a formação docente.	1	10,34%
Não trabalhar a noite.	1	
<i>Sem sugestão/resposta</i>		
	2	6,90%
Total	29	100%

Fonte: Questionários de pesquisa, 2020.

Organização: a pesquisadora.

Para os docentes as medidas, ou ações de enfrentamento, que mais poderiam melhorar as *condições de trabalho* seriam: diminuir a sobrecarga do professor, racionalizar a distribuição das atividades – os cursos, as aulas e a quantidade de alunos; contratar mais servidores, técnicos e docentes; e desburocratizar. Ter recursos tecnológicos e ambiente físico adequado – salas de

professores, espaços de convivência e café, bem como promover melhoria salarial, também foram ações mencionados.

Quanto às *relações na instituição* as sugestões de medidas se concentram mais na interação com gestores – com pedido de diálogo, respeito e valorização da docência. Professores sugerem que os cargos devam ser menos políticos e as pessoas nomeadas por escolhas democráticas. Há uma alusão a Constituição Federal de 1988, no sentido de se entender a Universidade como instituição pública, colegiada e democrática. Em termos das relações, em geral, registra-se o pedido de respeito à diversidade de pensamentos e o maior diálogo. Um docente recomenda que o relacionamento com os pares deveria melhorar, sugerindo criar espaços de escuta e ações de acolhimento. Sobre as *questões externas à instituição*, temos registros de que as cobranças de produtividade, por parte dos órgãos gestores e agências de fomento, deveriam ser feitas com maior adequação. Um docente refere-se a uma medida mais ampla, de rever o modelo de sociedade; outro indica a necessidade de políticas de educação que valorize o professor; e outro sugere retomar o trabalho dos sindicatos. As *ações especificamente direcionadas ao docente*, que foram sugeridas são: o docente gostar mais do que faz; a melhoria da formação docente; e, como necessidade de um docente, não trabalhar mais à noite.

O questionário, foi um instrumento que nos permitiu obter informações preliminares importantes sobre a realidade dos professores, garantindo o anonimato dos participantes da pesquisa e permitindo a liberdade na confecção das respostas. Na busca de mais elementos para a compreensão da realidade concreta dos docentes e os impactos em sua subjetividade, complementamos os dados a partir das entrevistas individuais.

Ao convidarmos os docentes para a segunda fase da pesquisa – a entrevista, colocamos a opção pela entrevista individual ou grupal e solicitamos o telefone de contato. Dos 19 docentes oito deles se mostraram interessados e disponíveis para entrevista individual (42,10%), sete para individual ou grupal (36,85%) e quatro (21,05%) não se dispuseram (Gráfico 39).

Gráfico 39 - Interesse de participação em entrevista – individual e grupo



Fonte: Questionários de pesquisa, 2020.
Organização: a pesquisadora.

4.3.3.3.1 Análise quanto à satisfação e as ações de enfrentamento

Vejam os grupos como se apresentam no que se refere aos sentimentos de satisfação com a atividade docente. No G1 – adoecidos, temos dois docentes muito satisfeitos, 3 satisfeitos e 3 pouco satisfeito e 1 insatisfeito. No G2 – não adoecidos, não temos docentes insatisfeitos com relação ao seu trabalho (mesmo que digam de insatisfações com fatores diversos que interferem no trabalho), 1 pouco satisfeito, 5 satisfeitos e 4 docentes muito satisfeitos.

Podemos investigar a diferenciação entre o G1 e o G2, examinando os conteúdos registrados pelos docentes quando se justificam, trazendo imagens e representações. Com relação a motivos geradores de sentido, os docentes, tanto do G1 como do G2, afirmam ‘gostar do que fazem’. G2 confirma ‘ter sido uma escolha’ e que ‘se sentem realizados com a atividade’. O G1 reforça a satisfação que tem no ‘contato com os alunos’ e o G2 mantém o ‘gostar do trabalho – ensinar’. No que se refere a relações sociais, a insatisfação em relação a colegas no G1 aparece como “clima hostil” e, no G2, a insatisfação é com a “ausência de reunião de professores para tratar a prática pedagógica” e “frustração, com ‘decisões administrativas unilaterais’”. Quanto aos motivos estímulo, o G2 se recente de ‘a sala de aula gelada’ e ‘recurso tecnológico’. No G1, os motivos são: ‘excesso de trabalho; condições precárias de trabalho; ‘falta de condições para estudar’; ‘desvalorização do magistério’; ‘acabar com a burocracia e ampliar a democracia’”. No G2 a mudança de trabalho ocorreria por razões objetivas/ motivos estímulo – ‘turno de trabalho e salário’. No G1 mudariam de profissão por motivos geradores de sentido: ‘querer trabalhar menos e ter mais tempo para vida pessoal’; ou ‘mudaria de Instituição’, pela forma de tratamento.

Tanto os fatores de satisfação quanto de insatisfação dos docentes podem ser vistos pelo prisma de motivos – os geradores de sentido e os motivos estímulo. Os sujeitos têm a sua visão sobre a função docente e a finalidade do seu trabalho e para empreender suas atividades eles necessitam estabelecer motivos e finalidades conscientemente – desenvolver-se via a atenção voluntária, que mobiliza pensamento, memória, afetos etc. Caso contrário – no caminho da atenção involuntária, a atenção estará submetida às condições externas.

As sugestões de enfrentamento, propostas pelos docentes dos dois grupos, aparecem bastante submetidas às condições externas (Quadro 21). Sendo que no G2, há presença de um pouco mais da atenção voluntária e assunção de ações de enfrentamento. O quadro de ações de enfrentamento retrata um estado carencial (necessidades) que se apresenta um tanto longe da atuação dos sujeitos – ou seja, o objeto de carência não parece estar claro para os sujeitos – o

estado de necessidade tende a trazer sensação de vazio e de carecimento indiferenciado (MARTINS, 2013; LEONTIEV, 1978b).

Quadro 21 - Ações de enfrentamento para o não adoecimento

GRUPO 1 – G1 - Adoecidos (9)
<ul style="list-style-type: none"> • O problema é estrutural: o modelo de sociedade atual. Não tenho sugestões. • Diminuir as exigências de produção acadêmica. • Valorização da docência e desburocratização do trabalho docente. • Diminuir a sobrecarga. • Mais servidores, técnicos e docentes, pois isso contribuiria para uma menor carga de trabalho. Menores cobranças de órgãos gestores e agências de fomento, ou cobranças adequadas às nossas realidades. Ambiente físico mais adequado, especialmente as salas dos professores. Espaços de convivência no campus. Restaurantes, lanchonetes, cafés onde se pudesse ter acesso a comida de qualidade. • Diminuição da burocracia e racionalização da distribuição de cursos iguais de licenciatura em várias cidades de MS. • Sindicato praticamente não existe mais e antes o trabalho do sindicato fazia uma grande diferença. Só vejo como saída gestores com cargos menos políticos e escolhidos de forma mais democrático. • <i>Diálogo e respeito por parte dos gestores.</i> • Enfrentamento – sem resposta.
GRUPO 2 – G2 – Não adoecidos (10)
<ul style="list-style-type: none"> • O desenvolvimento de políticas de educação que dê ao professor o seu devido valor; acho que o professor é muito desvalorizado na nossa sociedade e notadamente neste momento no Brasil. • Preparar adequadamente a sua formação e diminuir a carga de trabalho. • Melhores condições de trabalho, melhores salários, mais valorização profissional. • Melhorar as condições físicas e financeiras da profissão. • <i>As pessoas precisam gostar mais do que fazem.</i> • <i>Acho que temos que melhorar muito as relações entre pares... não sei muito como fazer isso. Talvez criando espaços de escuta e ações de acolhimento.</i> • A instituição respeitar a diversidade de pensamento e os gestores entenderem que se trata de uma instituição pública, colegiada e democrática (CF 1988). • <i>Maior diálogo no local de trabalho.</i> • <i>Não trabalhar à noite e não ficar no ar-condicionado.</i> • Enfrentamento – não respondeu.

Fonte: Questionários de pesquisa, 2020.

Organização: a pesquisadora.

As sugestões trazidas pelos docentes nos questionários se direcionam às condições de trabalho, gestão e questões organizacionais cabíveis de serem tratadas pela própria gestão da Universidade ou encaminhadas por sindicatos da categoria, tendo em vista o já preconizado pelo Ministério da Saúde do Brasil, desde 2001:

No que se refere às condições de trabalho nocivas para a saúde, que decorrem da organização e gestão do trabalho, as medidas recomendadas podem ser resumidas em:

- aumento do controle real das tarefas e do trabalho por parte daqueles que as realizam;
- aumento da participação real dos trabalhadores nos processos decisórios na empresa e facilidades para sua organização;
- enriquecimento das tarefas, eliminando as atividades monótonas e repetitivas e as horas extras;

- estímulo a situações que permitam ao trabalhador o sentimento de que pertencem e/ou de que fazem parte de um grupo;
- desenvolvimento de uma relação de confiança entre trabalhadores e demais integrantes do grupo, inclusive superiores hierárquicos;
- estímulo às condições que ensejem a substituição da competição pela cooperação. (BRASIL, 20001, p. 45).

4.4 AS ENTREVISTAS INDIVIDUAIS - DESCRIÇÃO E ANÁLISE

Os dados empíricos constituídos até esta fase da pesquisa já nos permitiram reconhecer algumas particularidades dos professores universitários da Área de Ciências Humanas e características gerais do adoecimento na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Este agora é o nosso terceiro instrumento de pesquisa, as nove entrevistas individuais realizadas com os docentes da Área de Ciências Humanas. Nas entrevistas individuais buscamos dados para melhor compreendermos as singularidades dos docentes e para termos mais elementos a respeito do universo do adoecimento, advindos da perspectiva das vivências singulares destes sujeitos.

É importante ressaltar que, para a investigação das relações saúde-trabalho-doença, é imprescindível considerar o relato dos trabalhadores, tanto individual quanto coletivo. Apesar dos avanços e da sofisticação das técnicas para o estudo dos ambientes e condições de trabalho, muitas vezes, apenas os trabalhadores sabem descrever as reais condições, circunstâncias e imprevistos que ocorrem no cotidiano e são capazes de explicar o adoecimento. (BRASIL, 2001, p. 29).

A ideia foi investigar, via narrativas dos sujeitos, a relação personalidade e meio, a vivência destes sujeitos em sua atividade docente. No movimento de apropriação e subjetivação, consciência-alienação, buscamos ampliar a compreensão do sofrimento e do adoecimento docente.

4.4.1 Dados de identificação dos docentes - entrevistas

As entrevistas que serão apresentadas a seguir, foram realizadas com docentes que também responderam ao questionário de pesquisa e registraram a sua disponibilidade nas questões 31 e 32. Dentre os entrevistados temos oito mulheres e um homem, na faixa etária de 37 a 64 anos, todos doutores.

Os sujeitos serão identificados por letras sequenciais do alfabeto. Os sujeitos A, B, C, D são aqueles que, em suas respostas aos questionários da etapa anterior, informaram que não

se encontravam adoecidos em razão de sua atividade docente. Os sujeitos E, F, G, H são aqueles docentes que, no questionário de pesquisa, registraram que padecem de algum tipo de adoecimento, agravado ou deflagrado em algum momento posterior ao início de sua atividade como docente. O sujeito I, é aquele que no questionário registrou não ter adoecimento, mas que durante a entrevista individual revelou episódios de adoecimento vividos e associados à sua atividade docente.

4.4.1.1 A visão dos sujeitos – critério de apresentação das narrativas

Para a apresentação das nove entrevistas individuais³⁴, fizemos um tratamento das transcrições, eliminando a abertura, as perguntas intermediárias e o fechamento, feitos pelo entrevistador e retiramos elementos que poderiam levar à identificação dos entrevistados – nome de áreas e pessoas, hábitos de linguagem, referência a fatos muito específicos, dentre outros. Alteramos a sequência da narrativa, organizando os dados em um padrão, cuidando por preservar a integralidade textual do parágrafo ou frase e mantendo o formato singular como cada sujeito descreveu a sua realidade. Nenhum conteúdo foi incluído, a não ser pequenas alterações de manutenção de sentido, por exemplo, retirando um nome próprio específico e acrescentando o termo ‘a pessoa’. O padrão de apresentação das entrevistas, que se encontram no Apêndice F, será: (1) apresentação do sujeito e situação de adoecimento; (2) fatores de produção; (3) adoecimento – sujeito e grupo social; (4) enfrentamento – sujeito; (5) enfrentamento – ambiente. Nosso propósito em assim ordenar a descrição das entrevistas foi permitir ao leitor conhecer os sujeitos de forma mais integral – no seu modo singular de operar na realidade.

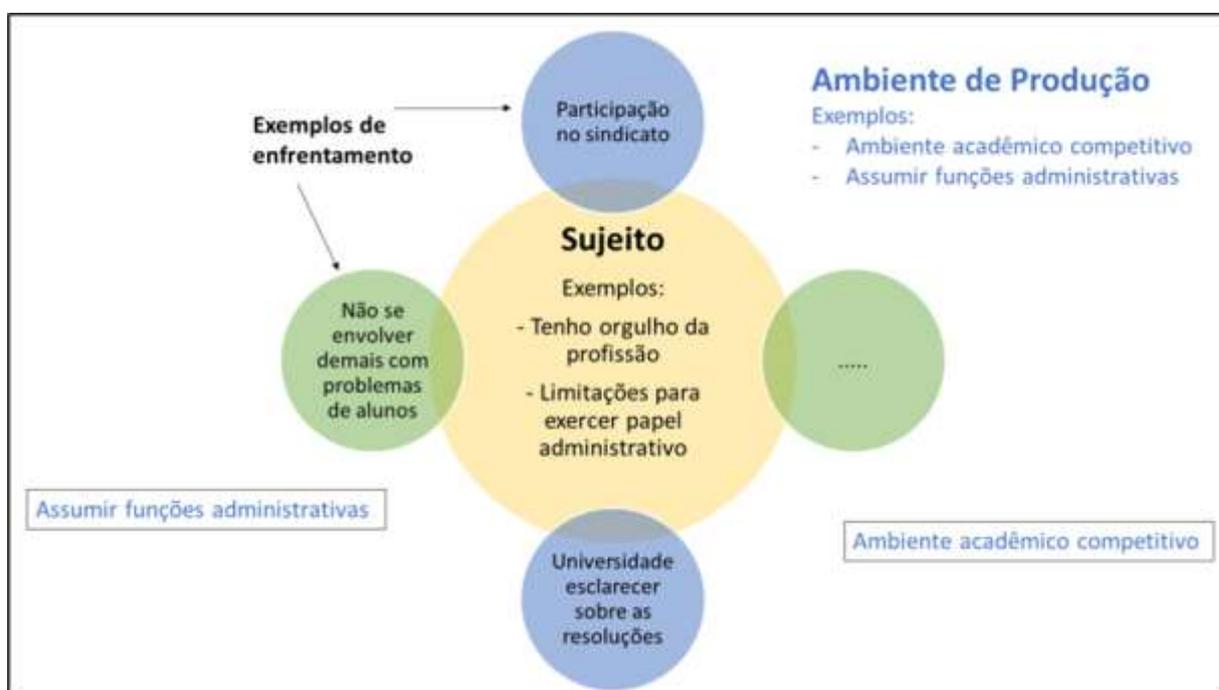
Assim, na apresentação do sujeito (Apêndice F) temos dados objetivos: a idade, o tempo de docência, o ano de entrada efetiva na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e, quando for o caso, características do adoecimento. No item 2, estão partes da narrativa em que o sujeito aborda aspectos considerados do ambiente de produção em que se encontra o docente do ensino superior. No item 3, temos as partes da narrativa em que o sujeito fala de si, seu modo de operar e de se relacionar com seu grupo social no trabalho. No item 4, estão partes da narrativa em que o sujeito descreve suas formas de enfrentar o adoecimento. No item 5, temos partes da narrativa em que o sujeito apresenta suas percepções sobre as formas objetivas de enfrentamento presentes no ambiente ou suas expectativas, de ações que deveriam ser

³⁴ As entrevistas, estão sob a guarda de Vanderlei Braulino Queiroz – o entrevistador, autor de “*Possibilidades de enfrentamento ao adoecimento do professor universitário*” - dissertação de mestrado em Educação pela UFMS.

promovidas por outros atores, no ambiente e nas relações, para o enfrentamento do adoecimento.

Ao mesmo tempo, para favorecer a visualização de alguns critérios de análise, aqui nessa seção apresentamos os sujeitos de forma sintética em figuras e com breves citações sobre seu estado de adoecimento/saúde. No espaço mais amplo da figura (Figura 3), teremos a visualização do meio – os temas do ambiente de produção trazidos pelo sujeito. No círculo central, a representação sintética de sua *personalidade* – signos que se destacam, na narrativa do sujeito, sobre suas ações no seu grupo social, e nos círculos intermediários temos as palavras-sínteses das estratégias de enfrentamento na perspectiva do docente.

Figura 3 - Sujeito 'x': fatores de produção e ações de enfrentamento

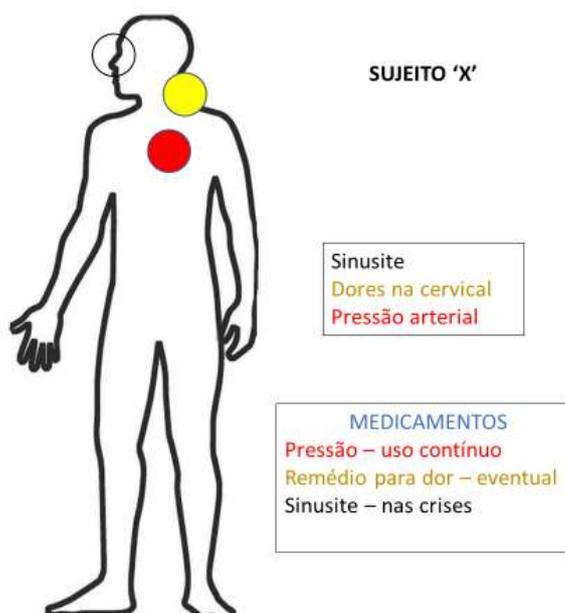


Organização: a pesquisadora.

Para cada sujeito teremos ainda uma imagem corporal, representativa do estado de adoecimento narrado. Veremos que alguns casos o sujeito apresenta adoecimentos anteriores à atividade docente, geralmente associados a fatores genéticos e hereditários, como por exemplo um quadro de sinusite. Em outros docentes teremos registro de adoecimentos posteriores à atividade docente, como por exemplo alterações na pressão arterial ou depressão. Alguns não descreveram nenhum adoecimento e não terão figura corporal correspondente. Outros, embora não tenham narrado adoecimento, citaram estados de sofrimento, que podem ser físicos – por exemplo dores lombares, ou psíquicos – como ansiedade ou estresse moderado.

Na figura do esquema corporal vamos assinalar as áreas evidenciadas pelo docente, através de círculos: vermelhos quando se referirem a patologias citadas em correlação com a atividade docente; sem cor quando não for associada ou for anterior à atividade profissional e amarela quando caracterizada pelo sujeito como sofrimento e não adoecimento (Figura 4).

Figura 4 - Sujeito 'x': estado de adoecimento



Organização: a pesquisadora.

As figuras, descrição sintetizada dos sujeitos, a partir das narrativas descritas no Apêndice F, expressam a seleção de conteúdos na direção da análise de cada sujeito em sua singularidade.

4.4.2 Sujeito A – descrição e análise

O Sujeito A tem 38 anos de idade, 15 anos de docência e está efetivada há um ano na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), na data em que fez a entrevista, estava vivendo período de adaptação. A seguir, destacamos algumas narrativas do Sujeito A.

Não tenho problemas de saúde, “esse problema do adoecimento, é muito de pessoas terem uma dificuldade de realmente relevarem, se sentirem ofendidas e terem dificuldade de resolver isso”. No “ambiente hostil” o que faz com que “eu não adoça, é a relação com os alunos onde não sinto hostilidade”, “o lado mais saudável e mais recompensador de toda a minha profissão”. “Quando tem programa da Universidade, não há engajamento por parte dos

professores. Não sei como resolver isso. Vejo pessoas muito adoecidas. Mas, não sinto que estejam dispostas a aderir. O problema está nessas relações humanas, como elas se dão”. Para o sujeito “A”, os fatores que compõe o seu ambiente de produção e suas posições sobre como enfrentar o adoecimento estão na Figura 5.

Figura 5 - Sujeito A: fatores de produção e ações de enfrentamento



Fonte: Entrevista realizada por Queiroz, 2020.
 Organização: a pesquisadora.

A descrição do ambiente de produção, do Sujeito A, é composta de poucos fatores, que são focados na própria Universidade e descritos com adjetivos que expressam sensações desagradáveis – ambiente competitivo, exigente e hostil, com pressão e disputa; onde ocorrem reuniões desgastante, entre colegas sem habilidade para se expressar e ouvir o outro. Sua percepção é de que a profissão não seja valorizada e sente que o trabalho administrativo é desgastante. Sente o modo de operar os controles na Universidade, aversivo. Acredita que as atividades administrativas afastam, aqueles que optam por carreira, da essência da atividade docente e que eles não têm respaldo ou preparo, dado pela Universidade para assumir essa nova posição na Instituição. Ou seja, a depender dos motivos estímulos o processo de produção do Sujeito A, geraria estranhamento.

Com relação à vivência de sua atividade, Sujeito A quer fazer a diferença na sociedade, o trabalho docente é algo reconfortante na sua vida, se sente realizada, valoriza a sua escolha e tem orgulho da profissão. Assim, entre o sentido atribuído e a finalidade da atividade docente,

parece haver uma unidade. Os alunos se caracterizam como o motivo principal, gerador de sentido do Sujeito A. A função docente de mediar a construção de conhecimento e transformar, é sustentada pelo contato com os alunos, que recarrega suas energias, é prazeroso, confortável e fonte de saúde. Neste sentido, o produto do trabalho parece ser gerador de sentido.

As estratégias de enfrentamento do Sujeito A são conscientes, sua atenção é direcionada para a manutenção do motivo gerador de sentido – a relação com os alunos, e para a contenção dos fatores ambientais percebidos como desfavoráveis, que são um tanto permanentes visto que se alimentam do ideário neoliberal. As relações sociais com os pares, provavelmente trazem sensações contraditórias ao Sujeito A – que tem consciência do seu desejo e sabe da importância da sua participação no coletivo e, ao mesmo tempo, evita as relações sociais, o envolvimento e até mesmo o caminho do encarecimento; como forma de preservação do seu bem-estar.

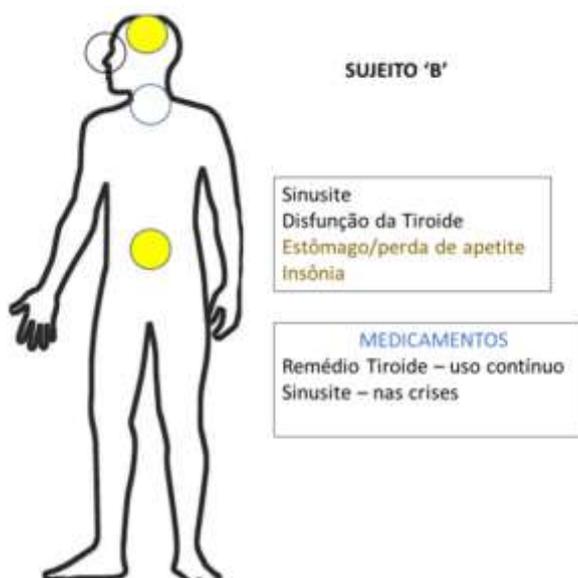
Assim como acontece com as crianças no desenvolvimento psíquico, alguma mudança na ação guia, no caso o trabalho docente, deve ocorrer quando o lugar que o Sujeito A costuma ocupar nas relações sociais não corresponder mais às suas potencialidades e, neste caso exigirá um esforço para modificar sua relação, por meio da mudança da motivação da atividade. No momento de transição, há o surgimento de uma contradição clara entre o modo de agir do docente e suas potencialidades, que já superaram este modo, e será necessária outra forma de se relacionar com o mundo e concretizar suas necessidades internas (ESPER, 2019; LEONTIEV, 1978; SILVA, 2012). Este parece ser o momento do Sujeito A.

4.4.3 Sujeito B – descrição e análise

O Sujeito B tem 57 anos de idade, 6 anos de docência na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Tem sinusite e disfunção da tireoide, que são anteriores a atividade docente (Figura 6). A seguir, destacamos algumas narrativas do Sujeito B.

Alunos me procuram com problemas de saúde e pessoais, ‘daí eu comecei a perder o sono, a emagrecer e a me alimentar mal. Tinha um hábito de antes do almoço, me sentar na mesa para almoçar e pegar o celular para ver se tinha alguma coisa, e se tinha um aluno me pedindo ajuda, aquilo me tirava o apetite. Comecei a me envolver demais nos problemas dos alunos e isso começou a me afetar’. ‘Os professores não têm não programa de assistência da Universidade, eu 'sempre cuidei bem da minha saúde, com alimentação e caminhada. Tem uns oito, sete anos que faço acompanhamento com um médico ortomolecular, para prevenir doença e manter meu corpo equilibrado – vitaminas, cálcio e ferro. De seis em seis meses faço uma bateria de exames para ver como é que está tudo isso’.

Figura 6 - Sujeito B: estado de adoecimento



Fonte: Entrevista realizada por Queiroz, 2020.
Organização: a pesquisadora.

Para o sujeito “B”, os fatores que compõe o seu ambiente de produção e suas posições sobre como enfrentar o adoecimento estão na Figura 7.

Figura 7 - Sujeito B: fatores de produção e ações de enfrentamento



Fonte: Entrevista realizada por Queiroz, 2020.
Organização: a pesquisadora.

Na descrição do ambiente de produção, as exigências sentidas pelo Sujeito B são: as mudanças e lançamentos de dados no sistema – que intensificam e precarizam o trabalho, a burocracia para se conseguir recursos e a procura excessiva de alunos para resolução de problemas pessoais. Aparecem ainda no ambiente: a relação social com pares, onde o Sujeito B descreve a existência de grupos que expressam suas contradições e lidam com elas e registra também o seu processo de adaptação à atividade docente, que viveu logo após sua efetivação.

Com relação à vivência de sua atividade, Sujeito B tem como motivo gerador de sentido da atividade docente: a sala de aula, a execução do seu plano de ensino. Nas relações sociais, sua atenção se volta ao aluno e suas ações vinham extrapolando a função que o próprio Sujeito B definiu para o trabalho docente. Nas demais relações sociais, no colegiado por exemplo, o Sujeito B participa com clareza da finalidade desta atividade. Quando se refere a estar em uma coordenação, o Sujeito B tem percepção da dificuldade que teria no desempenho dessa atividade (dependendo do outro), sendo visível que nesse caso iria se sobrepôr o motivo estímulo (classificação, pontuação) tendo em vista a ausência de sentido desta ação para o Sujeito B.

Nas estratégias de enfrentamento do adoecimento do Sujeito B temos algumas ações de preservação e autocuidado. Percebe-se uma tendência de alienação do processo de execução, que impõe finalidades, e que vem sendo superada por ações individualizadas, como por exemplo: diante da sensação desagradável da atividade de preenchimento de formulários no sistema, o enfrentamento se deu pela suspensão da atividade.

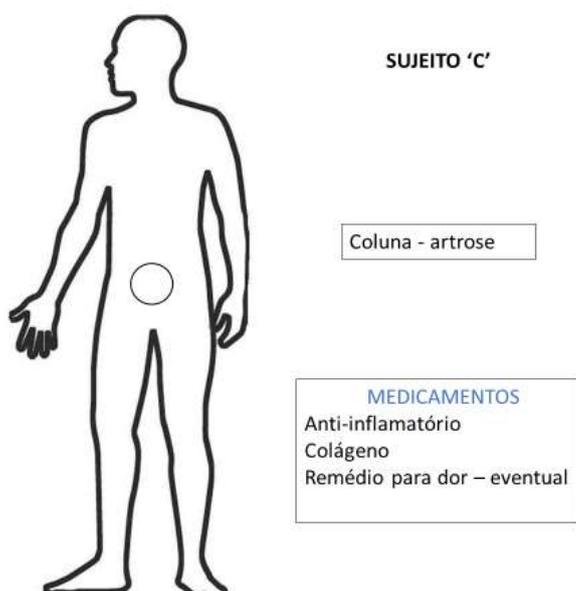
O Sujeito B se cuida e se considera bem de saúde. Quando foi rompido um limite, ou seja, quando o Sujeito B cedeu a demandas impostas – dos alunos, viveu o processo de sofrimento e sintomas de adoecimento. A questão foi enfrentada com a busca de orientação e encaminhamento dos alunos ao atendimento da Universidade, reordenando a atenção do Sujeito B para a essência de sua atividade, que não é resolver questões pessoais. Esse é o cuidado do Sujeito B – realizar atividades sem romper com seus limites, o cuidado ao se adaptar às demandas impostas (SILVA, 2012).

4.4.4 Sujeito C – descrição e análise

O Sujeito C tem 58 anos de idade, 30 anos em outras instituições escolares e 10 anos de docência na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Tem problema de coluna (artrose) anterior à atividade docente (Figura 8). A seguir, destacamos algumas narrativas do Sujeito C.

Muitas questões “agrupadas vão deixando o professor mais vulnerável, mais doente, mais pessimista. Alguns ficam doentes e se afastam”. “As condições e as relações, elas são bastante prejudiciais para muitos professores. E a grande maioria dos professores fica bastante doentes e abalados, com o que acontece dentro da universidade, no ensino superior”. “A precarização – que não é só da universidade pública, mas que é geral do trabalhador, acarreta, em nós trabalhadores às vezes o desânimo, a vontade de desistir. Eu não poderia dizer um número, a minha unidade é pequena, mas ela tem um número grande de afastamentos, principalmente por depressão – o professor com depressão se afasta, porque precisa se tratar, precisa se cuidar.” “Eu nunca me vi doente por conta do trabalho, abatida e chateada”. “Nunca adoeci por conta do trabalho. Nunca tirei licença ou fiquei com depressão, e nunca fiz terapia”. “Eu me sinto muito confortável em dizer que o trabalho não me adoeceu, mas eu não me sinto confortável nisso no sentido de que muitas pessoas que eu conheço ficam muito abaladas com muitas coisas, inclusive agora com a pandemia”. “As condições de trabalho adoecem o professor. Agora, por que uns adoecem e outros não?”

Figura 8 - Sujeito C: estado de adoecimento



Fonte: Entrevista realizada por Queiroz, 2020.
 Organização: a pesquisadora.

Para o sujeito “C”, os fatores que compõe o seu ambiente de produção e suas posições sobre como enfrentar o adoecimento estão na Figura 9.

Figura 9 - Sujeito C: fatores de produção e ações de enfrentamento



Fonte: Entrevista realizada por Queiroz, 2020.

Organização: a pesquisadora.

A descrição do ambiente de produção do Sujeito C é composta por fatores mais universais, caracterizados dentro da sociedade neoliberal e da Universidade enquanto instituição pública. No ambiente de produção mais imediato os fatores apresentados foram: a competitividade entre pares, o trabalho de pesquisa não estar incluso na sala de aula/ carga horária, precariedade de materiais e salas, sobrecarga de trabalho com a redução dos servidores técnicos e mudanças na relação com os alunos.

Com relação à vivência de sua atividade, o Sujeito C se expressa com consciência os sentidos e significados de várias ações e conceitua com clareza algumas contradições que enfrenta. Valoriza a memória, suas experiências, mas não parece se prender a elas descrevendo a necessidade de apropriação de novas realidades. Na relação com pares reconhece certa discrepância entre a idealização e a realidade do comportamento de colegas. A atenção que é dada à questão dos alunos, é pensada de forma a abstrair da relação estritamente afetiva e pessoal, com entendimento mais abrangente sobre o prisma da judicialização das relações que vem acontecendo na sociedade atual.

Nas estratégias de enfrentamento o Sujeito C focaliza em ação que denota a consciência dos limites da atividade profissional e ações que consideram as relações sociais – o outro como humanizador. Nota-se ainda o exercício de funções psíquicas superiores, como por exemplo o planejamento, para a superação de contradições entre ações prescritas e o sentido da atividade

docente. O surgimento dos processos superiores não elimina os processos elementares. O que ocorre é a superação – eles não deixam de existir. Considerando que o cérebro é moldado ao longo da história da espécie, e da história do sujeito, como produto da interação com o meio físico e social (VYGOTSKY, 1997).

4.4.5 Sujeito D – descrição e análise

Tenho 64 anos de idade, 42 anos de docência na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Não tenho problemas de saúde. Destacamos algumas narrativas do Sujeito D. “A próxima pandemia, depois do coronavírus, é a loucura. Somos fruto do meio, não tem discussão”.

Na Figura 10, temos os fatores do ambiente de produção e posições para enfrentar o adoecimento do Sujeito D.

Figura 10 - Sujeito D: fatores de produção e ações de enfrentamento



Fonte: Entrevista realizada por Queiroz, 2020.
Organização: a pesquisadora.

Na sua descrição do ambiente de trabalho o Sujeito D destaca a questão da lógica internalizada, da sociedade capitalista, em especial nos aspectos de competição, individualismo e processo de produção/consumo, onde os próprios atores institucionais definem o ambiente, que é de relações sociais empobrecidas e cheia de rivalidades. Sua percepção é de que o sujeito

fim da educação – o aluno, é desassistido e tratado com insensibilidade pela Universidade – os sujeitos que operam na Universidade.

Com relação à vivência de sua atividade, o Sujeito D mantém a sua visão de totalidade, reconhece o processo histórico das relações e não se prende a ele. A precarização que sente no trabalho reflete a própria precarização da sociedade e dos alunos. Define limites com clareza, e seu parâmetro para executar ações, mesmo as prescritas, parece estar mais focalizado na finalidade do seu trabalho que nos motivos estímulo que percebe na realidade objetiva.

Quanto às estratégias de enfrentamento, o Sujeito D voluntariamente delimita a atividade de trabalho, separando-a das demais atividades que compõe a sua vida. Nas relações sociais, tem consciência da presença de contradições e não se paralisa ou afasta do outro por isso, tendo consciência inclusive das relações que são motivos geradores de sentido.

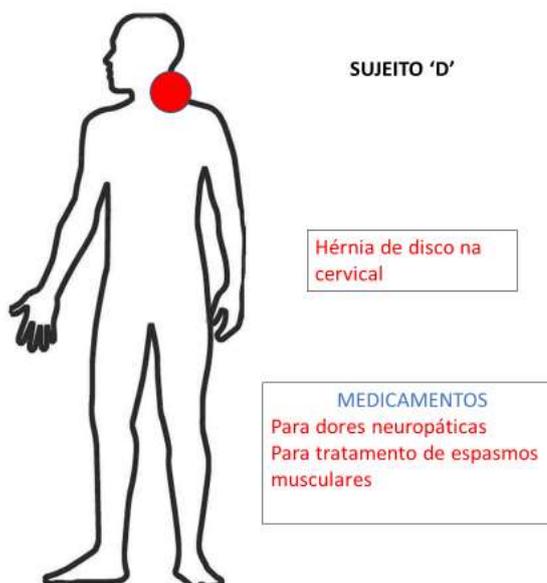
Parece que o Sujeito D mantém suas ‘brigas ideológicas’, como forma de manter a associação entre sentido e significado do trabalho docente, que na sua percepção está acontecendo na Universidade. A sua consciência, e ações emancipadoras, provavelmente o afasta dessa dissociação (TULESK et al, 2017; MARX, 2007).

4.4.6 Sujeito E – descrição e análise

Sujeito E tem 37 anos de idade, 7 anos de docência e foi efetivada em 2016 na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Teve hérnia de disco cervical, posterior à atividade docente (Figura 11). A seguir, destacamos algumas narrativas do Sujeito E.

“Sou relativamente jovem para ter esse tipo de comprometimento na coluna, na cervical, que é muito em função desse trabalho em computador – corrigindo provas e outras atividades. A maneira como o trabalho é realizado, a quantidade, o tempo que você gasta para fazer estas atividades, tudo isso contribuiu para essa hérnia.” “Com relação à hérnia, que é um problema mais sério, fiz um tratamento, fisioterapia, medicação e comecei a fazer ‘pilates’ – inclusive nessa pandemia, porque se paro sinto muitas dores, fica muito difícil trabalhar. Mantenho três vezes por semana, faço para poder ter condições de ter saúde. Tive que fazer uma série de adaptações no meu computador, com suporte para ficar olhando na altura”. “No probatório não precisei de licença, na verdade eu não quis. Cheguei a consultar alguns médicos, um deles chegou a falar que eu precisava tirar uma licença e fazer o tratamento e não gostei desta possibilidade, não queria ficar afastada e era uma condição que não me agradava”.

Figura 11 - Sujeito E: estado de adoecimento



Fonte: Entrevista realizada por Queiroz, 2020.
Organização: a pesquisadora.

Para o sujeito “E”, os fatores que compõe o seu ambiente de produção e suas posições sobre como enfrentar o adoecimento estão na Figura 12.

Figura 12 - Sujeito E: fatores de produção e ações de enfrentamento



Fonte: Entrevista realizada por Queiroz, 2020.
Organização: a pesquisadora.

Na sua descrição do ambiente de trabalho, o Sujeito E traz a percepção do processo de produção. Há um ciclo produção-productivismo-desumanização, composto por redução de servidores técnicos e docentes – excesso de horas aula e múltiplas atividades administrativas – com a presença de sensações desagradáveis de estar sendo exigida, ‘apanhando do sistema’ e sobrecarregada, típico da situação do trabalho docente convertido em mercadoria (TULESKI et al, 2017).

Com relação à vivência de sua atividade, nota-se que o Sujeito E mantém sua atenção no sentido do seu trabalho, com intensidade afetiva. Há uma lógica entre função, finalidade e motivos geradores de sentido – o aluno, a orientação, o estar na universidade pública, que está em contradição com os motivos estímulo percebidos como geradores de sofrimento. Há uma crise descrita pelo Sujeito E que acontece no período de adaptação, na efetivação na Universidade, quando necessitava se apropriar da realidade e transformá-la a partir de seu trabalho. Um ambiente novo, com suas características próprias, onde o Sujeito E consegue realizar sua atividade de acordo com o que foi idealizado, mas sob intenso desgaste físico e mental – pode chegar ao rompimento do seu limite. O Sujeito E, dada a sua idealização da atividade, assumiu muitas responsabilidades e não conseguindo se adaptar a essa demanda, associada à sensação de incapacidade para realizar ‘tarefas simples’, viveu a ruptura do seu próprio limite (RIBEIRO, 2017; SILVA, 2012).

As doenças do sistema osteomuscular são a segunda maior causa de afastamentos na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Segundo o Ministério da Saúde do Brasil esse grupo de transtornos apresenta como características comuns o aparecimento e evolução de caráter insidioso, origem multifatorial complexa e entrelaçando fatores causais (exigências mecânicas repetidas por períodos prolongados, posições forçadas) e fatores da organização do trabalho (exigências de produtividade, competitividade). Acrescentam-se as “estratégias de intensificação do trabalho e de controle excessivo dos trabalhadores, sem levar em conta as características individuais do trabalhador, os traços de personalidade e sua história de vida.” (BRASIL, 2001, p. 425).

Diante da situação de adoecimento, o Sujeito E dirige suas ações de enfrentamento ao processo de recuperação da condição física. Sua atenção está voltada ao autocuidado, e à adaptação à realidade imediata, que é o trabalho remoto provocado pela pandemia COVID 19. O Sujeito E, vive o estranhamento entre o trabalho idealizado e o realizado (MARX, 2007; SILVA, 2012).

4.4.7 Sujeito F – descrição e análise

Sujeito F tem 43 anos de idade, 10 anos de docência, trabalhou como temporária e está atuando desde 2018 na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Tem problemas gástricos, posteriores à atividade docente, e, eventualmente, ansiedade e dificuldades para dormir (Figura 13). A seguir, destacamos algumas narrativas do Sujeito F.

“Na universidade, é preciso ter tempo para ler, para acompanhar o que está sendo produzido – para fazer melhor, para fazer bem. É um adoecimento – porque vemos tudo o que a gente não consegue fazer e temos uma insatisfação constante”. “No tempo livre, estou trabalhando. Essa sobrecarga de trabalho, a longo prazo, vai causando estafa, vai causando um desgosto, um desconforto com o trabalho, que vai se tornando cada vez pior”. “Ocupo na minha função de professora, pelo ao menos o trabalho de secretaria também. E, efetivamente, com isso eu estou ficando mais doente, eu estou acumulando trabalho para mim, e causando o desemprego”. “O adoecimento é algo que a gente sente individualmente, mas ele não é um processo individual. Cada um, paga o preço no seu corpo. Mas, quando vários professores universitários estão ficando doente, que várias pessoas nessa sociedade estão ficando doente, seja fisicamente ou mentalmente, a gente vê que é um problema de uma saúde coletiva”.

Figura 13 - Sujeito F: estado de adoecimento



Fonte: Entrevista realizada por Queiroz, 2020.
Organização: a pesquisadora.

Para o sujeito “F”, os fatores que compõe o seu ambiente de produção e suas posições sobre como enfrentar o adoecimento estão na Figura 14.

Figura 14 - Sujeito F: fatores de produção e ações de enfrentamento



Fonte: Entrevista realizada por Queiroz, 2020.

Organização: a pesquisadora.

Na sua descrição do ambiente de trabalho o Sujeito F evidencia contradições vividas na Universidade, fruto do capitalismo periférico – empreendedorismo/precarização e inclusão. Evidencia motivos estímulo causadores de sensações desagradáveis, e percebe uma perda de sentido da atividade docente tanto na relação professor-aluno, quanto do docente que assume coordenação.

Com relação à vivência de sua atividade, o Sujeito F destaca a relação social com o aluno, e a produção de pesquisa como motivos geradores de sentido. Ao mesmo tempo, evidencia a contradição vivida, quando sua atividade idealizada de ensino e pesquisa esbarra no comportamento do aluno, e não sente o real cumprimento de sua finalidade – o que é gerador de desgaste. Nesse sentido, a finalidade idealizada de sua atividade não coincide com o resultado real ou final (SILVA, 2012).

As doenças do aparelho digestivo vêm crescendo no quadro de causas de afastamento de Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), estando ou não relacionadas ao trabalho. Situações de conflito e estresse, tensão, fadiga, fatores da organização do trabalho (exigências de produtividade, controle excessivo e relações de trabalho despóticas) horários e condições inadequadas para alimentação, são fatores contributivos para a ocorrência das doenças digestivas e podem desencadear quadros de dor epigástrica, regurgitação e aerofagia, diarreias e, mesmo, úlcera péptica (BRASIL, 2001).

Nas estratégias de enfrentamento o Sujeito F parece fazer uso de suas funções psíquicas superiores, como a criatividade e a capacidade de planejar. A busca por atualização, conhecimento científico, é contributiva para o desenvolvimento do psiquismo. Segundo Vigotski (1995) a atividade cerebral é mediada por instrumentos e signos, e a linguagem é o principal mediador na formação e no desenvolvimento dos processos psíquicos superiores. O Sujeito F se propõe também ao exercício de dar atenção à outras atividades e motivos geradores de sentido, e a reduzir o atendimento a atividades prescritas que não ‘fazem sentido’.

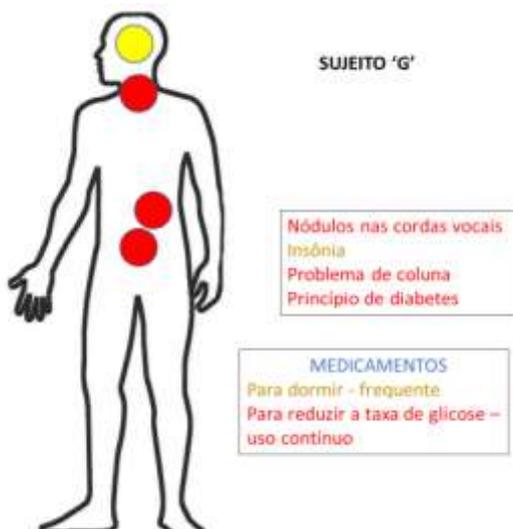
Em meio à superação da crise de adaptação à realidade da Universidade, o Sujeito F depara-se com o estranhamento do produto do seu trabalho e imprime ações de enfrentamento, em prol de sua atividade vital. Nas relações sociais, há uma estratégia consciente de alienar-se do próprio ser humano (uma parte dos alunos) enquanto não consegue agir no processo de forma mais efetiva. Aqui há um estranhamento pelo confronto em relação às próprias capacidades, com a sensação do docente de que o que realiza está abaixo do que é capaz de realizar (MARX, 2007; SILVA, 2012).

4.4.8 Sujeito G – descrição e análise

O Sujeito G tem 51 anos de idade, 27 anos de docência e está desde 1992 na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Tenho nódulos nas cordas vocais (reincidente), princípio de diabetes e problemas de coluna, posteriores à atividade docente (Figura 15). A seguir, destacamos algumas narrativas do Sujeito G.

“Há adoecimento claro de professores – psíquico e físico, isso é algo comum. Minha experiência pessoal não é a única”. “É deprimente isso de você estar num lugar onde você não vê um lugar para você. Não há um lugar na vida acadêmica, que possa acolher, que possa fazer com que você seja escutada. Então, as relações de trabalho, elas estão bastante adoecidas”. “Quando converso com colegas que também se sentem desta forma: cansados, desmotivados, deprimidos, estressados, impotentes, então esses sentimentos repercutem. Pessoas que se aposentaram, não só pela questão da reforma da previdência, que poderiam continuar, mas que optaram por se aposentar por estarem cansados dessa relação, deste contexto institucional. De uma certa forma é isso que está acontecendo com o país, um processo longo e que vai trazer dor”. “As relações nas nossas instituições do ponto de vista democrático estão bastante afetadas. E isso afeta o nosso trabalho e afeta a nossa saúde. Nesse sentido passa a ser um trabalho extremamente cansativo, é assim que eu me sinto, numa relação de cansaço e de estresse”.

Figura 15 - Sujeito "G": estado de adoecimento



Fonte: Entrevista realizada por Queiroz, 2020.
Organização: a pesquisadora.

Para o sujeito “G”, os fatores que compõe o seu ambiente de produção e suas posições sobre como enfrentar o adoecimento estão na Figura 16.

Figura 16 - Sujeito G: fatores de produção e ações de enfrentamento



Fonte: Entrevista realizada por Queiroz, 2020.
Organização: a pesquisadora.

Na descrição do ambiente de trabalho o Sujeito G se atenta aos novos significados da educação (empreendedorismo e produtivismo) e sente afetivamente o ambiente como

amedrontador e punitivo. Percebe o trabalho como precarizado (carga horária, condições das salas e burocracia) e as relações sociais – com pares, alunos, coordenação, e mesmo no coletivo (‘desmonte do sindicato’) não estão funcionando como motivos geradores de sentido e geram sofrimento.

Com relação à vivência de sua atividade, o Sujeito G traz uma memória que obedece a mecânica do passado, numa linguagem que não favorece ações no ambiente atual. A percepção da atuação em sala de aula é descrita como que subjugada ao que está prescrito para o desenvolvimento da atividade, o que gera desgaste físico e mental – dando indícios de rompimento dos limites do Sujeito G. Existe uma crise instalada na relação com os alunos que, associada ao ambiente, aos motivos estímulo, parecer provocar uma dissociação entre sentido e significado da atividade.

As estratégias de enfrentamento do Sujeito G seguem para um caminho de individualização, ações que favorecem o autocuidado, mas não a superação das contradições ou construção de novos sentidos. Estratégias direcionadas às relações sociais na instituição, não parecem ser de enfrentamento, mas de abandono. A consequência de o Sujeito G estar alienado do produto de sua atividade, é o Sujeito G estar se alienando dos demais seres humanos no seu ambiente de trabalho (MARX,2007; SILVA, 2007; 2012).

4.4.9 Sujeito H – descrição e análise

O Sujeito H, tem 54 anos de idade, 19 anos de docência e está desde 2010 na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Tem fibromialgia, hipertensão, diabetes e hipertireoidismo, posteriores à atividade docente e associados à idade e à hereditariedade (Figura 17). A seguir, destacamos algumas narrativas do Sujeito H.

“Nós temos visto vários colegas tirando licenças por problemas de depressão. Eu nunca tirei, eu tenho dez anos de UFMS, e nunca tirei nenhuma licença. Isso não significa que eu não tenha vivido alguns processos de adoecimento. Na verdade, tem algumas coisas que não sei se pela questão da idade ou pelo próprio processo de opressão na UFMS, porque o jogo é bem pesado”. “Nos últimos anos, tem aflorado algumas doenças, faço tratamento, tomo a medicação. Eu fiz terapia, por conta da fibromialgia é indicado. Faço fisioterapia.”. “É uma coisa muito minha. Eu tenho dez anos de UFMS, mas eu tenho 34 anos de docência e posso dizer as vezes que eu peguei atestado. Quando eu comecei a carreira, em 1987/1990, eu peguei um atestado de 20, 30 dias – tive crise de ansiedade, e depois só licenças quando os filhos nasceram. Prefiro lidar com as questões trabalhando. Preciso estar em movimento. Nunca tive nenhuma questão

grave que me impedisse de trabalhar”. “As questões emocionais aparecem, quanto mais nos afastamos daquilo que é familiar, que sobre certos aspectos nos dá prazer”.

Figura 17 - Sujeito H: estado de adoecimento



Fonte: Entrevista realizada por Queiroz, 2020.
Organização: a pesquisadora.

Para o sujeito “H”, os fatores que compõe o seu ambiente de produção e suas posições sobre como enfrentar o adoecimento estão na Figura 18.

Figura 18 - Sujeito H: fatores de produção e ações de enfrentamento



Fonte: Entrevista realizada por Queiroz, 2020.
Organização: a pesquisadora.

Na sua descrição do ambiente de trabalho, o Sujeito H chama a atenção para um motivo estímulo e suas consequências, qual seja o controle capitalista de produção, gerador de pressão, individualização e redução do coletivo.

Com relação à vivência de sua atividade, o Sujeito H atribui sentido à atividade docente, evidenciando o afetivo e valorizando sua escolha, e nas relações sociais, assume outras ações participando de coletivos, e isso parece ser motivo gerador de sentido.

As estratégias de enfrentamento do Sujeito H se dividem na atenção ao adoecimento, em ações individualizadas de autocuidado, e na atenção às relações sociais, onde sua forma de enfrentar é buscar expressar o seu pensamento, para superar a contradição da universidade, que segundo a percepção do Sujeito H, deveria ser espaço universal, mas que tem reduzida troca entre os diferentes.

Transpor a individualização e seguir no caminho do coletivo, parece ser a proposta do Sujeito H. Na sua narrativa, entretanto, as expressões que indicam essa vontade, se apresentam numa linguagem que denota impulsividade, que pode não favorecer as trocas e a escuta do outro – dos diferentes, mantendo o desgaste e o sofrimento nas relações sociais. A linguagem, compreende várias formas de expressão, sendo o principal mediador na formação e no desenvolvimento dos processos psíquicos superiores. O quadro patológico do Sujeito H é caracterizado como pertencente ao sistema neuro-hormonal. Vigotski, quando fala do desenvolvimento geral da criança, descreve a ligação do sistema endócrino, nervoso e psíquico. Em sua essência, a psique não se desenvolve sem o cérebro e este sem o sistema endócrino, tudo é um processo único. Talvez o significado e o sentido da ação docente do Sujeito H esteja se perdendo na reprodução da ‘doença que capta do ambiente – a opressão’ (PRESTES, 2010; VYGOTSKI, 1995).

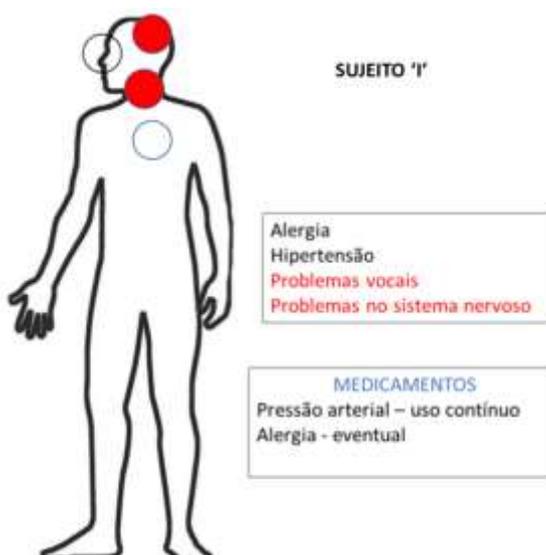
4.4.10 Sujeito I - descrição e análise

O Sujeito I tem 64 anos de idade, 24 anos de docência na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Tem alergia e hipertensão, anteriores à docência e problemas nas cordas vocais e problemas do sistema nervoso posteriores à atividade docente (Figura 19). A seguir, destacamos algumas narrativas do Sujeito I.

“No momento em que tive problemas de saúde, das cordas vocais, não senti nenhum apoio da instituição. Muito pelo contrário, senti a cobrança por parte de alguns que tinham uma posição de poder – coordenador e diretor. Quando é dado um apoio, é de colegas. Esse apoio, essa preocupação, é individual, mas institucionalmente não existe esse apoio”. “Tive um

problema sério de saúde, em seguida ao início de trabalho no mestrado. Me sentia sobrecarregada, porque dava muitas aulas na graduação, fazia pesquisa, extensão, tinha projeto de iniciação científica e era da comissão que fazia a seleção do mestrado. Então, desencadeei esse problema, essa doença que eu já devia ter”. “Fui internada, fiquei no hospital, no CTI, me afastei por meses do trabalho e fiz cirurgia. Tive muita força de vontade, porque eu queria voltar para a universidade, para a sala de aula. Depois da cirurgia, tinha absoluta certeza, eles queriam me aposentar. A cobrança: vamos aposentar! Falei: não quero aposentar, porque eu vou conseguir voltar. Na minha fase de doença, senti cobrança dos colegas, na época, a coordenadora da graduação. Também tive muito apoio de colegas, visitas, força”.

Figura 19 - Sujeito I: estado de adoecimento



Fonte: Entrevista realizada por Queiroz, 2020.
Organização: a pesquisadora.

Para o sujeito “I”, os fatores que compõe o seu ambiente de produção e suas posições sobre como enfrentar o adoecimento estão na Figura 20.

Na sua descrição do ambiente de trabalho o Sujeito I destaca os reflexos da sociedade capitalista na Universidade, qual sejam a individualidade exaltada e as relações de trabalho adoecidas. A precarização do trabalho (carga horária elevada e volume de tarefas administrativas) aliadas à percepção de mudança de significados do trabalho docente contribuem para a ruptura do sentido que o Sujeito I atribui à sua atividade.

Com relação à vivência de sua atividade, o Sujeito I diz dos aspectos afetivo- volitivos da sua atividade de ensinar e dos alunos como motivos geradores de sentido. A relação social com os alunos trazia contradições. Descreve que passou um tempo realizando sua atividade de

acordo com o que foi idealizado e prescrito, mas com intenso desgaste físico e mental, rompendo com seu limite. Quando o Sujeito I, no seu retorno ao trabalho não consegue se adaptar, assume para si a responsabilidade por não conseguir produzir o prescrito, e volta a sofrer (SILVA, 2012).

Figura 20 - Sujeito I: fatores de produção e ações de enfrentamento



Fonte: Entrevista realizada por Queiroz, 2020.
Organização: a pesquisadora.

Uma estratégia de enfrentamento do Sujeito I, foi procurar por limites ao sistema de produção – trabalhando ‘dentro do contrato’. Sentindo que o sofrimento continuava e percebendo motivos estímulo contraditórios ao sentido que atribuía a sua atividade, em nome de evitar novos adoecimentos, ‘opta’ pela ruptura do contrato/aposentadoria e pela busca nas relações sociais familiares o caráter afetivo que não conseguia mais no trabalho. A sensação de alijamento, de abandono, ainda estava presente no momento da entrevista – ao alienar-se do produto de seu trabalho, sua atividade vital, o ser humano se aliena do próprio ser humano. Estranhado do outro está estranhado da essência humana, e de si próprio (MARX, 2007).

4.4.11 Uma síntese desta fase da pesquisa

Cada pessoa, cada um dos Sujeitos aqui apresentado, opera com uma lógica singular na realidade e suas vivências são complexas como é complexo o próprio desenvolvimento

psíquico. Entretanto, um aspecto tem nossa atenção, qual seja a percepção do modo de operar dos docentes diante de suas crises. Crises são inevitáveis no desenvolvimento humano, dada a unidade biológico-cultural e as relações sociais submetidos ao processo histórico não linear – o problema não é a crise, mas permanecer nela, não superar as mudanças quantitativas e qualitativas, seus avanços e retrocessos – a não superação, a permanência na crise é que compõe o problema. Existem, inclusive alguns momentos na trajetória docente que destacaríamos como etapas de crise, ciclos de mudanças/adaptação do trabalho docente no ensino superior, que parece estar vinculado a sintomas e adoecimentos: a entrada para a Universidade ou mudança para uma nova área, a assunção da atividade de coordenação e o processo de decisão de saída ou aposentadoria (VYGOTSKI, 1995).

Os docentes, Sujeitos C e D, que se apresentam em maior equilíbrio saúde/doença, descrevem o seu ambiente de uma forma mais ampla e, além disso, o que os diferencia de outros que também demonstram um olhar mais universal é a atenção – os Sujeitos C e D evidenciam as contradições e fatores de alienação do ambiente, e suas respostas ao meio dadas para a superação, incluem ações de enfrentamento com foco nas relações sociais, do não se alienar do outro ser humano.

Para outros sujeitos, quando os motivos estímulos, presentes no ambiente, não são geradores de sentido ou a finalidade do trabalho é afetada, reduzindo o sentido da atividade para o docente, se imprime o sofrimento e o adoecimento. O movimento entre consciência e alienação acontece de forma peculiar para cada sujeito, alguns transparecem em suas ações de enfrentamento a presença e utilização das funções psíquicas superiores – o que parece favorecer a superação das contradições.

Segundo Vigotski (1997) o meio é fonte de desenvolvimento, existe um contínuo movimento entre as condições sociais, sempre em transformação e a base biológica do comportamento humano. Se as condições sociais não contribuem para o desenvolvimento do sujeito, e se este sujeito, diante das crises ocasionadas pelas mudanças e contradições, não consegue agir na realidade a partir de suas funções psicológicas superiores, o que opera são os processos psíquicos elementares, de origem biológica e caracterizados por ações involuntárias e por reações imediatas ou automáticas. No trabalho alienado, temos uma dissociação, uma cisão entre significado e sentido, o que leva ao estranhamento de si e a falta de motivos para o desempenho da atividade. A patologia física-psíquica age no sujeito na intrínseca relação entre o ambiente e o desenvolvimento psíquico (MARX, 2007; TULESKI et al, 2017; VYGOTSKI, 1997).

Figura 21 - Sistema corporal e adoecimento



Fonte: Imagem consultada na internet³⁵ (2021).

Organização: a pesquisadora.

Construímos esta imagem (Figura 21) com esquemas corporais, distribuídos por sistemas funcionais, que podem nos dar uma visualização da incidência do adoecimento nesses sujeitos. Percebe-se uma concentração no aparelho digestivo – estômago e pâncreas/controla de metabolismo e açúcar, e no funcionamento da glândula tireoide. A sinalização amarela no esquema corporal que representa o sistema nervoso indica que, além de um caso de patologia do sistema nervoso, há presença de sintomas associados a este sistema no aspecto neuroendócrino. O sistema neuro-hormonal é mediador da resposta ao estresse, faz o controle do ciclo sono-vigília e está relacionado com doenças psiquiátricas. São questões passíveis de futura investigação e, se associadas aos dados gerais de afastamento da Universidade, poderia ser fonte de trabalho preventivo a ser realizado pela área de saúde no trabalho.

4.5 ENCONTROS DE PESQUISA EM GRUPO – DESCRIÇÃO E ANÁLISE

Realizamos os Encontros de Pesquisa, utilizando uma estratégia de pesquisa em grupo pautada na Socionomia – Pedagogia Psicodramática. Nestes encontros de pesquisa, os grupos de docentes conhecendo os dados até então produzidos pela pesquisa (Apêndice H), sobre o adoecimento do docente no âmbito da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), apresentaram suas ressonâncias – expressões afetivas e expressões cognitivas.

O objetivo específico desta etapa foi possibilitar a participação ativa dos sujeitos (docentes) no processo de investigação, criando meios de apropriação dos dados que estavam parcialmente organizados e espaço para as expressões dos próprios docentes. Como o potencial de mobilização de métodos ativos de pesquisa é alto, trabalhamos em unidade funcional, em

³⁵ Colecao-sistema-do-corpo-humano_23-2147539280.jpg (640x480) (canaldoensino.com.br)

dupla. Agregamos uma auxiliar de pesquisa, psicóloga, conhecedora dos objetivos da pesquisa e do campo da educação, para o caso de necessidades dos participantes ou da pesquisadora na direção do encontro de pesquisa – seja um suporte no processo da sessão propriamente dita, aos participantes, ou mesmo para eventuais apoios no manejo da tecnologia.

4.5.1 Descrição do procedimento realizado

Apresentamos os resultados parciais da pesquisa (Apêndice H), constituídos nas etapas anteriores – dados estatísticos sobre afastamentos e patologias, questionários e entrevistas, para três grupos de professores, totalizando 9 sujeitos de pesquisa nesta fase. Os comentários e a expressão afetiva dos doentes, nos fez perceber o movimento de atenção, a memória, o pensamento dos docentes ao sentirem e perceberem o tema do adoecimento (Apêndice I).

Na *etapa iniciadora*, a pesquisadora fez o acolhimento e deu as boas-vindas aos participantes e iniciou à apresentação das Telas 1 a 4: A pesquisa (T1); Agradecimento aos professores e apresentação do objetivo específico do Encontro de Pesquisa em Grupo (T2); Confirmação do contrato de sigilo grupal e confirmação do recebimento do Termo de Consentimento que foi enviado por e-mail (T3); O processo da pesquisa propriamente dito (T4). Abrindo para esclarecimentos e fazendo a confirmação de assentimento dos participantes.

Na etapa *aquecimento*, a pesquisadora dá continuidade à apresentação utilizando as Telas 5 a 11 – dados gerais de afastamento da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e no segundo ciclo – Telas de 12 a 20, dados das patologias registradas. A pesquisadora informou previamente que faria paradas durante o processo de apresentação para os comentários e que, se tivessem alguma questão durante a apresentação, os docentes poderiam se manifestar a qualquer momento. Na primeira parada programada, a pesquisadora pediu ao grupo que se manifestasse quanto aos *sentimentos*, as sensações mediante os dados apresentados e na segunda parada a pergunta se dirigiu à *percepção e atenção*, como perceberam os dados, o que lhes chamou mais a atenção ou despertou o interesse.

Para um *aquecimento mais específico* do grupo em relação ao tema, a pesquisadora passa a apresentar as Telas 21 a 32 – com dados dos questionários respondidos pelos professores Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), área de Ciências Humanas. Lembrando que esses questionários dizem da visão dos sujeitos sobre a atividade docente, fatores de adoecimentos, satisfação com a atividade e formas de enfrentamento do adoecimento. Ao finalizar este ciclo das apresentações dos dados e, antes de passarem à etapa dos personagens, a pesquisadora pergunta aos participantes se querem comentar sobre *a fala* dos professores na

pesquisa, sobre as necessidades percebidas. Até aqui, os professores dialogaram, fizeram encadeamentos históricos, descrições de *memórias* factuais, análises de contextos, de causas e efeitos e puderam expressar seus *pensamentos e afetos* a partir de suas perspectivas. O procedimento da sessão criou espaço para a livre manifestação dos professores, no que se refere também às *relações sociais*, com alunos, chefias e com os pares – colegas docentes.

A pesquisadora, dá continuidade ao processo de pesquisa, iniciando a *etapa de ação* dos personagens - dramatização. Explica que será feita a leitura de cada um dos personagens-docentes, que são quatro, e que os personagens receberão nomes atribuídos pelos participantes, por aquele que fizer a leitura do perfil do personagem. Esclarece a proposta de que depois das leituras, cada participante poderá assumir um destes personagens ou trazer algum outro inédito – para depois irem, imaginariamente, para um local hipotético onde vão conversar sobre os dados que acabaram de conhecer, sobre o adoecimento docente. Nesse momento, a ação acontece de acordo com a sociodinâmica, com o movimento espontâneo do grupo. A pesquisadora propõe o local do encontro – numa realidade imaginária³⁶, e acompanha a ação, a assunção de personagens ou não, os diálogos do grupo, fazendo interferências somente para manter o aquecimento e o foco ou atenção no tema proposto, ou para encaminhar o fechamento da cena. Para o fechamento, a pesquisadora, assumindo o personagem de ‘docente adoecido’, intervêm na cena, com uma intencionalidade – solicita a expressão de um *pensamento abstrato* dos participantes. Pede que eles dialoguem ou deem um recado ao ‘docente adoecido’, que é seu colega, no sentido de sugerir formas de enfrentamento do adoecimento. A etapa de ação dramática dá acesso às expressões espontâneas do *pensamento e dos afetos* dos docentes.

Finalmente, a pesquisadora pede aos participantes que se despeçam de seus personagens e os convida a voltar para o ‘cenário da pesquisa’ – para realizar o *compartilhamento*. Nesta etapa, os docentes expressam: como estão, como se sentiram no encontro de pesquisa em grupo, suas expressões afetivas, e trazem também as suas reflexões cognitivas – análises, sínteses e generalizações. No compartilhamento podemos conhecer as possibilidades de *autoconsciência* que a metodologia de pesquisa possibilita.

A pesquisadora faz os agradecimentos, todos se despedem e encerra-se o Encontro de Pesquisa em Grupo. Os dados, e o conhecimento, construídos coletivamente nesses encontros

³⁶ Na Socionomia e na Pedagogia Psicodramática, o recurso do palco *do como se*, presente no momento da ação dramática é um instrumento metodológico, possibilitador da *realidade suplementar*, que permite aos participantes agirem para tratar os temas protagônicos propostos por quem dirige a sessão ou trazidos pelo grupo (Moreno, 1975; 2008).

serão descritos a seguir e compõe o conjunto de informações que subsidiará nossa análise. As telas estão no Apêndice H e a descrição da pesquisa em grupos encontra-se no Apêndice I.

4.5.1.1 Dados dos sujeitos pesquisados nesta fase

Convidamos para participar desta etapa de pesquisa 118 docentes da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), sendo 109 do Campus Campo Grande e 9 do Campus Corumbá. Todos eles já haviam sido convidados a participar das etapas anteriores: questionário e entrevista, mas não necessariamente haviam participado.

Dos 118 e-mails de convite obtivemos 20 retornos. Sete deles com negativas. Três professoras agradeceram o convite, uma delas ‘desejou sucesso’, as outras duas informaram que não poderiam participar pois estavam: ‘sem disponibilidade de horário no momento’ e ‘atribulada’. Dois professores agradeceram o convite, um porque ‘teria que ministrar aulas nos dias/horários disponibilizados’ e outro porque ‘naquela semana estava previsto o nascimento de seu filho’. Um professor informou que não iria participar ‘porque estava adoecido e com depressão e que gostaria de ficar quieto’. Um outro professor disse ter ‘interesse em conhecer a pesquisa e participar’; porém, ele não se sentia ‘confortável em fazê-lo em grupo, nem de maneira remota com gravação’ pois tinha ‘medo de retaliação’. Todos os e-mails foram respondidos pela pesquisadora, com agradecimentos e acolhimento, quando necessário.

Quanto aos outros treze retornos positivos, tivemos uma professora que no dia/horário escolhido por ela, não se efetivou o grupo, e ela não podia nos outros dias disponibilizados. Os demais, doze docentes, confirmaram presença e receberam um e-mail (Apêndice G) com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e esclarecimentos sobre o procedimento de pesquisa. Entretanto, três deles faltaram nos dias agendados para o seu grupo, de forma que nove sujeitos participaram efetivamente dos Encontros de Pesquisa em Grupo – cinco mulheres e quatro homens. Quatro docentes de Corumbá e cinco de Campo Grande.

4.5.1.2 Dados dos encontros de pesquisa em grupo

Apresentaremos os dados produzidos e organizados segundo os critérios: reflexões cognitivas – dividida em descrição e explicação³⁷ e expressões afetivas. Os temas que constituem os quadros não foram estabelecidos à priori, foram surgindo a partir do registro dos

³⁷ Descrever e explicar são possibilidades referendadas por Vygotski (1995) para um efetivo processo de análise. Esse procedimento é recomendado para registro de pesquisas com estratégias de grupo (Spink et al, 2014).

dados dos Encontros de Pesquisa em Grupo. Os dados estarão, portanto, distribuídos por momentos: (1) ressonâncias após abertura; (2) ressonâncias a partir de dados gerais UFMS; (3) ressonâncias a partir da síntese dos dados dos docentes (questionários); (4) falas do encontro dos personagens; (5) fala para o colega/personagem docente adoecido; (6) ressonâncias do próprio encontro de pesquisa. A distribuição de dados proposta foi feita para possibilitar: (a) verificar a diversidade de pensamentos e associações; (b) perceber as diferentes ressonâncias em cada etapa e (c) poder sintetizar os dados que aparecem nos grupos, para favorecer o processo de análise. Os professores receberam um número associado à letra ‘P’, sequencial de 1 a 9, conforme chegavam à sala da plataforma tecnológica, no seu dia e horário de participação. Sendo Grupo 1 – P1, P2, P3; Grupo 2 – P4, P5; e Grupo 3 – P6, P7, P8, P9.

4.5.1.2.1 Encontro de pesquisa – Grupo 1

Neste encontro tivemos a ausência de uma professora em razão de emergência de saúde na família. Com a autorização do grupo, acompanhou a sessão, como ouvinte, uma orientanda de P1, pesquisadora no tema mal-estar docente. Assim, participaram neste encontro três docentes, nominados: Professor 1– P1; Professora 2 – P2; Professor 3 – P3. A descrição completa do Encontro de Pesquisa em Grupo, encontra-se no Apêndice I. O grupo se mostrou impactado frente aos dados (real), fizeram muitos comentários. Atentos aos personagens (simbólico), na etapa de dramatização, foram espontâneos, assumiram personagens e a ação dramática fluiu no campo imaginário, gerando muitas ressonâncias e generalizações.

Quadro 22 - Grupo 1: Ressonâncias após abertura da pesquisa

Tema	Reflexões cognitivas		Expressões afetivas
	Descrição	Explicação	Emoções e sentimentos
A pesquisa	P1 Uma pesquisa como esta que é muito burocrática. Como foi lidar com esse processo burocrático?	P1 Comitê de Ética, muitos trâmites, pesquisa com seres humanos, professores dentro da própria Instituição.	P1 A burocracia desanimou você? Como lidar com isso tudo?

Organização: a pesquisadora.

Quadro 23 - Grupo 1: Ressonâncias a partir de dados gerais da UFMS

Tema	Reflexões cognitivas		Expressões afetivas
	Descrição	Explicação	Emoções e sentimentos
Ambiente - Governo/P	P1 Se fala: ‘o professor está desmotivado’, o ‘problema’ é que o professor ‘não quer ensinar’, ‘os professores não	P1 Fala do Ricardo Barros (líder do governo Bolsonaro na Câmara dos Deputados). Na verdade, é uma cortina de	

	<p>querem trabalhar na pandemia, esse é o problema’.</p> <p>P3 A gente tem governos menos comprometidos com as nossas pautas. Evidentemente que isso vai se colocar ao nosso revés.</p> <p>P3 Aumentou o número de vagas nas universidades nos anos 2000. Estamos formando professores para desemprego.</p> <p>P3 Aprovaram Lei que praticamente obriga a voltar para a sala de aula.</p>	<p>fumaça que encobre o problema real dos professores.</p> <p>P3 Não tem ciência, não tem intervenção no mundo que não seja política. Na prática não tem dinheiro para pesquisas, de 2017 para cá. Você descobre algumas coisas – numa comunidade, e você sabe que ‘não vai virar’.</p> <p>P3 Metade da força, 50% dos formandos de 2019 e 2020 não arrumaram emprego até agora, porque não há emprego para todos eles.</p> <p>P3 Dizem: ‘olha vocês são essenciais, então voltem’; só que não!</p>	<p>P3 Isso causa uma sensação de desesperança muito forte. Isso, obviamente, vai causando frustração. Fica uma descrença completa.</p> <p>P3 A gente está bastante preocupado com isso.</p>
A pesquisa	<p>P3 A pandemia fica fora disso? Tem que continuar compilando dados, não dá para ignorar 2020, 2021.</p> <p>P3 Percepção que a gente já tem. É muito importante ter esses números na nossa frente.</p> <p>P3 Esses gráficos, já foram ou serão publicados?</p> <p>P1 Abre margem para pensar a Universidade, a escola, como espaços de adoecimento do professor.</p> <p>P2 Percebo, me chamam atenção, essa possibilidade de análise relacionada ao período. ‘O que estávamos vivendo’ - Ministério da Educação e gestores.</p> <p>P1 A Síndrome de Burnout, alguma referência? Aparecem doenças mentais, depressão. Porque a Síndrome de Burnout não está nos dados?</p>	<p>P3 Só esse período de pandemia daria uma outra pesquisa bem interessante.</p> <p>P3 Para quando começarem a dizer ‘vocês estão inventando coisa, isso não existe’. Não adianta me chamar de louco não, porque não cola.</p> <p>P3 Muitas vezes, cientistas falam bastante, mas não são ouvidos.</p> <p>P1 A rotina acadêmica, escolar, pode levar ao desenvolvimento de doenças, inclusive mentais como esgotamento, o estresse.</p> <p>P2 Uma abordagem que vá além de identificar apenas o fenômeno, mas relacionar aos fatores sociais, que têm um papel grande em termos de condições.</p> <p>P1 Em estudiosos do mal-estar docente, a Síndrome de Burnout é uma das principais doenças, do esgotamento profissional dos professores.</p>	<p>P3 Sincero</p> <p>P3 Eu me sinto muito... estou muito confortável, me sentindo muito representado. Estou muito contente mesmo.</p> <p>P1 Me sinto contemplado, como os demais colegas.</p> <p>P2 Acho análises interessantes e que fazem todo o sentido.</p>

Ambiente - Gestão UFMS	<p>P3 Espero que a Universidade faça algum proveito disso.</p> <p>P1 Esses números são guardados, são protegidos, a Universidade parece que não quer dar acesso a esses dados, por que será?</p>	<p>P3 Não há indicação que a gestão federal e a gestão da UFMS, tenham condições de reverter esse quadro, muito pelo contrário.</p> <p>P1 Isso talvez implicaria em responsabilizar os gestores pelo adoecimento do professor e ter que criar políticas de saúde.</p>	
Ambiente-Gênero	<p>P2 Me chama muito atenção os dados das mulheres – bem maiores.</p> <p>P2 Tem as pressões sociais, que sempre foram grandes e que cresceram nos últimos anos assustadoramente. Essa pressão cresceu na Universidade para as mulheres e para os professores em geral. Esses dados ilustram bem o momento que se está vivendo.</p>	<p>P2 Vai ao encontro de dados que a gente ouve sobre a depressão, sobre ser um fenômeno que se identifica mais em mulheres, por uma série de motivos – inclusive porque as mulheres procuram mais ajuda.</p> <p>P2 Por conta do impeachment da Dilma. Toda a maneira como ela foi tratada durante o processo. Esse clima de perseguição desde 2016, na nossa atuação como professores.</p>	<p>P2 Infelizmente não dava para esperar uma coisa diferente – me sinto muito contemplada (voz embargada), me vejo nesses dados.</p>
Ambiente - Raça	<p>P3 Penso nas populações e grupos afro-brasileiros, para entender o sofrimento dos estudantes.</p> <p>P3 Quem que adoce mais? Mulher.</p> <p>P3 A Universidade não sabe quantos negros tem. Vai ter que ‘entrar na justiça’ para obrigar a Universidade a cruzar dados de raça.</p> <p>P3 A universidade é um ambiente hostil a pessoas que saem de seu recorte.</p>	<p>P3 Tem um elemento de classe social muito forte, de corte de classe, de cor, de raça e de concepções da universidade.</p> <p>P3 A universidade é um lugar de homem branco. Se fizesse um corte de raça!</p> <p>P3 Isso não é importante. No questionário inicial do SISCAD, pergunta a religião, mas não pergunta a cor.</p> <p>P3 A Universidade é, e a Ciência é produzida por homens brancos, cis gêneros.</p>	

Ambiente - Classe	<p>P3 Tenho refletido, essa questão do sentido social da Universidade. Inclusive com o comitê de ética. É uma ética invertida, é uma antiética. Os documentos servem mais para proteger o pesquisador do que o objeto de pesquisa.</p> <p>P3 Uma percepção é o fator de classe social – os docentes que começaram a chegar nas universidades públicas agora são de uma classe social inferior à do passado.</p> <p>P3 Tem que pensar no nível de renda familiar, dos docentes que entram na Universidade.</p> <p>P3 Com o aluno, perspectiva pessimista, é arrasador para um jovem – a gente está com muita dificuldade de passar isso para os nossos alunos.</p>	<p>P3 Se pode entrevistar um político ou um general, e o nome dele sair todo e não vai ter dificuldade em autorização. Mas, quando é o José Maria, lá da periferia, ele ‘não tem entendimento próprio da autorização’, ele é um ‘incapaz’. Não se preocupa com quem está sendo pesquisado, tenta-se livrar a cara da instituição sobretudo.</p> <p>P3 No final dos anos 1980 e anos 1990, quem entrava nas universidades públicas – eram os filhos da aristocracia, da burguesia. Entrada de pessoas das camadas populares na universidade acontece nos anos 2000; a Lei de Cotas, em 2012, só tornou isso evidente.</p> <p>P3 Os que trabalham com cursos de licenciatura noturnos e educação no campo, que atendem camponeses, no caso de formação de professores, não vão conseguir emprego.</p>	<p>P3 Uma frustração na minha graduação na Universidade – vou me envolver com grupos de pesquisa, que já são vistos com desconfiança.</p> <p>P3 Isso causa frustração muito grande, para nós professores que viemos de classes populares e aproveitamos uma ascensão social, uma espécie de onda positiva.</p>
Atividade	<p>P3 A geração dos anos 1980 chega com uma expectativa de ascensão muito forte - ‘as coisas daqui pra frente vão melhorar’.</p> <p>P3 Tem a competição, que não tem o menor sentido. Não vim para a Universidade fazer o que eu estou fazendo.</p> <p>P3 Em 2016 você tem um pico. Processo que não é exclusivo dos últimos dois governos.</p> <p>P2 Cenário de 2017, de instabilidade. Esse aumento do adoecimento tem a ver com isso.</p> <p>P1 A gente vê é um desmonte dessas políticas de saúde do docente. Como um professor vai trabalhar bem, se alguém que ele ama está doente.</p>	<p>P3 Em termos históricos, não existem nem progressos e nem decréscimos contínuos, a história vai em solavancos. Aliás: melhora para quem e sob qual perspectiva?</p> <p>P3 Vai de encontro aquele ambiente que nós professores sonhávamos.</p> <p>P3 Uma competição insana por números, e crescendo. Vem de um processo anterior.</p> <p>P2 A carreira docente vem piorando para quem entra, e quem já está, ainda que tenham condição um pouco melhor em termos de direitos.</p> <p>P1 Na reunião do Conselho, se queria até atacar o PAS – que é um direito dos professores e seus familiares.</p>	<p>P3 Imaginar que as coisas só iriam melhorar, e que estava tudo bem, era de uma ingenuidade indesculpável, uma bobagem tremenda.</p> <p>P3 Estou frustrado, frustração grande e vai aumentando na medida dos ambientes externos.</p> <p>P3 Meu olho cresceu para 2016.</p> <p>P1 Infelizmente, a gente não consegue vislumbrar uma perspectiva.</p>

Adoecimento	<p>P3 Existe um processo aí, que é um processo social mesmo.</p> <p>P3 Têm uma quantidade muito grande de professores em geral e da Universidade em particular.</p> <p>P1 Eu queria falar da educação básica. A FETEMS tentou o acesso a dados. Não é interessante, para o Estado, ter isso divulgado. Os principais afastamentos são: policiais e os professores.</p> <p>P1 Muitas doenças físicas são ligadas às doenças mentais. Essa visão de saúde na totalidade, no aspecto mental e no aspecto físico.</p>	<p>P3 Qualquer um que frequente psiquiatra, como eu, sabe da quantidade de colegas professores e isso não é coincidência.</p> <p>P3 Os próprios médicos dizem isso para nós.</p> <p>P1 Policiais vão parar no psiquiatra, no psicólogo, por experimentarem essa rotina de violência. A Educação nos programas de publicidade dos governos 'é perfeita'.</p> <p>P1 Começa adoecendo no emocional, no psíquico, e isso vai chegando ao câncer, à garganta, aos problemas de coluna.</p>	<p>P1 Acho bem legal esse olhar, de não ver uma coisa dissociada da outra.</p>
-------------	---	---	--

Organização: a pesquisadora.

Quadro 24 - Grupo 1: Ressonâncias a partir da síntese dos questionários docentes

Tema	Reflexões cognitivas		Expressões afetivas
	Descrição	Explicação	Emoções e sentimentos
A Pesquisa	P1 Valoriza o professor.	P1 Joga luzes nessa questão fundamental - a sua saúde.	
Ambiente - Governo/Políticas Educacionais	<p>P1 As políticas educacionais voltadas para a formação estão alheias – deveriam considerar satisfação e insatisfação dos professores.</p> <p>P1 Há uma não valorização do professor.</p> <p>P1 Professores da UFMS estão em situação privilegiada - se formos comparar aos professores da rede estadual.</p> <p>P3 Tem outro drama, a sina dos professores não concursados, na rede.</p>	<p>P1 Os fazedores de políticas educacionais desconhecem esses dados e fecham os ouvidos para essas pesquisas</p> <p>P1 Ao contrário, tentam culpabilizar o professor pelo fracasso da educação.</p> <p>P1 Concursados, estáveis. Professores do interior do estado – não têm nem direito de ficarem doentes. Perde o emprego da escola, não consegue aula, porque é culpabilizado por ter ficado doente.</p> <p>P3 Eu estou formando gente para fazer isso. Isso aí é o pior de tudo.</p>	<p>P1 A gente não consegue vislumbrar uma possibilidade de saída desse impasse que está gerando esse adoecimento do professor.</p> <p>P1 A situação é muito dramática.</p> <p>P3 Me afeta bastante.</p>

Ambiente - Gestão UFMS	<p>P3 As pautas das reuniões são de uma perda de tempo.</p> <p>P3 A gente está diante de um processo de desumanização crescente, obviamente ligada com o sistema – ao qual a Universidade atende.</p> <p>P3 O Turine vai ‘adorar’ ver a quantidade de horas de trabalho perdida.</p> <p>P3 Talvez, possa-se fazer inserções. Minha parte – vivo de brigar na Universidade.</p> <p>P3 A Universidade não tem política de acolhimento para aluno cego, não tem ação afirmativa, é tudo retórica.</p>	<p>P3 Espera-se, que o gestor não seja questionado e isso é um desastre para a Universidade, o questionamento como uma espécie de ameaça.</p> <p>P3 Imaginar que a Universidade devia se contrapor a isso; achar que a uma instituição construída e financiada pelo Estado, jogue contra o sistema.</p> <p>P3 Vai ser um tiro no coração dele – olha quantas horas perdidas. Por aí pega a questão de eficiência.</p> <p>P3 Se eu parar de brigar, foi porque realmente deu Burnout, morreu, acabou.</p> <p>P3 Aluna, negra e deficiente visual, que mora distante, teria que entrar em um edital para conseguir computador e chip.</p>	<p>P3 Me preocupa mais a gente não falar sobre isso (<i>sobre adoecimento e burocracia</i>).</p> <p>P3 É muita ingenuidade a nossa.</p> <p>P4 O que é lamentável.</p>
Relações sociais	<p>P3 Tenho colega que é contra o sindicato.</p> <p>P2 Com os pares muitas vezes é difícil.</p> <p>P2 Bom relacionamento com alunos.</p>	<p>P3 Acha que o sindicato é bobagem, acha que se organizar é bobagem.</p> <p>P2 Justamente por questões burocráticas, que vão deixando o nosso trabalho cada vez mais difícil.</p> <p>P2 Nunca tive problemas com aluno, você pega o jeito de tratar.</p>	<p>P3 É tudo de um individualismo pesado.</p> <p>P2 Isso é, realmente, um fator de adoecimento e vai perdendo o sentido, com o tempo.</p> <p>P2 Se você gosta disso!</p>
Adoecimento	<p>P3 Celular virou instrumento de trabalho.</p> <p>P3 2020 foi um desastre!</p>	<p>P3 É 24h por dia. Só estou menos doente porque separei os WhatsApp – um de trabalho e o outro pessoal. Não mexo depois das 17h.</p> <p>P3 Estamos assistindo ainda como a vida das pessoas não importa. As pessoas não estão preocupadas com a vida umas das outras.</p>	<p>P3 Compra e fica feliz! Virou uma tortura.</p> <p>P3 Isso deixou a gente muito mal.</p>

Quadro 25 - Grupo 1: Falas do encontro dos personagens

Tema	Reflexões cognitivas		Expressões afetivas
	Descrição	Explicação	Emoções e sentimentos
Relações sociais	<p>P1 Esse momento do cafezinho ajuda.</p> <p>P2 A gente não consegue ter uma relação. Nem fazemos amizade com os colegas de trabalho.</p> <p>P3 Ajuda bastante. Adorava quando não encontrava o café. Pandemia acabou com uma das melhores partes no trabalho.</p> <p>P3 Preencher o SIAI parece que entra num campeonato. Esse aspecto de campeonato, que se dá para coisa... é um negócio complicado.</p> <p>P2 Conversas com colegas que não pensam assim é meio complicado.</p>	<p>P1 Encontra sempre nos corredores.</p> <p>P2 A gente está sempre correndo e é sempre tanta coisa para fazer.</p> <p>P2 A gente não encontra um tempo para conversar, para um saber como o outro está.</p> <p>P3 Eu voltava depois, até caminha. Porque a gente fica, ou só sentado ou muito em pé.</p> <p>P3 Fica colocando quantas horas, e chega a 400 e não sei quantos pontos. A maneira para não adoecer...</p> <p>P2 É não entrar nisso.</p> <p>P2 Você fala que não vai fazer, que você não vai produzir tantos artigos por ano.</p>	<p>P1 É muito bom parar para tomar cafezinho. É uma alegria muito grande.</p> <p>P2 É realmente muito bom.</p> <p>P3 (<i>risos de todos</i>) Era ótimo, eu voltar.</p> <p>P3 Se fosse ganhar uma promoção, aumento de salário... não ganho nada.</p> <p>P2 Você entra e acaba sendo o esquisitão da conversa.</p>
Autoconsciência	<p>P2 Preciso me movimentar um pouco.</p> <p>P3 (<i>SIAI</i>) Chegou no que preciso, paro! Fico de olho na calculadora.</p> <p>P1 É, eu também.</p> <p>P2 Se a gente não coloca uns limites, a gente realmente adocece.</p> <p>P1 Por limites, é importante mesmo.</p>	<p>P2 Tem que parar para pensar, tem que lembrar. Quanto tempo eu estou sentado?</p> <p>P3 Não quero saber e não quero que os outros saibam o que estou produzindo. Isso, não vai me dar ganho nenhum.</p> <p>P2 Quanto mais eficiente você é, mais coisa você faz e menos tempo você tem para se cuidar. Ganha mais trabalho.</p> <p>P2 São vários tipos de trabalhos técnicos que a gente tem que fazer, e não tem como.</p> <p>P1 Porque senão, o abuso acontece. A gente, não está formado para isso – trabalho técnico que cobram do professor.</p>	<p>P2 Realmente, não vale a pena.</p>

Atividade	<p>P3 A gente levanta e larga algum sistema em preenchimento.</p> <p>P3 Tive um choque, quando cheguei na Universidade.</p> <p>P2 O PDU, o planejamento da unidade. Não tinha a menor condição de fazer aquilo.</p> <p>P3 Planejamento gigante, estratégico.</p> <p>P3 No preenchimento do PDU, a diretora achou estranho que eu estava quieto.</p>	<p>P2 Ter que preencher tudo de novo...</p> <p>P1 Não ter salvado...</p> <p>P3 O Coordenador falou que fazia matrícula. Como fazer matrícula? Nem passava pela minha cabeça. A gente tem que se desprender disso.</p> <p>P2 Fazer matrícula...</p> <p>P1 Imagina...</p> <p>P2 A maneira de preencher, tinha que ter um conhecimento de estatística. A gente é de humanas.</p> <p>P3 Macaco inteligente não faz experiência; eu não vou fazer.</p> <p>P3 Não tenho nada para dizer sobre isso e preenchia preencher. Esse ano não vou fazer porque não vejo nenhum resultado disso.</p>	<p>P3 Medo, que os dados se percam, por qualquer motivo. <i>(risos de todos)</i></p> <p>P3 Acho que eu entendi errado.</p> <p>P3 Que negócio horrível, loucura aquele negócio. Experiência com macaco.</p> <p>P3 Eu me rebelo, não faço de jeito nenhum.</p>
Adoecimento	<p>P1 Produtivismo acadêmico adocece. Vai fazendo, fazendo. A lógica do produtivismo (SIAI).</p> <p>P3 Não sou doente, porque não estou nem aí para a burocracia.</p> <p>P1 O pior, é a gente internalizar essa lógica da dominação, dentro de si.</p> <p>P2 E, é produtividade, de uma Universidade periférica. Fico imaginando como funciona em outras instituições.</p> <p>P3 O melhor jeito para não adoecer é levar ‘menos a sério’.</p> <p>P2 Rum. Rum. <i>(concordando)</i></p> <p>P1 Concordo.</p>	<p>P1 A pessoa vai produzindo num critério quantitativo. Não pensa no que está fazendo – o trabalho com sentido. Será que realmente impacta, satisfaz, é significativo na vida.</p> <p>P3 Eu não faço porque não fui contratado para fazer isso! Tudo que tiver que dar errado na burocracia, vai dar.</p> <p>P1 Perder o sono e brigar com a família, porque a gente tem que cumprir com tudo: com os prazos, todas as demandas da Universidade. Na pandemia, 3h da manhã tem WhatsApp, de aluno.</p> <p>P2 A qualquer hora, a qualquer hora...</p> <p>P2 A Universidade não tem um grande destaque nacional e é uma pressão grande. Penso: eu vou produzir o que eu consigo produzir, eu não vou entrar nessa lógica de pirar. Mas isso, nem sempre a gente consegue manter.</p> <p>P3 Na pandemia, tem umas reuniões chatas – que eu não preciso prestar atenção, que eu coloco no celular, com fone de ouvido, e vou cortar grama, vou fazer comida.</p>	<p>P2 Adoece bastante.</p> <p>P3 Vou adorar alguém me chamar, para eu explicar por que eu não faço.</p> <p>P1 Ficar se torturando e ficar chorando.</p> <p><i>(risos de todos)</i></p>

Quadro 26 - Grupo 1: Falas para o colega/personagem docente adoecido

Tema	Reflexões cognitivas		Expressões afetivas
	Descrição	Explicação	Emoções e sentimentos
Motivos Estímulos	<p>P2 A gente tem algumas seguranças.</p> <p>P3 Os estudantes estão adoecendo.</p>	<p>P2 Por estarmos em um cargo público.</p> <p>P3 Eles não podem olhar e ver um derrotado.</p>	<p>P3 É inadmissível (<i>estudantes adoecendo</i>).</p>
Motivos geradores de sentido	<p>P2 Não vale a pena a gente ‘bater de frente’.</p> <p>P3 A competição – mas, o que significa ser produtivo?</p>	<p>P2 Vai continuar acontecendo desse jeito, vão continuar passando por cima das pessoas. Às vezes, recuar e manter a sua sanidade, sua saúde ou recuperá-la, é melhor do que ter razão.</p> <p>P3 Aquela aluna, negra, cega, na Universidade, ela pode terminar o curso – isso não vai contar pontuação em lattes.</p>	<p>P3 Vai causar satisfação muito grande – a gente centrar nas pessoas.</p>
Autoconsciência	<p>P2 O quê que vai acontecer, se eu não fizer... se eu só atingir a pontuação que eu preciso atingir e não passar disso? O que será que vai acontecer?</p> <p>P2 Faz terapia.</p> <p>P3 Se sente necessidade, busque ajuda de profissionais da saúde – psicólogos, médicos.</p> <p>P3 Valorizar o que você faz, não o que você deixa de fazer. Olhe para trás e veja o que você já fez e não o que você deixou de fazer.</p> <p>P1 Entre escolher você e a Universidade – escolha você, sempre!</p>	<p>P2 As relações com os colegas são complicadas, as faculdades são bem diferentes, mas tem que pensar nas consequências: chega um momento que a gente nem tem mais para onde ir, repense.</p> <p>P2 É importante repensar esses valores que a gente vai apreendendo ao longo da vida – porque, às vezes, eles causam sofrimento para gente.</p> <p>P3 A primeira responsável por manter a sua saúde é você.</p> <p>P3 A cobrança que você está tendo, não é da Instituição não, é você que se enquadra na régua deles.</p> <p>P1 Você precisa estar bem, o seu trabalho é importante, significativo.</p>	<p>P2 Não vale a pena, porque as coisas vão ficar aí e se a gente adoce e não está mais aqui...</p> <p>P3 é difícil, complicado, porque a gente é bombardeado ... a palavra é horrível.</p> <p>P1 não entre em conflitos desnecessários, não tenha dúvida, escolha sempre você.</p>
Relações sociais	<p>P3 Conversar sobre o assunto.</p> <p>P1 Se resgatar, se cuidar, se valorizar. Aprender a dizer não, a colocar limites, para evitar abusos.</p>	<p>P3 a gente precisa conversar sobre o assunto – a gente precisa falar disso!</p> <p>P1 O seu trabalho, não é o outro que dá valor – é você. Não permita que outros usem critérios arbitrários para valorar o que você faz.</p>	<p>P3 A melhor coisa que tem, é o que a gente está fazendo agora.</p>

Organização: a pesquisadora.

Quadro 27- Grupo 1: Ressonâncias do Encontro de Pesquisa em Grupo

Tema	Reflexões cognitivas		Expressões afetivas
	Descrição	Explicação	Emoções e sentimentos
Motivos Estímulos	<p>P3 Vai continuar existindo burocracia, pressão por produção, estratégia da autoajuda e coach na aula inaugural das Universidades.</p> <p>P3 O PADOc o SEI é para órgão de controle.</p>	<p>P3 Para onde a Instituição está se encaminhando...</p> <p>P2 O empreendedorismo.</p> <p>P3 Você não se esforça o suficiente? Dar a mão, para sair junto – não é só bater tapinha nas costas e tomar café. O que nós vamos fazer? Os diretores não leem aquilo, é impossível.</p>	<p>P1 Que vergonha.</p> <p>P3 Isso é realmente de morrer, dá vontade de pedir demissão. É brincadeira um negócio desses.</p> <p>P3 Eu não vou preencher e vou ficar sozinho?</p>
Motivos geradores de sentido	<p>P1 Fazer a diferença e enfrentar essa lógica que tentar destruir a minha saúde.</p>	<p>P1 Aprender a me relacionar, me colocar no trabalho, me valorizar e perceber que muitas coisas não dependem de mim, eu não carrego o mundo nas costas, nem a Universidade, mas que numa colaboração, num espírito de equipe, com os colegas eu consigo.</p>	<p>P1 Consigo ter luzes para a minha atividade profissional.</p>
Autoconsciência	<p>P3 Ninguém se ‘autoajuda’.</p>	<p>P3 a gente só vai sair dela se a gente fizer isso junto. Não tem como você se autoajudar, em uma doença que não é sua.</p>	
Relações sociais	<p>P3 A solução não está no indivíduo.</p> <p>P3 Essa é uma doença social.</p> <p>P2 É bom conversar com pessoas que têm uma perspectiva parecida.</p>	<p>P3 É muito bom falar disso, francamente, com as pessoas.</p> <p>P3 Como você faz parte deste grupo, não vai poder se isolar.</p> <p>P2 A gente sabe que isso não é o mais comum. Tem muitos colegas que partilham dessa ideia da produtividade e ‘tem que fazer’; sem se questionar por que tem que fazer.</p>	<p>P3 Sensação imediata é alívio.</p> <p>P2 Me sinto muito aliviada. É muito bom, eu me senti bem aliviada.</p>
A pesquisa	<p>P3 Uma doença da sociedade.</p> <p>P2 Muito interessante a maneira como foi conduzida.</p> <p>P1 Deixem os professores falarem. Essa pesquisa resgata uma história desconhecida.</p>	<p>P3 a pesquisa tem que ir para um caminho que não evidencie que o problema está no indivíduo.</p> <p>P2 Com muita propriedade dos dados da pesquisa.</p> <p>P1 O propósito desta etapa da pesquisa de ‘dar voz aos professores’, foi plenamente atingido.</p>	<p>P2 Fiquei impressionada e achei que foi muito bom participar.</p> <p>P1 Me senti ouvido, me senti valorizado por ser escutado.</p>

Organização: a pesquisadora.

4.5.1.2.2 Encontro de Pesquisa – Grupo 2

Neste encontro tivemos a ausência de um professor, em razão de alteração de sua agenda, uma vez que teve que acompanhar a esposa em uma consulta médica. Participaram do Encontro, duas docentes, assim referenciadas: Professora 4 – P4; Professora 5 – P5. A descrição completa do Encontro de Pesquisa em Grupo, encontra-se no Apêndice I.

O grupo esteve bastante atento às informações das telas e trouxeram muitas reflexões após apresentação dos dados. Na etapa de dramatização, assumiram personagens e a realização dramática teve uma tônica simbólica, com interpretações diretivas e sintéticas.

Quadro 28 - Grupo 2: Ressonâncias a partir de dados gerais da UFMS

Tema	Reflexões cognitivas		Expressões afetivas
	Descrição	Explicação	Emoções e sentimentos
Ambiente - Governo/Políticas Educacionais	<p>P5 Quando eu vi a primeira lâmina pensei: olha aí a questão política influenciando.</p> <p>P4 A relação do mental com o físico tem boas hipóteses: governos, a troca dos ministros; existe uma instabilidade.</p> <p>P4 Pesquisadores e professores universitários passaram a viver uma incerteza em relação à continuidade de programas.</p> <p>P4 Teve impactos na pesquisa desde então. O investimento na pesquisa, é ridículo, nessas instabilidades políticas.</p>	<p>P5 Ano a ano, é a prova do que a questão política faz conosco.</p> <p>P4 No 2º governo Dilma, a gente vive uma instabilidade, já se falava em impeachment. Isso vai reverberando, em políticas de financiamento, de pesquisas, quanto de políticas do ensino e que incidem na Universidade.</p> <p>P4 O PIBID – vai continuar ou não vai continuar? Incerteza, em relação ao nosso trabalho e em relação à continuidade do aluno, a própria formação ou conseguir estar na Universidade.</p> <p>P4 Envia projetos no CNPq, tem aprovação, mérito, só que: ‘não tem dinheiro para investir nisso’; nos últimos três anos vem sendo reduzido.</p>	<p>P4 Essa consecutiva troca de ministros e de gestão na educação brasileira, faz com que a gente viva esses sobressaltos.</p>
Precarização	<p>P4 Professores de outra geração, velhinhos, vivendo com alguma saúde, viveram um momento da docência universitária que a gente não vai ver mais.</p> <p>P4 Como eu vou chegar aos 70 a próxima geração de professores universitários?</p>	<p>P4 Por causa da proletarização do professor universitário, desse acúmulo de trabalho e outras coisas, que vai dar nesse adoecimento precoce.</p> <p>P4 A curva continua inclinada para baixo – condição de trabalho, de salário, de saúde, muito pior do que a gente já tem – que já não é tão bom.</p>	<p>P4 Para mim é muito duro de ver.</p> <p>P4 Fico preocupada com a minha geração; mais preocupada ainda com a próxima geração.</p>

Gestão UFMS	P5 Em 2012 teve um aumento do adoecimento.	P5 Não tem como desvincular do contexto: 2012 até 2015 foram anos de greve.	P5 2012 foi um ano de greve, foi um ano difícil.
Gênero	<p>P4 Para mim fica muito clara esta questão do gênero. O afastamento muito maior das mulheres, do que dos homens.</p> <p>P4 Quais as razões destes afastamentos das mulheres?</p> <p>P4 Fluxos nos governos, geram uma tensão talvez maior nas mulheres do que nos homens.</p> <p>P4 É tão importante a questão política, a gente vê uma piora significativa da vida da mulher. Crescimento do machismo - que invade a Universidade. Descaso, essa ideia de que lugar de mulher é na cozinha, ou do lar; vem realimentando um preconceito em relação ao</p> <p>P4 A vida das mulheres dentro da Universidade tem ficado cada vez pior. P4 Quando a mulher usa um banheiro público, isso nos afeta mais do que afeta ao homem, em termos de saúde.</p>	<p>P4 A gente que é mulher sabe – a vida acadêmica e a vida profissional. Fluxos e afluxos da vida particular, da família, impactam no trabalho.</p> <p>P4 Necessário uma seleção de afastamento das licenças maternidade. Algo que não é adoecimento, é natural, e que a sociedade não considera tão natural – que é a reprodução.</p> <p>P5 Associei imediatamente à questão da dupla jornada.</p> <p>P4 Porque a estabilidade das mulheres é menor, de maneira geral.</p> <p>P4 Até dois ou três anos atrás, não tinha ouvido, dentro da Universidade: ‘ah, isso é porque você é mulher’ e, nestes tempos ouvi. Temos que falar com os nossos alunos de outras formas – esses preconceitos estão em sala de aula.</p> <p>P4 Num país que vem se tornando mais machista – que nunca foi um lugar tão acolhedor para a mulher.</p> <p>P4 A gente segura, a gente não vai.</p>	<p>P4 Isso impacta bastante.</p> <p>P5 Não lembrei da reprodução, que coisa louca.</p> <p>P4 Não me espanta. Esse contexto todo é muito difícil.</p>
A pesquisa	<p>P4 Para dar a real intensidade, considerar em % e não número absoluto. Um contingente maior de professores gera um contingente maior de afastamentos.</p> <p>P4 Tem a área de afastamento dessas pessoas? Talvez seja uma hipótese interessante da gente ver nos números.</p> <p>P5 Os dados estão assim, muito claros. Acho que esta pesquisa vai revelar muita coisa.</p>	<p>P4 No governo do ex-presidente Lula, a gente teve um aumento do número de docentes que acessaram a carreira universitária.</p> <p>P4 Pessoas das áreas de humanidades sejam mais impactadas por essas questões de governo, de eleição, do que outras – não sei se é!</p> <p>P5 É um retrato do que a gente está passando. Se tivesse dados de 2020... seria, ‘outra pesquisa’.</p>	<p>P4 Os números são realmente assustadores.</p> <p>P4 Talvez isso seja uma ingenuidade minha.</p>

<p style="text-align: center;">Adoecimento</p>	<p>P4 Ver professores adoecendo mais rápido, mais cedo e que isso vá ter impactos na produção da ciência no Brasil.</p> <p>P5 Adoecimento é sempre adoecimento.</p> <p>P5 Estão aparecendo dados bem sugestivos do sofrimento mental dos professores.</p> <p>P5 Não deveria assustar que o câncer tenha índices tão altos.</p> <p>P4 Uma das infecções, que afeta muito as mulheres, são as infecções urinárias. Condições, socialmente, que não são dadas fazem com que as mulheres adoçam mais.</p> <p>P4 O corpo da gente vai sucumbindo a essas forças que vêm de fora. Essa tensão, o aumento de pressão, que vem de fora para dentro.</p> <p>P4 Esse momento de COVID, vamos ter problemas com isso em breve.</p>	<p>P4 A nossa juventude tão malculada – poucos resilientes, que resistiram, e conseguiram chegar no ensino superior e são professores hoje, também não estão resistindo mais a dureza da nossa realidade brasileira.</p> <p>P5 É a falta de saúde, é perder a saúde.</p> <p>P4 Não importa o que é porque a gente não sabe como essas tensões e sofrimentos mentais, vão afetar – o que somatiza?</p> <p>P5 Vem só reforçar o que a gente já sabia, e agora tem os dados.</p> <p>P5 A gente sabe que câncer é angústia; é uma expressão de angústia para Jung. Então, essa desesperança, todo esse Burnout dos professores, ia dar nisso mesmo.</p> <p>P4 Tem a genética e a forma do corpo da mulher, mas tem a ver de você estar no espaço público. O banheiro feminino que você não quer usar, não quer sentar e os homens não têm esse problema.</p> <p>P4 Tensão, afeta o aparelho circulatório e pressão, que pode ser que virem um infarto. O câncer, mostra que a gente vai internalizando, colocando para dentro, que não dá vasão. O digestivo, uma gastrite que nesses momentos de tensão, ela aumenta.</p> <p>P4 Estamos muito mais sedentários, comendo mais e desordenadamente.</p>	<p>P4 Só tristeza.</p> <p>P4 O que era só um sentimento, toma forma, nesse sentido é muito legal</p> <p>P5 Me assusta. O número é assustador. A gente fica triste de ver.</p> <p>P4 Vejo esse quadro, muito tristemente, muito ruim esse quadro da saúde dos professores universitários.</p>
--	---	---	--

Organização: a pesquisadora.

Quadro 29 - Grupo 2: Ressonâncias a partir da síntese dos questionários docentes

Tema	Reflexões cognitivas		Expressões afetivas
	Descrição	Explicação	Emoções e sentimentos
Motivos Estímulos	P4 Novas normas, os governos, uma mentalidade neoliberal vêm invadindo a Universidade – com esses gerencialismos, com esses sistemas Não tem a ver com um governo ou outro, mas com uma concepção de sociedade.	P4 Os professores têm autonomia acadêmica. Mas tem data para anotar as coisas, tem que preencher um plano de ensino que tem a mesma bibliografia do que está na ementa que foi mandada para o MEC. É uma forma de controlar a ‘autonomia’ do professor.	P4 Estou com os professores que gostam da autonomia.
Ambiente - Gestão UFMS	P4 Na UFMS tem uns 15 sistemas, com diferentes senhas e diferentes acessos. P4 No plano de serviços que você tem que, praticamente, ‘mentir’. É uma hipocrisia compartilhada. Eles mentem, eu minto também.	P4 Tive que me cadastrar nos vários. Falavam: ‘lança lá no sistema’, eu não sabia nem em qual sistema eu tinha que lançar. P4 Porque efetivamente a semana não é daquele jeito que se preenche no sistema. Até porque, trabalho em artigos acadêmicos, prazo de revista, não se faz desse jeito, nessa fluidez.	P4 O que é ridículo, uma abstração, nem as pessoas que criaram aquilo acreditam que funcione.
Motivos Gerados de Sentido - Gênero	P4 Um dado interessante – mais mulheres responderam ao questionário, do que homens. P4 Um foco menos profissional e talvez mais de acolhimento - questão que vai refletir no adoecimento.	P4 Nós mulheres abraçamos uma série de coisas, que não tem relação específica com o nosso trabalho. Não ganhando, efetivamente, em estar aqui participando nesse momento, ou respondendo questionários de pesquisa. P4 Abraça responsabilidades e obrigações que não são da alçada, uma sobrecarga, que não faz alcançar níveis de produtividade – são atividades que não estão focadas em quantas citações temos no SciELO.	
Motivos Geradores de Sentido - Atividade	P5 O porquê que a gente fica na profissão.	P5 Tem uma questão afetiva, que segura o professor na profissão. É aquela questão afetiva, que o Vanderlei Codo fala: gostar do que faz, gostar de ensinar.	P5, O tanto que estar em sala de aula é agradável.

Relações sociais – Pares	<p>P4 Tem a sobrecarga da dispersão, de sistema e a competitividade entre os pares. Disputam, mulheres com mulheres, homens com homens, disputamos entre gêneros também.</p> <p>P5 Essa competição entre pares já é uma coisa adoecida e já faz parte da cultura, desse contexto.</p> <p>P4 A Universidade é esse lugar do encontro da diversidade. Talvez, a gente foque mais no negativo do que positivo.</p> <p>P4 Tem diferenças de posicionamento, diferenças de concepções.</p>	<p>P4 Não conseguir um foco maior, ter tanta dispersão, impacta na vida acadêmica, no trabalho, nas relações de disputas do meio acadêmico, na competitividade.</p> <p>P5 Embora isso seja uma característica de grupos de trabalho, na Universidade não seria necessário, não teríamos por que essa competitividade – nós temos estabilidade no emprego.</p> <p>P4 A maior parte dos meus amigos, pessoas com quem me relaciono, são da Academia. Me ajudam e me fazem ser melhor professora e pesquisadora.</p> <p>P4 Tem atritos com colegas e duvido que em algum lugar de trabalho a gente não tenha atritos com colegas.</p>	<p>P5 Chega a ser insano e é triste.</p> <p>P4 Assusta essas relações com pares, que ser uma coisa negativa e não aparecer no positivo.</p>
Relações Sociais	<p>P5 Apareceu estar com os alunos, como fator de satisfação.</p>	<p>P5 Tem professor que fala: ‘põe mais pesquisa’, para não estar em sala de aula. Tem um número maior de professores que têm prazer em dar a aula, estar com os alunos.</p>	
Adoecimento	<p>P4 Esse adoecimento pode ter relação com o controle.</p> <p>P4 A sobrecarga de trabalho, relacionada a sistemas e redução de autonomia – a gente vai adoecendo.</p>	<p>P4 Uma redução efetiva da autonomia, que os professores universitários estão tendo nesses últimos tempos.</p> <p>P4 Vai encapsulando, organizando, compartimentando a autonomia – até a gente ver que ela não é tão grande assim, o corpo da gente vai percebendo.</p>	

Organização: a pesquisadora.

Quadro 30 - Grupo 2: Falas do encontro dos personagens

Tema	Reflexões cognitivas		Expressões afetivas
	Descrição	Explicação	Emoções e sentimentos
Relações sociais – Pares	<p>P5 Se não é esse cafezinho a gente não se encontra mesmo.</p> <p>P5 A gente tem um grupo de WhatsApp de colegas, que a gente só reclama.</p>	<p>P5 A gente não tem tempo para nada, vive envolvido com essas obrigações, que nos impõem.</p> <p>P5 Vi um artigo falando que esse presidente vai ter que ser julgado por nos condenar a um pensamento único – a gente não tem mais diversidade de pensamento.</p>	P5 Não aguento mais, tentar dar conta da produtividade. Está me enlouquecendo.
Autoconsciência	<p>P4 Tinha que ter uma divisão melhor, do trabalho e da vida pessoal. A gente não tem esse isolamento.</p> <p>P4 Essa vida que a gente está vivendo agora, mais dentro de casa, sobrecarrega.</p> <p>P5 A contradição é um problema grande que a gente está vivendo.</p>	<p>P4 A gente fica trabalhando o tempo inteiro, no computador, na internet, no WhatsApp. Alguns de nós vão ter problema até para dormir, porque fica ligado nessas tecnologias todas.</p> <p>P4 Sem contato com as pessoas ao mesmo tempo que somos cobrados.</p> <p>P5 Nesses tempos, não conviver com o diferente. Tem dificuldades para a gente se posicionar, para não despertar hostilidade.</p>	P5 Haja saúde, haja saúde!
Atividade	<p>P4 Tanta burocracia. P5 Essa questão da burocracia.</p> <p>P5 Com a pandemia, não tem mais horário para nada.</p> <p>P5 O ensino remoto não é ensino à distância</p>	<p>P4 Muita coisa para gente preencher. Não entendem: a Universidade é lugar público. P5 Fazer o PADOCC e depois fazer o “padoquinho”.</p> <p>P5 Sábado à noite, aluno chamando. É domingo, depois do almoço.</p> <p>P5 Os alunos não entendem e estão constantemente pedindo para gravar as aulas, para assistirem depois.</p>	P4 Anda difícil a gente está louco aqui. Está muito difícil. (risos... risos)
Adoecimento	P5 Vai levar um tempo para a gente aprender a lidar com isso, porque é novo também.	P5 São muitas coisas novas que a gente tem que lidar. Lidar com isso a gente vai aprender, mas o preço disso para a nossa saúde, você vai saber daqui a alguns anos.	

Organização: a pesquisadora.

Quadro 31 - Grupo 2: Falas para o colega/personagem docente adoecido

Tema	Reflexões cognitivas		Expressões afetivas
	Descrição	Explicação	Emoções e sentimentos
Motivos Estímulos	P4 Tem que preencher sistema.	P4 Faz umas horinhas lá e... faz rápido, se livra daquilo. Se apegue as coisas que te dão mais prazer e minimize as coisas que não.	
Motivos geradores de sentido	P5 Pensa nas coisas que te agradam na docência, para não desistir. P4 Se agarre nas coisas que te dão prazer.	P5 Porque às vezes desistir pode te fazer mais mal, do que persistir. P4 Se te dá prazer preparar aulas, se permita preparar uma aula bem-preparada, bem-feita.	
Autoconsciência	P4 Pensar se você gosta.	P4 Se você gosta da docência, ela te realiza em alguma dimensão. E daí, talvez, focar mais nessa dimensão do que te traz prazer, e faz o resto no mínimo do mínimo.	
Relações sociais	P5 Você não está sozinha. P4 Saiba que você não está sozinha, isso é fundamental.	P5 Todos nós estamos atravessando esse momento difícil. A gente pode tomar também uma cervejinha virtual. Um vinho no dia que ventar. P4 Todo mundo está nesse mesmo barco	(risos)

Organização: a pesquisadora.

Quadro 32 - Grupo 2: Ressonâncias do Encontro de Pesquisa em Grupo

Tema	Reflexões cognitivas		Expressões afetivas
	Descrição	Explicação	Emoções e sentimentos
Motivos geradores de sentido	P5 A minha internet caiu, tive que reiniciar, pensei: por que que eu me meto a participar de coisas, e sem tempo para nada. Sabia que estava um pouco atrasada...	P5 Tanta coisa para fazer, tive que desligar e esperar aqueles 5 minutos para reiniciar – aceitar as coisas. Isso tudo nos fortalece, saber que a gente não está sozinho, e que esses dados precisam ser publicados, evidenciados e fazem parte da nossa luta, da nossa resistência, do nosso desejo de continuar na docência.	(risos) Mas, gente, adorei! Adorei conhecer os dados, por mais tristes que sejam, adorei participar, adorei você – sua lucidez, seu preparo, adorei P4, foi maravilhoso – valeu por uma cervejada!

Motivos Estímulos	P4 A gente está dentro dessa sociedade, e daí essas lutas.	P4 Tem data para entregar, trabalho para corrigir e, como mulher, abrimos mão de coisas de maternidade – que são socialmente construídas, mas...	
Autoconsciência	P4 Resistência e modos de modos de (re) existência. P4 Nunca me afastei.	P4 Modos da gente se reinventar, nesse cenário que, às vezes, parece tão adverso do que a gente gosta. P4 Isso não quer dizer que em vários momentos eu não tenha ficado bastante ‘mal’ no exercício cotidiano.	P4 Adorei tudo.
Relações sociais	P4 Os modos de (re)existir a gente tem que criar	P4 É muito bom poder estar ao lado de mulheres como vocês, que mostram essas chances.	P4 Compartilho com P5, da felicidade de conhecê-la e conhecer você.
A pesquisa	P4 Saber destes dados como acadêmica. P4 Achei muito valioso, de verdade, isso de você nos ouvir nas interpretações.	P4 Porque eles, de alguma forma, nos colocam nesse cenário um pouco maior. P4 É um conceito para mim – ‘conceito de colaboração’, e isso aqui é uma forma dessa colaboração acontecer de fato.	P4 Felicidade. P4 Achei muito legal.

Organização: a pesquisadora.

4.5.1.2.3 Encontro de Pesquisa – Grupo 3

Neste Encontro tivemos a ausência de uma professora em razão de consulta médica de urgência por problemas de coluna. Participaram quatro docentes, assim referenciados: Professor 6– P6; Professora 7 – P7; Professora 8 – P8; Professor 9– P9. A descrição completa do Encontro de Pesquisa em Grupo, encontra-se no Apêndice I.

Iniciamos a sessão com P6, P8 e P7 que se manteve, a maior parte do tempo, com a câmera fechada, acompanhando a apresentação das telas e áudio, em razão de estar com seu filho pequeno em casa e ter acabado de ministrar uma aula on-line, necessitando dar atenção à criança – o que foi acolhido e consensado com o grupo. Ao dialogarmos sobre a situação de estar em atividade acadêmica, com a presença do filho a professora (P7) comentou: “eu já estou acostumada, eu já nem me desculpo mais, porque é tão frequente que nem adianta eu ficar me desculando” e o grupo acenou positivamente com a cabeça, em sinal de entendimento.

Um professor (P9) aderiu ao grupo quando estávamos na Tela 7 – Gráfico de Afastamentos (LS) de docentes da UFMS, segunda tela de dados estatísticos de afastamento, comunicando: “boa tarde, eu acabei de chegar, porque estava em outra reunião e consegui

entrar... eu acabei me atrasando, me perdoe, me desculpe”. O professor (P9) foi acolhido pela pesquisadora com breve retomada do tema e confirmação de consentimento. Os dados suscitaram muitos comentários e reflexões. A realização dramática do grupo aconteceu no campo real, foi trazido para o palco de pesquisa vivências reais dos protagonistas.

Quadro 33 - Grupo 3: Ressonâncias após abertura da pesquisa

Tema	Reflexões cognitivas		Expressões afetivas
	Descrição	Explicação	Emoções e sentimentos
Governo/Políticas Educacionais	<p>P8 Tem períodos temporais em que os números se mantêm equilibrados ou uma tendência de aumento pequena e tem marcadores expressivos, como 2010 e 2014, 2015</p> <p>P8 O modelo a partir de 2014, conhecemos – modelo cartorial, implantando em todas as Universidades brasileiras.</p> <p>P8 A competitividade na Universidade traz transtornos.</p>	<p>P8 O quanto períodos bastante representativos do cenário nacional implicam no adoecimento dos professores da Universidade?</p> <p>P8 Que é produção – para atender CAPES, produção para atender modelos internacionais.</p> <p>P8 Faz com que os professores tenham que alcançar metas de produção.</p>	<p>P8 Estou muito impressionada com esses marcadores temporais.</p>

Organização: a pesquisadora.

Quadro 34 - Grupo 3: Ressonâncias a partir de dados gerais da UFMS

Tema	Reflexões cognitivas		Expressões afetivas
	Descrição	Explicação	Emoções e sentimentos
Governo/Políticas Educacionais	<p>P8 Tem períodos temporais em que os números se mantêm equilibrados ou uma tendência de aumento pequena e tem marcadores expressivos, como 2010 e 2014, 2015.</p> <p>P8 O modelo a partir de 2014, conhecemos – modelo cartorial, implantando em todas as Universidades brasileiras.</p> <p>P8 A competitividade na Universidade traz transtornos.</p>	<p>P8 O quanto períodos bastante representativos do cenário nacional implicam no adoecimento dos professores da Universidade?</p> <p>P8 Que é produção – para atender CAPES, produção para atender modelos internacionais.</p> <p>P8 Faz com que os professores tenham que alcançar metas de produção.</p>	<p>P8 Estou muito impressionada com esses marcadores temporais.</p>

A pesquisa	<p>P6 Toda hora que você abrir para falar eu vou falar.</p> <p>P8 Informações muito importantes, uma linha de tempo, onde se apresentam questões preocupantes.</p> <p>P8 Esses marcadores temporais nos dão perspectivas para que a gente mude essa realidade, que altere.</p> <p>P7 Vendo esses dados, se fizer essa pesquisa olhando 2020 e 2021, vai ser aterrorizante. P6 Mas, a história vai contar como é que foi esse momento.</p> <p>P8 Chamo a atenção para as questões dos acidentes de trânsito com os professores.</p> <p>P9 Há muitas causalidades envolvidas. O adoecimento dos professores decorre não só por questões internas e locais.</p>	<p>P6 Esse assunto me é caro, estudo desde 1996 – saúde do trabalhador, é um tema de aprimoramento.</p> <p>P8 Qual a formação desses professores que adoeceram? Que disciplinas ministravam, no período? Quantas turmas tinham, a cada semestre? Quantas dezenas de alunos tinham nas suas turmas, em cada semestre?</p> <p>P8 Isso, obviamente, com entendimento de muitas questões da história da UFMS, cenários interessantes que precisam ser absorvidos e analisados pelo coletivo de professores.</p> <p>P8 A questão é que 2020/2021, não tem atestado médico. Todos estão nesse movimento, de trabalhar 15, 18, 20 horas por dia, mas ninguém está entrando de atestado médico. P6 Porque está em casa. Não vai ser visível isso.</p> <p>P8 Trabalho com causas externa de afastamento, há 30 anos. Teve em 2016, 4 ou 5 acidentes de trânsito no trajeto Campo Grande/Corumbá, que envolveram 9 professores.</p> <p>P9 Não só na UFMS, mas em todas as Universidades a carga burocrática aumentou – é um fato. Pressão sobre o professor por produtivismo – que nem é produtividade. A conjuntura política nacional, econômica e política é de uma decadência desde a gestão da Dilma. A conjuntura internacional foi péssima, talvez comece a melhorar. A ambiguidade das redes sociais, porque agora se percebe que elas são nefastas de verdade.</p>	<p>P6 Gosto muito de falar.</p> <p>P8 Estou bastante impressionada com a série histórica construída. É muito interessante, porque desperta – que história tem aí?</p> <p>P7 – É impactante... Me preocupo. P8 – É impactante sim.</p> <p>P9 Sou preocupado com correlações diretas dos dados. Tenho a impressão de que a apresentação dos dados está vindo numa tendência como se fosse uma questão mais localizada na Universidade, ou porque houve troca de ministério.</p>
------------	--	--	---

Ambiente - Gestão UFMS	<p>P6 Esses números conversam com a forma, a opção da Universidade por um determinado perfil de gestão, o modelo ‘gerencialista’.</p> <p>P8 O que o P6 coloca, é muito importante, mas isso é uma condição administrativa recente.</p> <p>P7 Parece que você não trabalha. Os alunos estão se arrastando.</p> <p>P6 A gente poderia pensar, qual o conjunto de mudanças que ocorreram na Universidade e como elas impactaram. Na gestão da professora Célia, houve uma reforma, um enxugamento administrativo, uma reorganização e mudança da lógica da Universidade.</p>	<p>P6 O gerencialismo, tem uma convergência com o modo de produção <i>toyotista</i> – células de produção e intensificação do trabalho; modelo de negócios que a administração da Universidade resolveu seguir.</p> <p>P8 qual o <i>modus operandi</i> da UFMS entre 2005 e 2014? Que modelo de gerenciamento era aplicado e que tipo de transtorno esses modelos traziam para os professores?</p> <p>P7 Eles não leem os textos, a gente faz um esforço enorme, eles fazem um esforço enorme.</p> <p>P6 Ao tirar departamentos, os espaços de comunicação entre os professores são reduzidos e o aumento paulatino – e isso intensifica com a gestão do Prof. Turine, da burocratização das relações. Com essa burocratização, o aumento do controle, informatizado, das coisas.</p>	<p>P7 Estou com dó dos alunos. Você sente uma desvalorização – por parte, de todo mundo.</p>
Atividade	<p>P7 Faz um ano e pouco que a gente está confinado.</p> <p>P7 Sou apaixonada pela profissão, pela carreira acadêmica, pelos alunos.</p>	<p>P7 faz um ano e meio que eu dou aula para bolinhas, com fotos, não vejo ninguém e é administrar problemas o tempo inteiro, o tempo inteiro.</p> <p>P7 A parte boa da Universidade que era trocar com os alunos, ter interação, sair de casa, não existe mais.</p>	<p>P7 É muito pesado.</p>
Atividade - Precarização	<p>P7 Nessa pandemia, é absurdo, a gente trabalha muito mais, é desgastante.</p> <p>P7 A comunidade não valoriza nada do nosso esforço, do nosso trabalho, de nada do que a gente faz.</p>	<p>P7 Faz 30 dias que as aulas começaram e estou exausta, cheia de coisa atrasada, muitos trabalhos para corrigir. Durmo 1h da manhã e acordo às 7h.</p> <p>P7 Postaram: aula online é balela! Estou adoecendo, de tanto que estou me esforçando para dar conta, e estão ‘tirando sarro’ disso que eu faço.</p>	<p>P7 Estou extremamente cansada, desanimada – muita preocupação com os filhos, passando por dificuldades nessa fase. Não consigo dar conta.</p> <p>P7 Fiquei três dias sem conseguir conversar com minha mãe. É enlouquecedor o que a gente está passando.</p>

Adoecimento	<p>P6 Os números são apenas a ponta do iceberg. Os dias que a pessoa deixa de trabalhar, porque está doente.</p>	<p>P6 Na UFMS, nós temos: presenteísmo, gente que está doente e que, mesmo doente, está trabalhando. Professores, não é incomum, aproveitam o período de férias para cuidar da saúde.</p>	
	<p>P6 chama muito atenção essa tríade: doenças mentais, LER /DORT – osteomusculares e neoplasia.</p>	<p>P6 Em estado de muita tensão – o estômago é que sofre., o ombro, que é onde você tem os encontros nervosos – a cabeça com o tronco. O câncer de estômago e outras doenças gástricas, colocaria na conta das mentais.</p>	<p>P6 Dados das doenças mexem muito comigo. Seja como objeto de estudo, seja por conta da nossa própria situação.</p>
	<p>P7 É um quadro muito ruim, forte. Estou meio com fraqueza, assistindo esse panorama dos dados, me desculpem meus colegas e pesquisadora.</p>	<p>P7 Hoje: aula, pesquisa em grupo, supervisão de estágio. Tenho uma consulta amanhã cedo, não estou bem, e vendo todas essas doenças – confesso que me senti mal.</p>	<p>P7 Estou vendo e ouvindo apresentar esses dados e estou tendo um mal-estar. P7 Nunca senti isso, nunca afastei um dia sequer, por nenhum tipo de motivo, nunca tive nada.</p>
	<p>P8 São importantes as áreas identificadas, o foco é o adoecimento mental. me chamou atenção, as neoplasias.</p>	<p>P8 Mental porque é o número que está lá em cima. Mas, câncer assumindo posição de destaque na vida dos docentes – o significado disso na relação com o trabalho.</p>	<p>P8 É uma preocupação.</p>
	<p>P9 Os transtornos mentais aumentaram em várias profissões, em várias instâncias, espaços e instituições.</p>	<p>P9 O adoecimento da rede pública de ensino em São Paulo, pulou para quase 200%, duplicou em menos de 10 anos. Os transtornos mentais mesmos.</p>	

Organização: a pesquisadora.

Quadro 35 - Grupo 3: Ressonâncias a partir da síntese dos questionários docentes

Tema	Reflexões cognitivas		Expressões afetivas
	Descrição	Explicação	Emoções e sentimentos
Atividade	<p>P6 As coordenações de área são cobradas, e cobradas para atingir trabalhos impossíveis.</p>	<p>P6 O que mais falam no seu período de coordenação de cursos – ‘eu não consigo, eu não dou conta’</p>	

Ambiente - Gestão UFMS	P6 O volume de trabalho é ficcional e não condiz com a possibilidade de trabalho.	P6 O nível de estresse do professor quando ele está trabalhando com pesquisa e extensão, ou sala de aula é “x”. Quando ele assume cargos administrativos, é “x” vezes três.	
	P6 Efeito da reforma administrativa.	P6 Tinha um trabalho executado pelo chefe de departamento, outro pelo coordenador de curso e outro pela secretária do departamento. Esse trabalho de três pessoas, foi colocado para uma pessoa apenas fazer.	
	P6 Alguém pode falar: tem a secretárias.	P6 Uma secretária agora vai trabalhar para três, quatro, às vezes, cinco cursos diferentes.	

Organização: a pesquisadora.

Uma professora (P8), nesse momento disse ‘podemos seguir em frente’. E a professora (P7) informou que iria sair em pouco tempo pois teria supervisão às 18h. P7 lamentou “eu achei que a gente demorou muito na primeira parte, eu gostaria de ver essa parte dos personagens”. Entretanto, foi possível a P7 acompanhar, ela continuou conectada, toda a apresentação dos personagens – saindo do encontro, para a sua supervisão, no momento que iríamos dar início ao encontro dos personagens. A professora P8 teve sua conexão interrompida, tentou retornar, mas saiu em definitivo no meio da cena – enviando uma mensagem de WhatsApp pedindo desculpas por não conseguir continuar: “não estou conseguindo acessar link. Acho que a minha internet está muito baixa. Me desculpem. Ficou ótimo o trabalho de pesquisa. Espero ter contribuído um pouco. Nos chame para assistir a defesa”.

Quadro 36 - Grupo 3: Falas do encontro dos personagens

Tema	Reflexões cognitivas		Expressões afetivas
	Descrição	Explicação	Emoções e sentimentos
Gestão UFMS	<p>P6 Não tem uma guarida Institucional. A administração nos engole.</p> <p>P6 Universidade inventou de mudar o SigProj.</p>	<p>P6 Chega, é jogado para fazer as coisas; e a gente tem que ‘trocar o pneu com o carro andando’.</p> <p>P6 Não pode mandar projeto para outro lugar senão aquela plataforma. Fiz um projeto, fui mandar, criou uma versão beta, está completamente maluco.</p>	<p>P6 Já é difícil, para quem já está aqui, está acostumado com algumas coisas, já tem alguns macetes.</p>

	<p>P6 A UFMS, ao longo do tempo, e principalmente na reforma administrativa da UFMS, intensifica, a forma de separar o trabalhador, de tal forma que cada um fique atomizado na sua relação com o trabalho.</p> <p>P6 A forma como o trabalho está organizado na UFMS vai se tornando muito pior na pandemia.</p> <p>P6 Tenho que apresentar resposta para o MEC.</p>	<p>P6 Quanto mais eu me aproximo de você, mais empático vou ser contigo e maior vai ser a dificuldade de falar não para você. E eu me solidarizo com você.</p> <p>P6 A universidade – o reitor diz: ‘nós somos uma Universidade que acolhe o aluno, seja muito bem-vindo’, o aluno não tem computador! P9 – O sistema é frágil, a internet é horrível. Mesmo você tendo equipamento.</p> <p>P6 Só que o aluno não tem equipamento, não tem internet e, muitas vezes, é analfabeto tecnológico. P9 – Exatamente. Isso eu notei também.</p>	<p>P6 Como é que você vai fazer?</p>
Relações Sociais - Classe	<p>P6 Corumbá é um campus periférico, numa Universidade periférica.</p> <p>P6 Há uma relação de casa grande e senzala, com a gente. P9 – Isso é fato. Isso já é fato mesmo.</p>	<p>P6 Os recursos da Universidade são escassos – e o campus não é ‘menina dos olhos’ da reitoria.</p> <p>P9 A gente tem que tentar jogar um jogo, que seja favorável para nós, sabendo que o jogo não é favorável. Tentar pelo menos o empate.</p>	<p>P6 É difícil. Isso aqui é uma loucura.</p> <p>P9 A gente tem que se adaptar – não gosto desta palavra adaptar.</p>
Adoecimento	<p>P9 Toda essa discussão nossa, do adoecimento, estou dentro.</p> <p>P6 Preciso falar, pode assustar P9 - <i>conflitos, que envolvem professor(es), alunos(as), coordenador(es), reitor(es), e que geraram indisposições – questionamentos, atos caluniosos, assédios, denúncias vazias, insultos, ameaças e processos.</i></p>	<p>P9 Estou dentro desse processo todo porque isso vai minando você.</p> <p>P6 Isso me levou a afastamento, remédios psiquiátricos – com perda de libido, potência sexual e com enurese noturna, em razão do medicamento que tinha que tomar para conseguir dormir</p>	<p>P9 Difícilmente eu me assusto com alguma coisa. (risos)...</p> <p>P6 É uma experiência desagradável.</p>

<p>Relações sociais – Pares</p>	<p>P6 Me permita escutar P9.</p> <p>P6 Numa cidade que nem a nossa, é comum a gente precisar do suporte dos colegas.</p> <p>P9 Sou novo, não posso impor nada. O limite é: dê sua opinião, se mova, se manifeste. Tenho que fazer um meio de caminho. É um jogo que você tem que aprender a jogar, na coisa andando.</p> <p>P9 Essa interação pessoal e profissional, um misto – colegas de trabalho, profissional e até amizade, proximidade mesmo.</p> <p>P9 Corumbá, por ser uma cidade distante, a gente está isolado, vamos nos juntar e vamos nos integrar.</p> <p>P9 O estímulo pode ser igual, mas a reação pode ser diferente.</p>	<p>P6 Ele acabou de chegar aqui, eu não o conhecia o P9. Seria um pouco contra a proposta da própria pesquisa, se a gente não desse escuta ao P9.</p> <p>P6 Porque a gente não tem quem dê guarida. Quando a gente chega, não tem casa, não sabe se vai ficar, se não, se vai alugar casa.</p> <p>P6 Se para mim, que tenho mais tempo de casa, já conheço alguns caminhos de com quem entrar em contato fica confuso, imagina para quem acabou de desembarcar aqui.</p> <p>P9 São pessoas que têm mais de 10 anos, 20 anos de casa. Porque se você não se manifestar não vou conseguir saber o que você quer, esse é o limite para mim.</p> <p>P9 Você tem que saber lidar com tudo isso. Tem as vaidades, tem muitas coisas envolvidas no processo todo. Tenho uma certa habilidade – de brincar, e vai um material sério. Tenho limite também.</p> <p>P9 Não conhecia Mato Grosso do Sul, pensava que as pessoas estariam mais próximas umas das outras, porque elas também vêm de outros estados. Os professores, senti cada um na sua, cada um fazendo as suas pesquisas, dando a sua aula, o seu projeto.</p> <p>P9 Essa história não vai rolar para mim, a sua experiência é diferente da minha experiência – eu bato também de frente. Não vai acontecer nada. Porque não vou nem ouvir.</p>	<p>P9 Estava encasquetado, quem é esse sujeito?</p> <p>P6 Em Corumbá, as casas são horríveis. P9 São horríveis, são caras, o custo de vida é elevado.</p> <p>P9 Não sinto essa integração – embora ela fosse necessária. Eu não senti essa integração entre. Se tem uma coisa negativa, que eu vi aqui, acho que é essa.</p> <p>P9 Comigo cara, comigo é a guerra. Falei, mais ou menos assim, porque a gente já tinha um certo entrosamento.</p>
---------------------------------	---	--	---

Autoconsciência	<p>P9 Não tenho ainda como medir tudo isso na minha vida, no sentido do impacto que vai gerar.</p> <p>P9 Meus problemas não são com a UFMS. Tenho 47 anos. Já passei por tanta coisa nessa vida.</p> <p>P9 Estou fisicamente em Corumbá.</p> <p>P6 Agora vou pesquisar, agora vou fazer meu projeto.</p> <p>P6 Essa história, que me causou esse sofrimento minha vontade é voltar no tempo.</p> <p>P6 Uma coisa que fiz, e que voltaria a fazer é: não tenha medo de perguntar, não tenha medo de parecer bobo.</p> <p>P9 Isso eu já faço. Isso eu tenho feito sempre.</p> <p>P9 Tenho que lidar com essa questão de não me impor, não ser prepotente.</p>	<p>P9 Estou há pouco tempo aqui, mal cheguei e já fui pegando muitas coisas.</p> <p>P9 O problema principal é lidar com uma filha pequenininha, que está a mil km de distância de mim e tem a pandemia para interferir.</p> <p>P9 Meus pais na outra cidade. Eu, divorciado, preferi ficar aqui. Preferi não. Não tive muita escolha, na verdade. Não tive escolha nenhuma.</p> <p>P6 Esse ano: terapia duas vezes por semana, me afastei 90 dias da Universidade – entre férias, emenda de final de ano, peguei tudo.</p> <p>P6 Dizer para mim mesmo: não se meta nessa história, fale que você não pode fazer nada, que veio tudo de cima para baixo... que isso é fria.</p> <p>P6 Não sabe? Vai perguntando e procurando todo mundo. Ir à sala das pessoas, falar pessoalmente com pessoas da administração, com colegas. Acho que você deve ‘perturbar’ <i>fulano e beltrano</i>. Converse com as pessoas, com as secretárias.</p> <p>P9 ‘O cara tá chegando e já quer mudar as coisas’. Mas, também não posso ficar parado, esperando que as coisas aconteçam.</p>	<p>P9 Sempre penso que consigo lidar bem com as coisas. Essa situação eu não consigo lidar bem com ela.</p> <p>P6 Puxa vida, é difícil.</p>
-----------------	---	---	---

Atividade	<p>P6 Ano passado - inclusive em função da pandemia...</p> <p>P9 Me dei bem quando cheguei. Peguei a pandemia, não consegui pegar o presencial fortemente aqui.</p> <p>P6 Tem uma pressão para você fazer uma pesquisa, para começar fazer uma pesquisa.</p> <p>P9 Estou responsável por uma grade curricular e tem esses dois perfis, desses professores. Você tem que ficar forçando eles falarem.</p> <p>P6 Na pandemia - A reitora em março fala que vai ficar um mês parado – a gente em compasso de espera. Abril, renova esse ato. Maio começa um burburinho – a reitoria fala: vocês vão ter que dar aulas online.</p> <p>P6 O coordenador fica rendido.</p>	<p>P6 Não produzi, uma pesquisa se quer.</p> <p>P9 Faço amizade fácil – o problema foi a pandemia que cortou tudo isso, essas relações mal foram construídas. Peguei duas aulas presenciais.</p> <p>P6 Diminui o seu encargo e você não progride na carreira. Se não estiver fazendo pesquisa, tem que aumentar a carga horária de sala de aula.</p> <p>P9 Para as coisas acontecerem. Porque, se eles não derem opinião agora, quando chegar lá na frente vai dar problema.</p> <p>P6 O professor tem que dar aula para aluno que não tem computador, não tem internet, não tem um lugar dentro de casa para estudar. Só fui pensar em trabalhar com vídeo, mais para o meio do semestre. A internet que o aluno tem, divide com até 6 pessoas da casa.</p> <p>P6 Um coordenador fala – eu sou democrático, eu vou fazer reuniões, eu vou discutir... não dá tempo. E os colegas cobram porque não chamaram reunião. A direção e a reitoria cobram, ‘papel, papel, papel’ – agora, tudo virtual.</p>	<p>P9 O perfil deles é aquele perfil que eu não gosto. É uma questão muito difícil, para falar a verdade, muito difícil.</p> <p>P6 A gente ri, mas ri de nervoso.</p> <p>P9 – Isso, é um riso de nervoso.</p> <p>P6 A Universidade inventou uma coisa e, com o perdão da palavra, ‘fodam-se’ vocês.</p> <p>P6 Colegas começam a se articular e de uma forma ‘malandra’ – na esperteza, adiantam coisas de forma online.</p> <p>P6 Ninguém fala com ninguém, as reuniões são chamadas pela coordenação, num trabalho insano, é doentio.</p>
-----------	--	---	--

Organização: a pesquisadora.

Quadro 37 - Grupo 3: Falas para o colega/personagem docente adoecido

Tema	Reflexões cognitivas		Expressões afetivas
	Descrição	Explicação	Emoções e sentimentos
Motivos Estímulos	<p>P6 A autoridade local personaliza os problemas.</p> <p>P6 A gente apresenta números lindos para o MEC. Enquanto isso, alunas estão ficando, estão ficando.</p> <p>P6 Ouvidoria da Universidade é um <i>Facebook</i>. – é um espaço que permite caça às bruxas.</p>	<p>P6 Ele diz: ‘os professores não querem, os professores não fazem’. É dizer a ele: olha as condições que a gente tem! Como é que a gente vai fazer as coisas?</p> <p>P6 Não posso dar aula só para quem tem computador e internet de 10 megas, porque com isso eu tiro de lado uma série de alunas que não tem.</p> <p>P6 Porque não é aquela crítica que você para e pensa, e te apresentam argumentos. A gente tem o ‘aluno-cliente’, que não aceita o não como resposta, que não aceita reprovação. Depois de 2019, comecei receber queixas de que era muito ideológico.</p>	<p>P6 A Universidade deu ‘uma banana’ para essas alunas.</p> <p>P6 Infelizmente.</p>
Motivos geradores de sentido	<p>P6 Você está doente e vai ficar doente.</p> <p>P6 Sou professor Universitário com muito orgulho.</p> <p>P6 Se não atingir o padrão ouro que eu quero, está reprovada.</p>	<p>P6 Essa história não é nova e já dizia Marx – toda a gana do capital vai ser expandida e, se a gente não botar freio, nos reduz a menos do que bestas de carga. É preciso que a gente se junte.</p> <p>P6 Sou professor de uma Universidade pública, que tem que ser pública gratuita e de qualidade para todas e todos.</p> <p>P6 Cheguei em Corumbá, entusiasmado e queria, nas minhas aulas, ‘tirar’ o melhor das alunas – vim das universidades privadas. A reprovação comigo é uma coisa que ocorre.</p>	

Autoconsciência	<p>P6 Para muitos, por conta desse meu discurso eu sou ‘radical’.</p> <p>P6 Eu não levaria as coisas tão a sério.</p>	<p>P6 Radical é cortar o mal pela raiz. Sou uma pessoa que tem uma posição muito enfática naquilo que eu acredito, defendendo com convicção as coisas.</p> <p>P6 Parta do princípio de que você vai errar, receber muitas críticas, e que não nos dão condições e estrutura para acertarmos mais, para fazer um trabalho que funcione melhor.</p>	
Relações sociais	<p>P6 Só vai adiantar se você se sindicalizar. Aliás, P9, se sindicalize.</p> <p>P6 A gente fez, duas grandes greves na história dessa Universidade, uma em 2012 e outra em 2015.</p>	<p>P6 Precisamos estar juntos. Não podemos esquecer que o sindicato foi inventado, quando os trabalhadores das fábricas, juntavam moedas para comprar os caixões daqueles que morriam no trabalho.</p> <p>P9 – Eu não tive tempo de conversar lá.</p> <p>P6 Em 2015 fomos miseravelmente castigados pela reitoria, aliás, talvez – os números de 2015 façam uma correlação com o que aconteceu, com o resultado da greve, com a repressão que tivemos por conta da greve e que não foi pouca. Então, é preciso a gente estar junto.</p>	

Organização: a pesquisadora.

Quadro 38 - Grupo 3: Ressonâncias do Encontro de Pesquisa em Grupo

Tema	Reflexões cognitivas		Expressões afetivas
	Descrição	Explicação	Emoções e sentimentos
Relações sociais	<p>P9 Fiz amizade com P6.</p> <p>P6 Um pró-reitor ficava muito tempo trabalhando e um belo dia – ‘tive um infarto’. Ele</p>	<p>P9 Comecei em janeiro de 2020, eu não conhecia P6 – conhecer uma pessoa que vai estar comigo na UFMS.</p> <p>P6 Vamos reunir sim – vou passar meu telefone para P9.</p> <p>P6 A condição que levou ele ao infarto, para ele foi naturalizada. Para mim, não faz sentido.</p>	<p>P9 Já foi uma coisa fantástica isso.</p> <p>P6 Tranquilo, gostei.</p>

	contou do infarto dele, como quem fala: eu tive uma gripe.		
Motivos Estímulos	<p>P6 Falta sensibilidade à Universidade. A gente estuda ergonomia dentro da Universidade e a Universidade não nos dá estrutura ergonômica.</p> <p>P6 O restaurante Universitário – em 2020 foi aberto o restaurante e a gente começou almoçar todos os dias, às vezes fazer duas refeições.</p> <p>P6 A característica deste governo é só conseguir piorar.</p>	<p>P6 Comprei cadeira para trabalhar em casa e melhorou muito a minha produtividade. Comprei teclado mecânico e poupei a minha mão.</p> <p>P9 A gente fica 8 a 10 horas sentados. Todas as cadeiras têm problemas, não tem encosto, estão quebradas, tortas, inclinadas.</p> <p>P6 Se a gente perdeu o departamento, de um lado, naquele mês que a gente teve o restaurante, nossa, quanta coisa a gente pode conversar.</p> <p>P6 Principalmente nos últimos 30, 15 dias que colocaram esta Senhora para ser presidente da CAPES, a coisa só piorou.</p>	<p>P6 Deixa a gente incomodado. Se tiver que ficar na sala na UFMS, onde vou ficar sentado?</p> <p>P9 Se você usar os computadores, as cadeiras que têm lá, é um absurdo.</p> <p>P6 Infelizmente, a pandemia tem sido muito proativa, em isolar os profissionais para aumentar o seu trabalho.</p>
A pesquisa	<p>P9 Vim participar mais na curiosidade intelectual.</p> <p>P6 A pesquisadora tem um compromisso ético-político de mostrar para os colegas que houve um aumento de 300% no número de adocimentos, o que não é pouco.</p> <p>P6 A gente se sentiu super a vontade aqui hoje.</p> <p>P6 – Olha P9, vamos nos falar mais por aí. P9 – Vamos sim. Um forte abraço.</p>	<p>P9 Sobre psicologia. Gosto dessa coisa interdisciplinar.</p> <p>P6 Apresentar o resultado da pesquisa ao sindicato dos professores. É necessário, é urgente e para que não seja um livro a mais na estante. Para que todo esse trabalho, todo esse esforço, tenha algum sentido.</p> <p>P6 Só pensar que você queria fazer de um jeito, e a gente cortou você e fizemos de outro.</p> <p>P9 Estou agradecido por vocês compartilharem comigo esses assuntos, conversar, a gente se estreitar. Pela amizade do P6, que estou conhecendo agora.</p>	<p>P9 Me enriqueceu bastante.</p> <p>P6 É escandaloso e a gente tem que enfrentar isso. Tenho um sentimento dúbio em relação a pesquisa, de um lado a curiosidade intelectual e por outro, como parte da pesquisa, como quem sofre tudo isso, posso dizer que, infelizmente, eu estou me adaptando.</p> <p>P9 Curti, gostei pra caramba, estou até animado.</p>

Autoconsciência	<p>P6 Estou me adaptando – hoje não sofro tanto quanto sofria em maio do ano passado.</p> <p>P6 A pausa de 90 dias – eu estava cuidando da saúde. A coisa do presenteísmo, porque eu estava de ‘férias’.</p> <p>P6 Tive que fazer um investimento, entre cadeira e teclado de R\$4.000,00.</p> <p>P9 Pode escrever na tua tese.</p>	<p>P6 Pensando na atual conjuntura, que eu vivi desde que cheguei – em maio do ano passado, eu me deitava na cama e ficava a tarde inteira deitado, porque não conseguia fazer nada – eu desistia, eu não sabia o que fazer. A Universidade quer que eu brinque de apresentar números. Não foi muito diferente disso que eu fiz, porque era o que era possível.</p> <p>P6 Comecei a beber muito o ano passado; nunca bebia em casa, passei a beber. Na pandemia comprava fardo de cerveja – bebendo no final do dia para aguentar. Não pode usar álcool com remédio. E só o fato de não querer beber.</p> <p>P6 Só que é o seguinte, valeu cada centavo. Foi a melhor coisa que eu fiz. Uma colega quase ficou tetraplégica por causa de problema de coluna – fez cirurgia.</p> <p>P6 Tinha um sujeito tão ansioso, porque ele estava a tanto tempo sem falar – só falando com a esposa e com a terapeuta, que ele ficou horas querendo falar na reunião com os professores.</p>	<p>P6 Sendo muito honesto. Me senti obrigado a fazer uma coisa que era contra os meus valores, os meus princípios, o meu padrão de exigência e isso tomou a minha cabeça e eu me tornei completamente imprestável. Esse ano eu me sinto muito melhor.</p> <p>P6 Beber sempre foi uma coisa festiva, no bar com os amigos e não era frequente.</p> <p>P6 Falei para a esposa, dane-se vou gastar esse dinheiro com cadeira.</p> <p><i>(risos de todos)</i></p>
Motivos geradores de sentido	<p>P6 Refeitório – esse momento que é tão rico.</p> <p>P6 Não vim para Corumbá para ter um infarto, um derrame, ter câncer.</p>	<p>P6 Começando a criar um hábito – filosofar, a discutir, a pensar, e planejar coisas juntos.</p> <p>P6 Vim porque sabia que ia trabalhar o dia inteiro com as alunas, da periferia, pobres e muitas vezes a primeira da família que está fazendo graduação. Quando a gente chegou, tinha oportunidade de fazer pesquisa, com bolsa e fazer outras coisas. Agora...</p>	

Organização: a pesquisadora.

4.5.2 Análise e explicações grupais – consciência

O quarto instrumento de pesquisa foi o Encontro de Pesquisa em Grupo, realizado no formato metodológico de uma sessão sociodramática, e estruturado a partir de fundamentos da Pedagogia Psicodramática. Cumprimos duas finalidades com esta ação de pesquisar em grupo: (1) dar acesso a docentes do ensino superior ao que foi constituído nas etapas anteriores da pesquisa, investigando suas respostas afetivas e cognitivas diante da síntese produzida sobre o fenômeno do adoecimento dos docentes da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; e (2) possibilitar que a pesquisa em ciência humanas, já em seu ato – pelo movimento de retorno aos sujeitos do universo da pesquisa – ao criar espaço para reflexões mediadas, favoreça as superações de contradições vividas no processo de adoecimento por esses sujeitos e seus pares. A função de uma sessão estruturada com a Pedagogia Psicodramática é a construção coletiva do conhecimento – no caso, a construção do conhecimento sobre o adoecimento docente no ensino superior, por isso a investigação em formato grupal (ROMAÑA, 2019).

Realizamos três grupos nesta fase da pesquisa, onde participaram nove sujeitos no total. Nas duas primeiras etapas de cada encontro da pesquisa em grupo, apresentamos os dados de afastamento da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) e os dados dos questionários com docentes da Área de Ciências Humanas. As narrativas produzidas, as explicações sobre o adoecimento – correlações, fatores, comentários feitos por estes docentes, foram agregados à análise dos dados desta pesquisa.

Nesta seção apresentamos sínteses dos conteúdos produzidos pelos três grupos, suas narrativas, expressas em conteúdos afetivo-cognitivos, para buscarmos compreender a questão da consciência (sentidos e significados da atividade docente). No primeiro subitem trazemos a análise dos grupos na apropriação da realidade do adoecimento. Em seguida, temos em síntese a apropriação das relações sociais. Um terceiro subitem expressa a subjetivação, através das contradições e das generalizações sobre o agir na realidade, no enfrentamento ao adoecimento. E, por fim, teremos algumas reflexões sobre a metodologia com a apresentação das ressonâncias dos sujeitos – falas dos docentes que consideramos ter chegado ao ponto da autoconsciência. O conteúdo dos encontros de pesquisa em grupo, na sua íntegra, se encontra no Apêndice I.

A linguagem, a fala dos participantes, evidencia o que nominamos momento da consciência sobre o adoecimento – consciência como reflexo psíquico da realidade. Os docentes se apropriaram da realidade (dados de pesquisa) e das relações (sintetizadas na etapa da ação dramática) e puderam chegar à generalização, expressando no coletivo as suas construções subjetivas. Construir este conhecimento, trazendo a atenção, a memória, a imaginação e os

sentimentos, é o que confere à percepção o atributo de integrar a formação da consciência (ROMAÑA, 2019; MARTINS, 2013).

Faz parte da narrativa uma análise feita pelo grupo sobre o momento específico da pandemia – COVID 19, que os docentes vivem desde início de 2020.

4.5.2.1 Apropriação da realidade na perspectiva dos grupos

Na etapa inicial do encontro de pesquisa em grupo, apresentamos dados da *realidade* do adoecimento docente na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e dados dos questionários com docentes da Área de Ciências Humanas; segundo Romaña (2019) a realização do real (dados e dados de entrevistas) permite ao grupo abordar o conteúdo (o adoecimento) pelo nível conceitual analítico. A análise feita pelo grupo sobre a realidade do adoecimento, passa pela vivência dos sujeitos, suas memórias, e são aqui descritas numa linguagem que incluiu aspectos afetivos e cognitivos narrados pelos docentes. Nos próximos parágrafos temos a síntese dos três grupos, procurando preservar as narrativas dos sujeitos.

Segundo os docentes, não tem ciência, não tem intervenção no mundo que não seja política. Nesse sentido a percepção de governos menos comprometidos com as nossas pautas causa uma sensação de desesperança muito forte, frustração e uma descrença completa. As políticas educacionais voltadas para a formação estão alheias ao cenário de adoecimento e tem o drama dos professores não concursados, trabalhando na rede pública de ensino. Eles se sentem formando gente para fazer isso, e não conseguem vislumbrar uma possibilidade de saída desse impasse: ‘a situação é muito dramática e nos afeta bastante’. As mudanças no governo fazem com que o docente viva em sobressaltos e se sinta diante de um processo de desumanização crescente, obviamente ligado ao sistema – ao qual a Universidade atende. Foi impressionante para eles os marcadores temporais – os anos 2010, 2015 e 2017, e discorreram sobre a influência das políticas, da gestão e das mudanças administrativas na Universidade, no adoecimento.

Os docentes comentaram que as Universidades e a Ciência são produzidas por homens brancos, cisgêneros – a universidade é um ambiente hostil a pessoas, que saem de seu recorte. Ela tem um elemento de classe social muito forte, de corte, de classe, de cor, de raça e de concepções de universidade. Para eles os dados ilustram bem o momento que estão vivendo: ‘Essa pressão sobre as mulheres e sobre os docentes em geral. Infelizmente não dava para esperar uma coisa diferente: nos sentimos contemplados, nos vemos nesses dados, que vão ao encontro de dados sobre depressão nas mulheres’. Uma outra percepção trazida foi o fator de classe social: ‘é muito duro ver a proletarização do professor universitário, cair o nível de renda

familiar dos docentes que entram na Universidade e termos uma perspectiva pessimista com os alunos de licenciatura. Isso causa uma frustração muito grande, ainda mais para nós professores que viemos de classes populares e conseguimos aproveitar uma ascensão social, uma espécie de onda positiva. Nós da geração dos anos 1980 chegamos com uma expectativa de ascensão muito forte - ‘as coisas daqui pra frente vão melhorar’, o que foi de uma ingenuidade indesculpável. Mais que os dados, preocupa não falarmos sobre adoecimento e burocracias nas reuniões institucionais. É lamentável imaginar que o reitor vá ‘adorar’ ver a quantidade de horas de trabalho perdida, para insistir na questão de eficiência’.

Os docentes dizem do incômodo com a competição: ‘a competitividade na Universidade traz transtornos, especialmente a pressão para alcançar metas de produção. A competição não faz sentido, não corresponde à expectativa do que viemos fazer na Universidade, isso gera frustração grande e vai aumentando na medida dos ambientes externos. Competição entre pares chega a ser insano e é triste. Com os pares é tudo de um individualismo pesado. Isso é, realmente, um fator de adoecimento e vai perdendo o sentido, com o tempo. Ao mesmo tempo, assusta dizer que essas relações com pares é totalmente uma coisa negativa e não aparecer aspectos positivos.

Analysaram a burocracia e o lançamento intenso de dados no sistema, como um projeto de poder, que além de desmotivar o professor, adocece – gera reclamações, pessimismo e vai tirando o sentido do nosso trabalho, vai tirando o encanto. Eles afirmaram: ‘o docente entra para a Universidade para dar aula e tem que decidir um monte de coisas que ele não sabe. Vai tirando realmente o encanto. Sobre a precarização da atividade docente eles comentaram que, infelizmente, não conseguem vislumbrar uma perspectiva. Afirmam que até o celular virou instrumento de trabalho, ‘virou uma tortura’. Refletem que acontece reunião de professores para discutir banalidades sobre alunos e as questões, os sentimentos dos professores, o emocional, tudo isso fica ignorado. Quer me ver sair da depressão é dar aula, saio da aula saltitante.

Consideram que é um quadro muito triste – ‘é muito ruim vermos o adoecimento do docente da Universidade. Preocupa o adoecimento da nossa geração e mais ainda o da próxima geração, com professores adoecendo mais cedo. O afastamento muito maior das mulheres, não espanta. Esse contexto todo é muito difícil – e ainda a questão da família, da reprodução e do trabalho. Até usar um banheiro público, afeta mais a mulher do que afeta ao homem, em termos de saúde. Sobre o câncer, o número é assustador e triste de ver. Os dados do adoecimento mental é uma preocupação. Por outro lado, o que era só um sentimento, toma forma, e nesse sentido é muito legal ver os números’.

Moreno (2012, p. 33) procurou demonstrar pela descoberta de “leis microscópicas que governam relações humanas, que o homem não é livre nem mesmo na própria casa e na sociedade que ele mesmo produziu”. Ao dizer do ‘futuro do si mesmo humano’, Moreno (2012) afirma que o homem chegou ao ponto zero de sua significância. A ciência acumulada dá o veredito de que o universo pode caminhar sem o homem, que é produto e produtor do universo, e que o sonho do homem de sobrevivência e superação depende de ele ser capaz de integrar todo o universo ao si mesmo. Para o autor, os grupos, através de suas linguagens particularidades, expressam a síntese do universal e do singular – em uma estrutura grupal, temos a representação da sociedade: gênero, raça e classe social. O caminho metodológico indicado por Moreno, para a sobrevivência humana, acontece através dos grupos – da sua força curativa, e pelo movimento dialético entre o se apropriar da cultura, daquilo que está posto historicamente no ambiente, e o agir criativa e conscientemente. (MORENO, 2012; SILVA FILHO, 2011).

4.5.2.1.1 A realidade da Pandemia – COVID 19

Em 2020 foi um desastre! Esse é o comentário sobre o momento de COVID. Afirmando que estão muito mais sedentários, comendo mais e desordenadamente – ‘faz um ano e pouco que a gente está confinado, que damos aula para bolinhas com fotos, não vemos ninguém e administramos problemas o tempo inteiro. É muito pesado. A parte boa da Universidade que era trocar com os alunos, ter interação, sair de casa, não existe mais. A aula intermediada pela máquina, faz a gente ‘querer morrer’, parece que estamos falando para a parede. É absurdo, a gente trabalha muito mais, é desgastante. Parece que você não trabalha. Os alunos estão se arrastando. Eles não leem os textos, a gente faz um esforço enorme, eles fazem um esforço enorme e você sente uma desvalorização – por parte, de todo mundo. A comunidade não valoriza nada do nosso esforço, do nosso trabalho. Estamos com dó dos alunos. Em 2021, faz 30 dias que as aulas começaram e já tem exaustão, coisas atrasadas, muitos trabalhos para corrigir; docentes dormindo a 1h da manhã e acordando às 7h.’ Os docentes se sentem cansados, desanimados, adoecendo, tamanho esforço para dar conta e sensação de que não conseguem. Dizem estar assistindo ‘como a vida das pessoas não importa, isso deixou a gente muito mal e ainda aprovaram uma lei que praticamente obriga a voltar para a sala de aula. Estão bastante preocupados com isso: ‘é enlouquecedor o que estamos passando. Infelizmente, a pandemia tem sido muito proativa, em isolar os profissionais e aumentar o seu trabalho.’

Comentam que com a pandemia, não tem mais horário para nada – ‘o ensino remoto não é ensino à distância, mas os alunos pedem para gravar as aulas, para assistirem depois. O professor tem que dar aula para aluno que não tem computador, não tem internet, não tem um lugar dentro de casa para estudar. Essa vida que estamos vivendo agora, mais dentro de casa, sobrecarrega. Sem contato com as pessoas ao mesmo tempo que somos cobrados. Ainda tem o problema de, na pandemia, estar a mil km de distância de uma filha, por exemplo. Essa situação não é fácil de se conseguir lidar. Haja saúde, haja saúde!’

Vemos, em síntese, o clima de desesperança e insegurança que o ambiente político social imprime na prática docente. Aquilo que é encantador, motivo gerador de sentido para os docentes, está nas relações sociais – os alunos e os pares, que estão afetadas por perspectivas pessimistas, por individualização e competição. Formar pessoas para o trabalho precarizado, informal ou para o desemprego, viver relações hostis com pares, não conseguir desempenhar tarefas simples por falta de esclarecimentos e orientação, e perceber a categoria adoecer cada vez mais cedo é triste, assustador e preocupante – faz o docente perder o sentido. Entretanto, enxergar a realidade e poder dialogar sobre ela é melhor que ficar na idealização e nas pautas que tratam de banalidades e não do essencial, qual seja: o estado psíquico do docente e as formas de enfrentamento. A pandemia, altera substancialmente o tempo e espaço do docente, trazendo novas contradições a serem superadas, esse momento é de intensa sensação e a percepção está definida pela total atenção à sobrevivência. Trata-se de um período que merecerá uma pesquisa específica.

4.5.2.2 Apropriação das relações sociais

Na segunda etapa do encontro de pesquisa, o grupo foi aquecido para vivenciar simbolicamente as relações sociais, convivência de docentes, tratando do tema adoecimento. A realização simbólica – primeiro momento da cena dramática (encontro entre os docentes/personagens), permite ao grupo percorrer um nível conceitual sintético – ou seja elaborar sínteses sobre o conteúdo tratado. Segue-se alguns comentários reflexivos dos grupos.

‘É realmente muito bom parar para tomar cafezinho. É uma alegria muito grande. Esse momento ajuda. Se não é esse cafezinho a gente não se encontra mesmo. Não sinto essa integração nem na minha cidade do interior – embora ela fosse necessária. Não temos tempo para nada, vivemos envolvidos com essas obrigações, que nos impõem. Não aguentamos mais tentar dar conta da produtividade, está nos enlouquecendo. Preencher sistemas, entrar nesse campeonato, como se fosse ganhar uma promoção, aumento de salário, não leva a nada. Você

não ganha nada, só mais trabalho. Poderíamos chegar no que é preciso e parar – se não colocarmos uns limites, a gente realmente adocece, realmente não vale a pena. Mas, é um negócio complicado. Nas conversas com colegas que não pensam assim é meio complicado - você fala que não vai fazer, que você não vai produzir tantos artigos por ano e você se sente o esquisitão da conversa. A gente tem explicações do porquê não fazer. Se já é difícil, para quem já está no ambiente, está acostumado com algumas coisas, já tem alguns macetes, imagina para quem chega. Você tem que apresentar resposta para o MEC, mas como vamos fazer se o aluno não tem equipamento, não tem internet e, muitas vezes, é analfabeto tecnológico.

Temos um choque quando chegamos na Universidade e nos deparamos com as atividades administrativas e preenchimento de sistemas, dá até medo de que os dados lançados se percam, por qualquer motivo. O planejamento estratégico, que negócio horrível, loucura. Não dá para fazer, quando a gente não vê resultado, não vê sentido. Tanta burocracia deixa a gente louco, é difícil. Quando você está responsável por uma grade curricular você tem que ficar forçando para que alguns colegas se expressem, para as coisas acontecerem. Sem a opinião deles, quando chegar lá na frente vai dar problema. É uma questão muito difícil. O coordenador fica rendido, se ninguém fala com ninguém, o trabalho é insano, é doentio. Algumas pessoas não se assustam mais com isso, mas conflito nas relações no trabalho, com colegas, pares, líderes é uma experiência desagradável e adocece. O produtivismo acadêmico adocece bastante também. O pior, é a gente internalizar essa lógica da dominação, dentro de si. Ficar se torturando e ficar sofrendo, para cumprir com tudo: com os prazos, todas as demandas da Universidade.

Histórias, que nos causaram sofrimento, a vontade é voltar no tempo e dizer a mim mesmo: ‘não se meta, fale que você não pode fazer nada, que veio tudo de cima para baixo’. O limite é difícil, quando você se envolve. Toda essa discussão sobre o adoecimento, estamos dentro. Estamos dentro desse processo todo, porque tudo isso vai minando você.’

Diante da narrativa do grupo, entendemos que o tempo de parada e de encontro com os pares, parece momentaneamente retirar o docente da alienação – trabalho alienado que aliena do homem o seu gênero (humano). A condição de escolha da atividade docente aparece subjugada ao volume de ações prescritas, e intensidade de motivos estímulo não geradores de sentido, que causam sofrimento. A precarização do trabalho, produtividade e competição são ingredientes, da ruptura dos limites – lê-se ruptura entre sentido e significado, aqui parece estar o ‘doentio’ do trabalho. Internalizar a lógica da dominação e destruir o pertencimento humano, aqui está o ‘insano’ (SILVA, 2012; MARX, 2007).

4.5.2.3 Subjetivação: contradições e ação na realidade (enfrentamento)

Na terceira etapa do encontro de pesquisa, o grupo tem um aquecimento que lhe permite transpor para o nível de generalização, propondo realizações no espaço que permite o imaginário – momento da cena dramática em que os docentes/professores dialogam com um personagem trazido pela pesquisadora (diretora da sessão sociodramática). Da lógica discursiva dos participantes destacamos algumas contradições vividas pelos docentes e, via as abstrações, a construção do pensamento de como agir na realidade para enfrentar o adoecimento. Começamos apontando algumas contradições da atividade docente, trazidas nas narrativas.

Uma contradição geradora de crise de atenção, acontece na percepção e escolha entre um motivo estímulo e motivo gerador de sentido, por exemplo na questão: ‘apresentamos números lindos para o MEC e enquanto isso alunos estão ficando no abandono. Não podemos dar aula só para quem tem computador e internet de 10 megas, porque com isso eu excluo quem não tem’. Outro exemplo, diz respeito aos sistemas de avaliação: ‘permitir que outros usem critérios arbitrários para valorar o que você faz? O seu trabalho, não é o outro que dá valor – é você. O que significa ser produtivo? Buscar a satisfação muito grande é a gente centrar nas pessoas’.

Temos também os motivos estímulo que são percebidos como contraditórios. É o caso da ouvidoria da Universidade, espaço institucional que garante a livre manifestação de qualquer pessoa e ‘infelizmente é espaço de caça às bruxas, na linha do aluno-cliente’. Ou ainda, os sindicatos como ‘espaço de representação e mobilização de categoria’, cuja categoria não se mobiliza a participar e ainda, acrescenta-se o fato de que o próprio docente – que acredita neste caminho, não consegue sensibilizar colegas para essa participação.

Uma outra questão é a decisão do docente do ensino superior na encruzilhada entre o agir com inteligência prática ou com o pensamento abstrato, que lhe é tão peculiar. Temos: por um lado ‘fazer dentro do possível, fazer rápido aquela ação e se livrar. Vai continuar acontecendo desse jeito – então é recuar e manter a sua sanidade, sua saúde ou recuperá-la, é melhor do que ter razão’ e por outro ‘eu não vou mentir nos números... eu não vou fazer assim’.

Um outro aspecto é a consciência do real em relação ao idealizado: ‘ser uma pessoa que tem posição enfática, defender o que acredita, com convicção ou não levar as coisas tão a sério, admitindo o princípio do erro, das críticas, dos limites dada as condições e estrutura para fazer um trabalho que funcione melhor’.

Temos ainda a questão da importância da atenção dada pelo docente aos motivos geradores de sentido: ‘dar atenção às coisas que te agradam na docência, para não desistir.

Porque às vezes desistir pode te fazer mais mal, do que persistir. Se te dá prazer preparar aulas, se permita preparar uma aula bem-preparada, bem-feita. Pensar: se você gosta da docência, ela te realiza em alguma dimensão. E daí, talvez, focar mais nessa dimensão e fazer o resto no mínimo do mínimo. Se apegar as coisas que te dão mais prazer e minimizar as coisas que não’.

Seguimos, apresentando agora as ações de enfrentamento que foram produzidas pelos docentes nos encontros de pesquisa em grupo. Algumas sugerem a limitação de estímulos (concentração de atenção), outras a delimitação de foco, direcionamento a determinados estímulos em detrimento de outros (intensidade da atenção) e ainda, existem aquelas ações que correspondem à fluidez da atenção (distribuição), a rápida transferência de centralidade de um estímulo a outro. Vejamos as ações:

- (1) Pensar nas consequências. O quê que vai acontecer, se eu não fizer...ou se só atingir a pontuação que eu preciso atingir e não passar disso? O que será que vai acontecer? Chega um momento que a gente nem tem mais para onde ir. Não vale a pena, porque as coisas vão ficar aí e a gente adocece e morre.
- (2) A primeira responsável por manter a sua saúde é você. Se sente necessidade, busque ajuda de profissionais da saúde – psicólogos, médicos.
- (3) Entre escolher você e a Universidade – escolha você, sempre! Você precisa estar bem, o seu trabalho é importante, significativo. Não entre em conflitos desnecessários, não tenha dúvida, escolha sempre você.
- (4) Se resgate, se cuide, se valorize. Aprenda a dizer não, a colocar limites, para evitar abusos. Saber que você não está sozinha é fundamental. Todos nós atravessamos momentos difíceis.
- (5) Valorizar o que você faz, não o que você deixa de fazer. Olhe para trás e veja o que você já fez e não o que você deixou de fazer. A cobrança que você está tendo, não é da Instituição não, é você que se enquadra na régua deles.
- (6) Fazer terapia. É importante repensar esses valores que a gente vai apreendendo ao longo da vida – porque, às vezes, eles causam sofrimento para gente.
- (7) A melhor coisa que tem, é o que a gente está fazendo agora – conversar sobre o assunto, a gente, precisa falar disso!

As propostas pareceram estar dizendo dos aspectos de escolha e de limites no trânsito entre alienação e consciência, possíveis pela utilização da atenção e suas propriedades: a concentração, a intensidade e a distribuição. As ações propostas não se limitam a reproduzir o vivido, mas imaginar algo, de acordo com as exigências reais e implementá-lo. Algumas destas

sugestões são pretensas formas de minimizar a alienação: estranhamento do produto, do processo, a si mesmo, ao seu gênero (humano).

Se comparadas às ações de enfrentamento trazidas nos questionários, ou mesmo nas entrevistas, percebemos uma tônica de maior empoderamento ou aproximação do sujeito à sua necessidade e ainda, trazendo componentes das relações sociais com maior espontaneidade.

4.5.2.4 Encontro de pesquisa em grupo – reflexões sobre a metodologia

Vamos comentar primeiro sobre a finalidade desta estratégia metodológica de dar acesso a docentes do ensino superior ao que foi constituído nas etapas anteriores da pesquisa, investigando suas respostas afetivas e cognitivas diante da síntese produzida sobre o fenômeno do adoecimento dos docentes da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

A pesquisa gerou interesse nos participantes desde questões sobre comitê de ética, liberação de dados pela Universidade, preocupações com os critérios de análise até formulações que gerariam expansão da pesquisa, como o estudo dos dados por área de trabalho dos docentes.

Os dados sobre afastamento e os motivos, as patologias, foram destaque: ‘estou bastante impressionada com a série histórica construída. É muito interessante, perguntar que história tem aí?’; ‘os dados estão assim, muito claros. Acho que esta pesquisa vai revelar muita coisa. Os números são realmente assustadores’; ‘achei muito legal conhecer os dados, porque eles, de alguma forma, nos colocam nesse cenário um pouco maior; ‘é impactante, me preocupo’; ‘Essa visão de saúde na totalidade, no aspecto mental e no aspecto físico’; ‘muito bom esse olhar, de não ver uma coisa dissociada da outra’.

Sobre a relevância da pesquisa comentaram: ‘me sinto contemplado, como os demais colegas. Vejo análises interessantes e que fazem todo o sentido. Abre margem para pensar a Universidade, a escola, como espaços de adoecimento do professor’; ‘é muito confortável, se sentir representado. Estou muito contente mesmo. Para quando começarem a dizer: vocês estão inventando coisa, isso não existe. Não adianta me chamarem de louco não, porque não cola’; ‘valoriza o professor. Joga luzes nessa questão fundamental - a sua saúde’; ‘uma doença da sociedade – a pesquisa tem que ir para um caminho que não evidencie que o problema está no indivíduo’; ‘considero que a pesquisadora tenha um compromisso ético-político de mostrar para os colegas que houve um aumento no número de adoecimentos. Sugiro apresentar o resultado da pesquisa ao sindicato dos professores – é necessário, é urgente e para que não seja um livro a mais na estante. Para que todo esse trabalho, todo esse esforço, tenha algum sentido’.

Sobre a forma metodológica os docentes opinaram: “muito interessante a maneira como foi conduzida. Com muita propriedade dos dados da pesquisa. Fiquei impressionada e achei que foi muito bom participar. O propósito desta etapa da pesquisa de ‘dar voz aos professores’, foi plenamente atingido’; ‘adorei conhecer os dados, por mais tristes que sejam, adorei participar, adorei você – sua lucidez, seu preparo, adorei’; ‘achei muito valioso, de verdade, isso de você nos ouvir nas interpretações. É um conceito para mim – conceito de colaboração, e isso aqui é uma forma dessa colaboração acontecer de fato’; ‘vim participar mais na curiosidade intelectual. Me enriqueceu bastante’.

Sobre como se sentiram: ‘é escandaloso e a gente tem que enfrentar isso. Tenho um sentimento dúbio em relação a pesquisa, de um lado a curiosidade intelectual e por outro, como parte da pesquisa, como quem sofre tudo isso, posso dizer que, infelizmente, eu estou me adaptando’; ‘me senti ouvido, me senti valorizado por ser escutado’; ‘a gente se sentiu super a vontade aqui hoje’; ‘só pensar que você queria fazer de um jeito, e a gente cortou você e fizemos de outro’; estou agradecido por vocês compartilharem comigo esses assuntos, conversar, a gente se estreitar. Pela amizade, de quem estou conhecendo agora’; ‘curti, gostei pra caramba, estou até animado’; ‘foi tranquilo, gostei’; ‘foi maravilhoso – valeu por uma cervejada!’.

Essas expressões descrevem as sensações dos participantes, indicando que o campo de relações sociais estabelecido na pesquisa, foi favorável à percepção do processo do adoecimento, expressão das contradições associadas ao fenômeno e apresentação de novos significados – acompanhando o movimento dialético desejado pelo método.

Outro aspecto proposto neste quarto instrumento, foi criar espaço para reflexões mediadas, que favorecessem as superações de contradições vividas no processo de adoecimento por esses sujeitos e seus pares. Sobre isso, trazemos as ressonâncias dos docentes, lembrando que a pesquisa pretendeu investigar e não dar tratamento psicológico às questões protagônicas presentes nos grupos. Embora, segundo preconiza Moreno (1975), saibamos que o ser humano adoece em grupo e se trata em grupo. Os docentes comentaram sobre alguns ganhos pessoais, trazidos pelo processo da pesquisa:

- (1) Isso tudo nos fortalece, saber que a gente não está sozinho, e que esses dados precisam ser publicados, evidenciados e fazem parte da nossa luta, da nossa resistência, do nosso desejo de continuar na docência.
- (2) Os modos de (re)existir a gente tem que criar. É muito bom poder estar ao lado de mulheres como vocês, que mostram essas chances.

- (3) Bom conversar com pessoas que têm uma perspectiva parecida. Me sinto muito aliviada.
- (4) Falei muito, estava ansioso, estava a muito tempo sem falar com professores.
- (5) Comecei em janeiro de 2020, eu não conhecia o colega – conhecer uma pessoa que vai estar comigo na UFMS já foi uma coisa fantástica.

Por fim, apresentamos ressonâncias, falas dos participantes, que consideramos estar no campo da autoconsciência – desenvolvimento da consciência do homem como produto da relação social:

- (1) É muito bom, eu me senti bem aliviada. A gente sabe que isso não é o mais comum. Tem muitos colegas que partilham dessa ideia da produtividade e ‘tem que fazer’, sem se questionar por que tem que fazer.
- (2) Nunca me afastei. Isso não quer dizer que em vários momentos eu não tenha ficado bastante ‘mal’, no exercício cotidiano.
- (3) Resistência e modos de (re) existência. Há modos da gente se reinventar, nesse cenário que, às vezes, parece tão adverso do que a gente gosta.
- (4) A gente está dentro dessa sociedade, e daí essas lutas. Tem data para entregar, trabalho para corrigir e, como mulher, renunciamos a coisas da maternidade.
- (5) Aprender a me relacionar, me colocar no trabalho, me valorizar e perceber que muitas coisas não dependem de mim, eu não carrego o mundo nas costas, nem a Universidade, mas que numa colaboração, num espírito de equipe, com os colegas eu consigo.
- (6) Consigo ter luzes para a minha atividade profissional. Para fazer a diferença e enfrentar essa lógica que tenta destruir a minha saúde.
- (7) Fiz um investimento em cadeira e teclado valeu cada centavo. Preciso decidir o que fazer quando retomar o trabalho presencial na Universidade.
- (8) Não vim para Corumbá para ter um infarto, um derrame, ter câncer. Vim para trabalhar com as alunas, da periferia, pobres e muitas vezes a primeira da família que está fazendo graduação.
- (9) Espaço de convivência pode ser criado, se perde o departamento de um lado, e se ganha o restaurante onde a gente pode conversar. Conversar no refeitório é momento rico. É criar um hábito de filosofar, discutir, pensar e planejar coisas juntos.
- (10) A pausa de 90 dias foi para cuidar da saúde. Só o fato de não querer beber. Estou me adaptando, não sofro tanto quanto sofria o ano passado. Fazer o que era contra

os meus valores, os meus princípios, o meu padrão de exigência, me tornou completamente imprestável. Hoje, a Universidade quer que eu apresente números, eu fiz o que era possível.

- (11) Na Universidade do empreendedorismo vai continuar existindo burocracia, pressão por produção, sistemas de controle e estratégia da autoajuda e coach na aula inaugural da Universidade. Ninguém se ‘autoajuda’. Não tem como você se autoajudar, em uma doença que não é sua. Essa é uma doença social. A solução não está no indivíduo. É muito bom falar disso, francamente, com as pessoas. Sensação imediata é alívio.

Os dados que sistematizamos, sobre os afastamentos de docentes da Universidade confirmaram as sensações e percepções sobre o adoecimento docente no ensino superior, vividas pelos docentes que participaram dessa pesquisa. Os questionários confirmaram os fatores intervenientes e as possíveis correlações de causa e efeito do adoecimento, nos permitindo agrupar fatores que podemos categorizar como motivos geradores de sentido e fatores que integram o grupo dos motivos estímulos. Nas entrevistas investigamos o movimento singular dos sujeitos – na relação meio e personalidade, identificando o trânsito entre alienação e consciência presentes nos estados de saúde e adoecimento, e ainda percebendo alguns os ajustes psíquicos que ocorrem nos processos elementares e superiores. Nos encontros de pesquisa em grupo, encontramos novos significados construídos pela atenção dada pelo grupo aos dados – que se tornaram vivos, a partir de fatos trazidos da memória dos sujeitos. Entendemos que a ação nos níveis real – simbólico – imaginário, favoreceu a lógica de compreensão do grupo sobre o tema em questão, possibilitando uma construção coletiva do conhecimento sobre o tema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para chegar a esse ponto da dissertação percorremos um caminho. Primeiro, fizemos um recorte das últimas décadas do ensino superior no Brasil, vimos o cenário de adoecimento do trabalhador na Educação brasileira, e apresentamos alguns estudos anteriormente realizados sobre o adoecimento docente no ensino superior – primeiro capítulo.

No segundo capítulo, esclarecemos sobre a base teórica, apresentando fundamentos da Psicologia Histórico-cultural – é o estudo teórico que nos permite fazer pesquisa. Desde a acepção do objetivo da pesquisa, da definição da metodologia, métodos e instrumentos até a descrição, explicação, interpretação e análise dos dados o referencial teórico está presente.

No terceiro capítulo, iniciamos informando sobre o método de pesquisa, seus pressupostos materialista-históricos-dialéticos, descrevemos as estratégias e instrumentos específicos que utilizamos nas quatro etapas empíricas da investigação e seguimos com a descrição dos dados e análises. Intencionalmente a descrição dos dados foi feita em separado da análise, o que permitirá que outros pesquisadores possam utilizar os mesmos dados, para análises diversas, a partir de seus referenciais teóricos.

Trouxemos primeiro o (1) estudo sobre os afastamentos de professores da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) de 2005 a 2019, detalhando a quantidade de afastamentos e o volume de dias de afastamento ano a ano, considerando o gênero e motivo – conforme o Código Internacional de Doenças (CID) e analisando segundo a perspectiva da historicidade. Em outra seção, (2) temos dados sistematizados de 19 questionários de pesquisa, evidenciando a visão de docentes da Área de Ciências Humanas, sobre o trabalho, as correlações da atividade docente e o adoecimento, sobre satisfação do docente e as ações de enfrentamento ao adoecimento – abordando sentidos e motivos. Temos uma outra seção (3) trazendo as realidades descritas por 9 docentes, em entrevistas individuais, através de sínteses explicativas sobre ambiente de produção, sujeito e enfrentamento do adoecimento. E finalmente, fechamos a descrição e análise, com quadros que sistematizam os encontros de pesquisa em grupo, realizados com 3 grupos de professores – nestes encontros um total de 9 docentes, onde além de construirmos interpretações dos dados da pesquisa, pudemos investigar as questões da consciência, do pensamento e do afeto.

Agora, nossa tarefa passa a ser a de constituir perspectivas, ainda à luz das bases teóricas e seguindo a proposta metodológica, que preconiza um olhar para o processo de adoecimento, a busca da emergência histórica e social do fenômeno e a contraposição entre o que foi descrito e as explicações construídas. Retornamos, portanto, ao nosso propósito inicial, qual seja o de

investigar e explicar o adoecimento docente no ensino superior na perspectiva do desenvolvimento psíquico proposto pela Psicologia Histórico-cultural.

Na perspectiva da Psicologia Histórico-cultural, o psiquismo humano é histórico e cultural, assim o avanço em termos da personalidade terá seus limites dados pelo avanço da sociedade. Visto as descrições do ambiente de trabalho trazidas pelos sujeitos de pesquisa e considerando estudos anteriores, temos um ambiente operando no modo de produção capitalista, utilizando-se de estratégias de eficácia e fragmentação competitiva, para atingir suas metas produtivistas e expansionistas. Essa mentalidade neoliberal procura adaptar a gestão educacional à lógica de mercado, e a Universidade funcional é uma decorrência. A lógica da sociedade do controle, que hoje opera modernamente por sistemas tecnológicos, estabelece na percepção do trabalhador um cotidiano desumanizado e um trabalho precarizado, sentido pelos docentes como doentio e insano – esse ambiente não é privilégio do ensino superior, é a essência da dinâmica do capitalismo.

No pressuposto de que a produção intelectual é determinada pela forma de produção material, historicamente definida, o psiquismo humano – instrumento direto dessa produção intelectual – adquire forma específica a cada estágio determinado do desenvolvimento. Considerando que o desenvolvimento do psiquismo humano advém da formação da *imagem subjetiva da realidade objetiva*, nessa sociedade, não poderíamos ter nada diferente que o crescimento do adoecimento e da medicalização, uma sociedade que causa a dor e remedia a dor. E ainda, no ambiente institucional supostamente de maior envergadura do pensamento abstrato e do desenvolvimento do pensamento científico – a universidade, temos a grande incidência dos transtornos mentais e comportamentais, e de doenças que expressam disfunções neuro-hormonais. Numa metáfora, podemos dizer que a insanidade da sociedade – as rupturas dos limites sociais – a angústia, as aligeiradas transformações – as inseguranças, a desigualdade social – o desamparo, atinge as células humanas. O adoecimento docente é uma linguagem, que retransmite à realidade objetiva o que foi apropriado e subjetivado.

Reconhecer essa dinâmica da sociedade contemporânea, expressa no adoecimento do trabalhador, não significa conformismo, mas consciência. A historicidade, como essência na Psicologia Histórico-cultural não defende o determinismo do ambiente. A sociedade que adocece é a mesma que desenvolve. Desenvolvimento humano, é reprodução e superação. No caso do adoecimento, parece mais reprodução. Entretanto, no desenvolvimento psíquico também reside a crise, o enfrentamento das contradições. O ser humano que sofre e adocece, é o mesmo que reproduz, é o mesmo que contrapõe, é o mesmo que cria respostas novas – signos e

instrumentos. Porém, como sujeitos singulares, para alguns a palavra é doença – substantivo da dor (mesmo que esta doença seja social).

Vimos em Vigotski (1997) que o organismo humano é ativo e estabelece contínuo movimento entre as condições sociais, que se transformam continuamente, e a base biológica do comportamento humano – entrelaçando o lastro orgânico e cultural. Partimos de estruturas orgânicas e desenvolvemos as funções elementares e superiores, formando novos e cada vez mais complexos processos mentais, dependendo da natureza das experiências sociais. No desenvolvimento psíquico, aparecem neoformações e a relação entre essas funções muda, a partir do vínculo interfuncional que vão estabelecendo por meio das relações sistêmicas.

Durante toda a vida do docente, incluso nos momentos de adoecimento, se modificam precisamente as relações, o nexos das funções entre si, de maneira que surgem novos agrupamentos desconhecidos no nível anterior. As doenças podem estar associadas à transformação do papel das diversas funções, da hierarquia de todo o sistema psíquico. Na base da relação entre as funções superiores e as funções elementares – opostos confrontados interiormente, se encontram as categorias dialéticas de *contradição* e *superação*. A dialética entre a natureza e cultura. O que o corpo manifesta exteriormente, o que as doenças ‘falam’, o que o adoecimento informa, tem origem no movimento interno, que está se apropriando constantemente da realidade externa – através do trabalho que é atividade principal que governa as importantes mudanças nos processos psíquicos.

Em semelhança ao que ocorre com as crianças no desenvolvimento do psiquismo, quando acontecem mudanças na atividade docente, o lugar que esta atividade costumava ocupar nas relações sociais não corresponde às potencialidades do docente, gerando um esforço para modificar sua relação, por meio de alterações do motivo da atividade. Nessa transição, há o surgimento de contradições, sendo necessário constituir uma outra forma de se relacionar com o mundo e concretizar suas necessidades internas, deixando a forma anterior de desenvolver a atividade. O novo que se forma, na estrutura da personalidade e na atividade, as trocas psíquicas e sociais que se produzem pela primeira vez determinam, a consciência, a sua relação com o meio, sua vida interna e externa, todo o curso de desenvolvimento do docente naquele período – constituindo uma nova relação do docente com a realidade exterior; as neoformações caracterizam a reestruturação da personalidade, e essas novas formações psíquicas vêm acompanhadas de crises.

Segundo Vigotski (1995), essa crise é inevitável no processo de desenvolvimento, dada a unidade biológico-cultural, a inserção nas relações sociais, e a submissão ao processo histórico não linear. O problema não é a crise, mas permanecer nela. Alterações no meio podem

proporcionar condições para que o sujeito as supere ou se submeta. E, como o desenvolvimento psíquico é, em sua essência, um processo socio-genético, serão também relevantes as alterações na estruturação da consciência, nos processos funcionais instituintes da imagem subjetiva da realidade objetiva – a sensação, a percepção, a atenção, a memória, a linguagem, o pensamento, a imaginação, a emoção e o sentimento.

O psiquismo se manifesta objetivamente na atividade docente e subjetivamente como reflexo psicológico, como ideia e imagem, como consciência. A consciência e a atividade formam uma unidade. A atividade do docente origina-se de determinados motivos e encaminha-se para determinados fins. Supomos que paralisado na crise, sem conseguir reordenar os processos funcionais de forma a dar novas respostas ao meio – superar contradições mantendo seu sentido ou mesmo alterando-o voluntariamente, o docente terá um desgaste que entendemos ser um sofrimento prolongado, gerador de sintomas físicos e psíquicos. Na interação com o meio no desenvolvimento da atividade, o docente transita entre a alienação (oposição entre os sentidos e significados da atividade) e a consciência (escolher o motivo que se impõe), movimentando-se também entre doença e saúde. Neste momento - temos apenas alguns indicativos que mereceriam maiores pesquisas, podemos supor que alguns tipos específicos de patologias estariam associados a afetações de determinados processos funcionais. Entretanto, é possível entender que processos funcionais afetados geram ruptura na unidade consciência-atividade, caracterizando o adoecimento. Utilizamos intencionalmente a palavra ‘afetar’ (de afeto) visto que emoção e sentimento estão presentes em todos os processos funcionais. Atividade humana é unidade afetivo-cognitiva, os aspectos cognitivos e afetivos são indissolúveis na consciência.

No movimento dialético de apropriação e subjetivação e de transformação da realidade, via a atividade de trabalho, os docentes vivenciam os motivos geradores de sentido, que impulsionam a atividade e conferem um sentido pessoal, e os motivos-estímulos, que impulsionam a ação mesmo sem darem origem ao sentido. São os motivos geradores de sentido da atividade que mantêm uma unidade consciente entre motivos (o porquê) e fins (o para quê), e têm lugar de destaque na estrutura afetivo-motivacional da personalidade – podemos entender que são alimentadores da saúde, desde que conscientes para o próprio docente e não completamente dissociados do significado da atividade. Quanto aos motivos estímulos, esses podem gerar sensação de bem-estar ou mal-estar – temos evidências de que será a percepção e atenção dadas a estes estímulos que definirão o grau de interferência destes na saúde do docente. Cabe lembrar que todo esse movimento opera nas relações sociais, e que a presença

do outro – aluno, pares, chefias ou representantes institucionais, foram confirmados como preponderantes no âmbito dos estímulos geradores de sentido.

O desenvolvimento psíquico, resulta de relações dialéticas entre fatores externos e internos sintetizados na atividade social – no caso, o trabalho docente. A personalidade docente, manifesta-se em estados de saúde e de doença, como processo resultante da relação deste docente com o mundo, experiências vividas nas relações sociais que tem origem endopsíquica e exopsíquica. Como fatores intrínsecos, o sujeito-docente tem sua dimensão biológica e os seus processos psíquicos, que também se desenvolvem em consequência da sua atividade. Como fatores do meio, extrínsecos, temos as condições materiais de vida. O docente vai agir no meio, desenvolver sua atividade, ou mesmo tratar a sua situação de adoecimento, de acordo com o desenvolvimento dos seus processos de pensamento e imaginação – vimos isso nas proposições de ações de enfrentamento.

O pensamento é uma forma de operação mental consciente e volitiva, orientada pelo atendimento de necessidades ou interesses do indivíduo. Por isso a atividade de trabalho modifica o ser humano, ao exigir dele a capacidade de agir e de pensar as operações – dando origem aos instrumentos e as atividades mediatizadas. O pensamento vai depender das operações racionais colocadas em curso – nível analítico, sintético e de generalização. Um estudo mais aprofundado sobre a lógica do pensamento, sua conexão com a linguagem e a formação de conceitos, pode ser uma interessante pesquisa no caminho das explicações do adoecimento à luz do desenvolvimento psíquico.

Nos interessa aqui, comentar sobre as formas de pensamento, expressas nas narrativas dos docentes, tanto nas sugestões de ações de enfrentamento, quanto nas reflexões feitas sobre o adoecimento ou sobre eles mesmos (autoconsciência). As narrativas ora dizem de realizar uma tarefa pelo impulso de operação, de exploração do meio como forma de atendimento às necessidades imediatas, o que exige o pensamento efetivo ou motor vívido – um ato de inteligência prática. Em outros momentos se apresentam em forma de pensamento figurativo – que é orientado por imagens objetivas, metáforas ou sínteses. E por vezes, atingem a expressão do pensamento essencialmente humano – o pensamento abstrato ou lógico-discursivo. O pensamento abstrato apoia-se em conceitos e raciocínios abstratos e opera por mediação, podendo gerir conceitos espontâneos ou pensamentos teóricos – gerador de conceitos científicos. Aqui incluímos o processo funcional da imaginação, que não é uma função abstrata e alheia à realidade, mas um fundamento da produção científica, técnica e artística da humanidade. A imaginação se conecta à linguagem, ao pensamento e à complexas relações com os sentimentos – formando uma unidade.

Vejamos, estamos tratando do adoecimento de docentes do ensino superior, e nossa pesquisa investigou mais atentamente docentes doutores, pós-doutores, ativos em ensino e pesquisa, da Área de Ciências Humanas, o que nos faz concluir que operam fortemente no campo do pensamento abstrato e que trabalham constantemente com construção de conceitos que envolvem processos imaginativos. Esses docentes estão em um ambiente fortemente tomado por transformações reais (tecnologias, sistemas de controle, estruturas de funcionamento, perfil da população que convivem – alunos e colegas novos), poderíamos supor que docentes com fértil imaginação e capacidade de pensamento abstrato, possam não estar conseguindo dar respostas mecânicas para metas igualmente mecânicas presentes na prática cotidiana da Universidade operacional. Poderíamos ainda dizer que o desenvolvimento saudável do seu psiquismo está sendo levado ao adoecimento, pela ruptura ou não consolidação da unidade sistêmica entre imaginação, pensamento e afetos.

No processo histórico de desenvolvimento, o docente do ensino superior transpõe do pensamento efetivo, ultrapassa a inteligência prática dos animais na direção do pensamento científico – sua forma mais desenvolvida. Entretanto esse docente sente e percebe a ‘terra plana’, o retorno ao ‘planeta dos macacos’, os seus pares alienados, ele também se repete, se aliena, adocece. Sente rupturas nos ossos, nas glândulas e nas vísceras. Por outro lado, esse é o mesmo docente que concentra sua atenção e memória nas produções científicas, se mobiliza com as questões dos alunos, reacende as discussões sobre sistemas e ideologias, convida colegas para produções coletivas, se supera e fala por meio da sua doença – ‘pior que adoecer é não falar disso, é não ter com quem falar sobre isso, sinceramente’.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, L. V. V. **Saúde ocupacional e trabalho docente na universidade: impactos na saúde do professor**. 2014. 148 f. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.
- ANTUNES, R. Os exercícios da subjetividade: as reificações inocentes e as reificações estranhadas. **Caderno CRH**, Salvador, n. 37, pp. 119-129, jul./dez. 2002.
- ANTUNES, R.; PRAUN, L. A sociedade dos adoecimentos no trabalho. **Serviço Social**, São Paulo, n. 123, p. 407-427, jul./set. 2015.
- BERNARDES, M. E. M. O Método de Investigação na Psicologia Histórico-Cultural e a Pesquisa sobre o Psiquismo Humano. **Psicologia Política**, vol. 10, nº 20, pp. 345 – 361, jul/dez. 2010.
- BRASIL, **LDB. Lei 9394/96** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em < www.planalto.gov.br >
- BRASIL, Ministério da Saúde do. Organização Pan-Americana da Saúde no Brasil. Doenças relacionadas ao trabalho: manual de procedimentos para os serviços de saúde. **Ministério da Saúde do Brasil, Organização Pan-Americana da Saúde no Brasil**; organizado por Elizabeth Costa Dias; colaboradores Idalberto Muniz Almeida et al. – Brasília: Ministério da Saúde do Brasil, 2001. 580 p. (Série A. Normas e Manuais Técnicos; n.114) ISBN 85-334-0353-4 Disponível em: <http://renastonline.ensp.fiocruz.br/recursos/doencas-relacionadas-trabalho-manual-procedimentos-os-servicos-saude>.
- BRITO, V. **Pesquisa Qualitativa e Psicodrama**. São Paulo: Ágora, 2006.
- CARNEIRO, P.O. **Trabalho docente no ensino superior e saúde de professores: estado do conhecimento em teses e dissertações da UFMG**. 2014, 180 f. Dissertação (mestrado) - Programa de Mestrado em Educação, Universidade de Uberaba, Uberaba, 2014.
- CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 24, pp. 5-15, dez. 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300002&lng=pt&nrm=iso>.
- CHAUÍ, M. Contra a universidade operacional e a servidão voluntária. Conferência de abertura do **Congresso da Universidade Federal da Bahia**, Salvador, Bahia, em 14 de julho de 2016. Disponível em: http://www.ufba.br/ufba_em_pauta/conheça-palestra-contraversidade-operacional-e-servidão-voluntária.
- COSTA, C. F.; GOULART, S. Capitalismo acadêmico e reformas neoliberais no ensino superior brasileiro. **Cad. EBAPE.BR**, Brasília, v. 16 (3), pp. 396-409, 2018. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cadernosebape/article/view/65788/72433>.
- COSTA, M. Marilena Chauí e a reflexão sobre a universidade. **Cadernos Espinosanos**, São Paulo, v. 37, pp. 147-170, Jul-dez 2017. ISSN 1413-6651 Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/epinosanos/article/view/137715>.
- DARIO V. C. **Cultura organizacional e vivências de prazer e sofrimento no trabalho: um estudo de caso com professores de graduação, em instituições federais de ensino superior**.

2017, 210 f. Dissertação (mestrado) – Programa de Administração, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

DELARI JR. A. **Relações sociais e desenvolvimento da consciência.** Grupo de Estudos em Psicologia Histórico Cultural (GEPHC). Interestadual Brasil, 2020. Disponível em: Achilles Delari Junior - pesquisador independente em psicologia (estmir.net).

DOMINGUES, C. **As significações de professores readaptados sobre as condições de trabalho docente e suas implicações no processo de adoecimento.** 2018, 141 f. Dissertação (mestrado) – Programa de Educação, Universidade Católica de São Paulo – PUC, São Paulo, 2018.

DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo da educação escolar. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano 21, n. 71, pp. 79-105, 2000.

DUARTE, N. **A Individualidade para si: contribuição de uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo.** 3.ed. rev. Campinas: Autores Associados, (1993) 2013.

DUARTE, N. Vigotski e a pedagogia histórico-crítica: a questão do desenvolvimento psíquico. **Nuances: estudos sobre Educação.** Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 1, pp. 19-29, jan/abr, 2013.

DIEHL, L.; MARIN, A.H. Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática de literatura. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v. 7, n. 2, pp. 64-85, dez, 2016.

ESPER, M. B. S. B. **Sofrimento/Adoecimento do Professor Universitário e Relações de Trabalho:** estudo a partir da psicologia histórico-cultural. Dissertação (mestrado). 2019, 152 f. Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cad. CEDES**, 24 (62), pp. 64-81, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20092.pdf>.

FACCI, M. G. D. **As contribuições da Psicologia histórico-cultural para a compreensão do adoecimento do professor no ensino superior.** Pesquisa CNPq n.12/2017. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da Psicologia Vigotskiana. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

FACCI, M.G.D.; URT, S.C. **Quando os professores adoecem:** demandas para a psicologia e a educação / Marilda Gonçalves Dias Facci, Sonia da Cunha Urt, organizadoras. – Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br>.

FERNANDES, L. V. **O processo grupal como resistência ao sofrimento e ao adoecimento docente:** um estudo à luz da perspectiva histórico-dialética. 2015. 270 f. Tese (doutorado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas: ano XXIII, n. 79, pp. 257-272, ago. 2002.

FERREIRA, E.A.L. **A Mercantilização e privatização do ensino superior e seus rebatimentos sobre a saúde dos docentes**. 2013, 135 f. Dissertação (mestrado). Programa de Mestrado em Serviço Social, Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

FIDALGO, N. L. R. **A espetacularização do trabalho docente universitário: dilemas entre produzir e viver e viver para produzir**. 2010, 200 f. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação: conhecimento e inclusão social da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

FONSECA, J. **Essência e Personalidade: elementos de psicologia relacional**. São Paulo: Ágora, 2018.

FONSECA, J. **Psicodrama da Loucura: correlações entre Buber e Moreno**. 7.ed.rev. – São Paulo: Ágora, 2008.

GATTI, B.A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. São Paulo: Editora Plano, 2002.

GATTI, B.A. Psicologia da Educação: conceitos, sentidos e contribuições. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 31, pp. 7-22, ago. 2010.

GIACOMAZZO, A. V. N. **O trabalho docente e as relações interpessoais no espaço escolar**. 2006, 87 f. Dissertação (mestrado) – Programa de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2006.

GUIMARÃES, S. **Moreno, o mestre: origem e desenvolvimento do psicodrama como método de mudança psicossocial**. São Paulo: Ágora, 2020.

JACQUES, M. G. C. Abordagens teórico-metodológicas em saúde/doença mental e trabalho. **Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, jan./jun. 2003.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Libros Horizonte, 1978a.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, consciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978b.

MACHADO, L.A.B. **Mal-estar/bem-estar e profissionalização docente: um estudo de produções acadêmicas brasileiras**. 2014, 141 f. Dissertação (mestrado). Programa de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

MANACORDA, M.A. **História da Educação da Antiguidade aos nossos dias**. (G.L. Monaco, Trad.). São Paulo: Cortez, 2006.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, pp. 149-158, 1990/1991.

MARINEAU, R. F. **Jacob Levy Moreno 1889-1974: Pai do psicodrama, da Sociometria e da psicoterapia de grupo**. (J.S.M. Werneck, Trad.). São Paulo: Ágora (1989), 1992.

MARQUES, S. N. **Formação de professores felizes: evitando a síndrome de “burnout”**. 2007, 104 f. Dissertação (mestrado). Programa de Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007.

MARTINS, L.M. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar**. 2011, 249 f. Tese (Livre-docência). Psicologia da Educação do Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.

MARTINS, L.M. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L.M. Psicologia sócio-histórica: o fazer científico (pp.118-138). In, ABRANTES, A.A.; SILVA, N.R.; MARTINS, L.M. (Org.). **Método histórico social na psicologia social**, Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MARTINS, L.M. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotkiano**. 2. ed. Campinas: Associados, 2007.

MARTINS, L.M.; PASQUALINI, J.C. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. **Psicologia e Sociedade**, v. 27(2), pp. 362-371, 2015.

MARX, K. O Capital: Livro I, Capítulo VI (inédito). São Paulo, Ciências Humanas, (1978). In **Administração Escolar**. Cortez, 1986.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-filosóficos**. Online. 2007. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1844/manuscritos/2007>.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MEZZARI, D. P. S. **O uso do medicamento pelos docentes e as relações de trabalho: uma compreensão a partir da psicologia histórico cultura**. 2017, 133 f. Dissertação (mestrado) do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

MINAYO-GOMEZ, C.; THEDIM-COSTA, S. M. F. T. A construção do campo da saúde do trabalhador: percursos e dilemas. **Cadernos de Saúde Pública**, v.13(2), pp. 21-32, 1997.

MOREIRA, D. Z.; RODRIGUES, M.B. Saúde mental e trabalho docente. **Estudos de Psicologia**, v. 23(3), pp. 236-247, jul/set. 2018.

MORENO, J.D. **Impromptu Man – J. L. Moreno e as Origens do Psicodrama, da Cultura do Encontro e das Redes Sociais**. (Y.B. Datner, Trad.). São Paulo: FEBRAP, (2014), 2016.

MORENO, J. L. **Fundamentos do Psicodrama**. (L. Cuschmir, Trad.). São Paulo: Summus, (1959), 2014.

MORENO, J. L. **O Teatro da Espontaneidade**. (M. S. Mourão Neto, Trad.). São Paulo: Summus, (1973), 2012.

MORENO, J. L. **Psicodrama**. (A. Cabral, Trad.). São Paulo: Cultrix, (1946), 1975.

MORENO J. L. **Psicoterapia de Grupo e Psicodrama. Introdução à teoria e à práxis**. (A. C. M. Cesarino Filho, Trad.) São Paulo: Mestre Jou, (1959), 1974.

MORENO, J. L. **Quem sobreviverá?** Fundamentos da sociometria, psicoterapia de grupo e sociodrama – Edição do estudante. São Paulo: Daimon, 2008.

MORENO, J. L. **Quem sobreviverá?** Fundamentos da sociometria, psicoterapia de grupo e sociodrama – V.1. Goiânia, GO: Dimensão, (1953), 1992.

MORENO, J. L. e MORENO, Z.T. **Autobiografia: J. L. Moreno**. (L. Cuschnir, Trad.). São Paulo: Ágora, (1989), 2014.

NAFFAH NETO, A. **Psicodrama: descolonizando o imaginário**. São Paulo: Plexus, 1997.

NEGRI, A.; HARDT, M. Declaração: isto não é um manifesto. (Carlos Szlak, Trad.). São Paulo: SESC, 2014. Acesso em: <https://periodicos.ufrn.br/principios/article/download/6417>.

NEGRI, A.; HARDT, M. **Império**. São Paulo: Record, 2002.

NERY, M. P.; COSTA, L. F. Desafios para uma epistemologia da pesquisa com grupos. **Aletheia**, n. 25, pp. 123-138, jan./jun.2007.

NETTO, J.P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NÓBREGA-THERRIEN, S. M.; THERRIEN, J. Trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 15, n. 30, pp. 5-16, jul./dez. 2004.

OLIVEIRA, A.A.S.; BASTOS, J.A. Saúde mental e trabalho: descrição da produção acadêmica no contexto da pós-graduação brasileira. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, vol. 17, n. 2, pp.239-254, 2014.

OLIVEIRA, R. M. Revolução Industrial na Inglaterra: Um Novo Cenário na Idade Moderna. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Edição 07, ano 02, vol. 1. pp 89-116, out, 2017, ISSN:2448-0959.

PAES, P.C.D. **Vigotski fundamentos e práticas de ensino: crítica às pedagogias dominantes**. Curitiba: Appris, 2020.

PEREIRA, M. V. M. Fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa em educação: o ensino superior em música como objeto. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, pp. 221-233, jul./dez, 2013.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa: análises de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional**. 2010, 295 f. Tese

(doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

QUEIROZ V. R. F. **O mal-estar e o bem-estar na docência superior:** a dialética entre resiliência e contestação. Tese (doutorado). 2014, 255 f. Programa de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências:** autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

RIBEIRO, F. M. **O trabalho docente na pós-graduação:** entre a resistência e a desistência. Dissertação (mestrado). 2017, 181 f. Programa de Educação, Universidade Federal de São João Del Rei, São João Del Rei, 2017.

REBOLO, F.; DIAS, A.R; QUEIROZ, V.B.; FREIRE, S.S.A. Saúde e adoecimento dos professores no brasil: uma análise a partir das produções acadêmicas (Capítulo 8 – pp. 215-251). *In Quando os professores adoecem: demandas para a psicologia e a educação /* Marilda Gonçalves Dias Facci, Sonia da Cunha Urt, organizadoras. – Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2020. Modo de acesso: <https://repositorio.ufms.br>.

ROMAÑA, M. A. **Psicodrama pedagógico.** Campinas: Papirus, 1987.

ROMAÑA, M. A. **Construção coletiva do conhecimento através do psicodrama.** Campinas: Papirus, 1992.

ROMAÑA, M. A. **Do psicodrama pedagógico à pedagogia do drama.** Campinas: Papirus, 1996.

ROMAÑA, M. A. Sociedade de Controle e Pedagogia Psicodramática. **Revista Brasileira de Psicodrama**, v. 20 (1), pp. 57-70, 2012.

ROMAÑA, M. A. **Pedagogia Psicodramática e educação consciente.** (A.R. Dias, Trad.) Campo Grande: Entre Nós, 2019.

ROMANELLI, N. A Questão Metodológica na Produção Vigotskiana e a Dialética Marxista. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 2, pp. 199-208, abr./jun. 2011.

SANTANA, F. A. L. **Trabalho e desgaste em docentes de Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras.** 2017, f. 125. Dissertação (mestrado). Programa em Educação – Educação Social, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2017.

SANTANA, O. A. Docentes de pós-graduação: grupo de risco de doenças cardiovasculares. **Acta Scientiarum. Education**, v. 33, n. 2, pp. 219-226, 2011. Disponível em:< <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/13569>>

SAVIANI, D. O futuro da universidade entre o possível e o desejável. **Fórum “Sabedoria Universitária”**, realizado na Unicamp em 10 de novembro de 2009. Disponível em:< www.gr.unicamp.br/ceav/revista/content/pdf/O_futuro_da_universidade_Dermeval_Saviani.pdf

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. Perspectiva Marxiana do Problema Subjetividade-Intersubjetividade (pp. 21-46). In: Duarte, N. (org.) **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. São Paulo: Autores Associados, 2015.

SGUISSARDI, V.; SILVA JÚNIOR, J. R. A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? **Revista Brasileira de Educação**, pp. 05-27, jan./abril. 2005.

SILVA FILHO, L.A. **Doença mental um tratamento possível: psicoterapia de grupo e psicodrama**. São Paulo: Ágora, 2011.

SILVA, M. A. S. **Compreensão do adoecimento psíquico: de L. S. Vigotski à Patopsicologia Experimental de Bluma V. Zeigarnik**. 2014, 256 f. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

SILVA, F. G. **O Professor e a Educação: entre o prazer, o sofrimento e o adoecimento**. São Paulo, 2007. 425 p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.

SILVA, F. G. Alienação e o processo de sofrimento e adoecimento do professor: notas introdutórias. **Revista LABOR**, n. 7, v. 1, 2012 ISSN: 19835000.

SILVA, M. A. S. e TULESKI, S. C. Patopsicologia experimental: abordagem histórico-cultural para o entendimento do sofrimento mental. **Estudos de Psicologia**, pp. 207-216, out/dez, 2015, ISSN: 1678-4669.

SOUZA, A. N.; LEITE, M. P. Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, pp. 1105-1121, out./dez. 2011.

SPINK, M. J., MENEGON, V. M.; MEDRADO, B. Oficinas como estratégia de pesquisa: articulações teórico-metodológicas e aplicações ético-políticas. **Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 26(1), pp. 32-43, abril. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822014000100005&lng=en&enrm=iso>.

TULESKI, S.C.; ALVES, A.M.P.; FRANCO, A.F. O que revela e o que encobre o produtivismo acadêmico? Problematizando a face objetivo-subjetiva do fenômeno e seu impacto social-individual. (Capítulo 7 – pp. 199-231). In **Precarização do trabalho, adoecimento e sofrimento do Professor** Marilda Gonçalves Dias Facci, Sonia da Cunha Urt, organizadoras. – Teresina, PI: EDUFPI, 2017. Modo de acesso: <https://repositorio.ufms.br>

URT, S. C. A produção científica e a constituição de grupos de pesquisa na universidade: apenas um sonho? In: URT, S.C. e MORETTINI, M.T. (orgs.). **A psicologia e os desafios da prática educativa**, pp. 43-62, Campo Grande: Ed. UFMS, 2005.

URT, S. C. A Constituição do Sujeito por meio da apropriação da cultura e da educação: o foco na atividade docente. In Cintra, Rosana Carla Gonçalves Gomes (orgs.). **Identidade, Formação e Processos Educativos**, Campo Grande: Life, 2012.

VYGOTSKI, L. S. Pensamiento y lenguaje. **Obras Escogidas**, v. 2. Madri: Visor, (1934), 1993.

VYGOTSKI, L. S. Problemas del desarrollo de la psique. **Obras Escogidas**, v. 3. Madrid, España: Visor, 1995.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**, v. 1. Madrid, España: Visor, 1997.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e Criatividade na Infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929: Psicologia concreta do homem. **Educação e Sociedade**, 21(71), pp. 21-44, (1929) 2000. doi: 10.1590/S0101-73302000000200002.

VIGOTSKI, L. S. **O significado histórico da crise da Psicologia**. In: L. S. Vigotski, Teoria e método em psicologia (pp. 203-417). São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKI, L.S. **A transformação socialista do homem**. Acesso em: [Https://: www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm](https://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm).

ZANELLA, A. V. (et al). Questões de Método em Textos de Vygotski: Contribuições à Pesquisa em Psicologia. **Psicologia e Sociedade**, v. 19 (2), pp. 25-33, jan./mar. 2007.

APÊNDICES

Apêndice A – Carta de solicitação para acesso aos dados da UFMS

À PROGEP – Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e do Trabalho - UFMS
a/c Sra. Carmem Borges Ortega

Assunto: solicitação de autorização para pesquisa documental

Saudações,

O Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMS, através de seu coordenador, vem respeitosamente solicitar autorização para que os orientandos: Alcione Ribeiro Dias e Vanderlei Braulino Queiroz, possam realizar pesquisa documental junto à Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e do Trabalho – PROGEP, desta Universidade.

A autorização será para a consulta de documentos que informem sobre o número de afastamento do trabalho de docentes por problemas de saúde, nos últimos cinco anos. Nesse levantamento pretendemos obter os dados: quantidade de professores e tipo de vínculo com a UFMS, área de atuação do professor, idade, tempo de afastamento, número de vezes que o professor solicitou afastamento do trabalho, motivo do afastamento e afastamentos que ocasionaram aposentadoria.

Esclarecemos que os dados serão utilizados como parte das pesquisas abaixo relacionadas³⁸, as quais abordam questões relativas à saúde e adoecimento dos professores do ensino superior – visando a forma de enfrentamento e tratamento da questão. Segue abaixo título, objetivo e pesquisadores responsáveis:

- “*Possibilidades de enfrentamento ao adoecimento do professor universitário*” - dissertação de mestrado em Educação pela UFMS, de autoria do estudante Vanderlei Braulino Queiroz. O objetivo da pesquisa é investigar os modos de enfrentamento do adoecimento em professores universitários.
- “*Saúde e adoecimento do professor do ensino superior na perspectiva da Psicologia Histórico-cultural*” - dissertação de mestrado em Educação pela UFMS, de autoria da estudante Alcione Ribeiro Dias. O objetivo da pesquisa é discutir sobre a saúde e o adoecimento do professor do ensino superior.

Gratos pela atenção, aguardamos o posicionamento desta Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas.

Campo Grande – MS, dezembro 2019.

Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório
Programa de Pós-graduação em Educação da UFMS

³⁸ Estas duas pesquisas compõem uma parceria acadêmica com a Pesquisa Bolsa Produtividade CNPq da Professora Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci, da Universidade Estadual de Maringá (UEM) – Parecer do Comitê de Ética: 2.547.732. “*As contribuições da Psicologia Histórico-cultural para a compreensão do adoecimento do professor no ensino superior*” – Cujo objetivo é discutir sobre o sentido dado à prática docente e o adoecimento do professor no ensino superior. Pesquisa esta que inclui os professores doutores da UFMS: Armando Marinho Filho e Sônia da Cunha Urt.

Apêndice B – Tabelas de afastamento UFMS (2005 a 2019)

Med Idade	HOMENS		UFMS - 2005			Med Idade	MULHERES	
	AFAST	DIAS	QUADRO DE DOENÇAS				AFAST	DIAS
64	6	358	CID não identificado	61	3	32		
63	1	3	Algumas Doenças Infecciosas e Parasitárias (A00-B99)	0	0	0		
66	5	196	Neoplasias [tumores] (C00 – D48)	58	5	116		
0	0	0	Doenças do sangue e dos órgãos hematopoéticos e alguns transtornos imunitários (D50 – D89)	0	0	0		
73	1	59	Doenças endócrinas, nutricionais e metabólicas (E00 – E90)	0	0	0		
59	14	368	Transtornos mentais e comportamentais (F00 – F99)	58	4	76		
0	0	0	Doenças do sistema nervoso (G00 – G99)	70	1	6		
76	5	183	Doenças do olho e anexos (H00 – H59)	0	0	0		
0	0	0	Doenças do ouvido e da apófise mastóide (H60 – H95)	0	0	0		
59	5	142	Doenças do aparelho circulatório (I00 – I99)	72	2	47		
56	6	49	Doenças do aparelho respiratório (J00 – J99)	55	4	8		
72	2	45	Doenças do aparelho digestivo (K00 – K93)	53	3	49		
0	0	0	Doenças da pele e do tecido subcutâneo (L00 – L99)	0	0	0		
0	0	0	Doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo (M00 – M99)	64	10	323		
63	1	12	Doenças do aparelho geniturinário (N00 – N99)	60	6	122		
0	0	0	Gravidez, parto e puerpério (O00 – O99)	54	1	10		
0	0	0	Sintomas, sinais e achados anormais de exames clínicos e de laboratório (R00-R99)	0	0	0		
53	7	399	Lesões, envenenamento e algumas outras consequências de causas externas (S00 – T98)	51	8	268		
0	0	0	Causas externas de morbidade e de mortalidade (V01 – Y98)	0	0	0		
65	5	60	Fatores que influenciam o estado de saúde e o contato com os serviços de saúde (Z00 – Z99)	60	4	23		
0	0	0	Códigos para propósitos especiais (U04 – U99)	0	0	0		
43-84	58	1874		40-72	51	1080		

Med Idade	HOMENS		UFMS - 2006			Med Idade	MULHERES	
	AFAST	DIAS	QUADRO DE DOENÇAS				AFAST	DIAS
55	1	90	CID não identificado	60	2	17		
51	1	4	Algumas Doenças Infecciosas e Parasitárias (A00-B99)	0	0	0		
66	4	181	Neoplasias [tumores] (C00 – D48)	68	9	534		
0	0	0	Doenças do sangue e dos órgãos hematopoéticos e alguns transtornos imunitários (D50 – D89)	0	0	0		
69	2	37	Doenças endócrinas, nutricionais e metabólicas (E00 – E90)	0	0	0		
62	19	918	Transtornos mentais e comportamentais (F00 – F99)	63	31	966		
66	4	109	Doenças do sistema nervoso (G00 – G99)	0	0	0		
73	1	5	Doenças do olho e anexos (H00 – H59)	55	4	34		
49	1	10	Doenças do ouvido e da apófise mastóide (H60 – H95)	0	0	0		
60	3	42	Doenças do aparelho circulatório (I00 – I99)	63	3	43		
58	4	36	Doenças do aparelho respiratório (J00 – J99)	57	6	27		
63	3	61	Doenças do aparelho digestivo (K00 – K93)	0	0	0		
0	0	0	Doenças da pele e do tecido subcutâneo (L00 – L99)	43	1	1		
57	3	59	Doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo (M00 – M99)	62	17	592		
64	2	48	Doenças do aparelho geniturinário (N00 – N99)	55	5	45		
0	0	0	Gravidez, parto e puerpério (O00 – O99)	48	4	48		
0	0	0	Sintomas, sinais e achados anormais de exames clínicos e de laboratório (R00-R99)	60	3	28		
67	6	375	Lesões, envenenamento e algumas outras consequências de causas externas (S00 – T98)	53	4	43		
0	0	0	Causas externas de morbidade e de mortalidade (V01 – Y98)	0	0	0		
55	1	3	Fatores que influenciam o estado de saúde e o contato com os serviços de saúde (Z00 – Z99)	51	6	239		
0	0	0	Códigos para propósitos especiais (U04 – U99)	0	0	0		
44-74	55	1978		38-75	95	2617		

HOMENS			UFMS - 2007			MULHERES		
Med Idade	AFAST	DIAS	QUADRO DE DOENÇAS			Med Idade	AFAST	DIAS
50	1	1	CID não identificado			63	2	7
58	9	49	Algumas Doenças Infecciosas e Parasitárias (A00-B99)			62	7	45
68	3	120	Neoplasias [tumores] (C00 - D48)			67	10	609
0	0	0	Doenças do sangue e dos órgãos hematopoéticos e alguns transtornos imunitários (D50 - D89)			0	0	0
0	0	0	Doenças endócrinas, nutricionais e metabólicas (E00 - E90)			70	1	30
60	17	774	Transtornos mentais e comportamentais (F00 - F99)			60	24	1036
0	0	0	Doenças do sistema nervoso (G00 - G99)			0	0	0
63	5	43	Doenças do olho e anexos (H00 - H59)			56	5	45
0	0	0	Doenças do ouvido e da apófise mastóide (H60 - H95)			51	1	30
64	1	60	Doenças do aparelho circulatório (I00 - I99)			64	6	130
0	0	0	Doenças do aparelho respiratório (J00 - J99)			63	6	58
59	5	89	Doenças do aparelho digestivo (K00 - K93)			46	2	12
0	0	0	Doenças da pele e do tecido subcutâneo (L00 - L99)			51	1	21
63	7	226	Doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo (M00 - M99)			64	22	650
57	2	12	Doenças do aparelho geniturinário (N00 - N99)			52	3	28
0	0	0	Gravidez, parto e puerpério (O00 - O99)			49	9	146
51	5	68	Sintomas, sinais e achados anormais de exames clínicos e de laboratório (R00-R99)			0	0	0
0	0	0	Lesões, envenenamento e algumas outras consequências de causas externas (S00 - T98)			59	6	34
0	0	0	Causas externas de morbidade e de mortalidade (V01 - Y98)			0	0	0
0	0	0	Fatores que influenciam o estado de saúde e o contato com os serviços de saúde (Z00 - Z99)			49	12	73
0	0	0	Códigos para propósitos especiais (U04 - U99)			0	0	0
44-73	55	1442				42-79	117	2954

HOMENS			UFMS - 2008			MULHERES		
Med Idade	AFAST	DIAS	QUADRO DE DOENÇAS			Med Idade	AFAST	DIAS
70	1	86	CID não identificado			59	3	27
44	1	10	Algumas Doenças Infecciosas e Parasitárias (A00-B99)			70	2	5
63	5	360	Neoplasias [tumores] (C00 - D48)			60	4	208
74	1	90	Doenças do sangue e dos órgãos hematopoéticos e alguns transtornos imunitários (D50 - D89)			0	0	0
67	1	4	Doenças endócrinas, nutricionais e metabólicas (E00 - E90)			0	0	0
63	20	846	Transtornos mentais e comportamentais (F00 - F99)			61	13	657
68	1	14	Doenças do sistema nervoso (G00 - G99)			50	1	20
0	0	0	Doenças do olho e anexos (H00 - H59)			60	6	105
0	0	0	Doenças do ouvido e da apófise mastóide (H60 - H95)			69	1	10
66	10	424	Doenças do aparelho circulatório (I00 - I99)			60	7	68
66	4	70	Doenças do aparelho respiratório (J00 - J99)			60	4	18
56	1	15	Doenças do aparelho digestivo (K00 - K93)			55	5	133
64	1	10	Doenças da pele e do tecido subcutâneo (L00 - L99)			51	1	30
67	9	96	Doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo (M00 - M99)			59	10	125
67	4	73	Doenças do aparelho geniturinário (N00 - N99)			57	7	93
0	0	0	Gravidez, parto e puerpério (O00 - O99)			48	7	137
61	1	4	Sintomas, sinais e achados anormais de exames clínicos e de laboratório (R00-R99)			0	0	0
59	8	293	Lesões, envenenamento e algumas outras consequências de causas externas (S00 - T98)			68	3	75
0	0	0	Causas externas de morbidade e de mortalidade (V01 - Y98)			0	0	0
57	5	86	Fatores que influenciam o estado de saúde e o contato com os serviços de saúde (Z00 - Z99)			54	3	51
0	0	0	Códigos para propósitos especiais (U04 - U99)			0	0	0
39-76	73	2481				42-75	77	1762

HOMENS			UFMS - 2009			MULHERES		
Med Idade	AFAST	DIAS	QUADRO DE DOENÇAS			Med Idade	AFAST	DIAS
58	9	188	CID não identificado			59	9	133
52	3	19	Algumas Doenças Infecciosas e Parasitárias (A00-B99)			45	4	24
68	4	117	Neoplasias [tumores] (C00 – D48)			60	12	655
0	0	0	Doenças do sangue e dos órgãos hematopoéticos e alguns transtornos imunitários (D50 – D89)			0	0	0
0	0	0	Doenças endócrinas, nutricionais e metabólicas (E00 – E90)			42	1	21
57	21	690	Transtornos mentais e comportamentais (F00 – F99)			63	14	270
0	0	0	Doenças do sistema nervoso (G00 – G99)			55	3	49
66	2	75	Doenças do olho e anexos (H00 – H59)			66	2	10
60	1	15	Doenças do ouvido e da apófise mastóide (H60 – H95)			63	1	3
66	8	174	Doenças do aparelho circulatório (I00 – I99)			60	11	223
47	2	11	Doenças do aparelho respiratório (J00 – J99)			54	9	71
60	5	88	Doenças do aparelho digestivo (K00 – K93)			48	5	20
65	1	12	Doenças da pele e do tecido subcutâneo (L00 – L99)			0	0	0
0	0	0	Doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo (M00 – M99)			60	5	61
49	3	25	Doenças do aparelho geniturinário (N00 – N99)			51	7	59
0	0	0	Gravidez, parto e puerpério (O00 – O99)			44	8	106
73	2	8	Sintomas, sinais e achados anormais de exames clínicos e de laboratório (R00-R99)			54	4	50
58	1	15	Lesões, envenenamento e algumas outras consequências de causas externas (S00 – T98)			59	8	199
0	0	0	Causas externas de morbidade e de mortalidade (V01 – Y98)			0	0	0
0	0	0	Fatores que influenciam o estado de saúde e o contato com os serviços de saúde (Z00 – Z99)			49	12	94
0	0	0	Códigos para propósitos especiais (U04 – U99)			0	0	0
42-73	62	1437				38-73	115	2048

HOMENS			UFMS - 2010			MULHERES		
Med Idade	AFAST	DIAS	QUADRO DE DOENÇAS			Med Idade	AFAST	DIAS
56	9	365	CID não identificado			54	12	167
55	14	61	Algumas Doenças Infecciosas e Parasitárias (A00-B99)			55	16	133
63	2	25	Neoplasias [tumores] (C00 – D48)			60	12	519
0	0	0	Doenças do sangue e dos órgãos hematopoéticos e alguns transtornos imunitários (D50 – D89)			0	0	0
45	3	42	Doenças endócrinas, nutricionais e metabólicas (E00 – E90)			55	5	80
55	33	1236	Transtornos mentais e comportamentais (F00 – F99)			54	35	1605
0	0	0	Doenças do sistema nervoso (G00 – G99)			49	8	53
46	1	16	Doenças do olho e anexos (H00 – H59)			62	6	51
49	1	15	Doenças do ouvido e da apófise mastóide (H60 – H95)			56	3	37
60	6	78	Doenças do aparelho circulatório (I00 – I99)			66	14	108
63	4	18	Doenças do aparelho respiratório (J00 – J99)			43	3	19
62	9	53	Doenças do aparelho digestivo (K00 – K93)			52	7	97
55	1	5	Doenças da pele e do tecido subcutâneo (L00 – L99)			55	6	90
52	10	103	Doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo (M00 – M99)			56	13	335
59	3	27	Doenças do aparelho geniturinário (N00 – N99)			49	13	67
0	0	0	Gravidez, parto e puerpério (O00 – O99)			45	3	72
0	0	0	Sintomas, sinais e achados anormais de exames clínicos e de laboratório (R00-R99)			49	4	18
52	8	106	Lesões, envenenamento e algumas outras consequências de causas externas (S00 – T98)			59	6	44
0	0	0	Causas externas de morbidade e de mortalidade (V01 – Y98)			0	0	0
70	2	40	Fatores que influenciam o estado de saúde e o contato com os serviços de saúde (Z00 – Z99)			48	17	82
0	0	0	Códigos para propósitos especiais (U04 – U99)			0	0	0
37-76	106	2190				37-74	183	3577

HOMENS			UFMS - 2011			MULHERES		
Med Idade	AFAST	DIAS	QUADRO DE DOENÇAS			Med Idade	AFAST	DIAS
57	7	316	CID não identificado			55	22	321
53	3	10	Algumas Doenças Infecciosas e Parasitárias (A00-B99)			60	2	10
64	5	231	Neoplasias [tumores] (C00 – D48)			60	9	190
0	0	0	Doenças do sangue e dos órgãos hematopoéticos e alguns transtornos imunitários (D50 – D89)			0	0	0
0	0	0	Doenças endócrinas, nutricionais e metabólicas (E00 – E90)			46	1	29
53	14	371	Transtornos mentais e comportamentais (F00 – F99)			57	19	583
0	0	0	Doenças do sistema nervoso (G00 – G99)			51	4	96
56	3	95	Doenças do olho e anexos (H00 – H59)			61	7	50
0	0	0	Doenças do ouvido e da apófise mastóide (H60 – H95)			48	2	4
54	12	456	Doenças do aparelho circulatório (I00 – I99)			67	9	80
46	2	8	Doenças do aparelho respiratório (J00 – J99)			54	6	63
53	6	44	Doenças do aparelho digestivo (K00 – K93)			60	5	53
59	2	5	Doenças da pele e do tecido subcutâneo (L00 – L99)			55	4	26
64	4	111	Doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo (M00 – M99)			60	18	442
0	0	0	Doenças do aparelho geniturinário (N00 – N99)			54	17	196
0	0	0	Gravidez, parto e puerpério (O00 – O99)			44	8	138
69	1	5	Sintomas, sinais e achados anormais de exames clínicos e de laboratório (Q00-R99)			63	6	133
53	3	92	Lesões, envenenamento e algumas outras consequências de causas externas (S00 – T98)			53	5	95
74	1	30	Causas externas de morbidade e de mortalidade (V01 – Y98)			0	0	0
62	1	1	Fatores que influenciam o estado de saúde e o contato com os serviços de saúde (Z00 – Z99)			59	16	126
0	0	0	Códigos para propósitos especiais (U04 – U99)			0	0	0
36-76	64	1775				37-71	160	2635

HOMENS			UFMS - 2012			MULHERES		
Med Idade	AFAST	DIAS	QUADRO DE DOENÇAS			Med Idade	AFAST	DIAS
61	8	244	CID não identificado			57	7	125
59	5	166	Algumas Doenças Infecciosas e Parasitárias (A00-B99)			62	4	100
65	11	677	Neoplasias [tumores] (C00 – D48)			54	7	429
0	0	0	Doenças do sangue e dos órgãos hematopoéticos e alguns transtornos imunitários (D50 – D89)			56	6	110
47	1	57	Doenças endócrinas, nutricionais e metabólicas (E00 – E90)			63	5	56
58	12	476	Transtornos mentais e comportamentais (F00 – F99)			62	7	110
43	1	1	Doenças do sistema nervoso (G00 – G99)			46	1	60
62	1	75	Doenças do olho e anexos (H00 – H59)			51	3	7
0	0	0	Doenças do ouvido e da apófise mastóide (H60 – H95)			0	0	0
60	4	45	Doenças do aparelho circulatório (I00 – I99)			58	6	114
60	4	33	Doenças do aparelho respiratório (J00 – J99)			53	4	12
51	8	103	Doenças do aparelho digestivo (K00 – K93)			53	7	43
53	3	6	Doenças da pele e do tecido subcutâneo (L00 – L99)			49	2	43
57	8	164	Doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo (M00 – M99)			58	17	398
62	5	140	Doenças do aparelho geniturinário (N00 – N99)			57	14	197
0	0	0	Gravidez, parto e puerpério (O00 – O99)			43	5	109
0	0	0	Sintomas, sinais e achados anormais de exames clínicos e de laboratório (R00-R99)			58	4	24
67	2	11	Lesões, envenenamento e algumas outras consequências de causas externas (S00 – T98)			54	12	360
53	2	40	Causas externas de morbidade e de mortalidade (V01 – Y98)			0	0	0
55	3	99	Fatores que influenciam o estado de saúde e o contato com os serviços de saúde (Z00 – Z99)			49	16	228
0	0	0	Códigos para propósitos especiais (U04 – U99)			0	0	0
36-76	78	2337				33-77	127	2525

HOMENS			UFMS - 2013			MULHERES		
Med Idade	AFAST	DIAS	QUADRO DE DOENÇAS			Med Idade	AFAST	DIAS
54	7	154	CID não identificado			53	11	209
59	6	252	Algumas Doenças Infecciosas e Parasitárias (A00-B99)			56	17	472
48	8	445	Neoplasias [tumores] (C00 – D48)			53	2	149
44	1	1	Doenças do sangue e dos órgãos hematopoéticos e alguns transtornos imunitários (D50 – D89)			55	2	33
44	2	2	Doenças endócrinas, nutricionais e metabólicas (E00 – E90)			49	4	65
60	17	630	Transtornos mentais e comportamentais (F00 – F99)			52	23	830
68	1	3	Doenças do sistema nervoso (G00 – G99)			51	4	22
66	3	186	Doenças do olho e anexos (H00 – H59)			68	6	218
0	0	0	Doenças do ouvido e da apófise mastóide (H60 – H95)			0	0	0
67	8	328	Doenças do aparelho circulatório (I00 – I99)			0	0	0
38	8	42	Doenças do aparelho respiratório (J00 – J99)			46	8	16
54	7	78	Doenças do aparelho digestivo (K00 – K93)			51	9	91
54	2	18	Doenças da pele e do tecido subcutâneo (L00 – L99)			57	1	4
44	12	230	Doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo (M00 – M99)			58	19	736
67	6	332	Doenças do aparelho geniturinário (N00 – N99)			57	9	89
0	0	0	Gravidez, parto e puerpério (O00 – O99)			42	6	75
61	2	7	Sintomas, sinais e achados anormais de exames clínicos e de laboratório (R00-R99)			51	4	40
36	3	25	Lesões, envenenamento e algumas outras consequências de causas externas (S00 – T98)			50	7	249
0	0	0	Causas externas de morbidade e de mortalidade (V01 – Y98)			60	1	2
52	4	137	Fatores que influenciam o estado de saúde e o contato com os serviços de saúde (Z00 – Z99)			49	18	348
0	0	0	Códigos para propósitos especiais (U04 – U99)			0	0	0
29-76	97	2870				31-73	151	3648

HOMENS			UFMS - 2014			MULHERES		
Med Idade	AFAST	DIAS	QUADRO DE DOENÇAS			Med Idade	AFAST	DIAS
50	1	5	CID não identificado			50	4	50
57	1	8	Algumas Doenças Infecciosas e Parasitárias (A00-B99)			47	10	205
55	5	325	Neoplasias [tumores] (C00 – D48)			59	8	344
49	3	46	Doenças do sangue e dos órgãos hematopoéticos e alguns transtornos imunitários (D50 – D89)			59	2	60
0	0	0	Doenças endócrinas, nutricionais e metabólicas (E00 – E90)			54	1	16
60	25	991	Transtornos mentais e comportamentais (F00 – F99)			56	21	1107
61	1	14	Doenças do sistema nervoso (G00 – G99)			0	0	0
34	1	1	Doenças do olho e anexos (H00 – H59)			50	3	70
0	0	0	Doenças do ouvido e da apófise mastóide (H60 – H95)			47	1	7
55	9	355	Doenças do aparelho circulatório (I00 – I99)			44	2	35
48	4	149	Doenças do aparelho respiratório (J00 – J99)			50	6	15
58	5	73	Doenças do aparelho digestivo (K00 – K93)			51	7	50
0	0	0	Doenças da pele e do tecido subcutâneo (L00 – L99)			0	0	0
53	8	150	Doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo (M00 – M99)			55	11	137
49	6	267	Doenças do aparelho geniturinário (N00 – N99)			49	14	107
0	0	0	Gravidez, parto e puerpério (O00 – O99)			41	4	47
43	1	11	Sintomas, sinais e achados anormais de exames clínicos e de laboratório (Q00-R99)			45	2	3
49	9	196	Lesões, envenenamento e algumas outras consequências de causas externas (S00 – T98)			48	15	360
0	0	0	Causas externas de morbidade e de mortalidade (V01 – Y98)			0	0	0
55	3	173	Fatores que influenciam o estado de saúde e o contato com os serviços de saúde (Z00 – Z99)			49	9	90
0	0	0	Códigos para propósitos especiais (U04 – U99)			0	0	0
31-72	82	2764				30-75	120	2703

HOMENS			UFMS - 2015	MULHERES		
Med Idade	AFAST	DIAS	QUADRO DE DOENÇAS	Med Idade	AFAST	DIAS
44	3	75	CID não identificado	45	1	6
52	6	185	Algumas Doenças Infecciosas e Parasitárias (A00-B99)	38	5	13
60	7	471	Neoplasias [tumores] (C00 – D48)	53	13	810
57	4	100	Doenças do sangue e dos órgãos hematopoéticos e alguns transtornos imunitários (D50 – D89)	56	3	69
0	0	0	Doenças endócrinas, nutricionais e metabólicas (E00 – E90)	55	3	33
50	22	1061	Transtornos mentais e comportamentais (F00 – F99)	59	30	1310
72	2	180	Doenças do sistema nervoso (G00 – G99)	48	4	49
56	2	9	Doenças do olho e anexos (H00 – H59)	50	5	67
0	0	0	Doenças do ouvido e da apófise mastóide (H60 – H95)	58	1	5
60	6	449	Doenças do aparelho circulatório (I00 – I99)	49	12	96
39	6	38	Doenças do aparelho respiratório (J00 – J99)	46	4	52
55	2	5	Doenças do aparelho digestivo (K00 – K93)	51	5	108
42	2	34	Doenças da pele e do tecido subcutâneo (L00 – L99)	45	1	15
54	16	631	Doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo (M00 – M99)	47	15	197
53	1	23	Doenças do aparelho geniturinário (N00 – N99)	45	8	63
0	0	0	Gravidez, parto e puerpério (O00 – O99)	35	5	48
51	4	14	Sintomas, sinais e achados anormais de exames clínicos e de laboratório (Q00-R99)	40	9	104
50	9	454	Lesões, envenenamento e algumas outras consequências de causas externas (S00 – T98)	48	3	96
0	0	0	Causas externas de morbidade e de mortalidade (V01 – Y98)	0	0	0
33	6	7	Fatores que influenciam o estado de saúde e o contato com os serviços de saúde (Z00 – Z99)	48	19	180
0	0	0	Códigos para propósitos especiais (U04 – U99)	0	0	0
29-73	98	3736		29-74	146	3321

HOMENS			UFMS - 2016	MULHERES		
Med Idade	AFAST	DIAS	QUADRO DE DOENÇAS	Med Idade	AFAST	DIAS
46	5	200	CID não identificado	42	13	559
52	3	12	Algumas Doenças Infecciosas e Parasitárias (A00-B99)	50	14	55
46	3	497	Neoplasias [tumores] (C00 – D48)	56	12	513
0	0	0	Doenças do sangue e dos órgãos hematopoéticos e alguns transtornos imunitários (D50 – D89)	0	0	0
34	1	2	Doenças endócrinas, nutricionais e metabólicas (E00 – E90)	55	4	75
51	18	729	Transtornos mentais e comportamentais (F00 – F99)	54	27	1098
72	1	120	Doenças do sistema nervoso (G00 – G99)	0	0	0
38	1	2	Doenças do olho e anexos (H00 – H59)	47	2	4
0	0	0	Doenças do ouvido e da apófise mastóide (H60 – H95)	0	0	0
50	5	104	Doenças do aparelho circulatório (I00 – I99)	51	6	61
41	5	13	Doenças do aparelho respiratório (J00 – J99)	43	11	58
43	8	137	Doenças do aparelho digestivo (K00 – K93)	55	12	138
46	5	331	Doenças da pele e do tecido subcutâneo (L00 – L99)	49	2	8
49	11	295	Doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo (M00 – M99)	54	11	103
57	5	38	Doenças do aparelho geniturinário (N00 – N99)	47	11	123
0	0	0	Gravidez, parto e puerpério (O00 – O99)	38	11	150
49	5	10	Sintomas, sinais e achados anormais de exames clínicos e de laboratório (R00-R99)	46	6	21
48	11	343	Lesões, envenenamento e algumas outras consequências de causas externas (S00 – T98)	49	13	345
0	0	0	Causas externas de morbidade e de mortalidade (V01 – Y98)	0	0	0
51	11	155	Fatores que influenciam o estado de saúde e o contato com os serviços de saúde (Z00 – Z99)	45	12	257
0	0	0	Códigos para propósitos especiais (U04 – U99)	0	0	0
26-72	98	2988		30-73	167	3568

HOMENS			UFMS - 2017			MULHERES		
Med Idade	AFAST	DIAS	QUADRO DE DOENÇAS			Med Idade	AFAST	DIAS
57	4	178	CID não identificado			49	11	273
46	8	213	Algumas Doenças Infecciosas e Parasitárias (A00-B99)			49	31	859
48	7	311	Neoplasias [tumores] (C00 – D48)			54	14	789
0	0	0	Doenças do sangue e dos órgãos hematopoéticos e alguns transtornos imunitários (D50 – D89)			53	8	178
68	1	15	Doenças endócrinas, nutricionais e metabólicas (E00 – E90)			46	2	21
50	23	1069	Transtornos mentais e comportamentais (F00 – F99)			54	62	2272
72	1	120	Doenças do sistema nervoso (G00 – G99)			36	2	2
49	8	85	Doenças do olho e anexos (H00 – H59)			56	7	97
0	0	0	Doenças do ouvido e da apófise mastóide (H60 – H95)			51	1	3
63	7	112	Doenças do aparelho circulatório (I00 – I99)			52	2	40
39	6	35	Doenças do aparelho respiratório (J00 – J99)			46	4	11
43	6	305	Doenças do aparelho digestivo (K00 – K93)			50	10	306
34	1	1	Doenças da pele e do tecido subcutâneo (L00 – L99)			70	1	1
49	10	460	Doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo (M00 – M99)			54	25	961
51	4	34	Doenças do aparelho geniturinário (N00 – N99)			46	9	117
0	0	0	Gravidez, parto e puerpério (O00 – O99)			37	18	380
56	4	137	Sintomas, sinais e achados anormais de exames clínicos e de laboratório (R00-R99)			40	19	52
55	3	131	Lesões, envenenamento e algumas outras consequências de causas externas (S00 – T98)			52	8	303
0	0	0	Causas externas de morbidade e de mortalidade (V01 – Y98)			33	1	2
38	4	30	Fatores que influenciam o estado de saúde e o contato com os serviços de saúde (Z00 – Z99)			44	19	418
0	0	0	Códigos para propósitos especiais (U04 – U99)			0	0	0
31-73	97	3236				25-73	254	7085

HOMENS			UFMS - 2018			MULHERES		
Med Idade	AFAST	DIAS	QUADRO DE DOENÇAS			Med Idade	AFAST	DIAS
37	1	7	CID não identificado			45	8	236
44	4	43	Algumas Doenças Infecciosas e Parasitárias (A00-B99)			45	14	221
51	5	446	Neoplasias [tumores] (C00 – D48)			62	4	155
0	0	0	Doenças do sangue e dos órgãos hematopoéticos e alguns transtornos imunitários (D50 – D89)			42	6	149
0	0	0	Doenças endócrinas, nutricionais e metabólicas (E00 – E90)			43	3	74
50	35	1796	Transtornos mentais e comportamentais (F00 – F99)			46	72	3174
56	2	71	Doenças do sistema nervoso (G00 – G99)			43	1	2
50	10	140	Doenças do olho e anexos (H00 – H59)			50	10	92
56	4	29	Doenças do ouvido e da apófise mastóide (H60 – H95)			53	1	3
57	13	320	Doenças do aparelho circulatório (I00 – I99)			0	0	0
51	8	58	Doenças do aparelho respiratório (J00 – J99)			45	9	45
45	2	60	Doenças do aparelho digestivo (K00 – K93)			49	8	50
0	0	0	Doenças da pele e do tecido subcutâneo (L00 – L99)			56	8	215
52	4	108	Doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo (M00 – M99)			56	29	578
47	5	28	Doenças do aparelho geniturinário (N00 – N99)			44	10	46
0	0	0	Gravidez, parto e puerpério (O00 – O99)			36	8	72
44	4	38	Sintomas, sinais e achados anormais de exames clínicos e de laboratório (R00-R99)			53	9	102
47	7	236	Lesões, envenenamento e algumas outras consequências de causas externas (S00 – T98)			52	13	310
0	0	0	Causas externas de morbidade e de mortalidade (V01 – Y98)			0	0	0
47	4	45	Fatores que influenciam o estado de saúde e o contato com os serviços de saúde (Z00 – Z99)			50	16	426
0	0	0	Códigos para propósitos especiais (U04 – U99)			0	0	0
30-73	108	3425				28-73	229	5950

HOMENS			UFMS - 2019	MULHERES		
Med Idade	AFAST	DIAS	QUADRO DE DOENÇAS	Med Idade	AFAST	DIAS
63	1	15	CID não identificado	55	1	30
40	6	70	Algumas Doenças Infecciosas e Parasitárias (A00-B99)	45	28	276
52	4	102	Neoplasias [tumores] (C00 – D48)	55	20	674
0	0	0	Doenças do sangue e dos órgãos hematopoéticos e alguns transtornos imunitários (D50 – D89)	0	0	0
0	0	0	Doenças endócrinas, nutricionais e metabólicas (E00 – E90)	0	0	0
47	43	1890	Transtornos mentais e comportamentais (F00 – F99)	51	90	3396
0	0	0	Doenças do sistema nervoso (G00 – G99)	47	6	73
47	4	72	Doenças do olho e anexos (H00 – H59)	50	11	87
0	0	0	Doenças do ouvido e da apófise mastóide (H60 – H95)	0	0	0
58	12	209	Doenças do aparelho circulatório (I00 – I99)	52	4	21
40	9	28	Doenças do aparelho respiratório (J00 – J99)	43	7	29
43	6	65	Doenças do aparelho digestivo (K00 – K93)	45	13	226
0	0	0	Doenças da pele e do tecido subcutâneo (L00 – L99)	49	2	5
45	15	394	Doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo (M00 – M99)	50	21	454
43	5	11	Doenças do aparelho geniturinário (N00 – N99)	48	13	133
0	0	0	Gravidez, parto e puerpério (O00 – O99)	39	12	198
42	6	41	Sintomas, sinais e achados anormais de exames clínicos e de laboratório (R00-R99)	42	14	96
52	8	218	Lesões, envenenamento e algumas outras consequências de causas externas (S00 – T98)	49	5	92
37	1	5	Causas externas de morbidade e de mortalidade (V01 – Y98)	0	0	0
47	7	102	Fatores que influenciam o estado de saúde e o contato com os serviços de saúde (Z00 – Z99)	46	14	245
0	0	0	Códigos para propósitos especiais (U04 – U99)	0	0	0
30-73	127	3222		28-73	261	6035

Apêndice C – Quadro dos sujeitos pesquisados na etapa dos questionários

Estado de Adoecimento			Estado de não adoecimento		
S1	F54 Pedagogia (1987 – 33anos)	Doutorado (2012) Concursado(a) 19 anos de docência Docente na pós - lato sensu	S10	F64 Psicologia (1979 – 41 anos)	Doutorado (2004) Concursado(a) 24 anos de docência Não docente na pós- graduação
S2	F51 Psicologia (1992 – 28 anos)	Doutorado (2008) Concursado(a) 27 anos de docência Docente na pós - lato sensu	S11	F64 Psicologia (1980 – 40 anos)	Doutorado (2007) Concursado(a) 11 anos de docência Docente na pós-stricto sensu
S3	F50 Pedagogia (1994 – 26 anos)	Doutorado (2016) Concursado(a) 16 anos de docência Não docente na pós-graduação	S12	F58 Pedagogia (1983 – 37 anos)	Doutorado (2013) Concursado(a) 10 anos de docência Docente na pós - lato/stricto
S4	F50 Pedagogia (1991 – 29 anos)	Pós-doutorado (2016) Concursado(a) 12 anos de docência Docente na pós- lato/stricto	S13	F58 História (1990 – 30 anos) Pedagogia (2012)	Doutorado (2009) Concursado(a) 20 anos de docência Docente da pós - lato sensu
S5	F43 História (1998 – 22 anos)	Doutorado (2007) Temporário(a) – convidado(a) 10 anos de docência Docente na pós-stricto sensu	S14	F57 Pedagogia (2000 – 20 anos)	Doutorado (2013) Concursado(a) 6 anos de docência Não docente na pós- graduação
S6	F40 Pedagogia (2002 – 18 anos)	Doutorado (2012) Concursado(a) 4 anos de docência Não docente na pós-graduação	S15	F50 Pedagogia (1991 – 29 anos)	Doutorado (2015) Concursado(a) 13 anos de docência Docente na pós - lato/stricto
S7	F37 Psicologia (2005 – 15 anos)	Doutorado (2013) Concursado(a) 5 anos de docência Não docente na pós-graduação	S16	F38 Psicologia (2004 – 16 anos)	Doutorado (2015) Concursado(a) - Adjunta 15 anos de docência Docente da pós - lato sensu
S8	M53 História (1991 – 29 anos)	Doutorado (2005) Concursado(a) 12 anos de docência Não docente na pós-graduação	S17	M64 Psicologia (1982) Pedagogia (1981 – 39 anos)	Doutorado (1996) Concursado(a) 42 anos de docência Docente na pós-stricto sensu
S9	M40 Psicologia (2003 – 17 anos)	Pós-Doutorado (2018) Concursado(a) 10 anos de docência Docente na pós - lato sensu	S18	M57 Pedagogia (1994) Filosofia (1984 – 36 anos)	Doutorado (2006) Concursado(a) 17 anos de docência Docente na pós-stricto sensu
			S19	M49 Filosofia (2009) Física (1996 – 24 anos)	Doutorado (2011) Concursado(a) 10 anos de docência Docente na pós-stricto sensu

S sujeito. F feminino. M masculino. Número – idade

Apêndice D – Conteúdo de análise: G1 (adoecidos) e G2 (não adoecidos)

QUADRO - Função e Finalidade	
GRUPO 1 - Visão dos professores (9) em relação ao trabalho docente	
<p>Função</p> <p>Questão 12</p>	<p>A função principal do professor é ensinar. Ensino, pesquisa e extensão. Educar. Mediador na produção de conhecimento. Mediar e possibilitar o acesso ao conhecimento científico. Levar o acadêmico a uma formação generalista e crítica (conhecimento).</p> <p>Contribuir na formação do sujeito. Coadjuvante no processo de formação profissional do acadêmico; pesquisador; coordenador de atividades. Formar pessoas mais pela prática do que pelo que ensina.</p>
<p>Finalidade</p> <p>Questão 13</p>	<p>Provocar novos conhecimentos. Instigar o saber. Fazê-los pensar. Fazê-los buscar reflexão. Fazer saber. Exercer papéis diferentes - graduação formando para pensar criticamente as realidades e exercício profissional reflexivo; pós-graduação - o pensamento crítico como suporte para pesquisadores /ciência. Meta – conhecimento plural e complexo. Formar pessoas capazes (autonomia/conhecimentos científicos) de atuação profissional em educação.</p> <p>Formar pessoas mais pela prática do que pelo que ensina. Levar o aluno a se referenciar. Contribuir na formação do sujeito. Contribuir com a formação de profissionais éticos. Tornar o mundo melhor para as pessoas.</p>
GRUPO 2 - Visão dos professores (10) em relação ao trabalho docente	
<p>Função</p> <p>Questão 12</p>	<p>Proporcionar a extensão e pesquisa. Ensino-aprendizagem; Ensinar e aprender. Mediar o conhecimento favorecendo o aprendizado do aluno. Transmitir conhecimento científico de forma clara e crítica e os acadêmicos, não dissociando teoria e prática docente, formem crianças e adolescentes conscientes. Melhorar a compreensão dos conteúdos. Promover um raciocínio crítico. Construir e transmitir conhecimentos na interação com os discentes. Propiciar que eles pensem as realidades e proponham práticas que atendam às demandas. Formar pessoas. Subsidiar a construção do conhecimento, a partir da formação acadêmica e atuação profissional futura. Contribuir para a formação humana e profissional dos alunos.</p>
<p>Finalidade</p> <p>Questão 13</p>	<p>Mediação aluno-conhecimento, para democratização do saber sistematizado historicamente. Propiciar que eles pensem as realidades e proponham práticas que atendam às demandas. Levar as pessoas a terem autonomia do pensamento. Promover um raciocínio crítico.</p>

	<p>Formar o professor consciente de sua profissão, responsável, crítico, ao mesmo como ser humano solidário, empático, humanizador.</p> <p>Participar da educação de pessoas, para uma sociedade democrática e igualitária.</p> <p>Formar profissionais competentes, compromissadas, comprometidas.</p> <p>Contribuir para a formação humana e profissional dos alunos.</p> <p>Auxiliar a formação do magistério.</p> <p>Polivalente, extrapola o ensino e a pesquisa, adentrado as questões individuais.</p> <p>Fazer com que o aluno aprenda; organizar a forma como aprende.</p>
--	---

Apêndice E – Motivos geradores de sentido e motivos estímulo: G1 e G2

GRUPO 1 - Visão dos professores (9) em relação ao trabalho docente		
Atividade: Questões 14/16	Confere sentido pessoal	Em contradição
	<p>Ministrar aulas (7); Orientar ou coordenar projetos de pesquisa (4); Trabalhar com extensão e pesquisa (4); Supervisionar estágios (3);</p> <p>Realizar trabalhos acadêmicos; Formar novos pesquisadores; Participar de eventos científicos;</p> <p>Ensinar e transmitir; Perceber aprendizagem; Ver surgir o gosto pelo conhecimento; Refletir sobre nosso fazer; Pensar a partir das ideias dos alunos.</p> <p>Relação com os acadêmicos; Contato com as novas gerações; Troca de experiências e vivências; Ouvir pessoas, suas percepções e posicionamentos; Apropriação de princípios (pelo aluno) para além do que foi ensinado; As questões do aluno que instigam;</p>	<p>Excesso de alunos em sala; Atender número elevado de discentes; Alunos com maiores dificuldades e demandando mais atenção;</p> <p>Atividades burocráticas (3); Burocracia (2); Atividades obrigatórias institucionais; Preencher sistemas acadêmicos – relatórios, formulários e avaliações (3); Sistema de planejamento; Perda de tempo na pesquisa (conselhos, comitês e instâncias da universidade). Falta de equipamentos;</p> <p>Aulas expositivas; Trabalhar no mestrado; Sobrecarga de trabalho; Coordenar; Trabalho administrativo não inerente (2); Tempo gasto em papéis e atividades, sem compreender a finalidade; Trabalhar acima de 40h; Prazos curtos para serem cumpridos;</p> <p>Reuniões sem pauta; Participar de reuniões de docentes; Participar de reuniões institucionais; Participar de reuniões burocráticas; Falta de pessoal administrativo (2); Avaliação docente; Falta de agilidade e apoio à pesquisa; Ambiente institucional e suas políticas; Interferências no trabalho acadêmico; Gestores autoritários.</p>
Condições: Questões 15/17	Impulsiona a ação	Em contradição
	<p>Bons espaços físicos para aulas e outras atividades (2); Ambiente limpo, adequado, confortável (2); Ar-condicionado; Aulas fora da sala; Câmpus verde; Salas equipadas (2); Internet; Qualidade das tecnologias; Plano de saúde; Estrutura para projeto – pesquisa e extensão;</p>	<p>Falta de espaço adequado para atendimento de aluno (3); Falta de ar-condicionado; Falta de internet; Falta de equipamentos tecnológicos; Falta suporte para projetos de extensão; Falta suporte para programas de cursos de especialização; Falta de estrutura administrativa; Pobreza da biblioteca; Ausência de salas de informática de livre acesso aos discentes; Burocratização;</p>

	<p>Liberdade de cátedra e de planejar; e nos rumos da pesquisa (4); Flexibilidade nas práticas docentes / rotinas; autonomia nas decisões pedagógicas (3); Ensino; Supervisão; Projetos de extensão e ou de pesquisa; Pesquisas produzindo conhecimentos; Pesquisas propondo superação de desigualdades sociais;</p> <p>Decisões coletivas; Bom relacionamento com colegas professores (2); Boas relações com funcionários; Contato com alunos; Capacidade e comprometimento dos alunos; Bom relacionamento com alunos; Admiração dos alunos em relação ao conhecimento que construímos.</p>	<p>Número de discentes por turma; Sobrecarga de atendimento de aluno; Horas dispendidas em burocracias; Pressão de regras e prazos de outras instituições; Excesso de encargos e carga horária; Excesso de trabalho afetando horário de alimentação; Carga horária elevada; Poucos docentes especializados por curso;</p> <p>Ausência de parceria entre os colegas de trabalho; Clima hostil entre colegas; Reuniões institucionais; Não concordar com políticas institucionais; Processos internos sem clareza da utilidade ou sequência a ser cumprida; Instituição e seus poderes; Autoritarismo; Judicialização de relações humanas, Decisão/indicação por meritocracia; A perspectiva do vigiar e punir.</p>
GRUPO 2 - Visão dos professores (10) em relação ao trabalho docente		
	Confere sentido pessoal	Em contradição
Atividade: Questões 14/16	<p>Ministrar aulas (4); Pesquisa (3) (trabalho de campo); Orientação (2); Seminários; Ensino (3); Extensão e Gestão. Ensino de conhecimento científico; Estudar; Preparar aulas (2); Planejamento do conteúdo; Coordenar grupo de estudos; Rodas de conversa com professores/as da rede e acadêmicos/as; Trabalhos em equipe; Conviver com os alunos; atender alunos (2); Contato com alunos - discutir as práticas e papel do aluno na construção social; Corrigir trabalhos de forma cuidadosa; Aulas expositivas dialogadas e "seminários discutindo o tema.</p>	<p>Atividade administrativa (2); Burocracia (3) Preencher documentos; Formulação e correção de provas;</p> <p>Atraso dos acadêmicos/as no início das aulas e nos intervalos; No seminário, a leitura excessiva nas apresentações; Prazos;</p> <p>Falta de colaboração dos colegas de trabalho; Servidores descomprometidos; Reuniões; Participar de comissões.</p>
	Impulsiona a ação	Em contradição
Condições: Questões 15/17	<p>Ensinar, pesquisar e atender aos alunos. Recursos físicos disponibilizados pela Universidade (equipamentos, salas, ar-condicionado); Políticas de formação docente;</p>	<p>Falta de tecnologia adequada; Falta de equipamentos; Falta de estrutura; Condições dos espaços físicos; Recursos escassos; Ficar no ar-condicionado; O salário não condiz com o trabalho;</p>

<p> Liberdade para elaborar e praticar os planos de aula; A autonomia para pensar as aulas; Tempo para planejar; Tempo para pesquisa; Ambiente aberto para novas ideias; Carga horária do professor do ensino superior; Poder realizar trabalhos em casa ou em qualquer lugar (leituras, correções, preparos de aula); Interação com os alunos e colegas; União de uma parte do grupo de professores; Desafios sociais. Condições desafiadora e desestimulantes para agir - dificuldades de infraestruturas (físicas e financeiras); Atendimento às minhas solicitações por parte da coordenação, técnicos e da diretoria da Faculdade; Autonomia docente; Salário; Segurança, estabilidade; </p>	<p> O descaso com condições físicas (lâmpadas, material, equipamentos); Internet, ausência de manutenção de equipamentos, limpeza dos espaços coletivos entre outros; Esperar muito no ônibus para ir e voltar ao trabalho; Paciência para resolver coisas acadêmicas - operacionalmente tem descompasso entre o que efetivamente deve ser feito e o que realmente dá para fazer; Trabalhar à noite; Evasão discente. Muitos alunos por turma (2); Falta de autonomia docente; Relações conturbadas entre colegas (falta sensibilidade e, muitas vezes, respeito); Competitividade intelectual; Divisão do grupo de professores -"de direita" e "de esquerda"; Reuniões; Discussões que radicalizam posições; </p>
---	---

Apêndice F – Entrevistas Individuais (Sujeitos A ao I)

SUJEITO A

Tenho 38 anos de idade, 15 anos de docência e estou efetiva desde 2019 na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Não tenho problemas de saúde.

Adoecimento - Fatores de produção

O ambiente acadêmico é muito competitivo, sempre exige muito, tem uma pressão por publicação, por produção e por excelência. E de certa forma, não temos uma profissão que seja bem valorizada ou reconhecida, de um modo geral, não só institucionalmente falando.

Da instituição ou com os colegas de trabalho, me mantenho um pouco afastada. Evitei entrar em pós-graduação, é uma briga, um desgaste – aqui e em outras universidades. É uma pressão, uma disputa – por orientandos, orientação, cadeiras, disciplinas.

Na universidade particular a gente não tem funções administrativas. Na universidade pública, a gente assume. O professor, assume todas as funções. É o professor que vai gerir o curso, que vai participar do colegiado, que vai fazer resoluções, que vai fazer cumprir normas, leis e instruções normativas – é um trabalho um pouco desgastante. A gente tem um preparo para ser professor, nossa carreira nos prepara para a docência, para pesquisa, extensão e ensino. A parte administrativa é desgastante, porque a gente não sabe de administração, não foi preparado para questões muitas vezes burocráticas, por exemplo a interpretação de uma cláusula, de uma norma.

O coordenador do curso, é o tempo inteiro resolvendo problemas. São alunos e professores, que vão demandando uma série de questões que são exclusivamente administrativas. Se você optar por uma carreira – coordenador de curso, chefe de departamento, acaba sendo tão administrativo que você não se sente mais nem professor. É um negócio que não tem volta, você não consegue produzir, fazer pesquisa, publicar artigo; é o tempo inteiro resolvendo problemas administrativos e você vai perdendo essa parte acadêmica.

Um plano de ensino que fiz para uma área, foi devolvido por uma comissão que o avaliou, dizendo que deveria ter o objetivo geral, objetivos específicos e que todas as referências bibliográficas, que estão na bibliografia básica, tem que ter na biblioteca, disponíveis. E ainda, que tem que ter as datas das provas previstas. O coordenador do meu curso falou para formarmos uma comissão de avaliação de planos de ensino e ao olharmos os nossos planos

vimos que são muito diferentes entre si. E muitos não tem aquilo que o professor daquela comissão me pediu. Perguntei: será que tem uma norma, uma resolução? Pesquisei nas publicações oficiais e não achei nada, só a resolução 550 de 2018 que é o regulamento geral da graduação – onde consta a questão do dia da prova, baseada no calendário acadêmico. Não achei sobre objetivo geral e específicos e a questão de bibliografia básica ter que estar na biblioteca. Falei com a pró-reitoria de Graduação que confirmou: ‘tudo que tem está na 550’. Falei com o professor da comissão que pediu as alterações, até agora sem resposta. É difícil, é um tempo que você perde. Se é uma normativa da universidade, quero saber onde ela está, porque também vou ter que exigir isso dos professores. A gente fica muito preso a estas questões administrativas e não tem tanto respaldo assim. Acho um pouco desgastante, um pouco chato. A gente não tem um preparo para esta parte administrativa.

O plano de atividades, que todo ano, todo semestre, a gente tem que preencher tudo o que vai fazer naquele semestre – é o sistema do planejamento docente, tem um prazo para responder. Foi uma novidade quando entrei aqui. O prazo era numa sexta-feira da semana seguinte e eu não sabia como fazer. Encontrei uma professora, que estava na mesma situação, e marquei com ela na terça, porque na sexta-feira era quando se encerrava o prazo. Na segunda-feira, recebi um e-mail, dizendo aos professores, abaixo listados, que ainda não responderam atentasse porque teria uma medida administrativa para quem não respondesse – uma ameaça de punição, assustei na hora ao ler meu nome listado. Eles mandaram um e-mail super ameaçador, com o meu nome exposto – não gostei! Tinha ainda cinco dias de prazo para fazer isso, sendo que sou super responsável com essas coisas. Me senti mal, porque achei que tinha perdido o prazo para estar recebendo um e-mail desse. Estranhei e me assustei. Essas coisas assim, pressão, o jeito de funcionar da instituição, um controle aversivo, ameaçar antes do prazo que é para você não perder o prazo. Eu acho isso um pouco... e depois você se acostuma.

A gente enquanto professor, precisa de uma formação melhor, mais humanizada, mais humana mesmo. Os professores massacram os alunos da pós-graduação. Os cursos de formação de professores, precisa investir numa formação pessoal, humana, de respeito. É uma coisa estranha de falar, mas falta uma dimensão ética, mais do que conteúdo, mais do que acumular conhecimento ou publicar artigos. A gente precisava investir numa formação ética, assim, de se importar com o outro. Seja esse outro um aluno, seja um colega de trabalho, seja esse outro alguém de uma hierarquia. Uma formação que se preocupe com essa formação humana e com as habilidades sociais mesmo - com a forma de falar, com a forma de você defender um ponto de vista, com a forma de você se colocar, ou de você ouvir ou escutar. Me parece que uma coisa bem utópica, mas que falta. A gente tem uma formação acadêmica, voltada para acumular

conhecimento e saber, entender e colocar em prática aquele conhecimento. Falta uma formação em termos de habilidades como pessoa e não só como professor.

Adoecimento – Sujeito e grupo social

O meu trabalho é uma das partes mais reconfortantes da minha vida. Faço uma coisa que amo fazer. Escolhi a carreira acadêmica, mesmo sabendo que existia adoecimento dentro do próprio curso.

O professor não tem sido muito valorizado institucionalmente. Mas, gosto demais do contato com os alunos, é outra dimensão. Se você pensar na relação de professor com os alunos e de professor com a instituição. Os alunos a cada semestre se renovam, são outros alunos com outros olhares, com aquela vontade que eles têm, cada vez mais engajados, eles têm vontade de fazer diferença na sociedade, na onde eles vivem. Isso, para mim, é uma coisa que não consigo explicar, mas é muito, muito bom.

Não vejo as horas de aula passarem, não sinto. É uma fonte de saúde, quando eu estou dando aula, quando estou em contato com meus alunos, me sinto recarregando energia. Já teve vezes, de sair de sala de aula e pensar: ‘nossa, ainda ganho para fazer isso’, sou remunerada, isso é o meu trabalho. É tão prazeroso, estar com eles que não sinto em nenhum momento que é um esforço. Gosto, tenho dado muita aula na graduação e fico mais nessa área que me sinto mais confortável.

Muitas pessoas com quem já trabalhei, de outras profissões, sentem o trabalho como um peso, um esforço. No meu caso, eu realmente escolhi uma profissão com várias coisas que tenho orgulho de participar – é uma profissão que transforma sim as pessoas e uma pessoa que você consegue transformar, tocar, participar da vida profissional ou da formação, já acho tão recompensador.

Não vou pegar uma briga, tenho filhos pequenos, e não quero me envolver em coisa que vai esquentar a minha cabeça, que vou dormir preocupada e depois ficar recebendo e-mails agressivos, que a gente sabe que outras pessoas acabam recebendo. Então me mantenho um pouco afastada das relações e tento manter as relações no meu meio de trabalho mais profissionais. Em 15 anos, não tive muitas amizades dentro da academia, da instituição. Tento manter relações respeitadas, ouço, respeito a trajetória de cada um. Tenho medo de me envolver muito nas rodas sociais ou em situações mais complexas e isso acabar deteriorando esse amor que eu sinto por aquilo que eu faço, pode acabar contaminando um pouco. Então dou uma preservada.

Me sinto muito realizada profissionalmente, no meu trabalho, adoro o que faço. Não sou acomodada enquanto professora, em sala de aula. Busco sempre atualizar as minhas referências, as minhas metodologias de ensino – essa metodologia de aula expositiva é ruim, com tudo que a gente tem hoje em termos de avanço de tecnologias, fazer os alunos ficarem quatro horas ouvindo alguém falar. Então assim, tenho repensado as metodologias e tento implementar mudanças nas metodologias. Sinto muita motivação de fazer isso, geralmente elas funcionam, as tentativas são sempre bem-vistas e bem-vindas pelos alunos.

Esse problema do adoecimento, acho que é muito de pessoas terem uma dificuldade de realmente relevar, das pessoas se sentirem ofendidas e terem dificuldade de resolver isso.

O papel do professor não é nem lecionar, ele media a construção de um conhecimento e o aluno sempre traz para nós visões e contribuições que vão além do que a gente planeja. A gente media a construção do conhecimento, a construção de novas práticas e a construção de novas teorias. Por isso acho tão motivador, os alunos sempre me surpreendem, não são seres passivos que estão ali absorvendo o conhecimento, eles participam dessa construção. Eles vão pensar nas melhores estratégias para a atuação em algum contexto de trabalho, vão trazer as estratégias e desenvolver. Preciso trabalhar nos alunos, essa autonomia, o conhecimento básico que respalda e o aluno precisa aprender pelo raciocínio, pela empatia. Saber chegar num contexto e conseguir pensar numa prática que vai atender melhor as demandas - não receitas prontas. Isso é o papel do professor, é o que mais me motiva.

Embora não me sinta confortável, gosto de fazer parte do colegiado porque me sinto tranquila em relação às discussões, tenho facilidade de trafegar entre grupos que muitas vezes tem uma divergência – sinto que contribuo para pacificar debates e tratar questões.

Lembro que lendo o TCC da aluna, sobre a questão da escola sem partido, eu fiquei pensando que é inaceitável que num ambiente acadêmico, um professor humilhe o aluno. Isso é inaceitável. E essas coisas só foram reproduzidas porque aquele professor, provavelmente, teve uma formação em que ele foi humilhado, foi isso que ele aprendeu com modelos. Acho que falta muito uma formação para o professor, não só da parte de conhecimento, dessa parte de dizer: ‘nossa, é PhD naquilo, tem muito conhecimento e não consegue conversar com o aluno que pensa diferente dele’. A gente é exemplo, a gente é modelo de muita coisa, é modelo de comportamento quando a gente está na sala de aula. Na medida em que consigo respeitar a diferença, em que consigo sentir junto com o outro aquilo que ele está passando, estou dando um modelo para os meus alunos.

Enfrentamento – Sujeito

Em ambiente um pouco hostil, entre as coisas que fazem com que eu não adoça, é a relação com os alunos onde não sinto hostilidade. Talvez eles sintam também a minha entrega, esse amor que tenho, essa paixão pelas disciplinas, pelo conhecimento, por essa troca – aprendo com eles todo dia, é uma troca muito genuína e acho que eles sentem isso. Nunca tive problemas com alunos, em 15 anos de docência, um desgaste em sala de aula ou me senti de alguma maneira ofendida ou atacada – sempre construí relações em sala de aula muito verdadeiras, muito respeitadas, mesmo em salas em que professores relatavam problemas. Essa relação professor- aluno, realmente é onde eu encontro o lado mais saudável e mais recompensador de toda a minha profissão.

Eu tenho me mantido longe, um pouco afastada de coisas que acho que não vão me fazer bem – reuniões desgastantes, por exemplo, onde sempre procuro manter uma posição de ouvir os dois lados e não comprar uma briga. Todo mundo tem razão – a gente sabe que os dois lados sempre querem ter razão. Não estou dizendo que isso é o melhor ou que me orgulhe disso, às vezes fico com vergonha, mas me protejo. Prefiro não me envolver emocionalmente e nem comprar as brigas. Isso é uma coisa que tem funcionado para mim, no sentido de manter essa relação com o trabalho que eu amo, preservada. No começo isso não foi consciente, não foi algo que programei fazer. Quando comecei ver que cada discussão ganhava dimensão muito exacerbada, que pessoas tudo levavam para o pessoal, evitei.

Alguém pode me dar uma direta ou indireta, não levo para o pessoal. Essa pessoa deve estar com um problema na vida dela, e não levo para casa e não fico alimentando teorias conspiratórias. Às vezes uma mexida de um horário de disciplina já é motivo para a pessoa achar que estão querendo sacanear. As vezes a pessoa está num mal momento. Tento não me incomodar tanto.

Sempre prefiro optar por aulas. Gosto de dar aulas, gosto de estar em sala de aula e gosto da graduação – jovens, com a cabeça muito fresca de ideias e de motivação. Sei que é ficar na zona de conforto, mas tenho feito isso e tem funcionado. Fico nessa minha zona de conforto que é onde gosto de estar e com o que gosto de trabalhar e fazer – na relação com os alunos, em especial na graduação.

Enfrentamento – Ambiente

Temos muita limitação para fazermos o papel administrativo que é exigido. Neste sentido, falta a universidade oferecer um respaldo melhor – uma formação para termos mais

facilidade na execução. Se erra na hora de fazer uma resolução, com dúvidas do que não pode, e quem disse que não pode? A Universidade tem muitas resoluções e ninguém consegue saber, todas as resoluções que têm.

Falta uma formação de professor mais preocupada com essa dimensão humana, não só a dimensão do conhecimento técnico e teórico. Ninguém, se preocupa com isso, não faz parte de currículo de mestrado e doutorado, alguma coisa do tipo: vamos aprender a nos relacionar, vamos aprender a respeitar os outros, vamos aprender a ser assertivos sem ser agressivos ou passivos. Falta uma formação para outra dimensão além desse papel ali do professor.

Quando tem alguma coisa, algum programa da Universidade, também não há um engajamento por parte dos professores. Não sei como resolver isso. Vejo pessoas adoecidas, muito adoecidas. Mas, não sinto que elas estejam dispostas a aderir a algum programa da universidade. Não sei. O problema está nessas relações humanas, como elas se dão.

SUJEITO B

Tenho 57 anos de idade, 6 anos de docência e estou desde 2013 na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Tenho sinusite e disfunção da tireoide, que são anteriores a minha atividade docente.

Adoecimento - Fatores de produção

Quando entra um professor novo na escola, você sabe, e na universidade é a mesma coisa – você pega o que sobra. Embora tenha passado especificamente para um edital, que diz que você tem uma área de atuação, você atua no que sobrar.

Quanto as condições de trabalho, são muitas as exigências e muita burocracia. A Universidade não faz nada para aliviar o trabalho do professor, ela só complica. Por exemplo, o *meet*, quando você aprendeu a mexer no sistema, está ‘acostumadinho’ com o sistema, eles mudam e você tem que aprender tudo de novo.

A Universidade é obrigada a fornecer recursos – projetor, mas não tem para todo mundo e você tem que entrar em fila. Você tem que se estressar, você tem que preencher formulário no sistema para você pegar um aparelho que você teria por direito, então eu comprei. Pronto! Porque daí eu não me estresso com isso.

Pode chegar o momento em que vou ser obrigada a fazer, porque infelizmente na nossa instituição, uns dos critérios de avaliação é este – você assumir cargos de chefia. Vejo o que os coordenadores passam, vejo o que os diretores passam.

Adoecimento – Sujeito e grupo social

Hoje, tenho um campo definido, tenho uma área de atuação definida. Quando entrei não tinha e isso me incomodou muito. Um mais experiente na questão, disse: é só uma questão de tempo para definir; depois que isso se definiu, ficou mais tranquilo para mim. Parei de me preocupar tanto e normalizou o serviço.

Tem professores que são mais acessíveis aos alunos e sou uma destas. Os alunos sempre vêm falar comigo para resolver problemas. Inicialmente problemas da Universidade, em que pediam minha mediação. Vão se acostumando comigo, pelo fato de ser professora deles em outros anos ao longo do curso e começaram a me procurar para problemas pessoais. Os alunos começaram a me procurar com problemas de saúde, ajudei muitos a resolver problemas de depressão, fazer encaminhamento, como lidar com filho doente em casa. Eles me procuram muito. No início, comecei a me envolver demais com os problemas deles. Daí eu comecei a perder o sono, a emagrecer e a me alimentar mal. Tinha um hábito de antes do almoço, me sentar na mesa para almoçar e pegar o celular para ver se tinha alguma coisa, e se tinha um aluno me pedindo ajuda, aquilo me tirava o apetite. Comecei a me envolver demais nos problemas dos alunos e isso começou a me afetar.

Era muito estressante uma questão, você vai lá fazer o projeto de ensino, você tem de fazer relatório no meio do semestre, no final do semestre, é muito para você preencher no sistema. É burocracia demais e essa burocracia não consigo lidar com ela, eu odeio ir para o computador preencher formulário. Não faço mais e não estou prejudicando os alunos porque eu faço dentro da sala de aula, executo o meu projeto dentro da sala de aula, só não registro ele como um projeto de ensino ou de extensão. E eu faço. Faço sem essa obrigação de formulário e um monte de coisa, não me estressa, e é agradável, gostoso, os alunos gostam e corre tudo tranquilo. Quando eu sinto que algo está me estressando, que está me atrapalhando, que vai me atrapalhar na saúde, eu paro. Eu não faço. Eu procuro não deixar nada atrapalhar o meu trabalho dentro da sala de aula.

Coordenação, eu não vou trazer isso para mim, sabendo que sou muito perfeccionista, que as coisas para mim têm que estar tudo certinho, eu gosto de fazer as coisas certas e quando eu dependo dos outros para as minhas coisas funcionarem, aí o bicho pega. Então, se sei que

vou entrar nisso, vou me estressar, não entro. Se chegar o momento que eu precisar fazer isso por causa da pontuação e dessa classificação, vou fazer, mas só se precisar muito.

Enfrentamento – Sujeito

O pó de giz incomoda, tenho sinusite que é um problema anterior à Universidade, então evito usar giz. Sempre cuidei bem da minha saúde, com alimentação e caminhada. Tem uns oito, sete anos que faço acompanhamento com um médico ortomolecular, para prevenir doença e manter meu corpo equilibrado – vitaminas, cálcio e ferro. De seis em seis meses faço uma bateria de exames para ver como é que está tudo isso.

Fazer o exercício de separar as coisas, os problemas dos alunos dos meus. Porque estava me afetando – sono, emagrecimento, perda de apetite. Sigo as orientações que recebi: procurar não me envolver; diferenciar o problema dele, do aluno e o da minha vida. Outra coisa, temos limites, você não pode resolver os problemas das pessoas, você pode ajudar e encaminhar os alunos, a Universidade tem um excelente programa de assistência. Os professores não têm não.

O que eu estou fazendo para não me estressar, para eu não adoecer, para eu não começar a entrar em depressão, para não atrapalhar a minha vida, parei de fazer projeto de ensino e não pego mais monitoria. Continuo fazendo o meu trabalho do mesmo jeito. O que eu fazia antes como projeto de ensino eu dou como aula. A coordenadora me chamou e informou que estava sendo cobrada porque eu não estava mais fazendo projeto de ensino, projeto de extensão, diminuiu e coisa e tal. Falei para ela: fala para quem está te cobrando, que quando diminuir a burocracia eu volto a fazer. Se não diminuir eu não vou voltar, porque me estressa e eu fico mal e preocupada com a coisa, eu já não durmo e não dormir é uma porcaria porque atrapalha sua vida. Funcionário público não pode ser demitido, me recusar a fazer projeto de ensino, projeto de extensão, ninguém pode me demitir. Mesmo porque eu tenho as minhas justificativas e não estou prejudicando os alunos. O que tenho feito é essa questão: está me estressando, eu não faço, pronto!

Outra coisa que me estressava demais – eu chegava na Universidade e queria usar o projetor e não tinha, tinha que entrar em fila. Eu comprei o projetor. Porque eu não vou ficar me estressando e entrando em fila. Tem muitos professores que dizem: eu não compro, porque a universidade é obrigada a me oferecer. Eu tenho condições de comprar, pronto! Porque daí eu não me estresso com isso. Mas, nem todos os professores têm essas condições.

Eu nasci para ficar dentro da sala de aula. Eu não pego cargo nenhum, eu não me candidato a coordenação de curso, nada disso. A única coisa que faço é participar do colegiado,

porque quero estar na organização do curso, saber o que acontece no curso e tal. Mas, eu ir lá e assumir: coordenação, direção, não faço, não fiz até hoje e não pretendo fazer.

Fora essas estratégias, eu gosto de plantas e no meu quintal tenho plantas, vasos, flores, minha hortinha e minhas frutíferas. Adoro passarinhos, tem comedouro para todo lado do meu quintal. Participo de um grupo de observação de aves, que saía no final de semana; com a pandemia o jeito foi observar o pássaro do quintal e da janela. A gente encontra todo mundo e você esquece de problemas, de Universidade – relaxa muito, é muito interessante. Levei isso para dentro da Universidade e agora tem alunos que estão passarinhando também.

Outra coisa, porque dificilmente adoço, é que resolvo minhas coisas na hora. Eu não levo nada para casa, não levo desaforo para casa, não trago problemas para casa. Então se eu tenho um problema na Universidade, com qualquer pessoa, se tiver que estourar já estouro na hora, já resolvo, já brigo, faço as pazes e pronto. Na briga a gente conversa, se acerta, na briga já resolve ali – não guardo nada. Isso, trago de criança, o médico falou para minha mãe: ‘os problemas da senhora aumentam porque a senhora guarda muitas coisas, não fala e a saúde da senhora piora porque fica guardando as coisas, remoendo, remoendo’. Daquele dia falei: não vou ficar doente por causa de ninguém – resolvo minhas coisas na hora, me ajuda bastante.

Nessa pandemia, temos que fazer um monte de coisas, a aula que preparava em duas horas, agora levo quatro horas para preparar, quando não mais. Resolvi do mesmo jeito - não sou professora da EAD, não sei lidar com todas as ferramentas EAD, vou fazer com o que eu sei e não vou me estressar. Esquentar a cabeça, fazer coisas mirabolantes, bonitas, para os alunos falarem ‘olha o que ela fez’! Não faço isso e falo, para quem tiver que falar, que não vou fazer e pronto, tem funcionado comigo. Quando sinto que estou entrando numa coisa que já está me prejudicando, paro.

É lógico que os enfrentamentos existem. Tem umas professoras que são mais calorosas no debate, outras são menos. Aí tenho essa coisa, de quando vejo que a coisa está tomando um certo rumo de briga, já me calo. Não entro mais na discussão. Porque com a idade, 60 daqui a três anos, você aprende que nem toda discussão vale a pena. Quando a discussão vale, vou nela até o fim, quando não vale eu deixo correr. Tive colegas que tiveram problemas mais sérios que afetaram a saúde física mesmo, gastrite nervosa e problemas nervosos. Quando a discussão em grupo toma rumo que eu acho que não está certo, deixo. Se é uma coisa que quero resolver, depois vou na pessoa que eu quero resolver, em particular, e converso com ela só, e procuro resolver. Venho trabalhando isso a muito tempo para não estourar e tem resolvido comigo.

Enfrentamento – Ambiente

Projeto para os alunos, tive conhecimento, precisei e fui atrás; agora de professores não sei de nenhum. Se a Universidade tem, não tenho conhecimento. Tem professores com dificuldades nessa questão de saúde, com problemas fisiológicos e psicológicos, mas eu nunca vi nenhum programa não. O conhecimento que eu tenho é o de que estressam bastante a gente, a questão da intensificação do trabalho, isso você vê claramente – a precarização. Não conheço nenhum programa da Universidade que ajude ao professor.

Está tendo muitas críticas ao Turine, mais críticas do que elogio. Mas uma coisa boa ele fez, que foi melhorar a questão dos equipamentos nos blocos e isso ajudou a gente. Mas ainda falta bloco para algumas áreas.

Dentro da universidade tem grupos. Não vou dizer que são direita e esquerda porque não são extremistas nenhum dos dois. Mas tem os grupinhos. A gente brinca que tem o grupinho do reitor e o grupinho contra o reitor. Aí tem os professores que querem uma universidade mais democrática e tem aqueles que estão de acordo com o nosso atual reitor, uma coisa mais autoritária. Existem os embates, claro que existe, entre esses grupos, em todos os setores. Mas, nunca foi questão de levar a nenhum estresse, nenhuma briga mais séria, nada. A gente tem se resolvido, é um grupo que está junto. Tem brigas, tem discussão, tem discordância, mas sempre resolve. Claro que sempre um lado fica mais insatisfeito do que o outro, mas sempre a gente resolve. Particularmente, não tenho problemas mais sérios de relacionamento com ninguém, temos alguns pegos bem feios de vez em quando, mas resolve. E é tudo por questão ideológica mesmo. São embates de questão ideológica mesmo, mas que a gente sempre resolve e não influencia ou prejudica o andamento do nosso trabalho não. Pelo menos até agora, espero que continue assim.

SUJEITO C

Tenho 58 anos de idade, 10 anos de docência e estou efetiva desde 2009 na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Tenho problema de coluna (artrose) anterior à atividade docente.

Adoecimento - Fatores de produção

Tenho uma vasta experiência na educação básica até chegar no ensino superior. As relações são sempre muito perversas, no ambiente de trabalho. Há sempre competitividade – trabalhei em escolas particulares, existe uma competitividade “de quem fica, de quem vai”, isso adoce muito o professor. Existe a questão também da permanência em determinado local de trabalho. Quando se trata do ensino superior, as relações são mais perversas, porque existe uma competitividade teórica, que parte do princípio de que a teoria que eu trato é melhor que a sua e que eu consigo mais sucesso do que você. Existe a necessidade, de alguns professores, de estando na graduação buscar a pós-graduação.

Nas próprias relações de trabalho, tem essa questão da competição: eu dou a melhor aula, a minha teoria é a melhor, eu produzi 20 artigos e você produziu 5. Para ficar na pós-graduação, tem que produzir ‘tanto’. O professor para se manter na pós-graduação tem que produzir na revista *Qualis A*, *Qualis B*, tem que produzir livros, tem que ter grupo de pesquisa, são muitas coisas que vão abarcando o nosso trabalho.

Quando estamos na universidade pública passamos por setores dentro da própria unidade de trabalho que são necessários – então, não basta só ministrar aula. Quando você trabalha numa universidade particular, você se esgota na sala de aula – muitas aulas, para você conseguir um salário, não de excelência, mas um salário que te permita, pelo menos, sobreviver. Quando você está na universidade pública, você não tem essa necessidade, do acúmulo de aulas para a sobrevivência. Você cumpre uma carga horária, que é específica da resolução e das portarias de cada universidade, e da forma como você é contratado – se você é dedicação exclusiva ou não, então você tem lá um número de aulas. Em contrapartida, você precisa participar de outras questões. Chega no final de cada ano, tem um Sistema de Avaliação Docente (SIADOC) - na universidade, que você tem que preencher para comprovar tudo o que você fez. E nesse sistema, ele tem várias questões, então ele trabalha com um tripé – extensão, pesquisa e ensino. Esse tripé, faz com que você tenha um excesso nas suas funções – então, não basta só a sala de aula, que já é extremamente estressante. O professor, para além do que ele se propõe no ensino, participa de comissões que, às vezes, não são correspondentes àquilo que você está acostumado – pode ser trabalho braçal mesmo. Você tem que lidar com o trabalho que não é só o ensino. O professor se prepara para esse ensino. Mas, existem outras questões que vão além disso. Coisas que você faz porque você tem que atender a esse tripé e lançar no SIADOC, dizer: quantas comissões você participou? Quantos projetos você coordena, quantos

você participa? Quais são as outras atividades que você faz, além da sala de aula? Então, é um trabalho hercúleo, é um trabalho que sobrecarrega.

Há uma precarização do trabalho docente, estamos muito mais sobrecarregados no trabalho. Se antes nós tínhamos um técnico que contribuía com questões dentro da universidade, hoje o professor faz muitas coisas que eram dos técnicos – a redução deles sobrecarrega então os professores.

O aluno, hoje, tem menos paciência, acusa os professores, entra na ouvidoria, reclama – qualquer mínimo assim, ele nos acusa às vezes de coisas graves, acusa de racismo, acusa de preconceito. O professor hoje ele vive uma condição de trabalhador para além daquilo que nós tínhamos antes como problemática, que era o salário, as condições de trabalho. Hoje, a gente ainda abarca mais questões, e eu penso que todas estas questões agrupadas elas vão deixando o professor mais vulnerável, mais doente, mais pessimista. Alguns ficam doentes e se afastam.

As salas são ruins. Quando veio o COVID pensei: como que a Universidade vai fazer? Tem sala sem janela. Seria impossível abrir uma janela para entrar o ar, se tivesse que voltar. Tem precariedade em todos os sentidos, de material e de organização. E tem uma questão muito burocrática na universidade pública, tudo o que você faz é muito burocrático, isso também desgasta.

Entendo que o adoecimento, que as condições e as relações, elas são bastante prejudiciais para muitos professores. E a grande maioria dos professores fica bastante doentes e abalados, com o que acontece dentro da universidade, no ensino superior.

A política pública, hoje, olha o professor como técnico, tanto que a gente tem aí a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as políticas de alfabetização, todas essas políticas tecnicistas. O olhar para o professor da competência técnica, não pessoa humana, com necessidades para além de questões técnicas.

As políticas públicas hoje que estão sendo lançadas pelo governo elas estão muito arraigadas na família, como se a família agora fosse o centro de contribuição para a escola – porque a escola não dá mais conta, o professor não tem mais condições, então vamos buscar na família essa contribuição. São projetos de literacia familiar, políticas que colocam os pais em evidência para a alfabetização, para usar programinhas com aplicativos com as crianças, e isso passa pela desvalorização da instituição escolar, formal, e pela desvalorização do professor. Essa desvalorização traz prejuízo para o professor.

Na pandemia é bem difícil, comprovou realmente as desigualdades, essas dificuldades que as pessoas têm, em relação ao acesso, ao próprio equipamento – computadores que não atendiam, que não davam conta; celulares também, enfim, penso que a pandemia mostrou, em

todos os segmentos do básico ao ensino superior, que nós vivemos numa sociedade bem desigual.

Adoecimento – Sujeito e grupo social

Você tem que atender a três itens de um tripé – extensão, pesquisa e ensino. Claro que, às vezes, você atende mais um do que o outro – no meu caso, atendo muito mais a pesquisa do que a extensão, porque extensão realmente não é algo que eu priorizo ou que eu gosto. Mas, como eu preciso preencher esse sistema todo ano, eu me encaixo em alguns projetos de extensão, não que eu elabore, mas de colegas, para que consiga me estabilizar dentro do tripé.

Particpei de uma comissão, que foi trabalho braçal – ir ao lattes dos egressos da pós-graduação, para saber quanto eles haviam produzido para que a gente pudesse entrar numa plataforma que chama Sucupira, para que a gente pudesse somar essas produções dos egressos, o que vai ampliar ou vai abaixar a nossa nota, do programa. Foi um trabalho de meses – fazendo esse levantamento, entrando em contato com os egressos. Tudo isso é muito estresse para o professor.

Essas comissões que participo, essa necessidade de participar da extensão, da pesquisa, do ensino são itens que faz com que você tenha que fazer, porque você tem que responder ao sistema e se você não fizer este sistema diz que você não sobe de titulação e aí você fica em “débito” e a sua titulação não melhora. Então, são vários caminhos que fazem com que o professor tenha um excesso de trabalho dentro da universidade.

Nós não ganhamos nada com um grupo de pesquisa, nem um minuto de hora, ele não conta na nossa carga horária, ele é extra. Você tem um grupo porque você quer, porque você quer trabalhar com os alunos, porque você quer estudar com os alunos, porque você quer fazer pesquisa. Isso é muito desgastante para o professor.

Isso, que a gente tem hoje, essa precarização – que não é só da universidade pública, mas que é geral do trabalhador, acarreta, em nós trabalhadores às vezes o desânimo, a vontade de desistir. Eu não poderia dizer um número, a minha unidade é pequena, mas ela tem um número grande de afastamentos, principalmente por depressão – o professor com depressão se afasta, porque precisa se tratar, precisa se cuidar. E isso, não é por conta da pandemia, nem estou falando de pandemia, que ainda ficou mais complexo. Anterior a isso, nós já tínhamos muitos professores adoentados, muitos professores com depressão. As condições de trabalho adoecem o professor. Agora, por que uns adoecem e outros não?

Somos professores e não gestores, então quando você está gestor, você tem que aprender a conviver, aprender a compreender os processos. Parece que o professor do ensino superior não dá trabalho para o coordenador e faz tudo – não, não faz. Ele não cumpre as datas, ele deixa o sistema fechar para ele passar a nota, ele discute com o aluno, ele falta e não avisa.

Acho que sou bem resolvida com a minha profissão. Entendo que existe sim uma complexidade, mas que tenho que trabalhar isso, porque se eu não trabalhar... o professor que não consegue se distanciar das problemáticas ele não consegue permanecer sem adoecimento, porque as relações são tensas, o ambiente é complexo, as condições materiais mesmo de trabalho são difíceis.

Às vezes, claro, fico chateada com algumas coisas, mas isso não me faz desistir, não faz pensar que está na hora de parar, que eu não quero mais; eu consigo entender que isso faz parte do processo, da vida, das relações que a gente estabelece – uma delas no trabalho. A experiência ajuda bastante, porque não são 3 ou 4 anos, são quase 40. Vai trazendo um amadurecimento e vai mostrando que o trabalho é só uma parte da nossa vida. Ele é importante, ele nos possibilita inúmeras situações na vida, mas ele é uma parte, existem outras. Eu nunca me vi doente por conta do trabalho, abatida e chateada, mas acho que é por essas questões mesmo.

Falta o coletivo, falta essa contribuição com o outro, falta essa ajuda mútua. É ao contrário, se a pessoa vê que você está com problemas, ela quer aumentar o seu problema, não tem essa, esse coletivo assim que já vi em outras situações. Então vamos ajudar, vamos contribuir, vamos fazer. A maioria das pessoas não tem isso.

A universidade fica muito no âmbito da burocracia, no âmbito das discussões políticas, teóricas e esquece um pouco que todo mundo é gente, e que precisa de mais acolhida. Tem um projeto na Universidade de acolhimento aos professores concursados, mas é uma formação de base teórico metodológica, questioneei – todos são professores, não precisa ensinar o professor a fazer, nem quis mais participar. O curso era para ensinar ao professor metodologias diferentes, possibilidades de pensar a organização do ensino, só que todos eles são professores de ensino superior, são doutores, às vezes pós doutores.

Na pandemia incomoda você ter aluno que não participou plenamente da aula, porque às vezes ele entrava e a internet caía, oscilava, e ele estava apresentando um trabalho. Foi toda uma reestruturação por exemplo para lidar com as práticas efetivadas nas escolas – com o aluno indo para as escolas e discutindo a prática docente. Ficar procurando estratégias para que não prejudicasse o aluno, a formação dele, mas pensasse em possibilidades. Foi dispendioso, pensar mais, ser criativa, pensar possibilidades e o aluno compreender isso, como uma estratégia. O mais difícil foi lidar com o acesso – a globalização é uma furada! Um celular para dividir com

4 pessoas na casa. Aluno que ia fazer aula no quintal, para ter o sinal. Isso trouxe à tona as desigualdades sociais, muito alarmantes. Foi difícil porque as pessoas ficavam mais tensas, mesmo estando nas suas casas – o aluno estava apresentando trabalho e a criança estava pedindo para ir ao colo da mãe, o cachorro estava latindo, alguém estava na cozinha batendo no liquidificador, a porta batia, o aluno se levanta para fechar a janela porque ventou.

A pandemia, trouxe um fator que nós não tínhamos tanta consciência antes. Pensar que todas as pessoas têm acesso à internet. Ficou muito claro que as pessoas não têm acesso. Muitos alunos desistiram por falta desse acesso e muitos, precariamente, deram conta de fechar o semestre. Isso incomodou bastante. Essa desigualdade traz as dificuldades e muitos alunos deixaram o curso no meio do caminho, do semestre, porque não conseguiam mais, não tinham mais condições. É um semestre que o aluno perde e eu também finalizei com a sensação de que eu poderia mais, promover mais na formação dos meus alunos, mas não foi possível diante dessa situação. Aquela sensação de que a didática que eu trabalhei, a prática que eu trabalhei, ficaram muito a desejar ainda.

O quadro, o retrato da universidade, não só da universidade, da educação em geral, é um retrato do adoecimento. Eu me sinto muito confortável em dizer que o trabalho não me adoeceu, mas eu não me sinto confortável nisso no sentido de que muitas pessoas que eu conheço ficam muito abaladas com muitas coisas, inclusive agora com a pandemia. Muitos professores, muitos alunos, muitas dificuldades, muitas questões da própria política pública.

Enfrentamento – Sujeito

Nunca adoeci por conta do trabalho. Nunca tirei licença ou fiquei com depressão, e nunca fiz terapia. Esse ano eu busquei terapia, não por conta do trabalho, mas por conta de uma situação familiar eu precisei buscar uma ajuda. Porque eu gosto do que eu faço, gosto muito do meu trabalho e me organizo muito bem para fazer. Sei que hoje tenho aula, tenho que colocar as notas no sistema, me organizo para isso.

Me organizo para não atrasar, para não dar problemas para os gestores, porque eu já fui gestor – então, eu entendo que isso é uma questão que causa problema, que causa insatisfação, incômodo para quem é gestor. Tento ser muito organizada com as datas, com inserção de nota, com entrega de material – porque eu sempre me coloco no lugar do outro. Nas minhas aulas, sempre me coloco no lugar do aluno – eu não gostaria que fosse assim, então eu também não vou fazer assim.

Olho para os que já foram meus professores e que hoje são meus colegas de trabalho, e falo: esse é bom para seguir, esse não. Tenho um discernimento com a minha profissão muito grande, separar aquilo que aconteceu – que brigou, que discutiu, que não foi bom, o que eu deveria, entendendo que na hora, é claro, fico chateada. Isso me ajudou bastante, na minha casa também. Tive uma situação com uma aluna, por conta de uma nota. Ela gritou, ela se indignou, falou muitos desaforos para mim – tudo isso à distância, porque esse ano as coisas estão funcionando assim. Na hora eu fiquei um pouco chateada, pensei um pouco, respondi para ela com tranquilidade, com possibilidades de fazer de outra forma, de pensar uma estratégia com ela. Fiquei chateada, fiquei. Hoje já passou. Amanhã, se eu tiver aula com ela, já passou. Consigo trabalhar bastante essas questões.

A palavra-chave é organização, é fazer no tempo certo, responder as questões no tempo certo e não sobrecarregar a minha cabeça com esses problemas todos, quando eu vou para a minha casa – tenho a minha família, gosto da minha casa, gosto de cuidar da casa, gosto de fazer as coisas, então é separar exatamente isso.

Contribuir o máximo que posso com os colegas. Sou bastante parceira, contribuo, gosto de ajudar, se precisa de mim dou uma força, se está no meu alcance.

Sou bastante resolvida, desprendida, quando tomo uma decisão, tomo e resolvo. Isso me ajuda bastante na minha trajetória, em todos os meus papéis – como professora, como gestora. Tem me ajudado bastante.

A organização, a experiência, o entendimento do outro também – quem é o outro, que me faz mal, que é muito competitivo, que quer ser melhor, que quer fazer mais. Enfim, essas coisas que existem. Cada um faz a sua parte, cada um faz do seu jeito. É assim que eu tenho pensado.

Aprendi, ao longo da minha experiência, que na universidade – tem aquelas reuniões, colegiado, conselho, que falam mal das pessoas, que atiram pedras nisso ou naquilo. Me abstenho, fico mais calada, mais quieta, porque eu sempre me coloco no lugar do outro – isso também me ajuda bastante, isso é amadurecimento, nem sempre foi assim, mas eu amadureci muito.

Enfrentamento – Ambiente

Acho difícil a gente pensar que é possível mudar, talvez a palavra seja enfrentamento. É o professor fazer esse enfrentamento no dia a dia. Em relação a gestores, até existe um discurso, mas não vejo a universidade, de fato, parar para pensar no professor, em quem trabalha

na universidade. Muito pelo contrário, existe uma exigência cada vez maior do nosso comprometimento enquanto trabalhador dentro da universidade, cada vez ampliando mais o nosso trabalho. Não vejo nenhuma possibilidade de melhoria nesse ambiente, muito pelo contrário, ainda mais hoje com toda essa política nacional, com toda essa situação neoliberal que existe nesse governo, é mais difícil ainda ter uma melhoria.

Vem o final de ano, não existe uma confraternização do grupo, não existe, começa a fazer e vai perdendo a força, as pessoas não querem – ali é só trabalho. São poucas as pessoas que conseguem tecer uma amizade e sair fora da Universidade. As pessoas vão, resolvem, trabalham, o encontro com o outro é um encontro de trabalho. Não posso falar da Universidade inteira, do meu lugar, a unidade onde eu estou, poucos conseguem fazer uma amizade, frequentar a casa, sabe, tenho três que se tornaram minhas amigas. As pessoas não têm mais esta articulação, é muito trabalho e tchau, vou para a minha casa, vou resolver minha vida.

Até para o enfrentamento é difícil, porque o enfrentamento não se faz sozinho. Entendo que o enfrentamento é coletivo, mas a palavra coletivo dentro da Universidade não tem, não faz sentido. Os próprios grupos de WhatsApp. O grupo de um curso, o grupo de outro curso, as pessoas vão se injuriando, vão brigando por questões pequenas e aí o grupo fica desgastante – você tem vontade de sair, porque começa a brigar por base teórica, por coisas do governo, por conta da vacina, coisas que não valem à pena; tem outras muito maiores, mas a discussão é entorno das problemáticas. O enfrentamento precisa ser mais no coletivo, juntos, gestão, o professor, e isso é muito difícil na universidade.

Acho que o pessoal de fisioterapia, têm uns projetos bacana, que contribuem para as pessoas, de saúde, de ginástica e de exercício. Tem também o pessoal da dança, tem projetos. Mas, também não chega no outro. Nunca nos comunicam enquanto professores, que tem estes projetos, não vem para nós, você descobre por que uma outra pessoa falou. Às vezes, você escuta o gestor falar que saiu na página da Universidade, no site. Nem sempre a gente vai ao site, a vida é tão corrida, é tanta coisa. Não se divulga, não dá visibilidade para todos.

Na Universidade tem muito essa coisa da discussão no âmbito mais político. Às vezes as pessoas chamam os professores de ‘comunistas’, porque a discussão fica muito no âmbito do sindicato, da questão mais política mesmo. As pessoas ficam muito voltadas para essas discussões e, às vezes, esquecem de questões que amenizam mais, um projeto de dança, um projeto de saúde. As coisas são tão pouco divulgadas, que o ano passado teve a vacinação da gripe, quando ficamos sabendo já estava quase terminando a vacinação. Falta isso dos recursos humanos da universidade, que é a PROGEP, falta mais divulgação. Falta se importar mais com

as pessoas, mais humanização, no sentido do outro, no sentido de pensar na pessoa e não só no trabalhador, no funcionário, no servidor – que é assim que nós somos tratados: servidor.

Pensar um pouco mais nas pessoas. A PROGEP, trabalha com os recursos humanos, às vezes você vai lá para fazer o periódico do ano, ou para buscar uma documentação, você não é acolhido. Não tem acolhimento, não tem aquela coisa assim mais próxima. Acho que faz falta isso. Cabe uma acolhida mais ampla da Universidade, das questões do mundo acadêmico, mas não de forma técnica.

E as políticas de formação de 2015, e agora as novas que saíram em 2019, em nenhum momento apontam as condições de saúde do trabalhador, do professor. Não há essa preocupação nas políticas. Tudo isso vai trazendo esse quadro perverso para dentro das instituições, sejam elas da educação básica ou da universidade. As pessoas adoecem sim, e não é só na profissão de professor.

SUJEITO D

Tenho 64 anos de idade, 42 anos de docência e estou desde 1984 na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Não tenho problemas de saúde.

Adoecimento - Fatores de produção

O problema não é da instituição. O problema são as pessoas que operam a instituição. Existe um equívoco dizer que a universidade é isso ou que a universidade é aquilo outro. Não é bem assim. Tem o chefe imediato, o reitor, o pró-reitor, um monte de gente que a priori operam essa instituição. Assim como nós, a instituição também é vítima. A posição que os dirigentes tomam passa a ser a Universidade! O coordenador do programa comenta alguma coisa que as pessoas não gostam, eles não vão falar do coordenador do programa, eles vão falar: o programa da Universidade Federal. É muito mais as pessoas que operam os lugares em que elas estão, esse é um aspecto. Embora a universidade seja material, o que circula como discurso da universidade é altamente subjetivo. São representações que as pessoas têm da universidade. Não estou querendo defender a universidade e nem estou querendo acusar a universidade. O fato de não gostar da cara do *fulano*, a universidade não presta. A gente vive muito por conta das relações culturais e sociais, dos enunciados que vão circulando, do imaginário das pessoas; o que as vezes não é.

Na secretaria de Educação tudo é muito difícil. A gente culpa o secretário de educação, acusa, mas muitas vezes é o próprio corpo técnico da secretaria que não quer de jeito nenhum, porque tem um bando de gente com outros interesses.

As pessoas aqui na universidade, grande parte não defende uma questão ideológica, que não é partidária, vão continuando de acordo com os seus interesses. Uma reitora me disse: ‘Olha cara presta bem atenção no que eu vou te falar hoje. Aqui se compra qualquer um, porque todo mundo aqui é comercializável – um notebook, uma passagem...’ isso me marcou tanto!

A gente vê um empobrecimento do acadêmico e isso gera uma sobrecarga para você dentro da sala de aula. Vamos dizer assim, um aluno não está acostumado a viver com os seus limites. O professor também não está acostumado com os seus limites. Então vira uma guerra de Tróia, você nunca sabe o que é que vai sair de dentro do cavalo.

As assistências ao aluno são precárias. A pró-reitoria de assistência estudantil está atendendo só 160 alunos, por causa da pandemia. A questão psíquica, ela não é vista do ponto de vista institucional. Ela é reduzida a uma conduta, um comportamento. Que é falso e hipócrita. A instituição não tem um compromisso com um aspecto que eu considero fundamental, que é a questão humanista do sujeito. Não é só a universidade, isso é em todos os lugares. As pessoas passaram a ser objeto dos outros, elas deixaram de ser o sujeito. Nós temos o direito de hoje, de em algum dia, não estar bem.

Tenho aluno das disciplinas teóricas, que não tem internet. Para pegar o sinal de internet eles tem que ir à padaria para poder assistir aula. A filha de uma pessoa que trabalha para mim, aluna de uma escola pública, o celular não tem WhatsApp, muito menos internet, ela não pode acompanhar as aulas. Emprestei meu notebook. O povo não tem sensibilidade nenhuma, acham que algum iluminado pensou aquilo e atropela o outro. É o total desconhecimento da realidade. A pandemia ela veio reforçar a discriminação social. Só que agora ela é oficializada, ela pode. E qual é o resultado de tudo isso? Um bando de aluno trancando matrícula, o pessoal desistindo. É uma certa insensibilidade institucional em relação aos alunos.

Então, não é só o apoio psicológico, é um conjunto de questões, que envolve o salário, que envolve condições de trabalho, que envolve infraestrutura, que envolve tudo e que vai levando a tudo isso.

Na verdade, a Universidade são as pessoas que estão dentro da universidade, ponto. Acho que a situação mais grave, são as pessoas que não têm um vínculo de pertencimento institucional. Elas não acham que a universidade é delas, não é que elas sejam donas, mas que tenham um compromisso com a universidade. Você é da universidade. Então, em outras palavras, você também é a universidade. A falta de preservação das coisas, dos banheiros, de carro mal estacionado, tudo. Isso acontece com professores, com técnicos, isso acontece muito com os alunos. Vira um canibalismo.

As pessoas eram muito colaborativas, quando a gente começou a ter esse enfrentamento da luta democrática contra a ditadura, essa coisa toda, a gente se respeitava. Independente das ideias, a gente até discordava, mas existiam coisas maiores em que a gente tinha interesse, que nos unia, a luta coletiva, o interesse coletivo. As pessoas não têm essa visão, se não concorda com ela, então já é inimigo e passa a ser uma ameaça para ela. Eu acho isso uma loucura, isso é um sintoma. Tem um livro: A patologia do saber, que lida com toda essa coisa, do oculto da universidade e o quanto é patológico. Que as pessoas não percebem, já que estão vivendo a patologia. O fato de uma pessoa lidar com a universidade com o ‘fígado’, já é uma coisa patológica, abrir mão do raciocínio, do juízo de valor, de um monte de coisa. Tem um russo, a tese de doutorado que ele fez na França, que se chama: A parte oculta da universidade, que mostra a disputa interna entre os professores. A disputa acadêmica – tenho mais produção que fulano, e a produção vira moeda de troca.

Com esse modelo de departamento, modelo de coordenação, modelo da estrutura toda, a universidade prioriza as atividades meio em detrimento das atividades fins. Esse é o pecado da universidade brasileira. Hoje, nós estamos aqui discutindo a saúde do professor, do servidor, brasileiro, do aluno. A universidade não vai estar preocupada com isso. Ela vai estar preocupada com o quanto vai ter de dinheiro, como vai aplicar o recurso, como é que ela vai fazer para se mostrar. Se a pessoa está lascada, está louco, está doente, está com câncer, isso não interessa.

Adoecimento – Sujeito e grupo social

Trabalho na universidade há 37 anos, vim de uma outra conjuntura institucional, quando entrei vi esse entrelaçamento da política da universidade pelo setor dos dirigentes, com uma relação muito próxima com o Estado. Vi que as coisas se davam num outro nível que não o profissional – independentemente de você ser competente ou não competente. Uma coisa bem foucaultiana, relação de poder.

Tive experiência na secretária de Educação, não era funcionário público, e todo mundo dizia: “aquele cara da universidade”. Pessoas ficavam iradas, porque eu não precisava ficar numa relação de manter um cargo, tinha ido muito mais por um desafio meu.

Quando eu cheguei na universidade, eu já estava em Campo Grande, três ou quatro anos. Tinha desenvolvido um trabalho numa instituição privada, que começou a dar muito certo, e iniciei um curso de especialização, onde tinham alguns professores que eram da universidade. Eles, com aquela relação de poder que estabeleceu naquele momento, faziam uma leitura, algumas comparações, ‘não é bem assim que a universidade atua, a universidade é diferente’.

Tive o privilégio de entrar na universidade num momento muito legal, teve uma eleição para reitor, ainda era lista sêxtupla. Era abertura política, final, meados dos anos oitenta. As pessoas estavam muito interessadas em aprender a fazer democracia. Como sempre, quem tirou o primeiro lugar não foi nomeado, quem tirou o segundo lugar pediu exoneração da universidade e assumiu o professor Jair Madureira, que tinha duas responsabilidades – uma questão de gestão e uma questão de que ele não tinha cumprido um acordo, inclusive registrado em cartório, de que quem não fosse o primeiro, não assumia a reitoria, a situação dele era muito delicada. Ele me chamou para trabalhar com ele. Me dava com ele, o conhecia há muitos anos, mas não gostei da atitude dele, aquilo ali já me deixou com um monte de coisa para enfrentar. Me convidou para ser o coordenador de uma área da graduação, e eu fui. A gente se adaptou, mas a gente foi taxado de esquerda dentro da universidade. Na época fiquei muito puto! Não se considera o seu trabalho, que claro tem uma questão política, mas não é uma questão meramente ideológica. Fui rotulado na universidade, ele é de esquerda, ele briga, ele implica com todo mundo. Minhas brigas sempre foram institucionais, elas nunca foram pessoais. Nunca trouxe tudo que eu enfrentei dentro da universidade como uma questão pessoal. De uma forma geral, as pessoas acreditam e transformam em verdade uma coisa que não é verdade, que nem tem valor.

Me meto numas brigas na universidade, mas não minhas. Me meto por causa que estão brigando dois. É interessante, as pessoas atacam, mas parece que elas perdem a consciência do que elas estão fazendo e vira uma barbárie. Já tive situações que tive que mandar uma pessoa calar a boca – falei, não sabe o que está falando, não está raciocinando. É uma asneira isso.

O trabalho é desgastante, é claro, não vou discutir sobre isso. Fui dar uma aula no semestre passado, uma turma no curso de graduação, fiquei muito puto! Onze anos que dou aula nesta área e nunca tinha visto esse absurdo, eu parei de dar aula nesta área. Fui dar a aula e quando terminei de trabalhar com o tema, um aluno de 18 anos de idade, me disse: eu não concordo com isso. Eu disse: O que é isto? Quem é você na hora do dia, que nem saiu das fraldas, querendo dizer que não concorda com alguém que escreveu quarenta anos? Isso é muita arrogância dentro da academia. Isso repercutiu: que agredi e que não sei o que. No mestrado desta área a minha relação hoje está assim: vou lá dou a aula e caio fora. Não quero saber de nada, nem que me encham o saco lá.

O serviço de psicologia, nem vou dizer que é precário, é inexistente esse tipo de apoio. Não tem estrutura para atender a todos os programas. Por outro lado, essa menina que está saindo é muito nova. A pessoa que vai ser atendida, fica desconfiando se na verdade quem vai atender tem capacidade. Os próprios estagiários, não se vestem corretamente. Alguns vão de

shorts, outros vão de camiseta, tênis. Tudo gera uma insegurança. Porque existe uma ideia de saúde para as pessoas. Dei uma optativa na psicologia, e o meu trabalho era dar aula no ‘nosso lar’, no centro de atendimento de drogados, no presídio, para ver como é que era o atendimento psicológico. E eu avisava aos alunos: você não me vem de shorts, você não me vem de blusa decotada; põe seu jaleco, como se estivesse no laboratório. Nas aulas eu ficava mais tempo apartando as meninas, do paciente que estava internado, do que dando aula. Houve uma certa vulgarização das atividades psíquicas, me desculpe falar desse jeito.

Muito por força do perfil profissional que a gente tem, muito por força da ideia que as pessoas têm da psicologia, alguns anos atrás, quando se falava do serviço de psicologia, era para louco. Hoje não, hoje é moda. No bar a pessoa puxa os remédios que ela toma, controlados, ela fala da terapia que ela faz. Criaram a imagem do setor de atendimento muito complicada, do psicólogo e da psiquiatra, essa ‘leva nova’, e se as pessoas antes tinham dúvidas, elas têm mais dúvidas ainda. A próxima pandemia, depois do coronavírus, é a loucura. Vamos conviver com ela. Nós somos fruto do meio, não tem discussão.

Quando a pandemia iniciou, uma coisa que eu decidi é que eu não ia dar aula. Aí virou o escarcéu, a reitoria ligou para mim, pedindo termo de compromisso. Falei: não vou assinar. Quando chegou em julho, tanto na pós-graduação como na graduação, foi dito que os alunos seriam reprovados porque não teriam notas. Aí, eu tive que rever e voltar atrás, claro. E isso me sobrecarregou. Mas eu acho que para o momento em que a gente está vivendo hoje, não é a questão do que é normal e do quê que não é normal. A nossa responsabilidade, para o professor, para o médico, para o psicólogo, seja quem for, aumentou. Te envolve com outras questões que não é só com o teu trabalho. E fico muito preocupado.

Me sinto trabalhando muito mais. Hoje a preocupação não é a atividade exclusivamente, envolve questões pessoais dos alunos. Não vou atropelar uma aluna, que já está numa precarização, sei lá, por falta de maturidade ou de uma série de questões que foram sendo construídas na vida dela e dizer: não, você tem que fazer isso que eu quero!

Agora com esta pandemia fiquei muito preocupado, tenho uma turma de estágio, um grupo pequeno e elas estão comigo a um ano e meio. Vi que tinham duas alunas, que elas não abriam a câmera. Eu disse, ela deve ter algum motivo para não abrir a câmera. Quando foi a última reunião nossa, eu falei: não saio daqui sem ver a cara de vocês. Pode abrir a câmera, quando elas abriram, eu levei um susto – uma engordou até dizer chega, o rosto era uma bola e ela era bem magrinha. A outra, com os olhos roxos e falei: vamos conversar, o quê que está acontecendo? A que engordou, toma remédio controlado, o serviço de apoio não está marcando hora e acabou o remédio. Ela não pode ir pegar, não consegue marcar a consulta, fazia dois

meses e meio que ela estava tomando o remédio. Ela disse: ‘professor fico um urubu dentro de casa’. A outra, diz que não aguentava mais, porque os pais saem para trabalhar e ela tem que cuidar dos irmãos, fazer a tarefa dos irmãos, cuidar das tarefas dela, cozinhar, lavar e passar. Ela virou a grande empregada, de alto nível, dentro de casa.

Sobrecarregou. O aluno, no caso da pós-graduação, acha que ele pode passar o WhatsApp a hora que ele quiser, porque isso também socializou. Acha que pode mandar o trabalho dele, independente do horário. Às vezes está faltando um dia para ele apresentar um artigo, postar um artigo, ele te manda para corrigir. Quer dizer, é uma coisa meia louca. Eu vou aguentando isso e tem hora que eu perco as estribeiras, e digo: ‘não sou zero oitocentos, vamos com calma, telefone vinte e quatro horas’. Fiz o cronograma de qualificação para elas, e esqueceram a data que tinham que entregar para mim e para o programa – elas entraram em pânico. Eu disse, mas calma, o que você quer que eu faça? Não tem o que fazer. Você tem que fazer um documento pedindo prorrogação. Mandam artigos, sem dados, corrompidos e lá vou eu, as onze horas da noite tentar resolver. Há uma sobrecarga sim, muito grande.

Há uma desconsideração institucional pelo tipo de trabalho que a gente está fazendo. O plano de ensino que a gente fez para o mestrado, doutorado e a graduação, que foi aprovado lá em fevereiro não estava previsto a pandemia. Eu tinha escrito no meu plano de ensino, seminário, discussão de texto, resenha, e tudo isso foi se dissolvendo. Agora, quando chegou no final do semestre, eu queria adequar o plano, a coisa mudou. Eles não me deixaram mudar – gostam de lidar com a mentira. O prazo da universidade é data de fechar o sistema? Qual é a importância do Sistema de Gestão da Pós-graduação (SIGPÓS)? Qual é a importância do Sistema Administrativo de Controle Acadêmico (SISCAD)? Diante da condição que a gente está vivendo hoje? A universidade, para dizer que se adequou à pandemia, faz de qualquer jeito. Não vou fazer de qualquer jeito. É muito complicado toda essa dinâmica, envolve a reitoria, os pró-reitores decidiram que era assim, sem ouvir professores e alunos.

A minha casa hoje (pandemia) virou prisão. Não é bem o prazer que eu tinha antes. Mas em todo caso, vamos lá, a gente tem maturidade para superar essas coisas.

As pessoas não se encontram mais. Então, do ponto de vista da universidade, ainda sou de um tempo em que, na universidade, nós professores tínhamos time de basquete, time de vôlei, time de futebol de campo. A gente terminava na sexta feita a tarde de jogar e a gente ia tomar uma cerveja onde é o Atacadão – antigamente uma galeteria. Era cheio de pé de manga, a gente atravessava a avenida e ia para lá. Tem pessoas, até hoje dentro da universidade, que são daquele tempo e eu discordava deles, discordo até hoje. Mas isso não quer dizer que vou desrespeitar alguém que pensa diferente de mim. E não quero que me convença, entendeu.

Tenho que entender, que aquela pessoa não é um projeto meu, ela é o projeto dela. Por ela ser um projeto dela, provavelmente não vou ter grandes afinidades com ela, mas isso não implica dizer que tenho que desrespeitá-la. Está faltando hoje: diálogo e respeito ao outro. Eu não quero entrar no mérito, se fulano é isso, se fulano é aquilo outro. Entender que o outro tem direito sim de pensar diferente de você.

Enfrentamento – Sujeito

Tenho uma estratégia – trabalho, quantas horas tiver que trabalhar na universidade. Que nem agora, via meet, trabalhando e dando aula, orientando e devolvendo, respondendo a entrevista, dando entrevista para algumas faculdades ou para jornais. Tem que aprender e se habituar a estes tempos, tendo clareza que isso não é uma questão pessoal, é uma questão geral. Todo mundo está sofrendo com a pandemia.

Saio da universidade, esqueço a universidade. Vou para minha casa, posso tomar o meu vinho se for sexta feira, posso me reunir com meus amigos e não quero saber de universidade. Se é dia de semana, assistir um filme. Dessas formas é que lido com essas coisas.

Um princípio fundamental que tenho, é de que as críticas dependem de quem faz. Não é qualquer um que vai fazer a crítica e que vai fazer você acreditar que seja uma verdade. Uma coisa é um amigo, que considero como amigo, falar uma coisa para mim, outra coisa é uma pessoa que resolve fazer um confronto, que não respeito porque não tenho experiência nenhuma com ele, então isso não pode ter significado.

Por isso sobrevivo bem, quer falar mal – fala, quer xingar – xinga, mas não estou nem preocupado, se é problema que não é meu. Por isso tenho uma saúde. Pessoas falam aquele bando de asneira, dependendo de quem é, não faço confronto, porque não adianta, porque a pessoa “está possuída”, então não estou a fim de gastar com essas coisas.

Defendo uma coisa, que considero fundamental, que a gente perdeu de vista, que são as tentativas de estabelecer diálogos. E quando eu falo de estabelecer diálogos, não é submeter à ideia do outro. É saber ouvir o outro. Porque as pessoas não conversam mais. Aliás, esse é o grande crime do capital, que é transformar as pessoas em individualistas. Hoje você tem medo de se relacionar com alguém, você tem medo de que alguém vá te sacanear. Você vive assim, em alta tensão. A gente perdeu a ideia de coletivo, a gente perdeu a ideia de poder trocar ideia, a gente perdeu qualquer relação o que é uma coisa fundamental no campo social, até de se reunir.

A minha vida não é a questão acadêmica, a minha vida não se reduz à academia. Particularmente falo que tenho simpatias por teorias, mas uma teoria não é a minha vida não. Eu uso a teoria para brincar e não venha fazer uma forma de controle a uma teoria da minha escolha. Só existe uma verdade? Essa rivalidade se encontra muito dentro da universidade, principalmente na área de humanas. E, as mulheres, elas discutem muito entre elas.

Enfrentamento – Ambiente

Nesta última campanha de reitor, teve um momento que cobrei de todos os candidatos, inclusive do Turine, como que eles iam fazer uma expansão do atendimento psicológico, tanto dos técnicos, como dos professores, como dos alunos. Vieram respostas, que você já sabe que não vão dar em nada.

Dei algumas aulas, na residência em psiquiatria, junto com o Gilberti. Naquela época, tive um contato muito grande com o ambulatório do hospital e fiquei muito assustado de ver as questões de servidores procurando – alcoolismo, droga, problemas de todas as ordens. O servidor que está doente e vai embora, e a instituição não quer nem saber. Ela quer saber é do bonitinho, arrumado, perfumado e que circula na universidade.

SUJEITO E

Tenho 37 anos de idade, 7 anos de docência e estou efetiva desde 2016 na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Tive hérnia de disco cervical, posterior à atividade docente.

Adoecimento - Fatores de produção

É uma questão nacional – as universidades de uma forma geral, passam por um momento bastante complicado, de não ter tanto investimento, de ser ameaçada o tempo todo. A Universidade, a maneira como ela é gerida, a visão de gestão, não faz frente às decisões nacionais. Tem as duas partes, uma conjuntura nacional – a maneira como o governo se relaciona com as universidades e a própria UFMS, que acabam impactando no trabalho. Fazemos mais coisas e a exigência são maiores.

A carga de trabalho na UFMS é bem elevada. Temos um quadro de professores que não é muito grande, e os professores se dividem entre a graduação e a pós-graduação. Mesmo

estando só na graduação, são muitas horas aula que tomam tempo e dificultam a realização de outras atividades.

Soma-se ao fato de serem poucos professores no curso, os encargos administrativos que vamos assumindo. A precarização, porque o professor vai acumulando outras coisas que não são só dar aula – muita coisa burocrática para fazer. Usamos um Sistema Eletrônico de Informações (SEI), que se propõe a nos ajudar, mas o professor ‘apanha’ quando precisa usar. E agora neste momento da pandemia, muita coisa está sendo via SEI.

Com o WhatsApp, trabalhamos praticamente o dia todo. Porque é o tempo todo chegando demanda. Percebo essa invasão, se ficar respondendo, tem coisa para fazer o tempo todo, noites.

Adoecimento – Sujeito e grupo social

Na Universidade temos um mínimo, se você não está no mestrado e não tem um projeto de pesquisa, de 12 a 14 horas por semana de aula na graduação. Se pego uma disciplina por semestre e estágios, acabo comprometendo a semana de uma forma que inviabiliza os projetos de pesquisa, e vai ficando mais difícil de entrar num mestrado – fica difícil atingir os requisitos. É bastante complicado, porque você precisa preencher uma ata, fazer um edital, é tudo por nossa conta. Não tem um quadro de técnicos, que possam fazer isso. Precariza bastante, toma um tempo do professor com atividades que outras pessoas pudessem realizar e desgasta. Desgasta bastante, principalmente quando a gente não tem muita habilidade e você começa a se sentir incompetente. Já aconteceu várias vezes comigo, usando o Sistema Eletrônico de Informações (SEI), e não conseguia fazer uma coisa simples, que era publicar um edital. Não conseguia e ficava me sentindo incompetente. Essas coisas contribuem muito para que a gente tenha esse cansaço; você chega no fim do dia esgotado do trabalho.

Tive, e vejo que o trabalho também colaborou, uma hérnia de disco. Sou relativamente jovem (37 anos) para ter esse tipo de comprometimento na coluna, na cervical, que é muito em função desse trabalho em computador – corrigindo provas e outras atividades. A maneira como o trabalho é realizado, a quantidade, o tempo que você gasta para fazer estas atividades, tudo isso contribuiu para essa hérnia. No início, é muita novidade porque você está conhecendo a Universidade, você está se inteirando do sistema e das disciplinas. É uma carga de trabalho grande, uma mudança grande na rotina. São muitas coisas tudo junto.

Sinto muito essa invasão. O trabalho do professor é um trabalho que não para. A gente sempre tem coisas para fazer. Não é aquela coisa: terminei, bati o ponto e vou descansar. Não,

a gente faz uma pausa. A gente decide os momentos em que a gente vai parar, mas sempre tem alguma coisa para corrigir, algumas coisas para ler e as coisas administrativas.

Nesse momento, assumi muita coisa. Faço parte do colegiado do curso, faço parte da comissão de estágio, faço parte do núcleo docente estruturante. Tenho muitas reuniões durante a semana. As vezes na mesma semana tenho reunião de tudo, porque tem coisas a serem decididas. Às vezes, discutindo no grupo com os colegas, a discussão vai até tarde ou acontece no final de semana. É preciso ficar mais atento, tento colocar algumas estratégias, porque se não, eu não consigo, não vou muito longe.

No começo do estágio probatório tive um pouco mais de dificuldade e até me coloquei uma pressão no sentido de precisar aceitar todas as coisas que me pedem, porque estou no estágio probatório. Fui conhecendo um pouco a instituição, as pessoas, e isso mudou um pouco. Não me sinto obrigada a aceitar as coisas em função do probatório, mas tenho as minhas questões, e acabo abraçando muito trabalho. Então não é só a demanda que a Universidade impõe, mas a própria demanda que eu, às vezes, me coloco – de ir aceitando alunos de estágio, a turma de estágio é de cinco alunos, mas vem um pedindo “professora, eu queria fazer estágio nessa área, abre uma vaga” e vou abrindo vaga, e a turma já está muito grande.

Gosto muito do meu trabalho, acho que é isso o que me mantém – o quanto eu gosto da docência, o quanto eu gosto da relação com os alunos, da orientação, e de estar na universidade pública. Apesar de todos esses problemas, estar numa universidade pública é uma coisa que eu almejava. Apesar de todas essas dificuldades, essas questões que levanto, isso não me faz insatisfeita no meu ambiente de trabalho. As condições precisam ser melhoradas e a gente precisa ir pautando isso, precisa ir fazendo essas discussões, sempre que possível levantar isso, reivindicar, mas me sinto satisfeita porque gosto do trabalho.

Enfrentamento – Sujeito

Com relação à hérnia, que é um problema mais sério, fiz um tratamento, fisioterapia, medicação e comecei a fazer ‘pilates’ – inclusive nessa pandemia, porque se paro sinto muitas dores, fica muito difícil trabalhar. Mantenho três vezes por semana, faço para poder ter condições de ter saúde. Tive que fazer uma série de adaptações no meu computador, com suporte para ficar olhando na altura.

De vez em quando, uma caminhada. Tenho uma cachorrinha que muda o ambiente da casa, contribui muito para a saúde nesse sentido. Tenho que levar ela para passear, quase todos

os dias, a noite! O que é bom para ela e para mim, é um momento em que ando um pouquinho, faço um tipo de exercício físico e desligo um pouco das coisas do trabalho.

Quando a gente estava numa outra condição, podia sair, geralmente final de semana encontrava amigos. Fazer alguma outra coisa, para me divertir, para me distrair. Agora, com a pandemia, tenho que trabalhar no final de semana. Tem que ter um horário para parar de trabalhar – coloquei para mim que depois das sete, só se tiver uma coisa muito urgente. Paro e já nem respondo mais mensagem de trabalho depois desse horário, só no dia seguinte.

Cozinho, tenho feito minha própria comida, que não é uma coisa que eu fazia, mas que acho que é importante, porque você come mais saudável. São coisas que tenho feito de autocuidado, para conseguir realizar o meu trabalho.

Estou conseguindo me adaptar a essa coisa do virtual. Acho que é mais cansativo, porque é sentado o dia todo. O que é diferente de quando você está na sala de aula e você vai alternando. Na sala de aula fico muito mais de pé, diálogo com os alunos, ando e dou um intervalo. Dando aula virtual fico mais cansada, falo para a tela, há uma série de condições que vão cansando. Acho que é uma questão de se adaptar, não tem muito o que se fazer nesse momento.

No probatório não precisei de licença, na verdade eu não quis. Cheguei a consultar alguns médicos, um deles chegou a falar que eu precisava tirar uma licença e fazer o tratamento e não gostei desta possibilidade, não queria ficar afastada e era uma condição que não me agradava. Encontrei um outro médico que não achava que isso seria necessário e consegui ir levando as atividades, fazendo fisioterapia, tentando diminuir um pouquinho a carga. Nunca precisei realmente de uma licença.

Enfrentamento – Ambiente

Não conheço programa de apoio na UFMS. Sei que tem algumas atividades, não são programas específicos, atividades físicas que tinham no ano passado – ‘pilates’, dança, mas acho que são projetos de extensão, projetos voltados para cuidar da saúde dos servidores não conheço.

Não me sinto cuidada, pelo contrário, acho que a Universidade toma decisões que tem impacto grande na vida do professor. Essa coisa da carga horária mínima, uma discussão agora que tem sobre o professor e o trabalho de conclusão de curso – que esse trabalho não seria contado. O professor orienta, tem que orientar os alunos, mas ele não teria carga horária para isso. É muito complicado. Porque o trabalho de conclusão de curso exige bastante do professor,

e para o aluno fazer a pesquisa então. Essas atitudes acabam impactando no quanto a gente trabalha, cada vez mais. E tem a burocratização das coisas, que implica em mais trabalho. É trabalho pequeno, mas que vai somando. Tem que fazer um processo, via SEI, para pedir alguma coisa. Quem sabe pudesse fazer isso mais simples. A minha sensação é de que não tem esse cuidado não.

Tem uma conjuntura nacional, mas eu sinto que a universidade aqui, não faz frente a essas coisas. Às vezes chega umas coisas, e imagino que a gestão teria que brigar para que isso não acontecesse, fazer frente ao MEC, ou de onde quer que essa decisão esteja vindo, para tentar reverter isso, negociar nesse sentido. E isso, não sinto que esteja acontecendo.

SUJEITO F

Tenho 43 anos de idade, 10 anos de docência, trabalhei como temporária e estou desde 2018 na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Tenho problemas gástricos, posterior à atividade docente. Eventualmente ansiedade e dificuldade para dormir.

Adoecimento - Fatores de produção

A precarização do trabalho docente no ensino superior tem muita relação com o adoecimento. A gente tem uma Universidade hoje muito diferente da que eu me formei, para alguns pontos positivamente, ela é melhor porque ela é mais inclusiva – então isso é um ponto melhor. Mas, ao mesmo tempo ela é pior no sentido de que ela não permite nem ao professor, nem ao aluno, esse tempo da convivência e da formação de um intelectual. Então, nesse sentido a precarização do trabalho do docente vem nas estruturas da Universidade e na própria falta de tempo para realizar o seu trabalho, além, claro, de questões salariais, de questões de trabalhos burocráticos.

Tira a parte intelectual do professor e coloca uma coisa muito mais braçal no trabalho do professor. Pode parecer muito elitizada essa fala – um trabalho intelectual e um trabalho braçal, de uma divisão histórica que a gente tem, de quem pensa e de quem faz. O professor faz pesquisa, o professor faz a aula - não é só para pensar. Ele pensa em aula, e dificilmente pensa preenchendo planilha do sistema. Na UFMS, são mais de 12 sistemas, com 12 senhas diferentes, com 12 entradas para administrar. Na pós tem um sistema, na graduação tem outro sistema, as faltas são lançadas em um, o projeto é lançado em outro. Ou seja, existe uma sobrecarga, só de administração disso. Cerca de dois dias de trabalho do professor universitário é gasto no preenchimento destas coisas. É importante para os alunos terem a sua nota lá, a questão é que o professor está incorporando isso e não fazendo o trabalho mais importante, que é o de

formação. Será que não teria um outro profissional, especialista nesses sistemas, para fazer essa operacionalização?

Dentro dessa precarização do trabalho, houve um enxugamento dos funcionários, que também estão sobrecarregados. Foram sendo passadas as funções que antes eram de secretaria, para o docente, e essa conta é paga por alguém. O professor, antigamente, chegava na secretaria e falava: eu preciso mandar esse projeto; eu preciso encaminhar, como que eu consigo uma bolsa de tal lugar, e já vinha tudo pronto – a secretaria trabalhava em favor desse professor. A sobrecarga do trabalho docente é o que acontece, o professor não deixa de atender o seu aluno, não deixa de fazer as coisas que ele tem que fazer, e faz ainda a manutenção de todos esses sistemas e manutenção de todas as burocracias. O professor trabalha muito mais que as 40h para as quais ele é contratado, semanalmente. Acaba que estudamos menos e isso é um custo.

Existem prazos, cada vez mais rígidos, tanto da universidade, quanto das instituições que regulamentam a pós-graduação, como a CAPES. Então posso falar para um aluno: não vou ler a sua dissertação, porque estou de férias. Só que daí, prejudico o programa onde estou, porque a avaliação do meu programa, se ele atrasa para defender, é prejudicada. Efetivamente, me prejudico também, porque se o programa onde estou dando aula, onde estou produzindo não é bem avaliado, o meu currículo não é bem avaliado.

Uma carreira tão produtivista, tão ‘auleira’, o que acontece é que muitos colegas, que respeito e admiro por suas capacidades, já não têm mais força quando chegam a idade avançada. Não têm mais saúde, porque a vida vai cobrando e chegamos a idades mais avançadas com mais problemas, o corpo adocece. Temos um grupo, na universidade, mais velho – porque para chegar a dar aula na universidade, exige-se uma série de estudos, e se chega mais maduro – 44 anos é novinho na universidade. O amadurecimento na carreira, chega com 60 ou 70 anos. Ou seja, esse acúmulo de trabalho, esse acúmulo de idade e esse perfil exploratório do trabalho docente, sem um investimento nesse tempo de amadurecimento, realmente é muito difícil. Comparando o que se tinha como perfil da docência no ensino superior, e o que se tem hoje de condição, é visível que os professores universitários estão sofrendo uma precarização. Uma precarização que os professores do ensino fundamental e médio já sofreram.

Precarizou o ensino fundamental e médio, e estamos no movimento de precarização intensa do ensino superior. As pessoas confundem a universalização dessas categorias de ensino, com essa precarização, dizendo que é impossível colocar mais gente dentro das escolas e dentro das universidades e dar as mesmas condições. Uma desculpa, para fazer a escolha entre a universalização do ensino e a condição de trabalho – uma falsa dicotomia. Teríamos que lutar por condições de ter muita gente, porque a escola e a educação é direito de todos, então todos

deveriam estar na universidade e na escola, e os professores deveriam ter condições de trabalho. Vivemos esta escolha falsa, de um país que realmente não valoriza a educação. Isso não é uma coisa de um governo ou dois, mas a gente vê a intensificação desse plano, desse projeto de não investimento na educação, ao longo das últimas quatro décadas, acontecendo no país, de forma bastante intensa.

Há um problema que não é só da universidade, parece que é um problema da gestão de maneira geral de escola, desde o ensino infantil – quando a pessoa passa para a gestão, ela parece que esquece de onde ela veio. Parece que esquece das relações e parece que tem que implementar a política do sistema – a política da cobrança, a política do conhecimento da papelada. De professor para gestor, em qualquer instância do ensino, até para a coordenação pedagógica, parece que você vira a chavinha e deixa de ser professor. Isso é um grande mal. A ideia da universidade e das demais instituições de ensino, era que a gente fosse gerido por iguais, por semelhantes, por pares e, portanto, que soubessem as medidas. Mas, quem está lá na ponta esquece que foi um dia professor.

O empreendedorismo vem entrando como discurso e uma prática, dentro da universidade – ele está sendo transversal a todas as dimensões – ensino, pesquisa e extensão. Então, hoje em dia a gente não consegue estar na universidade, sem levar em conta o empreendedorismo. É o empreendedorismo da falta de opção. Não tem emprego para as pessoas, dentro do nosso capitalismo periférico, e não tem uma política de geração de emprego. Terceiriza-se a responsabilidade da criação do emprego e daí cria essas ideias de que é possível empreender do nada e fortalece um pensamento, que não é completamente verdadeiro, de que qualquer um ‘pode se fazer’, o *self made man* – e basta a sua vontade, basta a sua aptidão, que você vai ser bem-sucedido. Não é bem assim. Essa ideia do empreendedorismo como a solução dos problemas, panaceia de todos os males, é uma ideia de terceirização de responsabilidade.

Se está ruim para nós da universidade, para a rede básica está quase insuportável. Agora, na pandemia, alguns da rede privada estão sendo obrigados a voltar para a sala de aula – ou você volta ou você é demitido. A escola vai dar condição? Não, você vai lá com a sua máscara, com a sua cara, com a sua coragem – é isso ou ficar desempregado. O professor, mesmo consciente disso, vai. Vai ficar com COVID, vai pegar, vai ter que ser afastado e vai assinar termo de responsabilidade. Olha a loucura, que a gente está vivendo, e esses professores porque precisam dos seus trabalhos estão assinando, então eles são ingênuos? Eles estão fazendo o que eles podem no momento. Só que, a estratégia de resistência é individual, não, é coletiva. E, a gente tem um momento muito pouco articulado coletivamente. Então, os nossos sindicatos estão desorganizados, as nossas lutas coletivas estão desfeitas. Esse é um momento em que a

gente vai adoecer mais. Vai adoecer de COVID, vai somatizar, enfim, porque é o momento em que estamos mais frágeis. Vamos pagar individualmente um preço que é social e se a gente não se estruturar coletivamente, a gente vai continuar pagando esse preço por um longo período.

A fala é assim: você não é capaz? Você não conseguiu gerar um emprego ou renda para você mesmo? Você é o incompetente, você não dá conta. Você não aprendeu na universidade, então a universidade é incompetente, a universidade não conseguiu te ensinar isso. Efetivamente, a escola não conseguiu, e daí a gente vai colocando culpa, e culpabilizando indivíduos e instituições que estão mais fragilizadas, dentro desse sistema. Isso é um problema, porque na verdade o que a gente sabe é que o desemprego estrutural, ele é uma realidade dessa etapa do capitalismo que a gente está vivendo. Então, nessa etapa neoliberal do capitalismo, não vai ter emprego para todo mundo. Justamente porque isso vai estar ligado à precarização. Cada um de nós, professores universitários, e profissionais de todas as áreas, estamos sobrelotados de trabalho porque estamos ocupando duas ou três funções, de trabalhadores, no nosso trabalho.

Adoecimento – Sujeito e grupo social

Sou de uma geração que se formou com professores universitários que eram referência, com quem a gente lia nos livros. Pude ver nesses professores um tempo de dedicação às suas carreiras, eles tinham secretárias dentro da universidade para fazer o trabalho burocrático, eles tinham muitos alunos nos seus grupos de pesquisa, que dividiam o trabalho da pesquisa com eles. Fui formada assim, aprendi a fazer pesquisa nesse sistema. A gente só aprende fazer pesquisa fazendo pesquisa. A gente só aprende a ler, lendo junto, discutindo junto, e essa formação é uma formação que exige tempo do professor e do aluno.

Tem coisas que desviam a finalidade do trabalho do docente no ensino superior. Muitas vezes a gente perde mais tempo preenchendo papel, preenchendo planilhas, colocando nota no sistema, do que efetivamente no atendimento do aluno e isso é uma perda da potência do professor. Hoje o professor universitário é mais proletário, nesse sentido do fazer, do preenchimento das coisas, do ‘auleiro’ – o professor tem que estar em sala de aula, mas cada vez mais a carga de trabalho é preenchida por aulas e não por pesquisas, e não por atendimento ao aluno, e não por extensão. E isso, tem a ver com o adoecimento, porque tira o interesse central do professor. A motivação central do professor universitário é fazer pesquisa, é fazer o aluno compreender e ir mais longe, se formar um bom profissional, ampliar o mundo, fazer o aluno pensar.

Na universidade, é preciso ter tempo para ler, para acompanhar o que está sendo produzido – para fazer melhor, para fazer bem. Se isso não acontece, é um custo, um desvio do dinheiro público que deveria ser empregado para nos fazer sermos professores universitários. É um adoecimento – porque vemos tudo o que a gente não consegue fazer e temos uma insatisfação constante.

Tento ler e estar em contato com a produção recente da minha área, assinando e lendo as publicações – um tempo que não está sendo pago, no contrato de 40h semanais, o que é feito no tempo ‘livre’. No tempo livre, estou trabalhando. Essa sobrecarga de trabalho, a longo prazo, vai causando estafa, vai causando um desgosto, um desconforto com o trabalho, que vai se tornando cada vez pior. Ficando estafada, estressada e se sentindo com menos empenho, ao falar: não vou mais aplicar o meu tempo, que não está sendo remunerado para isso, para fazer trabalho.

Nas épocas de defesa, se lê a dissertação e tese no final de semana, de madrugada, para manter os prazos dos alunos. Os alunos costumam produzir muito na época de férias, só que é férias da professora também. Se fizer isso, um ano, dois anos, três anos, nunca vou ter férias – porque os alunos mudam, mas eu continuo lá. Ou seja, existe um sistema que coloca a gente em uma roda viva, nessa ‘máquina de moer gente’ – isso é terrível. Tenho a sorte de não estar, ainda, ‘doente’.

Estou mais jovem do que muitos professores que estão comigo, tenho uma saúde que a juventude me permite. Mas, o que eu dei a dez anos, eu não consigo dar mais hoje e, certamente, não darei daqui a 10 anos. Pensando a carreira docente, em 30 anos, se chega no final dessa carreira muito desgastado – e seria o momento em que a gente poderia mais contribuir na formação dos alunos. Porque, efetivamente o intelectual, ele não se forma do dia para a noite. O intelectual se forma nesta jornada e quando tem 30 anos de experiência, está cansado, não tem forças para produzir tanto quanto precisaria, e é um momento em que realmente está maduro para produzir.

Os professores – a minha bisavó, por exemplo, era uma professora do ensino fundamental, elementar, de formação de alfabetização, e ela criou filhos, ela ficou viúva muito cedo, e criou 5 filhos, com o seu salário e ela era respeitada – era uma profissão, ser uma professora alfabetizadora. Hoje, a gente tem governantes que acham que a professora é ‘mau casada’, porque tem que ser casada com um homem que a sustente. Absurdos que ouvimos, que tem a ver com essa precarização. O salário dos professores do ensino fundamental e médio achataram muito, as condições de trabalho são muito piores, a quantidade de alunos que eles atendem é muito maior. E, isso está acontecendo na universidade.

Gosto muito de estar com os alunos, do contato com os alunos, e esta pandemia nos coloca com esse contato afastado, com essa coisa remota, que me fez muito mal. Não conseguir olhar no olho do aluno, dar aula para essas ‘carinhas’, todo mundo fechado, no *Googlemeet*, *Teens* ou *Zoom*. Não vemos os nossos alunos, e isso é uma coisa muito ruim. Deixa de ter a retroalimentação, que é tão importante, de ver o trabalho sendo realizado, ver o aluno pensando coisas novas, passando a conectar coisas que não eram conectadas. No contexto da pandemia, não ter esse contato direto, é uma coisa que me faz mal.

Ao mesmo tempo, ter o contato direto com alguns alunos que, muitas vezes, não estão tão motivados – mesmo estando na universidade pública, em desenvolvimento, estão muito formados dentro de uma mentalidade bancária ou bastante utilitarista do ensino. Alunos que efetivamente não estão pensando na sua formação ou na educação de forma mais ampla. Eles pensam na nota, no quê que tem que fazer, isso é uma coisa que aborrece.

Outra dimensão da precarização é o WhatsApp – os alunos têm acesso a você 24h por dia e, às vezes, chegam mensagens à meia noite. Antes eu respondia, ficava com medo de esquecer e não dar o retorno para o aluno. Agora, se mandarem mensagens no sábado, no domingo, depois da meia noite, provavelmente não vou responder – não tenho como ter uma agenda. Porque senão, a gente fica o tempo todo tendo que dar essas respostas, e isso, não chegou a causar um problema de saúde, mas me causava uma ansiedade – ‘eu tenho que responder, eu tenho que responder, eu tenho que responder’. Agora, estou ficando mais tranquila – não tenho que responder. O aluno mandou, ok, estamos numa sociedade livre. Mas, não tenho obrigação de responder, 24h por dia. Cada sala tem 50, 60, 70, 80. Como dar conta de responder as mensagens?

A universidade está também imersa nesse sistema de produção, de cobrança, de aula, de redução de custos. Então, a gente é parte deste sistema capitalista maior, que tem uma estrutura, de fornecer mais produtos com o menor custo, independente da qualidade. Tem um capitalismo da qualidade só para uma classe A, disposta a pagar um carro bacana, bem acabado, e com um preço muito alto. E o capitalismo vulgar, comum, ele é o do menor preço, sem qualidade, com produtos que são consumidos em larga escala. Introduzimos a universidade pública, que era a referência dos nossos estudos, do nosso pensamento e da nossa formação superior, esse sistema produtivista, de formar muita gente a baixo custo.

Ocupo na minha função de professora, pelo ao menos o trabalho de secretaria também. E, efetivamente, com isso eu estou ficando mais doente, eu estou acumulando trabalho para mim, e causando o desemprego.

Enfrentamento – Sujeito

O que faz com que eu evite o adoecimento, como enfrento: tenho que ser encantada, ser apaixonada pelo que faço, e tento me apaixonar todo dia. Embora tenha dia que seja muito difícil me apaixonar. Passando nota no sistema, é um dia bem difícil de me apaixonar pela docência. No final do semestre, os alunos chorando por meio ponto, também é bem difícil. Gosto muito da relação com os alunos, de conversar, me sinto mais jovem toda vez que entro numa sala de primeiro ano e aprendo com eles. Tento aprender coisas todo dia, é o que me faz pesquisadora, estudiosa, intelectual, todo dia – aprender coisas. E a docência me faz aprender coisas. As perguntas dos alunos, me fazem estudar. Disciplinas novas, tem que estudar e são desafios. Então, isso são coisas bastante boas.

Quando tenho muitos alunos para atender, acaba sendo cansativo. Tento focar, criando estratégias de me associar com os alunos, e de criar elos e ligação maior com aqueles alunos que estão dividindo sonhos e objetivos com você. Então, realizar esse sonho, essa formação mais ampla, mais humanista e mais humanizadora, das relações. Isso, eu faço para evitar os meus adoecimentos.

Eu tento evitar fazer coisas que detesto, por exemplo a prova. Mesmo no presencial, para não associar com nota, com uma coisa bem burocrática. Costumo dar trabalhos, dar avaliações que sejam mais reflexivas, para que já o aluno entenda que a minha ideia não é escalonar, hierarquizar, quem é 10, quem é 9, quem é 5 – porque não é esse o objetivo de um professor universitário. Tento criar uma pesquisa, que é uma coisa muito importante, processos de avaliação que são mais saudáveis, e diminuir a burocracia.

Tento me organizar para lançar as notas, sempre, e lançar as presenças, não deixar acumular muito e não perder muito tempo para fazer isso – detesto e pode ser uma coisa que vai me incomodar muito.

Tento ter coisas de lazer meu – meu marido me ajudou muito a organizar isso. Quando estou em um final de semana com a família, estou no final de semana com a família. Não estou trabalhando, não quero pensar em trabalho, estou desligada dessas questões. Não respondo WhatsApp.

Enfrentamento – Ambiente

Talvez na UFMS, e em outras instituições federais, deva ter um programa de acolhimento para quem chega – para não se sentir muito perdido, eu me senti. A Universidade é grande, com 12 sistemas diferentes, com uma série de faculdades. A sugestão é ter uma central de apoio a quem está entrando na universidade, um programa de acolhimento, que mostre tudo o que a universidade tem. Ao chegar na Universidade, o acolhimento foi dado pelos próprios funcionários da secretaria. Um funcionário, no carro dele, foi me falando: aqui é tal faculdade, – porque eu não sabia nem onde ia dar aula, não tinha noção. É na sala tal e no prédio tal. Onde é o prédio tal? Que prédio é esse? Esse mínimo foi feito pelo funcionário, na boa vontade.

Se tem projetos de promoção de saúde, desconheço. Porque sou nova ou porque não precisei ter acesso a eles, ou talvez eles estejam escondidos. A universidade tem a noção dessa precarização? Os nossos gestores não são ingênuos, mal informados ou burros – eles sabem dessa precarização, eles vivem essa precarização, porque são professores do ensino superior. E eles fazem algo a esse respeito? Se fazem, fazem pouco. A universidade quer mudar isso? Acho que não!

Dentro do sistema, a ideia é diminuir custos – o funcionário é um custo muito alto, então eu tenho que fazer cada funcionário acumular trabalho, para reduzir o custo final da coisa, e possa demitir alguns. Cada um de nós está trabalhando por dois ou três e, portanto, tem dois pelo menos na rua, sem emprego. E daí, as pessoas que têm algum emprego, dentro desta lógica perversa, fazem cada vez mais, para não perder o seu e estarem incluídas, gerando exclusão para outras. É muito perverso, porque cada um de nós é parte, é ao mesmo tempo vítima e ao mesmo tempo algoz, desse mecanismo que muitas vezes a gente não tem muito como sair. Me considero uma pessoa crítica e olho essa situação toda e sei que a universidade está moendo um pedacinho de mim. De vez em quando, tenho que dar um pedacinho de mim para ser moído, porque é assim que é a regra do jogo. Tento me manter um pouco mais saudável, mas, vira e mexe, um pedacinho de mim é moído. É um sistema muito complicado. Tem lugares que estão moendo muito rapidamente – as universidades privadas, por exemplo. Aqui no sistema público ainda está melhor que lá. Mas, não pode ser esse o referencial. Não sabemos também por quanto tempo, porque vai avançando esse sistema.

O adoecimento é algo que a gente sente individualmente, mas ele não é um processo individual. Cada um, paga o preço no seu corpo. Mas, quando vários professores universitários estão ficando doente, que várias pessoas nessa sociedade estão ficando doente, seja fisicamente

ou mentalmente, a gente vê que é um problema de uma saúde coletiva. Não é um problema individual, é um problema coletivo – embora cada um pague individualmente a conta desse adoecimento. A universidade, o estado, a nossa sociedade, deveria pensar em formas de enfrentamento coletivo. Efetivamente, a gente não vai sair dessa máquina individualmente. Nenhum de nós sozinho, por mais fortes que sejamos, conseguimos enfrentar esse sistema sozinhos. Mas, eu acho que é possível a gente colocar numa velocidade menor, priorizando algumas questões de qualidade: de vida, de ensino, de pesquisa, de trabalho. Desvalorizando um pouco as questões da quantidade: de produtos, de formulários preenchidos, de alunos aprovados. Conseguindo dar valor e dar peso à qualidade, talvez a gente consiga diminuir o ritmo em que as pessoas estão ficando doentes, e daí sim conseguir com que menos pessoas fiquem doentes. A saúde pública nos ensina a pensar a saúde como um bem coletivo, pensar como a gente está ficando doente em decorrência de questões sociais, estruturais. Enfim, talvez as soluções elas não sejam individuais, elas tenham que ser coletivas.

Os professores na federal, até porque têm uma possibilidade de permanência no trabalho – ninguém está arriscado a perder o emprego do dia para a noite, tem uma possibilidade de resistência maior. Mas, diferentes professores têm diferentes engajamentos. Alguns de nós acreditam no empreendedorismo, não acreditam nas estruturas dos sindicatos. Dizem que o sindicato não faz nada, o sindicato não presta, não representa. Muitas vezes não me representa nas suas lutas, mas eu não tenho ainda algo que seja melhor do que isso para me representar. A minha voz sozinha também não me representa, não é ouvida.

No começo da pandemia por exemplo, foi muito importante o posicionamento do sindicato nessa coisa do afastamento social. Muitas reitorias, inclusive a nossa na UFMS, não tinha uma posição ainda muito clara sobre se vai ficar remoto, se não vai, como vai ser isso? O sindicato foi importante, nesse sentido, de preservar a saúde dos professores e dos alunos. Em alguns momentos, precisaria ser mais democrático também, mas ainda acredito nessa instância de representação. Até mesmo este esgarçamento, de alguns professores não acreditarem, é o resultado de uma sociedade que vem sendo cada vez mais individualizada e defendendo soluções cada vez mais individualistas; o que acaba fragilizando ainda mais estruturas como os sindicatos.

Tem outras instâncias de representação dentro da universidade. Muitos de nós, professores universitários, muitas vezes não nos colocamos nos coletivos, nas comissões – porque é mais trabalho burocrático e todo mundo já está até a tampa de trabalho. Entre o que você tem que fazer e o que você poderia fazer, você fica com o que você tem que fazer e larga os órgãos representativos, e isso faz mal para a vida coletiva. Está todo mundo sobrecarregado.

Efetivamente, as nossas soluções coletivas vão ficando cada vez menos fortalecidas, porque tem cada vez menos participação. Tem uma coisa de sempre – os mesmos tomarem os espaços, e daí quem não gosta daquele acaba não participando. Enfim, muitos problemas, não estou achando que é solução fácil não. Mas, não vejo solução real que não seja por um caminho de participação maior das pessoas, nos espaços públicos e vão ficando cada vez mais difíceis as soluções.

SUJEITO G

Tenho 51 anos de idade, 27 anos de docência e estou desde 1992 na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Tenho nódulos nas cordas vocais (reincidente), princípio de diabetes e problemas de coluna, posteriores à atividade docente.

Adoecimento - Fatores de produção

Um contexto menor, é o contexto no qual participo – a vida acadêmica, a universidade. No contexto maior – no Brasil e talvez mundo, com certeza, há uma crise: o lugar que ocupa a educação e o lugar que ocupa o professor.

Na experiência como professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), não há um cuidado, com a relação, com o professor – de um tempo para cá isso tem sido intensificado. A relação do professor com a instituição, está bastante complicada, o que piora as condições de trabalho, objetivas e subjetivas. Isso é bastante sério.

As relações de trabalho no contexto institucional também complicam a nossa saúde psíquica. Relações de trabalho difíceis com o colega, com o aluno, o que acaba gerando um estresse. Muita burocracia, professor destinado a trabalhos burocráticos para o qual ele não está preparado.

Quando se assume uma coordenação, não se é preparada(o) com relação a legislações, a parte administrativa; o professor tem formação acadêmica, mas não uma formação administrativa. Não se tem retaguarda administrativa. Corre-se o risco de processo de aluno, no ministério público ou na justiça, por erro e falta de orientação.

Muitas vezes ninguém quer ser coordenador de curso porque é um trabalho enorme. Tem que fazer, digitar, ata de reunião para encaminhar para o professor e mandar e-mails. Acumula a parte do coordenador, do secretariado e a carga horária do professor(a). Não há um cuidado na relação da instituição com o professor/coordenador.

Hoje, na nossa relação com a instituição, somos vigiados. Bem a ideia de Foucault – de ‘vigiar e punir’. Essas relações têm sido complicadas nos últimos anos – você se sente vigiado e a qualquer momento, um erro pode ser cometido e você punido. Há um aumento no número de denúncias na ouvidoria. Essas relações de trabalho são bastante grave e geram um desgaste do professor com a própria sala de aula, no seu próprio exercício de docência. Quando o professor(a) entra na sala de aula para ministrar aula, além das questões do ensino, da educação, ainda tem esse agravante.

Em outras instituições, que a média de horas aula é 12 horas. Se o professor tiver um projeto de pesquisa, são 10 horas aula. Se ele estiver na pós-graduação, ele tem uma carga de 6 horas ou 8 horas. Aqui nós temos o mínimo que é de 14 horas aula.

Existe uma norma de estágios, que funciona praticamente para toda a universidade – estágios presenciais e aqueles que são a distância. Os presenciais, que são aqueles que o professor está lá, por exemplo o médico que está lá na hora que o aluno está no centro cirúrgico, conta uma carga horária. Quando existe o estágio a distância, o professor não está lá com o aluno, atendendo, não recebe carga horária suficiente. Se no papel temos 14 horas, na prática, são dadas 18 horas em média. Se o professor fica 2 horas com o aluno numa turma de estágio de 5 alunos, fico 3 horas ou mais, não dá tempo para supervisionar 5 alunos em duas horas aulas. Bom, a instituição é ciente disso e há uma omissão.

Então, a 6 anos atrás eu era uma das professoras, que estavam reivindicando que as condições de trabalho fossem melhores. Quando me mandaram procurar outro setor para resolver, quando não era minha função fazer isso, ou comprar um microfone, de preferência que já venha com o quite de som. Então, é uma terceirização, é uma ideia, uma política, uma perspectiva. Quando chego para dar aula e a sala está interditada, e o servidor diz, professora, procura uma sala – é uma ideia impregnada. Qual é o lugar do professor? Qual é o lugar da instituição? Isso está completamente decomposto, está tudo misturado. Qual é a minha atribuição enquanto professor, a atribuição do servidor, a atribuição da direção? Isso está tudo muito diluído, nas responsabilidades, nos deveres e nos direitos.

A relação na educação passa a ser de relação com o mercado. Quer dizer, de eficiência, de produção, de que a gente precisa ter mais alunos, da ideia do empreendedorismo. Nunca vi isso dentro da Universidade, uma reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) onde estivesse escancarada a ideia do ensino, pesquisa, extensão e o empreendedorismo. Como se fosse o quarto pilar. Essa ideia do empreendedorismo, precisa ser questionada, é preciso somar forças mesmo para questionar.

As instituições de ensino têm sido fortemente atacadas. Um dos focos principais desse governo, é o ataque às instituições públicas, as universidades, que sofrem a consequência de um discurso autoritário, de um discurso que na verdade tenta enfraquecer as universidades. O reflexo disso, do ponto de vista do contexto local, é potencializado pela estrutura que a Universidade acabou tendo em diversos setores.

Adoecimento – Sujeito e grupo social

Há adoecimento claro de professores – psíquico e físico, isso é algo comum. Minha experiência pessoal não é a única. No ensino há 27 anos, há 6 anos tive nódulos na corda vocal. A indicação da fonoaudióloga e do médico era redução de carga horária e uso contínuo de microfone, adequação do local de trabalho. Para que não voltasse a acontecer. Isso nunca foi resolvido na instituição. Apesar de insistente solicitação. E agora estou de novo com esse nódulo.

Neste momento me afastei, no outro momento em que eu tive problema com a corda vocal eu não me afastei, eu continuei trabalhando da mesma forma. Não tive nenhuma redução da carga horária, pelo contrário, ficava trabalhando 16 horas, 18 horas, 14 horas em sala de aula – não queria me afastar.

Estar na coordenação, e passei por situações de risco de um erro administrativo, por desconhecimento ou falha, sem funcionário que possa trabalhar com você, faz você correr o risco de séria punição, processo administrativo ou sindicância – o que gera um estresse enorme. Você continua professor, com carga alta de sala de aula (14h/16h), porque não tinha professor para substituir ou pegar parte das disciplinas, e no cargo de coordenação, que é muito trabalho, extremamente difícil e sem secretária. Isso gera estresse e vai levando você a um adoecimento.

Respondi a algumas denúncias completamente infundadas, mas tive que responder. Por exemplo, num desses problemas na minha corda vocal. Estando afônica no final de semana, na segunda-feira o otorrino me deu um atestado de 7 dias e eu avisei aos alunos. Recebi uma denúncia anônima de um aluno, por eu não ter avisado antes – porque eles tinham ido só para a minha aula; e a ouvidoria acolheu isso e encaminhou para mim. Há uma relação de trabalho, uma política, que potencializa o adoecimento, seja o adoecimento físico ou psíquico.

Não há mais um debate tão democrático, temos perdido um pouco este espaço democrático da diversidade, da alteridade, do pensamento diferente, para isso que durante muito tempo fez parte da vida universitária, inclusive com a UFMS, onde discutíamos, fazíamos uma discussão acalorada e depois saíamos para tomar uma cerveja, com as mesmas pessoas. Porque

posso pensar de um jeito e a pessoa pensa de outro, institucionalmente, e depois estávamos lá conversando sobre as coisas da vida. Estamos minando isso, dentro da vida acadêmica de um modo geral.

A universidade hoje não representa um lugar onde eu goste de estar. Gosto de dar aula, gosto do exercício da docência, gosto de fazer projetos, mas o ambiente institucional faz com que não me sinta mais acolhida e à vontade. As relações nas nossas instituições do ponto de vista democrático estão bastante afetadas. E isso afeta o nosso trabalho e afeta a nossa saúde. Nesse sentido passa a ser um trabalho extremamente cansativo, é assim que eu me sinto, numa relação de cansaço. De cansaço e de estresse.

As relações entre o professor e o aluno, hoje estão mais judicializadas. A gente teme estar em sala de aula e as vezes falar alguma coisa e isso ser mal interpretado. As relações estão policiadas. É claro que eu sou contra, e óbvio, qualquer exagero feito pelo professor, mas estou dizendo simplesmente de você falar sobre alguma coisa política, se você entrar numa sala de aula, e tocar em algum assunto do contexto social e político do que a gente vive, isso já pode ser uma brecha para você ser denunciado ou acontecer algum problema. Então nesse sentido nos sentimos mais vigiados. É claro que isso nos afeta. Essa parte da minha relação com o educar, minha posição de docente, eu me sinto muito mais afetada por isso, como se a gente estivesse muito mais vigiada em sala de aula.

Nós tínhamos um ministro que pedia para nos vigiar, para nos gravar. Então, a relação professor e aluno ficou tensa. Mas para mim, isso ainda não é o pior. Eu tenho prazer ainda, em trabalhar, em dar uma aula, em ler um projeto, em estar com o aluno. O que está mais complicado nos últimos anos é a relação no contexto institucional. E isso se torna bastante cansativo. Eu penso em tentar estar dentro da instituição para reivindicar isso, melhores condições de trabalho? Não, não penso. Porque na minha perspectiva, pelo menos nesse momento é inviável, não me é possível isso. Vou só me desgastar, me expor, ser mais punida, mas eu não vou conseguir reverter isso, não vou ser escutada. Então eu não vejo uma saída nesse momento. Da forma como a universidade tem sido administrada. Então, isso é frio, isso é deprimente. Isso me deprime. Dizendo isso de uma forma genérica, é deprimente isso de você estar num lugar onde você não vê um lugar para você. Não há um lugar na vida acadêmica, que possa acolher, que possa fazer com que você seja escutada. Então, as relações de trabalho, elas estão bastante adoecidas.

Quando converso com colegas que também se sentem desta forma: cansados, desmotivados, deprimidos, estressados, impotentes, então esses sentimentos repercutem. Pessoas que se aposentaram, não só pela questão da reforma da previdência, que poderiam

continuar, mas que optaram por se aposentar por estarem cansados dessa relação, deste contexto institucional. De uma certa forma é isso que está acontecendo com o país, um processo longo e que vai trazer dor.

Enfrentamento – Sujeito

Na sala de aula, a própria relação com os alunos é atravessada pelas relações do contexto institucional. Como eu faço para minimizar isso? Uma das coisas que eu tenho tentado fazer, até porque já estou envelhecendo, estou com quase 30 anos de docência, é me afastar da instituição. Sempre fui uma pessoa bastante ativa em colegiados de curso, em comissões, em comissões permanentes. E tomei uma decisão, definitiva, pelo menos enquanto eu estiver na UFMS, que eu não mais participo dessas instâncias, digamos assim, dentro da instituição. Porque isso potencializa. Se hoje penso x, e alguém da instituição, inclusive em cargo superior pensa y, essa relação fica extremamente complicada, porque ela é personalizada. Não posso mais discordar de você. Não posso mais dizer, eu penso x para esta questão em relação ao curso. E o coordenador ou diretor pensa y. Porque se ele sabe que penso x e ele pensa y, e faço um enfrentamento disso, eu sou marcada e isso se torna pessoal. Acho que isso tem acirrado as relações dentro da instituição. Então uma das coisas que decidi é me distanciar dessa vida administrativa da universidade, dessa vida institucional e me restringir exclusivamente a vida acadêmica. Então, a ideia de vigiar e punir funcionou, e eu quero ficar mais distante.

A outra questão é a análise. Faço análise, há muitos anos, para poder falar sobre o sofrimento, sobre as minhas questões frente a isso, as minhas dificuldades. Porque claro que existem as minhas dificuldades frente a isso, dessas relações com a universidade, com o trabalho. E tem a yoga, atividade física, meditação, música, leitura e poesia. Então todas as coisas que eu encontro para minimizar isto estão fora do ambiente institucional.

Enfrentamento – Ambiente

Existe uma crise. É muito cansativo, inclusive nesse momento da pandemia e trabalho remoto, a questão do ambiente democrático. A UFMS é uma das poucas universidades que no início da pandemia decidiu continuar remotamente. A grande maioria das instituições públicas federais paralisaram as suas atividades. Até para pensar como seria feito isso, pensar nas dificuldades em relação ao aluno, na exclusão – sabíamos que que uma grande parte dos acadêmicos não teria condições para acompanhar, para se adaptar a essa questão remota. As instituições de modo geral, respeitaram isso, fizeram todo um trabalho durante o semestre, para adaptar caso não pudessemos voltar presencialmente. Para muitas universidades, agora é que eles estão começando a implementar um trabalho.

A instituição não escutou, nem mesmo o sindicato dos professores, que tinha uma posição contrária a este início, pelo menos imediatamente remoto. Nós tivemos que num prazo recorde, simplesmente nos adaptar. Com tecnologias, com o Google Meet, com Skype, com o zoom; e tudo isso fomos nós que tivemos que decidir.

Acho que isso é transitório, nós já tivemos momentos mais produtivos dentro da Universidade, mais democráticos. Eu acho que a gente atravessa um momento no país, que reflete estas políticas não democráticas e autoritárias, então é isso que estou dizendo, o contexto da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, de certa forma reflete um contexto maior. A gente está muito mais baseada numa relação autoritária, pouco democrática. Baseada numa relação que passou a estar muito mais presente o medo.

Acho que a gente precisa ir para o enfrentamento disso, a gente precisa enfrentar isso, a gente tem que resistir, essa é uma boa palavra. Mas, eu não sei bem o caminho. Porque a gente tem uma política muito mais individualista. Individualizada e individualista. Nós tivemos esse desmonte. Os sindicatos foram desmontados. Nós não temos mais essa relação. Porque antes, quando eu entrei na universidade era muito mais forte a nossa relação com o sindicato. O sindicato era muito mais respeitado dentro da instituição nas instâncias superiores. E hoje nós temos também o próprio enfraquecimento dos sindicatos, onde era o ponto de reivindicação nosso e de resistência.

Existe um setor dentro da PROGEP, equipe de recursos humanos, que é direcionada a saúde do servido, de um modo geral, seja técnico ou professor, mas isso é muito pouco efetivado. Programas devem existir, mas isso é muito mal divulgado e muito pouco trabalhado dentro da instituição. Pode ter uma cartilha sobre a saúde do professor, alguma coisa no papel, na página da Universidade, mas efetivamente a gente não vê isso se concretizar no dia a dia, ao

contrário, temos uma carga alta de trabalho para o professor. A Universidade pode ter alguns programas, ter alguns projetos no papel para pensar a saúde do servidor, do professor em particular. Mas, isso não se transforma efetivamente. Porque o professor não é escutado. Não existe a divulgação, não existe efetivamente a confirmação.

A gente vê cada vez menos os espaços, para reuniões com professores. Quando havia os departamentos, a gente podia conversar e trocar. Os espaços de conversa, de diálogo com a instituição, eles foram cada vez mais enxugados, restritos. A Universidade não sabe qual é a demanda direito, não escuta essa demanda. Precisa de um lugar na universidade onde os professores pudessem ser mais escutados, nas suas queixas e que isso possa ser transformado em algo efetivo. Em um projeto que se efetive.

Não adianta colocar no papel, por exemplo há mais de 6 anos há um problema nos blocos, que não tem condições de uso de microfone, que precisa melhorar a vida do professor, montar um projeto sobre isso, se na verdade as coisas continuam exatamente iguais. Não há um setor da Universidade que pense verdadeiramente; tem o setor, mas não existe uma política, um cuidado do professor (adoecido/com restrição).

Com nódulos reincidentes o médico disse para só entrar em sala de aula com o microfone. A instituição não providenciou. Pediu que formalizasse, entregasse o atestado, que o médico descrevesse a obrigatoriedade ou a indicação do microfone. E mesmo assim, a instituição não resolveu. Disse que não tinha o microfone, questionou não ter caixa de som na sala. Coloca uma série de obstáculos. Não é pessoal, é uma política, a perspectiva institucional sobre a relação com o professor, com o ensino – aspecto que afeta a saúde física do professor. Uma série de fatores: salas de aulas com péssima acústica, aulas concentradas. A instituição não pensa na perspectiva da saúde, condição de trabalho mais digna, na sua função de preservar a saúde do professor. Então, nas nossas diversas pró-reitorias, eu não vejo esse cuidado numa saúde do professor, em efetivamente trabalhar em prol disso.

SUJEITO H

Tenho 54 anos de idade, 19 anos de docência e estou desde 2010 na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Tenho fibromialgia, hipertensão, diabetes e hipertireoidismo, posteriores à atividade docente e associados à idade e à hereditariedade.

Adoecimento - Fatores de produção

Nós temos visto vários colegas tirando licenças por problemas de depressão. Eu nunca tirei, eu tenho dez anos de universidade, da UFMS, eu tenho dez anos e nunca tirei nenhuma licença. Isso não significa que eu não tenha vivido alguns processos de adoecimento. Na verdade, tem algumas coisas que não sei se pela questão da idade ou pelo próprio processo de opressão na UFMS, porque o jogo é bem pesado.

As pessoas têm receio de se manifestar. Infelizmente nós temos vivido um processo, nos últimos tempos, de muito assédio no local de trabalho, os professores têm se queixado bastante ao sindicato, esta gestão já abriu mais processos administrativos, do que as últimas três gestões. Eles têm usado muito essa ferramenta da universidade, e causa um estado de tensão no professor, muito intenso. Porque ele deixa de fazer o seu trabalho para ficar respondendo a questões administrativas e de uma forma muito, às vezes, até agressiva contra o professor – o que é considerado assédio, mas que o professor tem muita dificuldade para denunciar.

Nos últimos tempos a gente tem visto a tentativa de desqualificação dos sindicatos, então, o professor vai reclamar do seu chefe imediato, que é vinculado à administração, para a ouvidoria da instituição, que é um órgão ligado a própria reitoria. Quer dizer, uma coisa meio desequilibrada aí do ponto de vista das relações de poder.

A Universidade está, cada vez mais, buscando estratégias de individualização do trabalho. Não temos na UFMS, por exemplo, uma organização para que as áreas se encontrem e discutam as suas necessidades. Em torno de 95 pessoas da nossa área na universidade, nunca nos encontramos como área para conversar. Descobrimos que pessoas estavam em Ponta Porã, em Campo Grande, por exemplo, fazendo pesquisa na área que seria do nosso interesse. E nós não conseguimos fazer isso. As unidades não têm um espaço de encontro. A universidade não tem um programa para que a gente se encontre.

Antes, nós tínhamos ali, o corredor central que tinha os quiosques. Então ali, era um ponto de encontro. No final da tarde os professores saíam de todas as unidades, iam, passavam por ali, tomavam um cafezinho se encontravam e tal. Não existe mais, não existe mais esse espaço. Então, a gente passa um tempão sem encontrar um colega. Não temos um espaço da Universidade para a gente se encontrar

A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), fez um trabalho para tirar de dentro da universidade o espaço sindical, o espaço das associações. A Associação dos Docentes da UFMS (ADUFEMS), o Sindicato dos Trabalhadores das Instituições Federais de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul (SISTA), a Associação Recreativa dos Servidores da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (ASSUFEMS), estão todas fora da universidade e já tentaram tirar o Diretório Central das e dos Estudantes da Universidade Federal do Mato

Grosso do Sul (DCEUFMS) também. Tem o Congresso do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES) todos os anos, cada ano em uma universidade. Na maioria dessas universidades, o espaço do sindicato fica dentro da universidade, e as pessoas têm um espaço para se encontrar. Um espaço de integração.

Em uma banca de concurso, por exemplo, tem pessoas extremamente competentes no trabalho, que tem publicação, tem conhecimento, mas chega numa banca a pessoa não consegue desenvolver o tema. Percebe-se que ela tem conhecimento, mas ela não consegue. É o nível de pressão que as pessoas sofrem já desde o início, desde o processo de ingresso na Universidade. E depois que entra, em vez de melhorar, piora um pouco.

Adoecimento – Sujeito e grupo social

Nos últimos anos, tem aflorado algumas doenças – fibromialgia, diabetes, faço tratamento, tomo a medicação. Algumas pessoas as vezes resistem, em tomar a medicação. Eu fiz terapia, por conta da fibromialgia é indicado. Faço fisioterapia. E vou tocando a vida e procurando sempre colocar para fora aquilo que está me incomodando. Que é uma forma de contenção das doenças.

É uma coisa muito minha. Eu tenho dez anos de UFMS, mas eu tenho 34 anos de docência e posso dizer as vezes que eu peguei atestado. Quando eu comecei a carreira, em 1987/1990, eu peguei um atestado de 20, 30 dias – tive crise de ansiedade, e depois só licenças quando os filhos nasceram. Prefiro lidar com as questões trabalhando. Preciso estar em movimento. Nunca tive nenhuma questão grave que me impedisse de trabalhar.

Para a UFMS fiz dois concursos, em um concurso não consegui terminar a prova, tive uma crise de ansiedade. E isso acontece muito, muito. Vi colegas que fizeram concurso em várias universidades do Brasil, não conseguiram concluir a prova. Eu não sei se é por conta de uma ideia que se estabelece do que a universidade e do que é o professor universitário, sabe? Meio que um endeusamento. E parece que as pessoas se sentem na obrigação mesmo de serem esses deuses da sabedoria. E nós somos seres humanos, falíveis como qualquer outro ser humano

As questões emocionais aparecem, quanto mais nos afastamos daquilo que é familiar, que sobre certos aspectos nos dá prazer... Escolhi ser professora, isso é algo que me faz muito bem. Meu elemento é a sala de aula, nunca senti necessidade de me afastar do trabalho e nem sei explicar o que significa ficar em casa - excetuando agora, por conta da pandemia, mas estou

o tempo todo no computador, reunião, fazendo alguma coisa. Nunca senti necessidade de atestado para me recuperar de alguma coisa.

Não temos um espaço de encontro dos professores, dos técnicos, um espaço para a gente se confraternizar. O único espaço que temos é a nossa própria unidade, e tem algumas unidades que nem sala para o professor não tem, inclusive aqui em Campo Grande. Essa questão da individualização do trabalho, vai impactando na vida do professor e isso vai se tornando um modo de vida. A individualização, que é fortalecida no trabalho, nesse ambiente de trabalho, vai para as vidas. E isso é muito ruim, é uma cultura que tem se estendido cada vez mais, principalmente nas grandes cidades. E acaba com as pessoas desenvolvendo uma dificuldade de se relacionar umas com as outras. E a universidade que seria esse espaço, que seria um espaço universal, espaço de troca entre os diferentes, isso acaba não acontecendo. Não tem este espaço de interação. De 2003 para cá, houve uma grande renovação dos quadros das universidades brasileiras e das universidades públicas, principalmente as federais, e as pessoas não se conhecem.

Temos que interromper aula, apresentação de trabalho, porque a internet cai, essa é uma outra questão, principalmente no interior. Em Campo Grande tem dias que cai todos os sistemas e não se consegue fazer absolutamente nada.

Enfrentamento – Sujeito

Sou uma pessoa que assume algumas coisas na linha de frente. Certamente eu sinto os impactos, de uma forma talvez até mais intensa, do que aquele professor que vai à Universidade faz sua pesquisa, faz o ensino, a extensão e volta para casa. Eu me envolvo com conselhos, colegiados, essas coisas que fazem parte do nosso trabalho e eu penso que nós realmente devemos nos envolver. Nesses espaços eu me posiciono, eu acho que essa é uma forma de não adoecer. Porque as vezes as pessoas ficam ali, vivendo a sua opressão, sentindo medo de se manifestar, e a pessoa acaba somatizando e isso intensifica os processos de adoecimento. Obviamente que falar o que se pensa nessa sociedade que nós vivemos não é exatamente algo que não gere reações. Isso faz parte do processo de manutenção da saúde. Não ficar guardando, como já vi acontecendo, as pessoas ficam acumulando, acumulando e aí explode, acaba tendo consequências muito mais acentuadas do que se você se colocar o tempo todo e ir resolvendo as questões.

Em outra instituição de educação superior, tínhamos pelo menos dois encontros de área, por ano – os professores de todas as unidades se encontravam para discutir os seus fazeres, as

suas pesquisas. Isso estabelece uma relação entre as pessoas que trabalham naquela área, pesquisas coletivas, dá um suporte para o professor. Ele não se sente sozinho.

A universidade exerce sobre nós uma pressão e uma opressão que a gente precisa discutir, a gente precisa explicitar para começar aí a construir novas relações. E precisa ser construído, isso não vai se construir a partir do nada.

Enfrentamento – Ambiente

Na perspectiva do sindicato, tentamos fazer uma pesquisa, constituímos uma comissão com pessoas que estudam a saúde do trabalhador, mas não conseguimos que a universidade nos passasse dados. Alegou o sigilo. Nós tentamos solicitar junto à Pró Reitoria de Gestão de Pessoas, que eles nos passassem um perfil dos professores que tiveram licenças de um determinado período. O que motivou a licença, qual a idade desses professores, dados com os quais poderíamos traçar um perfil e o sindicato, fazer gestão junto a Universidade para pensar programas específicos. Pedimos, que eles próprios levantassem esses dados a partir desse perfil que nós estabelecemos para a nossa pesquisa. Eles disseram que não tinham técnicos para isso. Pediram para que nós fizéssemos um projeto de extensão. E aí nós entendemos que enquanto sindicato, não daria para a gente fazer um projeto de extensão porque seria um projeto da Universidade. E o nosso sindicato nacional, adquiriu um programa que era para se levantar esse perfil do professor, dados, elementos para algumas ações. Não conseguimos fazer isso na UFMS, nós não temos acesso aos dados – solicitamos então a lista de e-mails dos docentes, eles também não aceitaram fazer isso. Eles pediram que encaminhássemos as questões porque eles encaminhariam para todos os professores. Não queríamos fazer uma pesquisa a partir de um olhar da universidade, mas a partir de um olhar do sindicato. Se a universidade encaminha, o professor vai se colocar de uma maneira. Se o sindicato encaminha ele vai se colocar de uma outra maneira. Essa coisa do lugar de fala. Quando o sindicato pergunta, as pessoas têm muito mais liberdade para se colocar. Quando a instituição pergunta, as pessoas já ficam com alguns receios, mesmo que você garanta o sigilo.

O sindicato, realizava duas festas por ano – o ‘dia do professor’ e o ‘final de ano’. No ano passado, fizemos uma só, por uma série de razões. Este ano, infelizmente, talvez a gente não tenha nenhuma. Tem colegas que encontramos uma vez por ano, na festa do sindicato. As festas do sindicato, normalmente, são muito concorridas. As pessoas participam, é um espaço em que elas levam as suas famílias, nos encontramos, as pessoas dançam, conversam. Quem gosta de beber – vai beber. Quem gosta de dançar – dança.

Não tenho conhecimento de programas e projetos específicos da Universidade para trabalhar essa questão da saúde laboral – programas institucionais. Normalmente os projetos dos professores são projetos de extensão, para a comunidade externa, e a comunidade interna são alunos. A Universidade de Educação Física (FAED) tem aulas de dança, academia, o Instituto Integrado de Saúde (INISA), tem a hidroterapia e a piscina aquecida. Mas esses programas, eles não são voltados especificamente para a saúde do professor. Nós não temos programas nesse nível.

A Universidade de Brasília (UNB) tem um auditório com 300 ou 500 lugares, dentro da universidade – um espaço que os professores podem usar para fazer uma palestra, um espaço somente para se encontrar. Uma mesa de sinuca numa varanda, um espaço de confraternização. Nós não temos isso. Hoje na universidade, para usar um auditório precisa fazer um projeto de extensão, registrar no SIGPROJ, registrá-lo no SEI, receber a autorização da Pró-reitoria correspondente, para tentar agendar um auditório, para fazer a atividade. Se for fazer essa atividade pelo sindicato, tem que pagar uma taxa para usar o auditório.

SUJEITO I

Tenho 64 anos de idade, 24 anos de docência, trabalho desde 1995 na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Tenho alergia e hipertensão, anteriores à docência e problemas nas cordas vocais e problemas do sistema nervoso posteriores à atividade docente.

Adoecimento - Fatores de produção

As relações de trabalho da universidade são adoecidas porque é um reflexo da sociedade – porque ela é adoecida. A preocupação não é com o indivíduo, a preocupação não é com o humano, o gênero humano. Existe uma individualidade que é exaltada, na sociedade capitalista, e tudo isso leva a você a não ter compaixão e solidariedade, preocupação com o outro. E a instituição reflete isso. Agora, claro que determinados momentos, dependendo do governo que assume, isso piora.

No momento em que tive problemas de saúde, das cordas vocais, não senti nenhum apoio da instituição. Muito pelo contrário, senti a cobrança por parte de alguns que tinham uma posição de poder – coordenador e diretor. Quando é dado um apoio, é de colegas. Esse apoio, essa preocupação, é individual, mas institucionalmente não existe esse apoio. Ninguém está

preocupado, a instituição não está preocupada com a subjetividade do professor. Não sinto, nunca senti essa preocupação, por parte da instituição. De colegas, individualmente, sim.

A universidade passou por um certo período de contratação de professores e de uma certa mudança do perfil do curso, que está se moldando agora, e os colegas também mudaram, e foram colegas que tiveram uma certa resistência aos antigos que pensavam a formação e profissão no viés crítico. Agora se instalou no curso um viés mais comportamentalista. Os colegas que chegaram, vieram fazendo um certo embate – mas não era um embate, era uma certa agressividade para com esses outros professores, que eu digo antigos e que pensavam uma profissão crítica, eu sentia isso também.

Não é só você dar aula, que já é uma carga enorme, se te disser o tanto de disciplina que eu dava. Tem as tarefas administrativas, que o professor tem que fazer e tem que participar de comissão, várias.

Adoecimento – Sujeito e grupo social

Sempre tive muito prazer em dar aula. Gostava mais dos alunos, da relação com o aluno, de dar aula, de ver o quanto os alunos – porque dava aula, disciplina para o primeiro semestre e, às vezes, para os mesmos alunos lá na frente, no 8º semestre, cresceram, e que de uma certa forma contribuí para o aprendizado, eu ficava muito contente.

Tive um problema sério de saúde, em seguida ao início de trabalho no mestrado. Me sentia sobrecarregada, porque dava muitas aulas na graduação, fazia pesquisa, extensão, tinha projeto de iniciação científica e era da comissão que fazia a seleção do mestrado. Então, desencadeei esse problema, essa doença que eu já devia ter. É de se perguntar: uma pessoa super praticante de atividades físicas, alimentação boa, muito saudável e o organismo não conseguiu combater essa infecção? Fui internada, fiquei no hospital, no CTI, me afastei por meses do trabalho e fiz cirurgia. Tive muita força de vontade para voltar, porque eu queria voltar para a universidade, para a sala de aula.

Depois da cirurgia, tinha absoluta certeza, eles queriam me aposentar. A cobrança: vamos aposentar! Falei: não quero aposentar, porque eu vou conseguir voltar. Na minha fase de doença, senti cobrança dos colegas, na época, a coordenadora da graduação me ligou e disse: escuta, mas o que é que você tem, que não consegue voltar? Questionando. Não é fácil. Me senti cobrada por eu estar doente, por eu não voltar ao trabalho. Também tive muito apoio de colegas, visitas, força.

Na época que estava afastada e que eu estava no mestrado, fiquei sabendo que – em seguida ao meu adoecimento, um professor se colocou à disposição para assumir a minha aluna, que estava comigo – fazia dissertação comigo. Entendo que a aluna não poderia ficar esperando, tranquilamente. Mas, alguns colegas, especificamente um, ficaram bastante incomodados pelo fato de que o professor já assumiu e a coordenadora queria, tinha pressa, em fazer a redistribuição do aluno. O único momento em que eu senti de diálogo, ou pelo menos de alguma tomada de atitude, por conta dos colegas, foi essa. Mas eu senti também muito apoio de outros colegas, que vinham me visitar, muito apoio também, não foi só cobranças. Tem colegas muito cruéis, muito cruéis.

Voltei, me dediquei à graduação, continuei com uma dedicação muito grande às aulas – estudava muito para dar aula, lia, e continuei da mesma forma, trabalhando muito. Aumentei aulas na graduação e continuei sobrecarregada da mesma forma.

Quando voltei do meu problema, era uma outra coordenadora, também ‘muito cruel’, ela me deu uma turma que eu dava aula no auditório. Quando juntava várias turmas e eu nunca tive voz suficiente para gritar, e eles me deram um microfone. Reclamei que eu estava, inclusive eu fiquei com problema nas cordas vocais. Fui ao médico, vivia rouca, e ela se quer me respondeu. Eu disse que estava com problema e que tinha muitos alunos e que queria um microfone – se quer ela me respondeu. Em outras vezes, fizeram também isso. Um outro coordenador colocou mais alunos do que sempre foram as turmas – de 60 alunos. Eles colocam cento e tanto, cento e vinte, e a outra vez que eles colocaram, eu disse não, não vou dar aula para mais de 60, dou aula para 60 alunos, que é a turma. Daí exigi que abrissem uma outra turma, como foi feita para uma outra professora. Então, tem tudo isso, dos próprios colegas.

A minha capacidade de trabalho não era boa, eu tinha consciência disso, e eu me aposentei. Aposentei, porque eu disse: olha, a universidade precisa, por outro lado eu não posso mais dar, então vou aposentar. Aposentei mesmo podendo contribuir ainda, com o que eu estava podendo contribuir com a universidade. Mas, como eu me sentia cobrada, saí. Aposentei mesmo perdendo um bom salário. Aposentei como professora, pois já era aposentada em outro cargo.

Disse: chega! Quero ter um pouco de vida – trabalhava domingo, sábado, era muito cobrada pela família, meus filhos, netos que começavam a chegar. Mas, saí mais cedo, saí com 10 anos, com o mínimo quando tem um segundo contrato com a universidade – o de professor. Antes eu era técnico, e pude assumir esse contrato. Só que você tem que trabalhar no mínimo 10 anos para se aposentar; era o mínimo – mas, eu poderia não ter me aposentado. Poderia ter continuado, porque me sentia em franca produção, tinha muito ainda a contribuir. E tinha muito,

e queria muito ainda desenvolver o meu potencial. Mas, me sentia mais cobrada, do que eu podia dar. E aí eu aposentei.

O que me levou também à aposentadoria, foi esse momento de governo Bolsonaro. Porque eu entendo a minha área, como uma área crítica, eu fazia críticas nas minhas aulas e naquela época era assim, o medo, o medo de ser gravado. O medo, e a gente sabia que no curso já estavam muitos alunos evangélicos, que faziam uma certa resistência à essas posições. Isso acontece e piora mais ainda, e hoje a gente vive um momento muito difícil para a universidade e o professor – esse governo Bolsonaro, muito difícil, os professores estão acuados e eu também me sentia.

Enfrentamento – Sujeito

Depois que eu voltei, voltei outra – tinha que dar um basta. Saí do mestrado, disse não para o mestrado, mas me sentia cobrada por isso. Os alunos, falavam: professora porque que a senhora não volta para o mestrado. Decidi dizer não e fazer dentro daquilo que a universidade, que o meu contrato exige, não fazer mais o que fazia antes. Fiquei só na graduação, dar aula para os dois para mim não daria mais.

Me aposentei, mais uma vez eu resisti. Eu falei: vou sair, vou sair de cena, vou viver minha vida, vou agora dar todo o meu afeto para a minha família. Investir a minha afetividade na minha família.

Apêndice G – Convite para participação nos Encontros de Pesquisa em Grupo

(enviado por e-mail)

Assunto: Esclarecimentos sobre o **Encontro de Pesquisa em Grupo** – Adoecimento docente no ensino superior (UFMS).

Prezado(a) Professor(a),

(nome do professor)

O Encontro de Pesquisa em Grupo para o qual você está convidado a participar faz parte de uma pesquisa de mestrado - *Adoecimento docente no ensino superior na perspectiva da Psicologia Histórico-cultural**, de autoria da estudante Alcione Ribeiro Dias, sob orientação da Profa. Dra. Sônia da Cunha Urt.

Em 2019 e 2020 percorremos três etapas da pesquisa: (1) levantamento de dados de afastamentos na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), (2) aplicação de questionários e (3) realização de entrevistas individuais com docentes da área de Ciências Humanas – abordando a temática do adoecimento docente.

Nessa última etapa da pesquisa – Encontro de Pesquisa em Grupo, o propósito é apresentar os resultados parciais – dados estatísticos da UFMS e dados dos questionários/entrevistas, e a partir da participação dos docentes presentes nos encontros coletar as impressões, reflexões e ressonâncias trazidas pelo grupo diante do cenário apresentado.

O encontro acontecerá em formato *online* (plataforma zoom), terá a duração de no máximo 2h e acontecerá em grupos de até 6 docentes. Seguiremos o seguinte formato de pesquisa:

Abriremos o encontro com a confirmação de consentimento. Iniciamos a pesquisa em grupo projetando em tela os dados de pesquisa referentes aos afastamentos de docentes (UFMS) e dando voz aos participantes – que se manifestarão conforme sua livre vontade e interesse, em diálogo sobre o cenário de adoecimento apresentado. Seguiremos com a explanação da visão de fatores de adoecimento, constituídos a partir das entrevistas e questionários, e daremos novamente voz aos participantes. No terceiro momento, apresentaremos o perfil de professores adoecidos e não adoecidos sob forma de personagens (que são sínteses construídas a partir dos dados de pesquisa), abrindo novamente para a participação do grupo – que poderá dar voz a estes personagens e dialogar sobre o tema do adoecimento. Esclarecemos que a sua participação no Encontro de Pesquisa em Grupo, irá compor os dados da pesquisa e para tal encaminhamos a seguir o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Desde já, agradecemos a sua fundamental participação.

Atenciosamente,

Alcione Ribeiro Dias – Mestranda
WhatsApp (67)9.8165.3622

Profa. Dra. Sônia da Cunha Urt – Orientadora

* Esta pesquisa, está sendo realizada em parceria acadêmica com uma pesquisa mais ampla intitulada “As contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a compreensão do adoecimento do professor no ensino superior”, coordenada pela Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci (UEM/UFMS/CNPq - Parecer 2.547.732) e compartilha dados também com o projeto de dissertação de mestrado em Educação pela UFMS: "Possibilidades de enfrentamento ao adoecimento do professor universitário", de autoria do estudante Vanderlei Brulino Queiroz – orientadora Profa. Dra. Sonia da Cunha Urt.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Referência – Pesquisa *Adoecimento docente no ensino superior na perspectiva da Psicologia Histórico-cultural*, de autoria da estudante Alcione Ribeiro Dias, sob orientação da Profa. Dra. Sônia da Cunha Urt e pesquisa *As contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a compreensão do adoecimento do professor no ensino superior*, Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci (UEM/UFMS/CNPq - Parecer 2.547.732).

Etapa da pesquisa – Encontro de Pesquisa em Grupo

Prezado(a) Professor(a),

(nome do professor)

O objetivo geral da pesquisa *Adoecimento docente no ensino superior na perspectiva da Psicologia Histórico-cultural* é discutir o adoecimento docente, procurando conhecer os aspectos presentes nas relações entre os fatores internos e externos sintetizados na atividade social – trabalho docente. Para o desenvolvimento da pesquisa propusemos quatro etapas: uma descritiva, onde sistematizamos os dados – de 2005 a 2019 – relativos ao afastamento dos docentes da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Uma segunda etapa onde tivemos por instrumento um questionário de pesquisa abordando questões referentes ao sentido da atividade docente e o adoecimento. Uma etapa exploratória, onde realizamos entrevistas semi-estruturadas com docentes, que por suas vivências nos proporcionaram maior familiaridade com o tema; e agora estamos, na quarta etapa, constituindo os Encontros de Pesquisa em Grupo, onde grupos de professores – conhecendo os dados até então produzidos – apresentarão suas ressonâncias e explicações diante do que lhes será apresentado sobre o adoecimento do docente do ensino superior no âmbito da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Assim, o objetivo específico desta etapa que você estará participando é: *possibilitar a participação ativa dos sujeitos (docentes) no processo de investigação, criando possibilidade de apropriação dos dados, que estão parcialmente organizados, e a transformação dos resultados finais da pesquisa.*

Sua livre participação é fundamental, e para tanto vamos esclarecer sobre o formato da pesquisa nessa etapa.

1. Sua participação é totalmente voluntária, logo você poderá se recusar a participar ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isso lhe acarrete qualquer ônus ou prejuízo.
2. O encontro será realizado de forma *online*, sendo gravado apenas com o intuito de favorecer a fiel transcrição de informações por parte da pesquisadora, que utilizará os dados somente para os fins da pesquisa; tratando-os com absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade e dos demais participantes.
 - 2.1 A gravação será retirada da plataforma utilizada imediatamente após o encerramento do encontro e nenhuma imagem será utilizada pela pesquisadora, que se responsabilizará pela guarda e eliminação da gravação.

2.2 A plataforma utilizada é de reconhecida segurança e uma possível quebra de sigilo é remota, involuntária, e não intencional, apesar de todas as medidas, garantias e providências por parte da pesquisadora.

3. A pesquisa ocorrerá em grupo – de até seis docentes do ensino superior, e sendo assim, suas opiniões e expressões, sua identidade e imagem, serão de conhecimento dos poucos participantes.

3.1 Em se tratando de docentes do ensino superior, habituados a ambientes científicos e de confiabilidade, entendemos que haverá um clima de confiança, ética e respeito por parte de todos, inclusive diante de posições e opiniões adversas.

3.2 Caso haja algum desconforto ou constrangimento com alguma situação vivida no momento da pesquisa, você poderá interromper o processo da pesquisa, pedir ou emitir esclarecimentos, se recusar a participar ou mesmo interromper sua participação.

3.3 Se, por motivos tecnológicos ou de conexão, você tiver que se ausentar ou sair do grupo de pesquisa, informe a pesquisadora pelo celular/ WhatsApp, para que todos sejam orientados quanto a sua saída.

4. Serão apresentados, pela pesquisadora, dados e informações sobre adoecimento dos docentes e fatores que impactam no processo de adoecimento de pessoas que trabalham como docentes do ensino superior. Visto que você e os demais participantes também são docentes, cabe alertar para o risco de alguma mobilização emocional e dizer que a pesquisadora estará disponível para o acolhimento necessário, durante e após o encontro de pesquisa.

Assim como você, todos os participante são docentes, conhecedores dos objetivos da pesquisa e cientes das regras que balizam este encontro, em especial o compromisso com o sigilo de dados e informações, e o respeito com as pessoas que voluntariamente se dispuseram a participar deste encontro científico.

Neste encontro de pesquisa você irá compartilhar informações com colegas, sobre o adoecimento que acomete os docentes do ensino superior, e com eles dialogar, trocar impressões e refletir, o que será de grande benefício para o enfrentamento desta realidade.

Estamos à disposição, pesquisadora e orientadora, para quaisquer esclarecimentos.

Alcione Ribeiro Dias – Mestranda
WhatsApp (67)9.8165.3622

Profa. Dra. Sônia da Cunha Urt – Orientadora
WhatsApp (67)9.9998.7301

.....
Eu, **XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX**, abaixo assinado, concordo em participar deste Encontro de Pesquisa em Grupo, como sujeito de pesquisa. Fui informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora Alcione Ribeiro Dias sobre o objetivo da pesquisa e seu formato. Recebi a garantia de que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto me traga qualquer prejuízo.

Nome do Participante: _____ CPF: _____
Ass.: _____

Apêndice H – Telas de Powerpoint apresentadas na fase de Pesquisa em Grupo

Tela 1



Serviço Público Federal
Ministério da Educação

Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Faculdade de Educação – FAED
Programa de Pós Graduação em Educação – PPGEDU/FAED/UFMS



Resultados parciais

**ADOCIMENTO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR NA
PERSPECTIVA DA
PSICOLOGIA HISTÓRICO CULTURAL**

Orientadora: Profa. Dra. Sônia da Cunha Urt
Pós-graduanda: Alcione Ribeiro Dias

"As contribuições da psicologia histórico-cultural para a compreensão do adoecimento do professor no ensino superior" (FACCI - Parecer 2.547.732)



"Os modos de enfrentamento do adoecimento no professor universitário", de autoria do estudante Vanderlei Brulino Queiroz

Tela 2



Serviço Público Federal
Ministério da Educação

Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Faculdade de Educação – FAED
Programa de Pós Graduação em Educação – PPGEDU/FAED/UFMS



Gratidão aos docentes

Pela participação nas etapas da pesquisa

- Dados (PROGEP/DIAS)
- Questionários (19)
- Entrevistas (09)

- Sessão de pesquisa em grupo

Objetivo específico: possibilitar a participação ativa dos sujeitos no processo de investigação, criando possibilidade de apropriação dos dados, que estão parcialmente organizados, e de transformação dos resultados finais da pesquisa.

Tela 3



Serviço Público Federal
Ministério da Educação

Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Faculdade de Educação – FAED
Programa de Pós Graduação em Educação – PPGEDU/FAED/UFMS

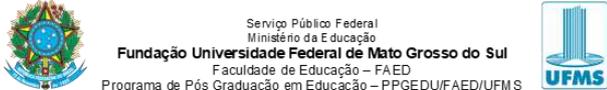


Termo de consentimento livre e esclarecido
(enviado por email)

- Uso dos dados/confidencialidade
- Gravação para facilitar acesso aos dados
- Nenhum uso de imagem

- Sessão grupal: contrato de sigilo extensivo aos participantes

Tela 4

 <p>Serviço Público Federal Ministério da Educação Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul Faculdade de Educação – FAED Programa de Pós Graduação em Educação – PPGEDU/FAED/UFMS</p>	
Estrutura – Procedimento de pesquisa na sessão grupal	
Aquecimento inespecífico	Montagem do cenário Dados da pesquisa
Aquecimento específico	Personagens em cena
Ação dramática principal	Dando voz aos personagens dos professores
Compartilhamento	Reflexões e ressonâncias

Tela 5



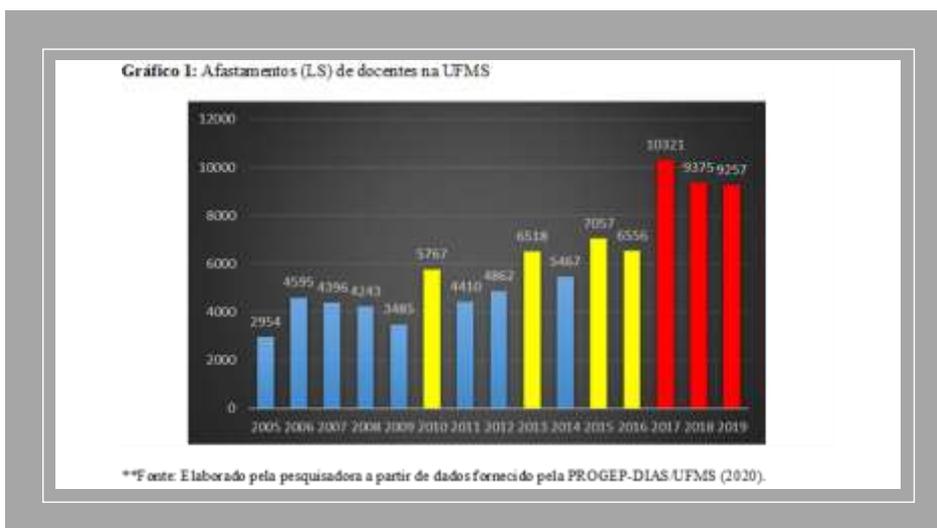
Tela 6

Gráfico 2: Quantidade de afastamentos por sexo

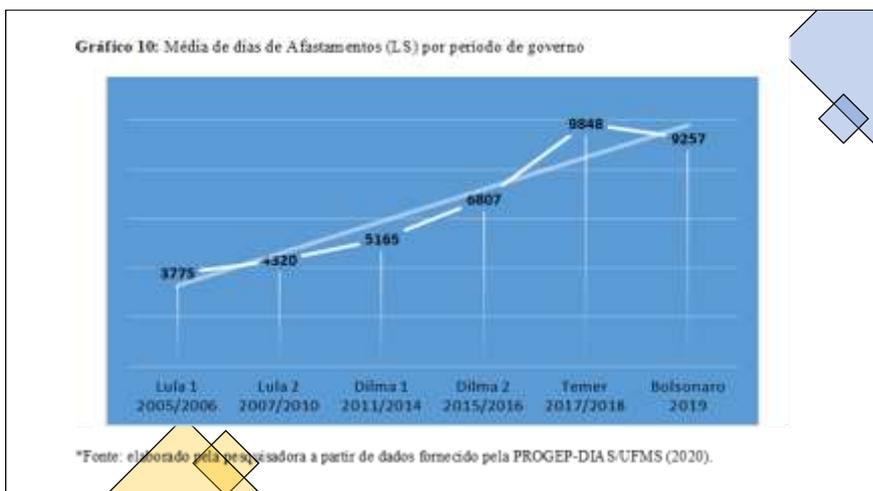


*Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados fornecido pela PROGEP-DIAS/UFMS (2020).

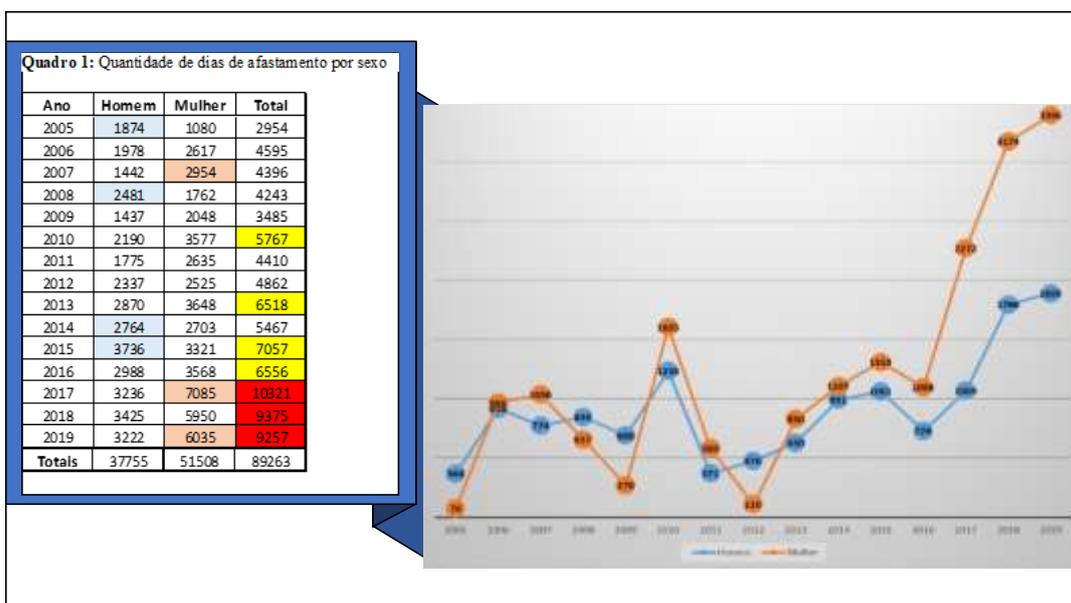
Tela 7



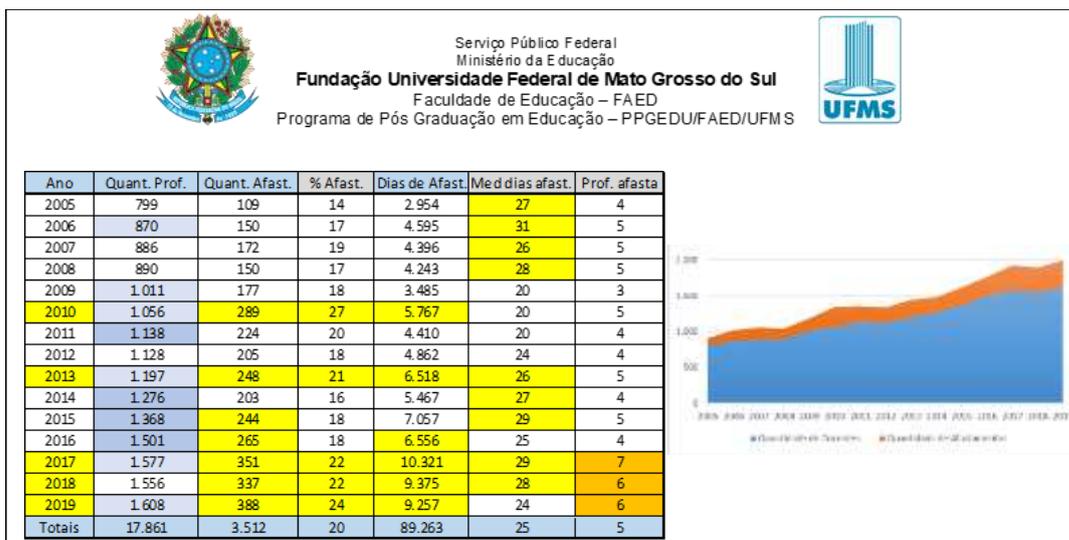
Tela 8



Tela 9



Tela 10

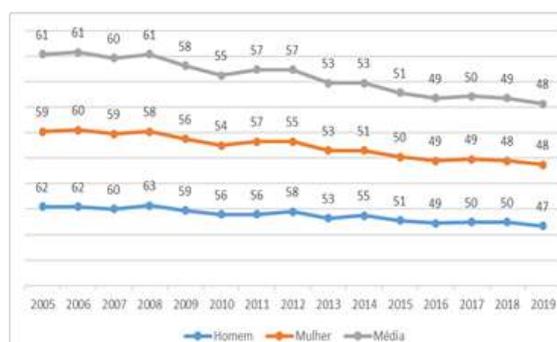


Tela 11

Quadro 2: Média anual de idade dos docentes em afastamento

Ano	Homem	Mulher	Média	Max.	Min.
2005	62	59	61	84	40
2006	62	60	61	75	38
2007	60	59	60	79	42
2008	63	58	61	76	39
2009	59	56	58	73	38
2010	56	54	55	76	37
2011	56	57	57	76	36
2012	58	55	57	77	33
2013	53	53	53	76	29
2014	55	51	53	75	30
2015	51	50	51	74	29
2016	49	49	49	73	26
2017	50	49	50	73	25
2018	50	48	49	73	28
2019	47	48	48	73	28
Média	55	54	55	76	33

Gráfico 3: Média de idade por sexo

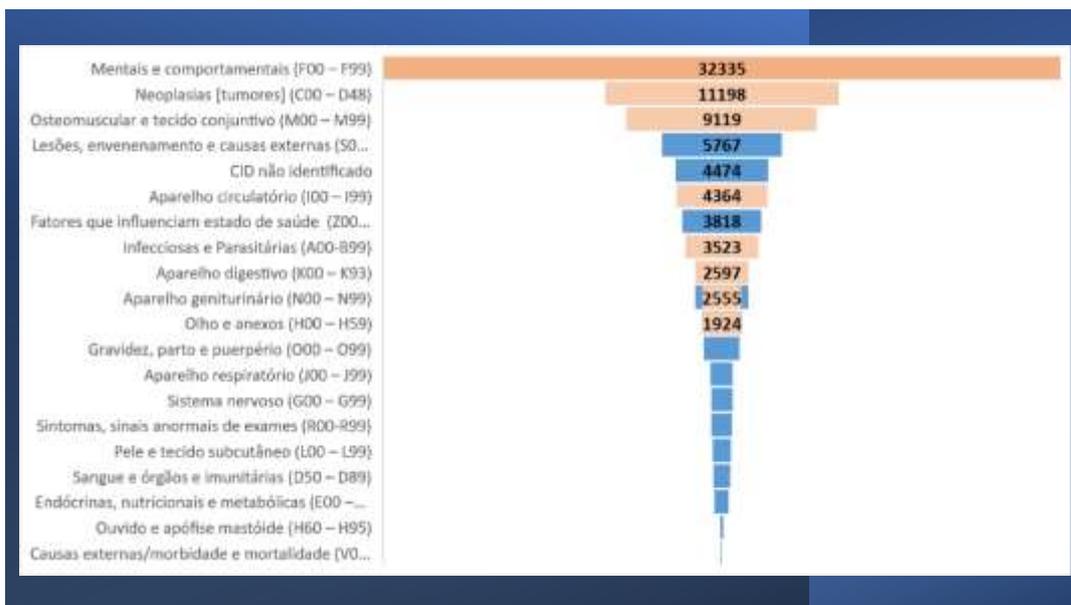


*Fonte: Elaboração pela pesquisadora a partir de dados fornecidos pela PROCEP-DIAS UFMS (2020).

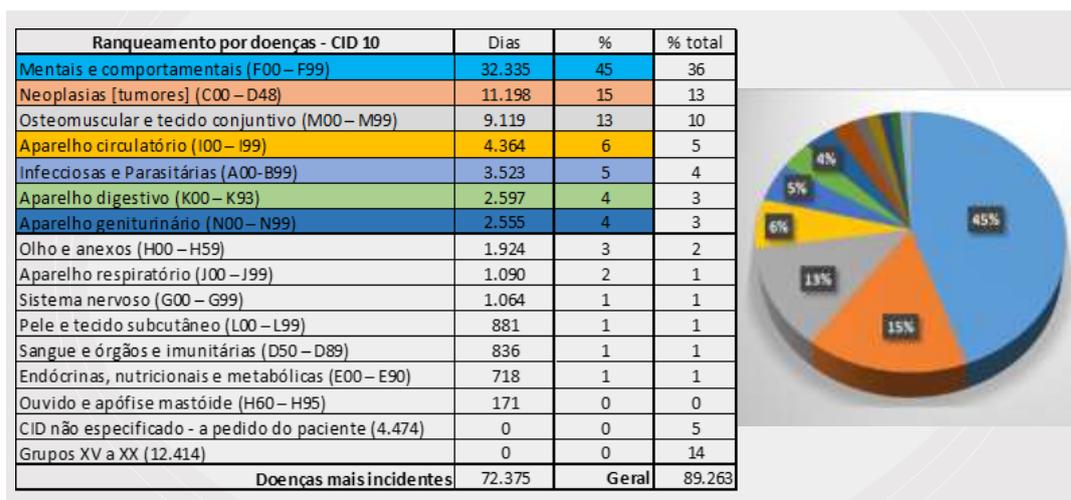
Tela 12

QUADRO DE DOENÇAS - CID 10		
	CID não identificado	4.474
Grupo I	Infeciosas e Parasitárias (A00-B99)	3.523
Grupo II	Neoplasias [tumores] (C00 – D48)	11.198
Grupo III	Sangue e órgãos e imunitárias (D50 – D89)	836
Grupo IV	Endócrinas, nutricionais e metabólicas (E00 – E90)	718
Grupo V	Mentais e comportamentais (F00 – F99)	32.335
Grupo VI	Sistema nervoso (G00 – G99)	1.064
Grupo VII	Olho e anexos (H00 – H59)	1.924
Grupo VIII	Ouvido e apófise mastoide (H60 – H95)	171
Grupo IX	Aparelho circulatório (I00 – I99)	4.364
Grupo X	Aparelho respiratório (J00 – J99)	1.090
Grupo XI	Aparelho digestivo (K00 – K93)	2.597
Grupo XII	Pele e tecido subcutâneo (L00 – L99)	881
Grupo XIII	Osteomuscular e tecido conjuntivo (M00 – M99)	9.119
Grupo XIV	Aparelho geniturinário (N00 – N99)	2.555
Grupo XV - XVI	Gravidez, parto e puerpério (O00 – O99) (P00-P99)	1.736
Grupo XVII - XVIII	Síntomas, sinais anormais de exames (Q00-Q99) (R00-R99)	1.014
Grupo XIX	Lesões, envenenamento e causas externas (S00 – T98)	5.767
Grupo XX	Causas externas/morbidade e mortalidade (V01 – Y98)	79
Grupo XXI	Fatores que influenciam estado de saúde (Z00 – Z99)	3.818
Grupo XXII	Códigos para propósitos especiais (U04 – U99)	0
Total de dias de afastamento		89.263

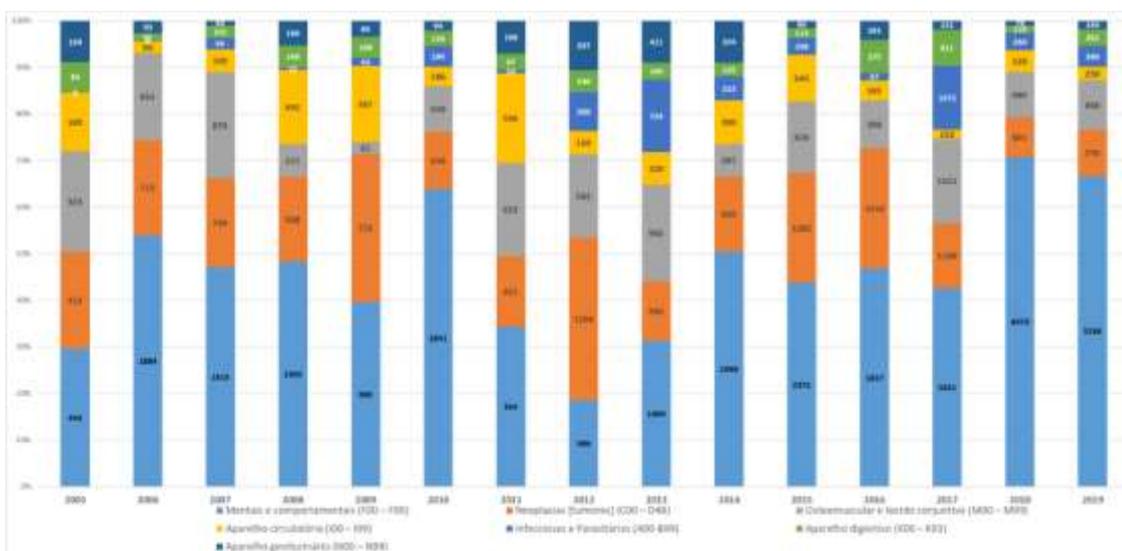
Tela 13



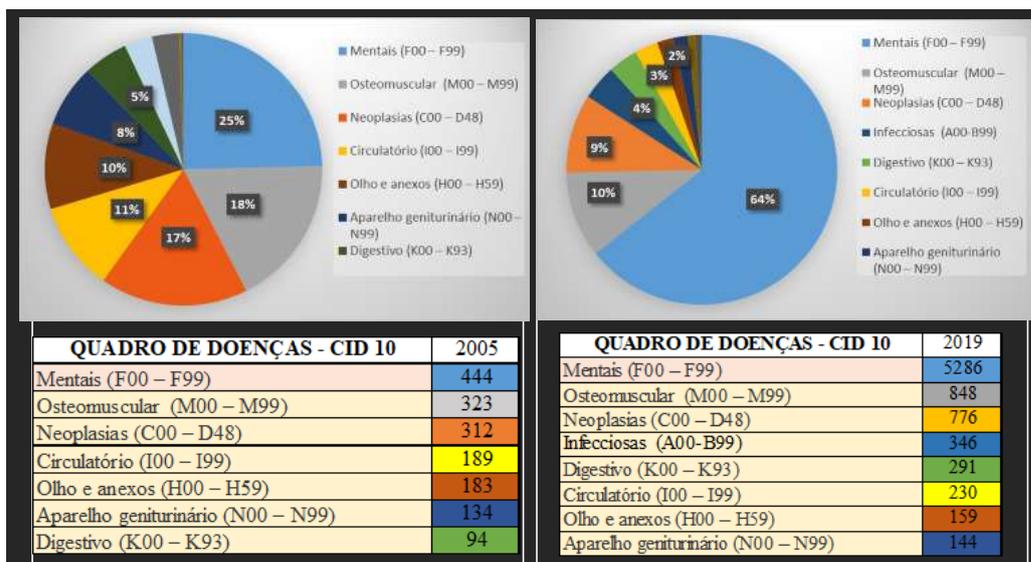
Tela 14



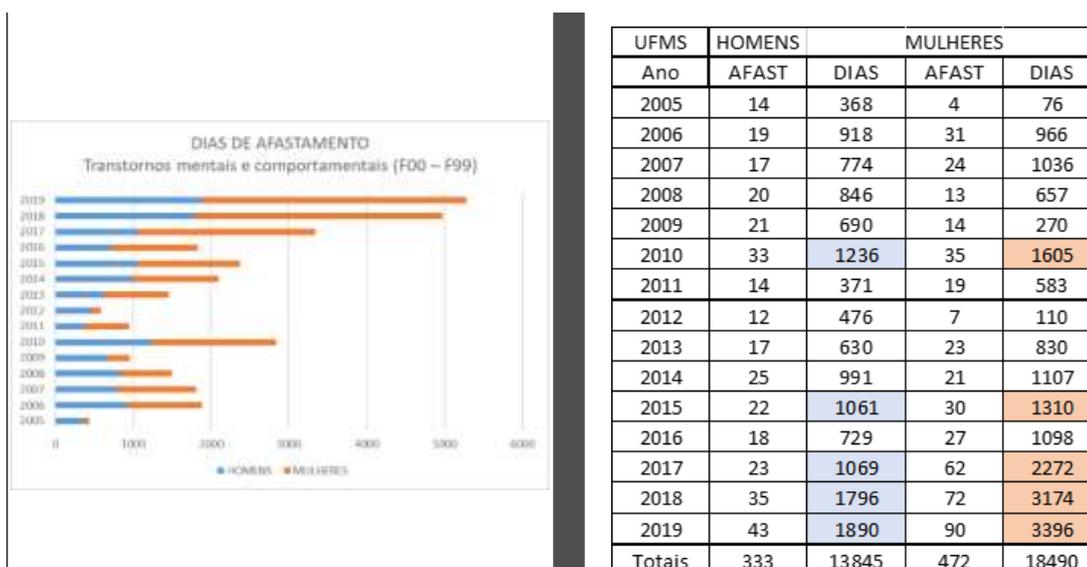
Tela 15



Tela 16



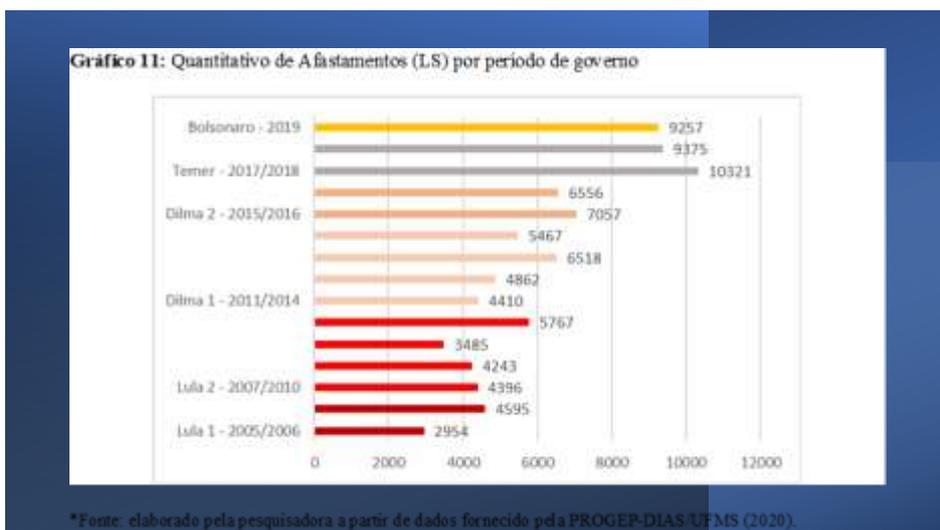
Tela 17



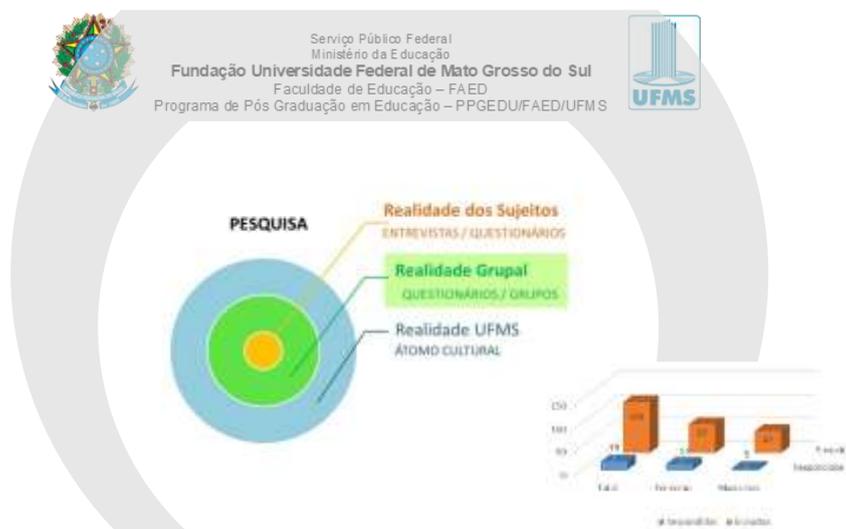
Tela 18

Homens			F00 - F99 Transtornos mentais e comportamentais			Mulheres			
MAfast	Dias	Afast	UFMS (2005-2019)			Dias	Afast	MAfast	
63	441	7	F00-F09	Transtornos mentais orgânicos, inclusive os sintomáticos			284	5	57
36	178	5	F10-F19	Transtornos mentais e comportamentais/uso de substância psicoativa			0	0	0
69	1.577	23	F20-F29	Esquizofrenia, transtornos esquizotípicos e transtornos delirantes			92	4	23
			F30-F39	Transtornos do humor [afetivos]					
55	2.882	52	F31	Transtorno afetivo bipolar (maníaco-depressivo-misto/ com ou sem sintomas psicóticos)			1.481	32	46
31	2.916	94	F32	Transtorno depressivo (leve; moderado; grave - com ou sem sintomas psicóticos)			4.227	102	41
48	3.838	80	F33/F34	Transtorno depressivo recorrente / transtorno de humor persistente / distímia			5.934	144	41
			F40-F48	Transtornos - neuróticos, relacionados com o stress e somatoformes					
26	1.026	40	F40/F41	Transtorno fóbico-ansioso/transtorno de pânico/ ansiedade generalizada			3.939	105	38
24	601	25	F42 a 48	Transtorno obsessivo/Reações ao stress/ Transtorno de adaptação/Stress pós traumático			2.533	80	32
55	386	7	F50-F59	Síndromes comportamentais associadas a disfunções fisiológicas e a fatores físicos			0	0	0
			F84	Transtornos do desenvolvimento psicológico (síndrome de asperger)					
42	13.845	333				18.490	472	39	

Tela 19



Tela 20



Tela 21

Gráfico 12 – Tempo de formação na 1ª graduação

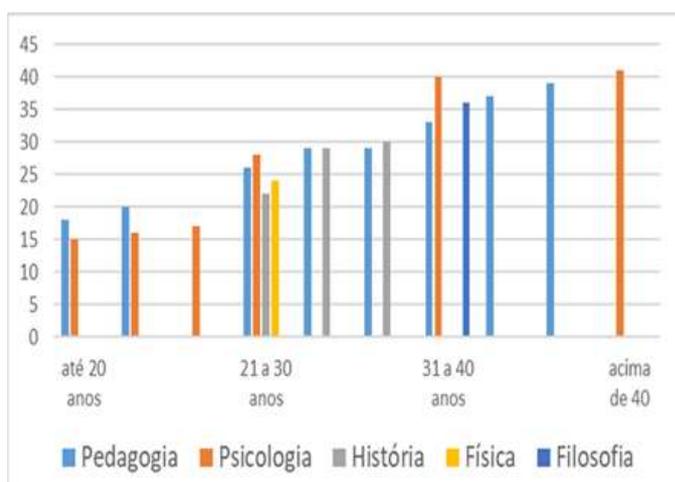


Gráfico 11 – Formação dos docentes pesquisados

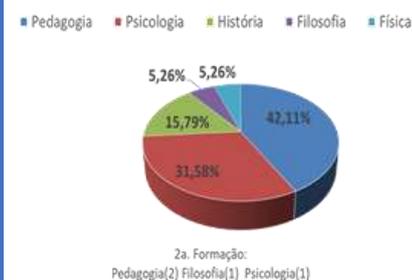
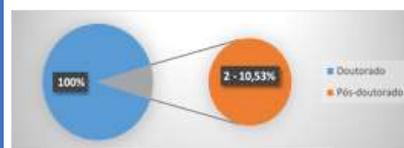


Gráfico 10 - Formação em nível de pós graduação

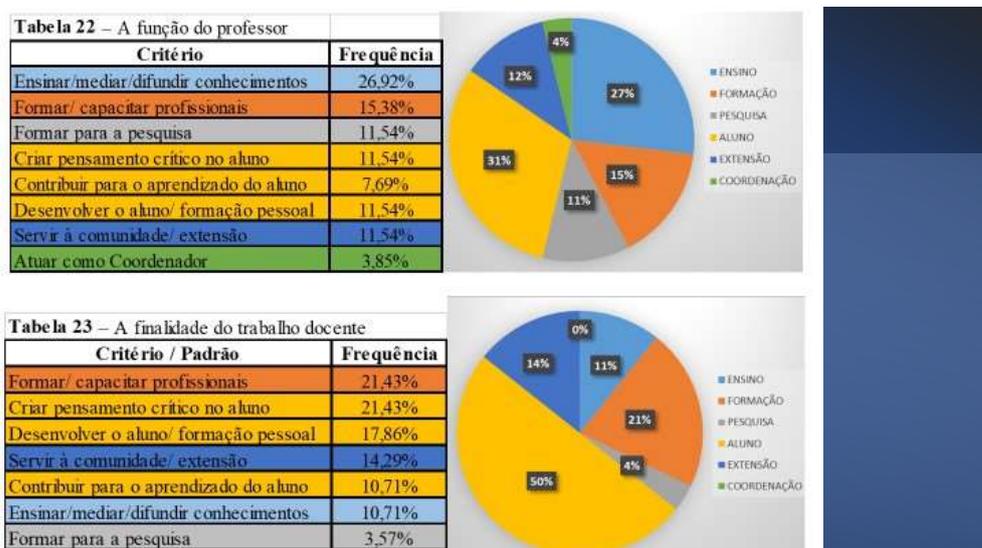


*Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

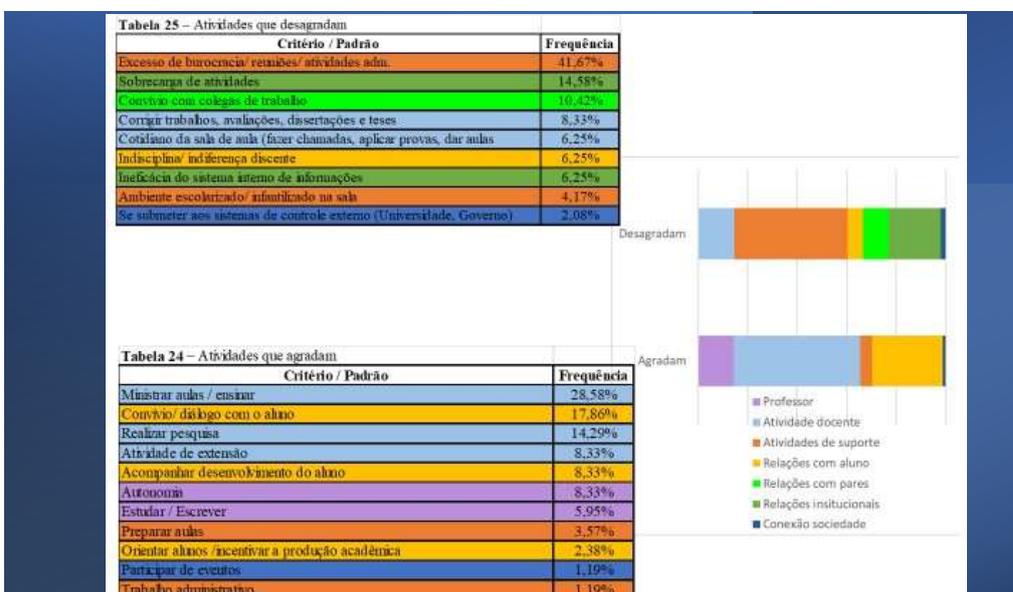
Tela 22



Tela 23



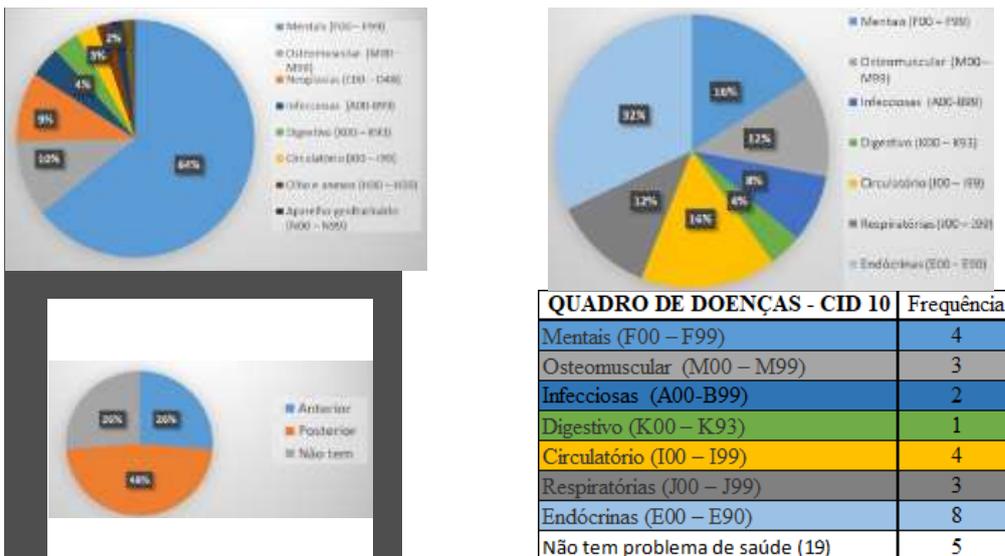
Tela 24



Tela 25



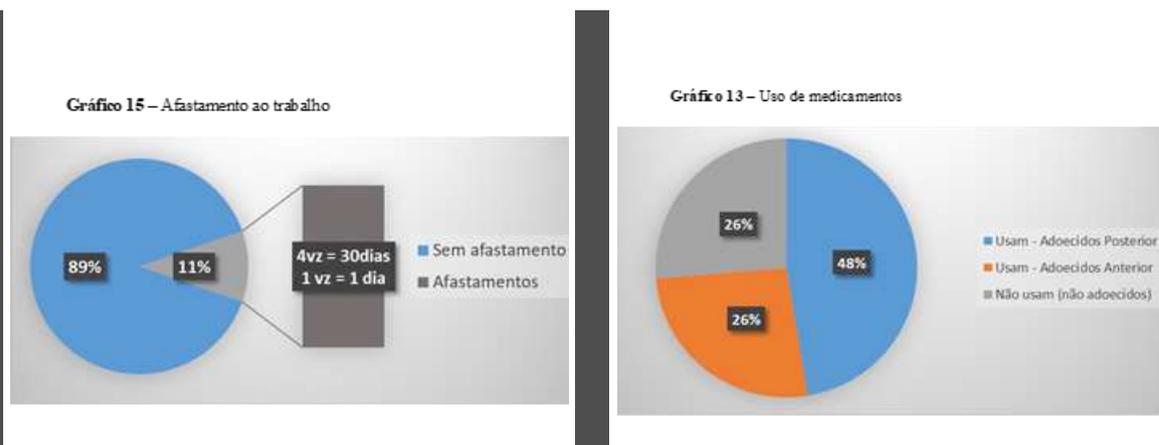
Tela 26



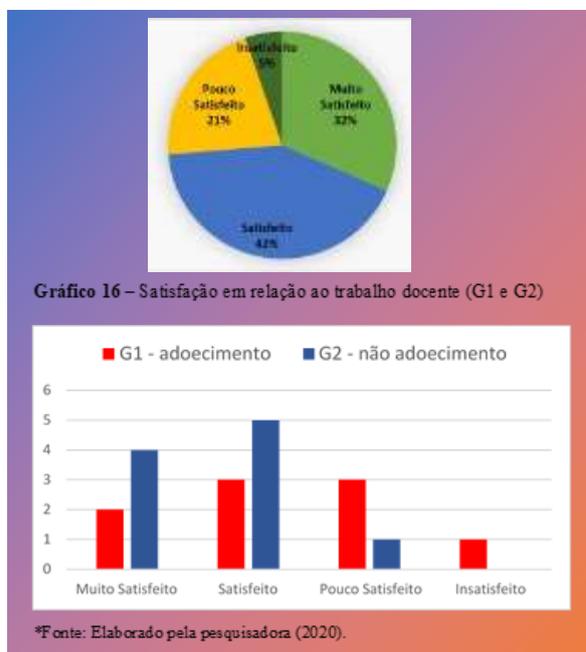
Tela 27



Tela 28



Tela 29



Satisfação GRUPOS DE DOCENTES

- No G1 – adoecimento

Curva moderada – temos desde docentes que se dizem muito satisfeitos até docente insatisfeito, sendo que a maioria (66,66%) se distribui entre satisfeitos (33,33%) e pouco satisfeitos (33,33%).

- No G2 – não adoecimento

A maior parte (90%) do grupo ou se diz satisfeita (50%) ou muito satisfeita (40%). Não temos docentes insatisfeitos com relação ao seu trabalho (mesmo que digam de insatisfações com fatores diversos que interferem no trabalho).

Tela 30

Tabela 30 – Motivos de satisfação				
	MS	S	PS	I
Gostar do que faz (ensinar); realização; fazer o que gosta	17%	17%		
Contato com alunos; fazer a diferença na formação do aluno; dedicar ao aluno	3%	6%	3%	
Satisfação por ministrar aulas			3%	
Feliz com a atividade de ensino				3%
Tabela 31 – Motivos de insatisfação				
	MS	S	PS	I
Condições precárias de trabalho – carga horária elevada; falta de equipamentos/ uso de equipamentos pessoais	3%	3%	9%	
Excesso de trabalho/sobrecarga		3%	6%	
Relações adoecidas; falta de democracia; clima hostil/ambiente			6%	3%
Decisões institucionais, administrativas, unilaterais		3%		
Ausência de reunião de professores para assuntos pedagógicos		3%		
Desvalorização do magistério		3%		
Burocracia			3%	
Falta de condições/tempo para estudar mais			3%	

Tela 31

Tabela 34 – Ações de enfrentamento para o não adoecimento	
Critério / Padrão	Frequência
<i>Condições de trabalho</i>	
Diminuir sobrecarga - racionalização na distribuição de cursos aos alunos, mais servidores, técnicos e docentes, desburocratização	37,93%
Recursos tecnológicos adequados para professores e salas	
Ambiente físico adequado (salas professoras, espaços de convivência, café)	
Melhoria salarial	
<i>Relações na instituição</i>	
Com gestores – diálogo, respeito, cargos menos políticos/escolhas democráticas, valorização da docência, entender a Universidade como instituição pública, coletiva e democrática (CF 1988)	27,59%
Respeitar a diversidade de pensamentos, maior diálogo	
Com os pares – melhorar a relação, criar espaços de escuta e ações de acolhimento	
<i>Questões externas à instituição</i>	
Cobranças adequadas de produtividade (Grãos gestores e agências de fomento)	17,24%
Problema estrutural / rever modelo de sociedade	
Políticas de educação que valorize o professor	
Retomar o trabalho dos sindicatos	
<i>Docente</i>	
Docente gostar mais do que faz	10,34%
Melhorar a formação docente	
Não trabalhar a rotina	
<i>Sem sugestão/resposta</i>	
	6,90%

Tela 32



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Faculdade de Educação – FAED
Programa de Pós Graduação em Educação – PPGEDU/FAED/UFMS



PERSONAGENS 1 e 2



PERSONAGENS 3 e 4



Tela 33



PERSONAGENS 1

Eu tenho 46 anos, sou formada há 24 anos, doutora desde 2013, 14 anos de docência e sou docente na pós-graduação (lato sensu)

Estou satisfeita com a profissão. Foi o que escolhi. Estar com os alunos é uma terapia.

Tenho satisfação em ministrar as aulas e poder trabalhar com a docência em si, mas o excesso de trabalho, as condições precárias do trabalho, geram um desgaste enorme.

Eu gostaria de formar pessoas capazes de atuarem com certa autonomia. Prontos para a prática, formados como pessoas também.

Há pressões de gestores, muita burocracia, muitos sistemas para preencher, muitas reuniões, as vezes desnecessárias. O preenchimento de relatórios, sistemas e formulários, sem dúvida está entre as mais desagradáveis tarefas da docência do ensino superior; além do produtivismo...

O trabalho me exige longas horas no computador e mesmo no celular, pois respondo diversas mensagens de trabalho, enviadas pelo WhatsApp.

Tomo antidepressivos. Meu problema de tireoide, acho que é de família, é anterior a profissão. Agora estou com hipertensão.

Tomar remédio para dormir nunca pode ser bom para ninguém. Quanto à insônia, são as arbitrariedades no local de trabalho, a pressão, perseguição, excesso de trabalho, que geram ou potencializam Estresse, gerando no sujeito problemas de saúde.

Evito me afastar do trabalho. Mas esse ano parei por 5 dias.

Não quero mudar de profissão. Amo o que eu faço; gosto de ensinar, gosto do contato com os alunos.

Mais servidores, técnicos e docentes, isso sim contribuiria para uma menor carga de trabalho. Menores cobranças de órgãos gestores e agências de fomento, ou cobranças adequadas às nossas realidades

Tela 34



PERSONAGENS 2

Eu tenho 57 anos, sou formada há 29 anos, doutora desde 2009, 20 anos de docência e sou docente na pós-graduação (lato/stricto).

Estou satisfeita com a profissão. Muito embora, considere que exista, sobrecarga, excesso de atividades no trabalho docente, que antes era feito pelo administrativo. Gosto de ser professora, de ensino e pesquisa. Fico satisfeita ao preparar e ministrar as aulas; temos autonomia docente.

Reconheço que falta tecnologia adequada para os professores, equipamentos, e temos uma grande quantidade de alunos em sala de aula e para orientar.

Outra coisa que me incomoda no trabalho é a ausência de reunião de professores para tratar de assuntos do dia a dia, falar de pessoa para pessoa como um dia já fizemos, e falar da prática pedagógica.

Tenho hipertensão e eventualmente alguma alergia por poeira ou mofo. Mas sei que muitos colegas estão adoecidos e adoecendo.

Ficar muito tempo em pé, ou no computador me faz ter eventualmente dores nas costas.

Boa parte das minhas solicitações são atendidas, tanto por parte da coordenação, quanto dos técnicos e da diretoria da Faculdade.

Mé desagrada a divisão do grupo de professores, tipo "grupo de direita" e "grupo de esquerda" e as discussões que radicalizam posições e não buscam um consenso para melhorar o curso e as nossas condições.

Uma forma de enfrentar é nos articularmos, retomar movimento do professor, buscar o desenvolvimento de políticas de educação que dê ao professor o seu devido valor; estamos muito desvalorizados, notadamente neste momento no Brasil. O professor precisa também se preparar adequadamente.

Não mudaria de profissão. Tenho certeza de que foi a melhor escolha. Considero a profissão de professor gratificante e muito nobre, pois o professor forma indivíduos, acho extraordinário.

Tela 35



PERSONAGENS 3

Eu tenho 48 anos, sou formado há 23 anos, pós-doutor desde 2017, 12 anos de docência e sou docente na pós-graduação (lato sensu)

Estou satisfeito com a profissão e insatisfeito ao mesmo tempo. Para estar muito satisfeito faltava acabar com a burocracia e ampliar a democracia na instituição.

Eu me sinto muito feliz durante a atividade de ensino, mas infeliz em todo o resto, particularmente por sentir o clima muito hostil.

O sentido do nosso trabalho é tornar o mundo melhor para as pessoas. Promover mudanças na sociedade através de ações e da formação de profissionais comprometidos.

Somos poucos docentes especializados por curso, tem a pobreza da biblioteca e ausência de salas de informática de livre acesso aos discentes. Falta de perspectiva de avanço de pesquisa na área de ciências humanas.

Tem muita burocracia e autoritarismo da administração. Um dia me falaram para ser coordenador... eu respondi: o quê? E o estresse das reuniões entre colegas? ... é onde a doença se manifesta.

Há um clima hostil entre colegas e judicialização de relações humanas, até com alunos; além do excesso de encargos e carga horária.

Acho que a atividade docente em si não influencia na minha saúde. Mas percebo que fico sem problemas de saúde durante períodos que me afasto, nas férias.

Tomo remédio para o controle glicêmico, hipertensão e controle da ansiedade. O remédio é bom, alivia... o problema é que esses remédios causam a diminuição da libido.

Me afastei apenas uma vez do trabalho esse ano, por 15 dias.

Não mudaria de profissão... talvez de instituição.

Tela 36



PERSONAGENS 4

Eu tenho 56 anos, sou formado há 30 anos, doutor desde 2006, 19 anos de docência e sou docente na pós-graduação (stricto sensu)

O que me deixa muito satisfeito é que faço o que gosto. É muito bom ministrar aulas, coordenar grupos de estudos e orientar alunos.

Estou pessoalmente satisfeito com minha escolha profissional e institucionalmente muitas vezes frustrado, pois de forma geral, as decisões administrativas são unilaterais.

A pesquisa é muito importante. Podemos dedicar tempo a isso. Mas, às vezes a burocracia emperra o processo de pesquisa. Tem que ter paciência para administrar a coisa acadêmica. O operacional cria um descompasso entre o que deve ser feito e o que realmente dá para fazer.

Tenho autonomia para pensar as aulas; posso fazer algumas atividades de casa ou em qualquer lugar – como leituras, correções, preparo de aula). Acho que o trabalho em si não influencia. Meu problema de colesterol é genético.

Acontece de ter salas sem condições e outras com o ar-condicionado muito frio. Tem problemas de internet, manutenção de equipamentos e limpeza dos espaços coletivos.

Estando em uma Universidade deveríamos respeitar mais a diversidade de pensamento e os gestores entenderem que se trata de uma instituição pública, colegiada e democrática. A maior forma de enfrentamento, seria o maior diálogo no local de trabalho.

Não tenho problemas de saúde e nem afastamento.

Não mudaria de profissão. Eu poderia pensar em mudar da universidade em função do meu turno de aulas – que não me deixa muito satisfeito.

Tela 37



Esta tela apresenta o brasão de armas do Brasil no canto superior esquerdo. No canto superior direito, há o logo da UFMS. O texto centralizado no topo indica: "Serviço Público Federal", "Ministério da Educação", "Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul", "Faculdade de Educação – FAED" e "Programa de Pós Graduação em Educação – PPGEDU/FAED/UFMS". O conteúdo principal da tela é composto por três ilustrações de pessoas em diálogo: dois homens em um sofá, uma mulher e um homem em uma mesa alta, e uma mulher e um homem em uma mesa baixa.

Tela 38



Esta tela apresenta o brasão de armas do Brasil no canto superior esquerdo. No canto superior direito, há o logo da UFMS. O texto centralizado no topo indica: "Serviço Público Federal", "Ministério da Educação", "Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul", "Faculdade de Educação – FAED" e "Programa de Pós Graduação em Educação – PPGEDU/FAED/UFMS". À esquerda, há um botão cinza com o texto "Compartilhar". À direita, há uma ilustração de silhuetas coloridas de cabeças de pessoas em perfil, representando diversidade.

Apêndice I – Transcrição dos Encontros de Pesquisa em Grupo

Grupo 1 – Quinta-feira – dia 22/04/21 - das 16h15 às 18h30 - Duração: 2h15

Professor 1 – P1 (CGR) Professora 2 – P2 (CGR) Professor 3 – P3 (CGR).

- Ausência de uma professora, em razão de emergência de saúde na família.
- Com autorização do grupo, acompanhou a sessão como ouvinte, uma orientanda de P1 que é pesquisadora no tema mal-estar docente.

Etapa iniciadora – Pesquisadora faz o acolhimento e boas-vindas aos participantes e dá início à apresentação das Telas 1 a 4: A pesquisa (1); Agradecimento aos professores e apresentação do objetivo específico do Encontro de Pesquisa em Grupo (2); Confirmação do contrato de sigilo grupal e confirmação do recebimento do Termo de Consentimento que foi enviado por e-mail (3); O processo da pesquisa propriamente dito (4). Abre para esclarecimentos e faz confirmação de assentimento dos participantes.

Após tela 4, P1 fala: só uma pergunta. A parte burocrática, eu sei que uma pesquisa como esta que você faz aqui é muito burocrática, com Comitê de Ética, são muitos trâmites até você chegar aqui nesta parte que nós estamos realizando. Em algum momento a burocracia desanimou você? Você teve alguma dificuldade maior? Como foi lidar com todo esse processo burocrático de uma pesquisa com seres humanos e ainda mais com professores dentro da própria Instituição, como foi lidar com tudo isso?

Pesquisadora – esclarece sobre o caminho da pesquisa – o vínculo, que foi facilitador, com a pesquisa da Profa. Dra. Marilda Facci e o caminho de autorização, as cartas de solicitação às áreas envolvidas dentro da UFMS, e especialmente o pedido na PROGEP, o que foi feito com o apoio do Coordenador de Área Prof. Dr. Antônio Osório. Comenta sobre a importância de enfrentar os desafios e seguir em frente com a pesquisa. Confirma se mais alguém tem perguntas e, diante da negativa, efetiva a confirmação de assentimento.

Etapa aquecimento – Pesquisadora inicia a apresentação – Telas 5 a 11, informando que fará paradas durante o processo de apresentação para os comentários e que, se tiverem alguma questão durante a apresentação, podem se manifestar a qualquer momento.

Na Tela 11, comenta P1 – Só uma pergunta, a pandemia fica de fora disso? Você não chegou a analisar, não é? Acho que só esse período de pandemia daria uma outra pesquisa bem interessante, não é?

Pesquisadora – confirma que não incluiu 2020, início da pandemia, e concorda com P1 que daria uma pesquisa muito importante e que isso exigiria um novo trâmite de autorização. A pesquisadora, faz a primeira parada programada, pede ao grupo que se manifeste e pergunta aos participantes: como estão se sentindo até agora, mediante os dados apresentados?

P3 – Olha, para ser sincero para mim eles colocam no papel, muito importante, colocar no papel uma percepção que a gente já tem. Sou professor de (x), vou me eximir de fazer análise de dados aqui, mas meu olho cresceu para 2016. Em 2016 você tem um pico. Embora a gente tenha um processo que não é exclusivo dos últimos dois governos, que vem já de um processo anterior, de colocação de uma competição insana por números, e isso vem num crescendo, é muito importante ter esses números na nossa frente, para quando começarem a dizer ‘você estão inventando coisa, isso não existe’. Eu me sinto muito... só de você ter mostrado esses gráficos, certamente isso já foi ou será publicado, espero que a Universidade faça algum proveito disso. Porque, muitas vezes, cientistas falam bastante, mas não são ouvidos e não há indicação de que a gestão federal e a gestão da UFMS, em particular, tenham condições de reverter esse quadro, muito pelo contrário. Eu posso adivinhar que isso vai, independentemente de pandemia, eu tenho um posicionamento e vamos falar um pouco disso, não quero avançar. Eu quero dizer que estou muito confortável, estou me sentindo muito representado, aí – quer dizer, não adianta me chamar de louco não, porque não cola. Existe um processo aí, que é um processo social mesmo, o que está sendo colocado e, particularmente, funcional – qualquer um que frequente psiquiatria, como eu, sabe da quantidade de colegas professores que a gente encontra no corredor, indo ou saindo do prédio, e isso não é coincidência. Os próprios médicos dizem isso para nós, que eles têm uma quantidade muito grande de professores em geral e da Universidade em particular.

P1 – Professora (P2), quer falar? Por favor.

P2 – O que eu percebo também é, além de concordar com o que o P3 colocou, essa própria questão do quanto a carreira docente também vem piorando. Entrei num cenário que é de 2017, e já entrei num cenário que é de mais instabilidade e acho que esse aumento do adoecimento tem a ver com isso. Vem piorando para quem entra, mas também piorando para quem já está, ainda que tenham uma condição um pouco melhor em termos de alguns direitos, mas vai precarizando também o trabalho para quem já está na Universidade.

P1 – Eu me sinto assim, contemplado também nisso que você acabou de apresentar, como os demais colegas. Vejo que isso abre margem para a gente pensar a Universidade, também a

escola, como espaços de adoecimento do professor – a rotina acadêmica, a rotina escolar, pode levar ao desenvolvimento de doenças, inclusive mentais como o esgotamento, o estresse. O mais interessante é como esses números são guardados, são protegidos, a Universidade parece que não quer que a gente tenha acesso a esses dados, por que será? É uma boa pergunta. Isso talvez implicaria em responsabilizar os gestores, como eles gostam muito de usar essa palavra, pelo adoecimento do professor e mais, a criação de políticas públicas de saúde dos professores. O que a gente está vendo é o contrário, se você for olhar a última reunião do Conselho Diretor, do Conselho Universitário, a questão do PAS³⁹ dos professores, se queria inclusive até atacar o PAS – que é um direito dos professores e de seus familiares. Ora, como é que um professor vai trabalhar bem, por exemplo, se ele sabe que um familiar está doente, alguém que ele ama está doente, o companheiro a companheira, o filho a filha. Então, o que a gente vê é um desmonte dessas políticas de saúde do docente e, infelizmente, a gente não consegue vislumbrar uma perspectiva de saída disso. Eu iria deixar isso para o final, mas eu queria falar também da educação básica. A FETEMS⁴⁰ tentou, por um tempo, na Secretaria de Estado da Educação ter os números da rede estadual de Mato Grosso do Sul, a dificuldade é enorme para se conseguir o acesso a esses dados. As principais categorias que pedem afastamento são: policiais, e isso é bem interessante, a rotina de violência – policiais que vão parar no psiquiatra, no psicólogo, por experimentarem essa rotina de violência, e os professores. Porque não é interessante, para o Estado, ter divulgado, já que a Educação nos programas de publicidade dos governos ‘é perfeita’. O ‘problema’ é que o professor ‘não quer ensinar’, esse ‘é o problema’. Geralmente, é isso que se fala: ‘o professor está desmotivado’. Olha a fala do Ricardo Barros⁴¹ ontem, falando que ‘os professores não querem trabalhar na pandemia, esse é o problema’. Na verdade, é uma cortina de fumaça que encobre o problema real dos professores.

A pesquisadora continua a apresentação – Telas 12 a 20, informando que mostrará os dados relativos às modalidades de adoecimento, as patologias que acometem os docentes – via Classificação Internacional das Doenças (CID). Ao final, a pesquisadora solicita que façam comentários sobre o que viram, ou perceberam, que lhes chamou a atenção – despertou o interesse.

³⁹ Programa de Assistência à Saúde da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PAS-UFMS).

⁴⁰ Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul (FETEMS).

⁴¹ Ricardo José Magalhães Barros é um engenheiro civil, empresário e político brasileiro. É deputado federal pelo estado do Paraná. Foi Ministro da Saúde durante o Governo Michel Temer e prefeito de Maringá. Em agosto de 2020, tornou-se líder do governo Bolsonaro na Câmara dos Deputados.

P2 – Eu percebo, os dados que me chamam atenção, é essa possibilidade de análise relacionada ao período, ao ‘o que estávamos vivendo’ em termos de Ministério da Educação, em termos de gestores. Acho análises interessantes e que fazem todo o sentido, numa abordagem que vá além de identificar apenas o fenômeno, mas você tentar relacionar aos fatores sociais também que estão relacionados e que, muito provavelmente, têm um papel grande em termos de condições. Me chama muito atenção também, desde o início da apresentação, os dados das mulheres – bem maiores. Isso também vai ao encontro de dados que a gente ouve, desde estudante e depois como profissional, sobre a depressão, sobre ser um fenômeno que se identifica mais em mulheres, por uma série de motivos – inclusive, por causa da procura também, se identifica mais porque as mulheres procuram mais ajuda. Tem as pressões sociais, que sempre foram grandes e que cresceram nos últimos anos assustadoramente, acho que por conta do impeachment da Dilma. O impeachment já mostra bastante, toda a maneira como ela foi tratada durante o processo, e o que veio em seguida – e, o quanto essa pressão também cresceu na Universidade para as mulheres e para os professores de uma maneira em geral, toda essa perseguição. Esse clima de perseguição que virou desde 2016, perseguição mesmo na nossa atuação como professores. Acho que esses dados ilustram bem o momento que a gente está vivendo, e infelizmente não dava para esperar uma coisa diferente – me sinto muito contemplada (voz embargada), me vejo nesses dados também, apesar de pouco tempo na Universidade como docente, tenho muitos anos de Universidade.

P1 – Uma pergunta: você encontrou menção à Síndrome de Burnout, neste quadro de doenças? Alguma referência ao Burnout? Aparecem doenças mentais, mas Burnout... eu vi a depressão, e se cabe aí. Porque os estudiosos do mal-estar docente, a Profa. Flavinês Rebolo da UCDB, que trabalha muito nessa linha do mal-estar docente, atribui a Síndrome de Burnout como uma das principais doenças, do esgotamento profissional dos professores. Por quê a Síndrome de Burnout não está nos dados? Acho legal também esse olhar, de não ver uma coisa dissociada da outra, muitas dessas doenças físicas são ligadas às doenças mentais. Ou seja, você começa adoecendo no emocional, no psíquico, e isso vai chegando ao câncer, isso vai chegando à garganta, isso vai chegando aos problemas de coluna. Então, ver essa visão de saúde na totalidade, no aspecto mental e no aspecto físico, acho bem legal esse olhar.

P3 – Eu tenho refletido, há muitos anos, essa questão da Universidade e do sentido social da Universidade. Na história oral se trabalha muito com emoção, com o subjetivo, inclusive gerando muitas brigas com o comitê de ética – quando se coloca o nome inteiro da pessoa que deu a entrevista. Neste caso, não faz sentido porque se pode entrevistar um político ou um

general, e o nome dele obrigatoriamente vai sair todo e não vai ter muita dificuldade em autorização (afinal, é o Luciano Huck que está entrevistando). Mas, quando é o José Maria, lá da periferia, ele ‘não tem entendimento próprio da autorização’, ele é um ‘incapaz’, temos que desenhar e explicar mil vezes para ele, sem contar que esses documentos todos servem mais para proteger o pesquisador do que o objeto de pesquisa – é uma ética invertida, é uma antiética. Falando dos documentos, não se preocupa com quem está sendo pesquisado, tenta-se livrar a cara da instituição sobretudo. Então, eu tenho uma frustração logo de saída, na minha graduação na Universidade – vou me envolver com grupos de pesquisa, que normalmente já são vistos com desconfiança. E estava pensando, para além, nas questões de interferências políticas – trabalho muito nesta chave de explicação do mundo, que é eminentemente política, não tem ciência, não tem nenhuma intervenção no mundo que não seja política. Evidentemente que isso vai se colocar ao nosso revés, quando a gente tem governos menos comprometidos com as nossas pautas, isso causa uma sensação de desesperança muito forte – além de ser prático, na prática não tem dinheiro para pesquisas. Eu não recebi um tostão para pesquisar, de 2017 para cá não tenho um centavo. Isso, obviamente, vai causando frustração, porque você descobre algumas coisas – numa comunidade, por exemplo, você descobre alguns indícios de ancestralidade que você precisaria viajar para outros estados, para fazer uma espécie de retrospectiva da trajetória, do que chamamos de diáspora africana, e você sabe que ‘não vai virar’ – ‘a sua pesquisa é de MS, porque dinheiro para ir a outro estado?’ Fica uma descrença completa. Minha experiência atual, aumentou uma percepção que eu tenho, há muitos anos também, que é o fator de classe social – eu considero que os docentes que começaram a chegar nas universidades públicas agora são de uma classe social inferior à do passado. Nos anos 1980, final dos anos 1980 e anos 1990, quem é que entrava nas universidades públicas – eram os filhos da aristocracia, da burguesia que já tinha ganhado muito dinheiro, e então podiam se dar ao luxo de ter uma filha historiadora, ou socióloga, era até ‘chique’. Sobretudo em São Paulo, os nomes que se repetem nas bibliografias, que foram meus professores, a maior parte deles – eu peguei um pouco de tudo. Estava bem claro isso, como tinham excelentes professoras, eu lembro da Laura de Mello e Souza, todo mundo ficava encantado com ela, mas ela era claramente aristocrática, era óbvio isso; e outras professoras que se tinha – sobrenomes famosos em São Paulo. Mas, havia contrapontos, como Florestan Fernandes – ele foi socorrer a gente em um embate com a polícia militar, numa história, cumprida para contar aqui. Então, acho que a minha geração, a geração que chega na universidade em meados dos anos 1980, a gente entra com uma expectativa de ascensão muito forte, a gente chega ‘as coisas daqui pra frente vão melhorar’. Isso, em termos históricos, é uma bobagem tremenda porque não existem nem

progressos e nem decréscimos contínuos, a história vai em solavancos. Então, imaginar que as coisas só iriam melhorar e que estava tudo bem, era de uma ingenuidade indesculpável. Não vai ficar melhorando sempre, aliás: melhora para quem e sob qual perspectiva? Mas, eu tenho sempre pensado, pelas populações que trabalho e grupos afro-brasileiros, estamos muito próximos de entender o sofrimento dos estudantes. A entrada de pessoas das camadas populares na universidade não acontece só em 2012 com a Lei de Cotas, a Lei de Cotas tornou isso evidente. E o que vai acontecer – acabei de receber um convite da Defensoria Pública, sobre um debate a respeito a ‘uberização’ do trabalho. A discussão aqui ... não é à toa que as coisas acontecem, tem um elemento de classe social muito forte, de corte de classe, de cor, de raça e de concepções da universidade. A universidade é um lugar de homem branco – então, quem que adoce mais? Mulher. Se fizesse um corte de raça! A gente vai ter que ‘entrar na justiça’ para obrigar a Universidade a cruzar dados de raça. A Universidade não sabe quantos negros tem na Universidade, isso não é importante. Descobri que no questionário inicial que o aluno preenche no SISCAD⁴², para ele conseguir ter acesso ao passaporte UFMS, tem uma pergunta sobre a religião da pessoa, mas não pergunta a cor. Falei com uma pessoa e ela respondeu que é ‘questionário do MEC’ – não é não, é daqui da UFMS. A política pública quer saber a religião da pessoa, por que mesmo? Para que isso serve? Agora, a cor não é perguntada. Então, a Universidade é, e a Ciência é produzida, por homens brancos, homens cis gêneros, portanto ela é um ambiente hostil a pessoas que saem deste recorte. Claro que tem várias questões para analisar – aumentou muito o número de vagas nas universidades nos anos 2000, acabou de sair uma matéria que 50% dos formandos de 2019 e 2020 não arrumaram emprego até agora, a metade da força. No caso de pessoas que trabalham com cursos de licenciatura noturnos e educação no campo, que atende camponeses, no caso de formação de professores – estamos formando professores para o desemprego, porque não há emprego para todos eles, não há emprego. Essas pessoas não vão conseguir emprego e isso causa uma frustração muito grande, sobretudo para nós professores que viemos de classes populares e que aproveitamos uma ascensão social, uma espécie de onda positiva – a gente está com muita dificuldade de passar isso para os nossos alunos. Estamos falando aqui entre nós, professores mais velhos, mas com o aluno nem sobre tortura eu apareço com perspectivas pessimistas, porque isso é arrasador para um jovem. Tinha que se pensar também em um componente do nível de renda familiar, dos docentes que entram na Universidade. Se fosse contar a minha história, nos anos 1990, estava deixando de ser novidade, mas ainda tinha cara de novidade – democracia nos anos 1990,

⁴² Sistema de Controle Acadêmico e Docente (SISCAD).

estava chegando gente, a questão da assistência social na Universidade estava crescendo bastante com aumento da moradia estudantil e ampliação dos restaurantes universitários, por exemplo. Então, já havia com a democratização um espaço para a vinda, e essas pessoas vieram para a Universidade nos anos 2000, sobretudo no início do século XXI vão vir muitos professores. Acho que também tem a questão da competição, e é uma competição que não tem o menor sentido, que vai totalmente de encontro aquele ambiente que nós professores sonhávamos. Eu estou frustrado, eu não vim para a Universidade fazer o que eu estou fazendo. Dá uma sensação de frustração muito grande e esse teor de frustração vai aumentando na medida dos ambientes externos. O fator classe e o fator raça, nos dariam mais preciosidade nesses dados. Essa pesquisa é uma pesquisa ampla e tem que continuar compilando dados, não dá para ignorar 2020, 2021. Agora aprovaram uma Lei que praticamente obriga a gente a voltar para a sala de aula – ‘olha vocês são essenciais, então voltem’; só que não! Não vou voltar, não adianta. Uma coisa é o que colocam ali, outra coisa é o que vai acontecer. Então a gente está bastante preocupado com isso. Mas, estou muito contente mesmo, até esqueci de perguntar como você chegou nos nossos nomes – por quê conheço os professores que estão aqui. Sei que você tem mais sessões, em outros dias. Mas, qual foi o critério para você escolher os professores para esse encontro.

Pesquisadora – esclarece sobre o Burnout, perguntado por P1, que de fato é uma patologia reconhecida no âmbito do trabalho e com CID-10 definido, mas que não teve nenhum registro nos dados dos 15 estudados. Informando que a distímia, depressão crônica, é uma das patologias que mais se aproxima do descrito sobre Burnout. A escolha dos participantes também foi esclarecida – convidados os professores da Área de Ciências Humanas, por isso a possibilidade de encontrarem colegas, nos grupos de pesquisa. A pesquisadora passa do Cenário UFMS, dados de afastamentos apresentados, para a próxima etapa de apresentação – Telas 21 a 32 – com dados dos questionários, onde os professores dizem de suas atividades, causas de adoecimentos, satisfação e enfrentamentos do adoecimento.

P1 se manifesta, na Tela 25 – Fatores que agradam e fatores que desagradam o docente. Fazendo um gancho, me permita, para falar sobre essa questão da burocracia. O professor, já falecido, Maurício Tragtenberg – da PUC de São Paulo, tem um livro sobre burocracia, educação e ideologia, que ajuda muito a gente entender isso: como o professor entra na escola, ou na universidade, para ser educador e formador, e de repente ele é desviado para a burocracia da escola, da universidade, dentro de um projeto de poder. É muito importante ver como essa burocracia, além de desmotivar o professor, adoeece.

Pesquisadora – Finaliza o ciclo das apresentações dos dados e, antes de passarem à etapa dos personagens, pergunta aos participantes se querem comentar sobre o dito pelos professores, sobre as necessidades percebidas.

P1 – Tem a questão da valorização, que é muito importante, do professor se sentir valorizado; da satisfação, quero destacar a questão da satisfação e da insatisfação como algo muito importante; e perceber como as políticas educacionais, principalmente voltadas para a formação de professores, estão alheias a isso aqui. Parece que as políticas estão indo para uma outra direção, porque justamente os fazedores de políticas educacionais desconhecem esses dados que você está trazendo aqui com a sua pesquisa, e fecham os ouvidos para essas pesquisas. O que eu vejo é o contrário, é tentar culpabilizar o professor pelo fracasso da educação, responsabilizar o professor, aumentar a burocracia, desviando o professor da sua função que é estar em sala de aula. Então, parece que a gente não consegue vislumbrar uma possibilidade de saída desse impasse que está gerando esse adoecimento do professor, e eu deveria dizer ainda, finalizando, que nós professores da UFMS – concursados, estáveis, estamos ainda numa situação privilegiada se formos comparar aos professores da rede estadual. Nas minhas disciplinas, trabalho com uma entrevista com professores, uma entrevista voluntária, e muitos professores entrevistam professores do interior do estado – eles não têm nem direito de ficarem doentes. Quando eles conseguem um afastamento das escolas é por um dia, nas cidades deles não tem médicos, especialidades, laboratórios, tem que vir para Campo Grande. Eles têm que pagar do salário deles, que já é pequeno, um substituto para ficar lá. Quando a gente vai para a realidade da educação básica, para a realidade da escola, esses números são muito mais dramáticos. Eles vêm para Campo Grande, vejo casos – pela história de vida dos professores. Os professores vêm para Campo Grande fazer um tratamento de saúde, o médico pede exame, tem que ficar aqui pelo ao menos uma semana para fazer os exames e ele tem medo de perder o emprego. E, às vezes, perde o emprego da escola, não consegue aula, porque ele é culpabilizado por ter ficado doente. Então a situação é muito dramática, se a gente considerar ainda a realidade da escola básica, da educação básica. Isso só me faz dar os parabéns por teu trabalho, por jogar luzes em cima dessa questão fundamental que é o professor, com a sua saúde, a sua valorização, o seu trabalho na Universidade e na escola.

P3 – Me preocupa mais a gente não falar sobre isso. As pautas das reuniões são de uma perda de tempo colossal. Espera-se, quase sempre, que o gestor seja ele Diretor ou Pró-reitor, não seja questionado. Abriu questionamento, pronto, parece que você é a criatura mais abjeta do mundo, ‘o que que você está fazendo aqui?’, ‘porque que você levantou isso?’. Aqui se entende muito,

e isso é um desastre para a Universidade, o questionamento como uma espécie de ameaça. Eu seria um pouco mais pessimista que o P1, não é que os gestores não sabem disso, esses sabem! Eles sabem e eles estão à serviço de um ‘projeto’. Eles estão à serviço. O projeto deles, esse monte de sistema, eu já reclamei disso. Nas áreas, mesmo com funcionários, com secretária muito boa, tem a preocupação burocrática, a sina dos sistemas continua. Não adianta, porque se contratou muito menos funcionário, e tem dados que mostram isso, e a tonelada de trabalho burocrático ficou. Travessias de modernidade, a gente compra isso aqui (mostrando aparelho celular) e fica feliz! Isso aqui virou instrumento de trabalho, virou uma tortura, é 24h por dia. Eu só estou menos doente porque separei os WhatsApp – um de trabalho e o outro pessoal. O de trabalho eu não mexo depois das 17h. Se estiver morrendo alguém, faz como antigamente – me liga, se alguém morreu. Quando morre alguém, as pessoas deveriam ligar e não mandar mensagem de WhatsApp; se não, eu só ficarei sabendo na segunda-feira e acordarei, sinceramente, sem culpa. Desculpa, mas acho que a gente merece uma ligação, para informar que morreu alguém com alguma proximidade. A gente está diante de um processo de desumanização crescente, e essa desumanização obviamente, está ligada com o sistema – ao qual a Universidade atende. A gente imagina que a Universidade devia se contrapor a isso. Não, a Universidade foi criada para sedimentar e reforçar esses dados. É a mesma coisa da escola. É muita ingenuidade a nossa, de achar que uma instituição construída e financiada pelo Estado, ela jogue contra o sistema. Até mesmo nós, das humanidades, que somos pagos para criticar o sistema, por quê? Para os gestores usarem as nossas informações para amainarem ou tentarem segurar as situações – ‘não gente, tá muito pesado esse negócio aqui, isso não vai dar certo...’. Acho que o Turine vai ‘adorar’ ver a quantidade de horas de trabalho perdida, isso vai ser um tiro no coração dele – olha quantas horas perdidas, e acho que por aí pega a questão de eficiência, o que é lamentável. Sei que não faz parte do escopo da pesquisa, certamente haverá pesquisas sobre isso, 2020 foi um desastre! Estamos assistindo ainda como a vida das pessoas não importa. As pessoas não estão preocupadas com a vida umas das outras, isso deixou a gente muito mal. Sem falar que a turma da área de humanas, a gente vive ‘do contato’ e dar aula para o computador, é uma desgraça gente. Eu quero morrer, parece que estou falando para a parede. Até estou pedindo encarecidamente, por favor abram a câmera, pelo ao menos para falar comigo, para eu ver que estou conversando com alguém. Isso foi um dado que me chamou atenção, para mim também é a mesma coisa: quer me ver sair da depressão é dar aula; eu saio da aula saltitante – esse negócio de todo mundo prestar atenção no que você fala; você fica o centro das coisas; você sai rapidinho. A aula intermediada pela máquina, não. Eu até achei que eu podia me sair melhor do que isso. Mas, vamos supor, se tento gravar a minha aula e depois

eu assisto o que eu falei; eu apago imediatamente porque eu acho que ficou um horror – os alunos até falam que não é ruim, que é bom. Mas, eu mesmo me vendo gravado, eu não gosto, não tenho gostado. Tem outro drama, que me afeta bastante, que o P1 falou: da sina dos professores não concursados, na rede. Eu estou formando gente para fazer isso. Isso aí é o pior de tudo. E aí tenho que escutar colega aqui que é contra o sindicato, que acha que o sindicato é bobagem, que acha que se organizar é bobagem, é tudo de um individualismo pesado. Mas, acho que dentro de alguns pontos, talvez, possa-se fazer inserções. Eu de minha parte, eu vivo de brigar na Universidade. Se eu parar de brigar, foi porque realmente deu Burnout, morreu, acabou, já era. Continuo brigando. Tem muita gente que vem me entrevistar e eu digo: com uma condição, que o meu nome saia! Fui eu quem falou! E o interessante, acima da minha decisão está a do Comitê de Ética – eu não posso decidir. É igual nos Conselhos, a regra: “não pode se abster, em reunião”. Digo, como assim, eu me abstenho, quero que coloque em ata que descumprir o processo – vou me abster e ponto final. São coisas surreais! As dinâmicas das áreas são diferentes, e entendo que tem áreas onde o sigilo é muito importante, mas em algumas! É retirar o ser humano, o rosto, o que é isso? É deprimente. É o mesmo na pesquisa em educação, e a sua pesquisa está levando para isso: quem são os seres humanos que estão nesses números aí?

P2 – Eu penso bastante nessa questão da burocracia. E ela não é só para a gente. Nos estágios eu falo ao professor – você precisa acessar o SEI⁴³ para assinar o compromisso de estágio e informo, olha é meio chato burocrático – e o aluno responde, brincando, ‘se tem uma coisa que é democrática no Brasil é a burocracia, tem para todo mundo. Isso, realmente, vai tirando o sentido do nosso trabalho. Em uma reunião de colegiado, que durou 2h, discutindo coisas simples, não tinha nada muito complexo – conversando com uma colega, ela tinha feito várias coisas naquele período e eu em reunião ainda, decidindo ‘coisas pequenas’. Essas coisas, vão tirando o nosso encanto, porque a gente entra para a Universidade para dar aula e tem que decidir um monte de coisas que você nem sabe. Você tem que entender de direito, tem que entender de ata – eu não tive formação para isso. Você tem que gastar tempo, para aprender essas coisas, porque se isso está errado e você faz parte de um Órgão Colegiado ou de uma Coordenação, depois vêm coisas para cima de você – vai tirando realmente o encanto. Aqui, nunca tive problemas com muita gente, com aluno definitivamente não tive, porque você pega o jeito de tratar e, se você gosta disso, você tem um bom relacionamento com eles. Agora, com os pares muitas vezes é difícil, justamente por essas questões burocráticas, que vão deixando o

⁴³ Sistema Eletrônico de Informações (SEI).

nosso trabalho cada vez mais difícil. Isso é, realmente, um fator de adoecimento e vai perdendo o sentido, com o tempo.

P1 – Se me permite, sobre as reuniões eu brinco com as profissionais da minha área: não façam reunião de professores para discutir se aluno veio de boné, se o boné está virado para trás ou para frente, se a aluna veio de chinelo ou de tênis, e as questões fundamentais ficam fora da reunião – ficam discutindo se um fez tatuagem, se ou outro está usando boné, essa está usando uma roupa que não está legal; enquanto que as questões, os sentimentos dos professores, o emocional, tudo isso fica ignorado.

P3 – Tenho uma aluna, negra e deficiente visual, que mora distante. Ele chegou e já foi me procurando, se identificando – ela só pode ler textos com tamanho 45. Aquelas situações: usava prótese, a prótese quebrou, não teve dinheiro para trocar e perdeu a visão no outro olho também. Encaminhei a aluna para, agora, a Secretaria de Ações Afirmativas, na esperança de que dissessem alguma coisa para ela. Disseram: que não tinham nada, que não teria nada, que ela teria que entrar em um edital para conseguir computador e para conseguir o chip. Depois de insistir, disseram que tem um funcionário cego que vai dar assistência – tipo ‘parceirão’. A Universidade não tem política de acolhimento para aluno cego e ficam furiosas quando digo que a Universidade não tem ação afirmativa, é tudo retórica. E tudo, cai em estatística. Aconteceu uma coisa muito ruim, na semana passada, saiu o resultado do edital dos chips do governo federal e, em Campo Grande, de 72 pessoas que pediram só 6 foram contempladas. Os outros 66 preencheram o mesmo item errado, no edital – olha o tamanho da desumanização. A menina ligou para reclamar e a resposta foi: ‘se te consola, só seis pessoas conseguiram’. Se a pessoa é cega, ela tem que receber o equipamento pronto, não tem que entrar em edital, ela precisa. Esse grau de desumanização é complicado. É como o P1 estava falando, quando se mora em cidade pequena, isso maltrata muito. E aí vai tudo, tinha que mudar currículo, esse negócio de zero a dez – competição, competição. E quando a gente fala essas coisas, fica parecendo um ‘ET’ (extra-terrestre).

Pesquisadora – Dirige o processo para a etapa dos personagens, explicando que será feita a leitura de cada um dos personagens-docentes e que os personagens receberão nomes dados por cada um que ler o perfil do personagem e, depois das leituras, cada participante assumirá um destes personagens ou trará algum outro inédito – para depois irem para um local hipotético, onde vão conversar sobre esse cenário que acabaram de conhecer – sobre o adoecimento docente.

Assumiram os personagens, atribuindo um nome: Pesquisadora – Maria/professora com adoecimento; P2 – Joelma/professora sem adoecimento; P1 – Fernando/professor adoecido; P3 – João/professor não adoecido. Cenário proposto pela pesquisadora foi: em um local de café...

Cena - Depois de um breve silêncio...

Fernando (P1) – Boa tarde colegas, é muito bom tê-los aqui nesse café. A gente se encontra sempre nos corredores e parar para tomar um cafezinho com os colegas é uma alegria muito grande, não é verdade?

Joelma (P2) – É realmente muito bom. A gente está sempre correndo e é sempre tanta coisa para fazer. E a gente não encontra um tempo para conversar, para um saber como o outro está. Às vezes nem fazemos amizade com os colegas de trabalho, a gente não consegue ter uma relação.

Fernando (P1) – É verdade Joelma.

João (P3) – Aquela história de pandemia acabava com uma das melhores partes que a gente tinha no trabalho, que era a hora que a gente saía para tomar café. Eu adorava quando eu não encontrava o café... que daí eu voltava depois. (*risos de todos*) Era ótimo, eu voltar outra vez.

Fernando (P1) – Esse momento do cafezinho ajuda...

João (P3) – Ajuda bastante, até caminha, não é? Porque a gente fica, ou só sentado ou muito em pé.

Joelma (P2) – É, tem que parar para pensar, tem que lembrar. Opa! Quanto tempo eu estou sentado? Preciso me movimentar um pouco...

João (P3) – Em geral, a gente levanta e larga algum sistema em preenchimento (*risos de todos*), morrendo de medo, que os dados se percam, por qualquer motivo.

Fernando (P1) – De não ter salvado (*risos*)

Joelma (P2) – Ter que preencher tudo de novo... (*risos*)

João (P3) – Exatamente... mas, eu não sei quanto a vocês, mas eu quando vou preencher o tal do SIAI⁴⁴, tem gente que parece que entra num campeonato, né?

Fernando (P1) – É.

João (P3) – E fica colocando quantas horas, e chega a 400 e não sei quantos pontos... eu fico de olho na calculadora lá... chegou no que eu preciso, eu paro!

Fernando (P1) – É, eu também.

⁴⁴ Sistema de Avaliação Institucional (SIAI).

João (P3) – Eu paro porque, cara, eu não quero; eu não quero saber e não quero que os outros saiba o que eu estou produzindo – porque isso, não vai me dar ganho nenhum. Se eu fosse ganhar uma promoção, aumento de salário... eu não ganho nada.

Joelma (P2) – É... ganha mais trabalho, né? Porque quanto mais eficiente você é, mais coisa você faz e menos tempo você tem também para se cuidar ... então eu acho que realmente, não vale a pena.

Fernando (P1) – Entra para aquela lógica do produtivismo, a pessoa vai produzindo num critério quantitativo. Mas, a gente não pensa – no que eu estou fazendo... é aquilo que você dizia: o trabalho com um sentido, vai fazendo, fazendo, fazendo, mas ... o que eu faço? Ora, será que realmente tem um impacto, me satisfaz, é significativo na vida das pessoas? Às vezes, a gente entra nesse produtivismo acadêmico que adocece...

Joelma (P2) – Adocece bastante...

João (P3) – Eu não sou doente, porque eu não estou nem aí para a burocracia... eu já falo, tudo que tiver que dar errado na burocracia, vai dar... eu vou adorar alguém me chamar, um dia, num processo administrativo que eu explicar por que eu não faço: eu não faço porque não fui contratado para fazer isso!

Fernando (P1) – É verdade.

João (P3) – Eu tive um choque, quando cheguei na Universidade e que o Coordenador falou que fazia matrícula. Eu pensei – eu acho que eu entendi errado, não é? Fazer matrícula? Como fazer matrícula? Em 15 anos na outra Universidade, jamais conversei sobre ...

Joelma (P2) – Fazer matrícula...

Fernando (P1) – Imagina...

João (P3) – ... nem passava pela minha cabeça. Isso era problema meu ... com a secretaria acadêmica... eu acho que a gente tem que se desprender disso. Agora, esse aspecto de campeonato, que se dá pra coisa... é um negócio complicado... né P2 (*aqui não usou o nome do personagem*)? Então, a maneira para não adoecer...

Joelma (P2) – É não entrar nisso.

João (P3) – ... é aquela experiência com macaco: macaco inteligente não faz experiência; eu não vou fazer. Ano passado, teve aquela loucura daquele negócio lá... do ... era um tal do planejamento gigante... estratégico, que você tinha que colocar um tanto...

Joelma (P2) – Ah! O PDU, o planejamento da unidade... é...

João (P3) – Isso. Que negócio horrível, porque a...

Joelma (P2) – A gente não tinha a menor condição de fazer aquilo... a maneira que tinha que preencher... você tinha que ter um conhecimento de estatística. A gente é de humanas, como é que preenche isso?

Fernando (P1) – Fiquei com uma inveja dos gráficos que a gente viu na pesquisa... nossa, como é que ela conseguiu fazer tantos gráficos e coisas... A gente, realmente, não tá formado pra isso. É um trabalho técnico, um trabalho de técnico que cobram do professor, às vezes...

Joelma (P2) – E aí, são vários tipos de trabalhos técnicos que a gente tem que fazer, e não tem como... acho que se a gente não coloca uns limites, a gente realmente adocece, não é?

Fernando (P1) – Muito legal, isso que você falou. Essa história de: por limites, é importante mesmo; porque senão, o abuso acontece mesmo. E o pior, é a gente internalizar essa lógica da dominação, dentro de si... e ficar se torturando, e ficar chorando, e perder o sono, e brigar com a família porque a gente tem que cumprir com tudo: com os prazos, com todas as demandas que a Universidade... e agora, na pandemia, se a gente responde WhatsApp, 3h da manhã tem aluno mandando mensagem... enfim...

Joelma (P2) – A qualquer hora, a qualquer hora... eu fico pensando também, nas questões dessa produtividade, que a gente está numa Universidade, relativamente, periférica – a Universidade não é assim, aquela que tem um grande destaque nacional... e é uma pressão bastante grande. Fico imaginando em outras instituições como isso funciona... e eu penso: eu estou aqui nessa Universidade, justamente, eu vou produzir o que eu consigo produzir, eu não vou entrar nessa lógica de pirar... mas isso, nem sempre, a gente consegue manter. Quando, às vezes, você entra em conversas com colegas que não pensam assim... você acaba sendo o esquisitão da conversa, não é? Você fala que você não vai fazer, que você não vai produzir tantos artigos por ano, é meio complicado...

João (P3) – Numa ocasião, no preenchimento do PDU, a diretora achou estranho que eu estava quieto, eu não estava falando nada.... não vou falar nada, porque eu não tenho nada para dizer sobre isso aí... e tinha que preencher... Ah! Mas, esse ano eu me rebelo, não faço de jeito nenhum, não vou fazer porque não vejo nenhum resultado disso! E, tem mais, acho que o melhor jeito pra não adoecer é levar ‘menos a sério’...

Joelma (P2) – Hum... Hum... (*concordando*)

Fernando (P1) – Concordo.

João (P3) – Então, nessa época de pandemia, tem umas reuniões chatas – que eu não preciso prestar atenção, que eu coloco no celular, com fone de ouvido, e vou cortar grama, vou fazer comida... e a reunião lá rolando (*risos de todos*) Teve uma reunião que eu participei, que eu

passei em quatro lugares diferentes, enquanto a reunião estava rolando – fui na farmácia, passeando com o cachorro e continuava na reunião...

Fernando (P1) – Fazia sua caminhada diária...

João (P3) – Exato. Falavam meu nome lá, eu dizia – opa, desculpa, qual é a pergunta, eu estava distraído aqui...

Pesquisadora – intervém no diálogo, no seu personagem Maria, dizendo: gente, eu estou achando muito legal vocês estarem falando isso colegas. Porque, vocês viram não é, eu já estou com pressão alta, tomando remédio, já tive até afastamento, esse ano – eu nunca tinha tido em anos de Universidade... foram legais as dicas que vocês foram falando... de limite, de dizer não pra algumas coisas. Mas, assim, eu queria que vocês falassem algo pra mim, Maria. Eu já estou adoecida, já não sei mais que horas ponho ou não limite, que horas brigo ou não com colegas, se devo ou não produzir, tenho medos... por favor, eu preciso de apoio...

Joelma (P2) – Maria, eu fico pensando que ... a gente tem algumas seguranças, por estarmos em um cargo público. Sei que as relações com os colegas são complicadas... e fico pensando: o quê que vai acontecer, se eu não fizer... se eu só atingir a pontuação que eu preciso atingir e não passar disso? O que será que vai acontecer? Não sei se você já passou por isso, as experiências em cada faculdade são bem diferentes, mas a gente também tem que pensar nas consequências – chega um momento que a gente nem tem mais pra onde ir, então repense isso... não sei também se você faz algum tipo de terapia; é importante a gente repensar esses valores que a gente vai apreendendo ao longo da nossa vida – porque, às vezes, eles causam esse sofrimento pra gente. E, às vezes, não vale a pena, porque as coisas vão ficar aí e se a gente adocece e não está mais aqui... vai continuar acontecendo desse jeito, vão continuar passando por cima das pessoas, então acho que não vale a pena a gente ‘bater de frente’; às vezes recuar e manter a sua sanidade, sua saúde, ou recuperá-la. É melhor do que ter razão, eu estou partindo deste pressuposto agora, quando eu posso.

João (P3) – Maria, eu dou aula há 32 anos, os 20 primeiros foram no ensino básico, no ensino médio. Quando eu cheguei na Universidade, em 2008 vinham bater nas minhas costas e dizer ‘ah, que bom você está começando agora...’ e eu dizia: não, eu não estou começando agora! Então, assim, valorizar o que você faz, não o que você deixa de fazer – você pode pensar que a cobrança que você está tendo, não é da Instituição não, é você que se enquadra na régua deles. Eu sei que é difícil, é complicado, porque a gente é bombardeado sobre isso... a palavra é horrível: ‘fulano é produtivo’, a competição... Mas, o que significa ser produtivo? Se eu consigo me dedicar aquela aluna, negra, cega, na Universidade e, graças a minha ajuda em grande parte, ela pode terminar o curso – isso não vai contar pontuação em lattes nenhum, mas vai me causar

satisfação muito grande – a gente tem que centrar nas pessoas, e a melhor coisa que tem que fazer é o que a gente está fazendo agora – é conversar sobre o assunto, a gente precisa conversar sobre o assunto. Eu já falei isso para a Joelma, a gente precisa falar disso! Inclusive entre os estudantes também – eles estão adoecendo, isso está acontecendo e é inadmissível; o jovem que olha pra você não pode ver uma pessoa derrotada – olhe para trás e veja o que você já fez e não o que você deixou de fazer.

Fernando (P1) – Maria, se você sente necessidade, busque ajuda, ajuda profissional, de profissionais da saúde – psicólogos, médicos; a primeira responsável por manter a sua saúde é você. Entre escolher você e a Universidade – escolha você, sempre! Lembre-se, para o seu trabalho ser importante, significativo, você precisa estar bem. Se resgatar, se cuidar, se valorizar e nessa linha da valorização, eu tenho para te dizer o seguinte: o seu trabalho, não é o outro que dá valor, é você que dá. Aprenda a valorizar aquilo que você faz, aquilo que você consegue oferecer e não permita que os outros usem critérios, às vezes arbitrários, para valorar aquilo que você faz e, por fim, é aprender a dizer não, a colocar limites. |Sobretudo, para evitar abusos, a gente vê muito abuso, muito autoritarismo na escola – não entre em conflitos desnecessários, entre a Instituição e você, não tenha dúvida, escolha sempre você.

Pesquisadora – No personagem Maria, encerra a cena respondendo: nossa, Fernando, João, Joelma, colegas se eu tomasse café com vocês umas três vezes por semana eu estaria bem melhor! Obrigada! Acho que a gente precisa tomar mais café mesmo! (sorrisos suaves e expressões reflexivas). Pesquisadora pede aos participantes que se despeçam de seus personagens e os convida a voltar para ‘a pesquisa’ – para o compartilhamento: como estão, como se sentiram nesse encontro de pesquisa em grupo, comentários livres...

P3 – A sensação imediata é alívio, é muito bom falar disso, francamente, com as pessoas. Francamente. Então, é alívio. Uma coisa importante também, a pesquisa tem que ir para um tal caminho que não evidencie que o problema está no indivíduo – a história da ‘autoajuda’; ninguém se ‘autoajuda’. Essa é uma doença social, a gente só vai sair dela se a gente fizer isso junto. Não tem como você se auto ajudar, em uma doença que não é sua. É uma doença da sociedade, é uma doença social e como você faz parte deste grupo, você não vai poder se isolar – a burocracia vai continuar existindo, a pressão por produção vai continuar existindo, elas estão aí, elas são dadas. Mas, ao invés de usar a estratégia da auto ajuda, agora tem coach, essas ‘frescuras’ todas – até mesmo a aula inaugural das Universidades são dadas por esses indivíduos,

P1 – Que vergonha.

P3 – Não, isso é realmente de morrer, isso dá vontade de pedir demissão; não, não dá. É brincadeira, é brincadeira um negócio desses. Que é para onde a Instituição está se encaminhando.

P2 – O empreendedorismo.

P3 – É... você não se esforça o suficiente... a solução não está no indivíduo, se a gente não der a mão junto, para sair junto – não é só bater tapinha nas costas e tomar café. O que nós vamos fazer para não preencher ‘essa merda’, eu não vou preencher... vou ficar sozinho? Tem que ficar bem claro, aquele negócio do PADOCC⁴⁵ e do SEI, os diretores não leem aquilo, é impossível. Aquilo é para órgão de controle.

P2 – Eu me sinto muito aliviada e é bom conversar com pessoas que têm uma perspectiva parecida. A gente sabe que isso não é o mais comum. Tem muitos colegas que partilham dessa ideia da produtividade e ‘tem que fazer’, ‘tem que fazer’; e sem se questionar por que que tem que fazer. Então, é muito bom, eu me senti bem aliviada e achei muito interessante a maneira como foi conduzida, com muita propriedade dos dados da pesquisa – quero te parabenizar pela maneira como você conduziu. Fiquei impressionada e achei que foi muito bom participar.

P1 – Eu me senti ouvido. O propósito desta etapa da sua pesquisa de ‘dar voz aos professores’, ele foi plenamente atingido, eu me senti ouvido. Eu falo isso com alunos na licenciatura: ‘ouçam os professores’, ‘deixem os professores falarem’ e ‘vocês vão perceber que isso não está lá no livro de formação de professores’ – ouçam as histórias de vida deles, os dramas de formação, parem de idealizar a escola como o lugar romântico da alfabetizadora, ou a universidade como aquele lugar de progresso e de ciência – não, ali também existe uma história desconhecida e, às vezes, silenciada que é isso que essa pesquisa resgata. Me senti ouvido, me senti valorizado por ser escutado, e principalmente com os colegas, agora, eu consigo ter luzes para a minha atividade profissional, até para aprender a me relacionar, me colocar no trabalho, e aprender a me valorizar como profissional também – e perceber que muitas coisas não dependem de mim, eu não carrego o mundo nas costas, nem a Universidade. Mas, que numa colaboração, num espírito de equipe, com os colegas eu consigo fazer a diferença e enfrentar essa lógica que tenta, às vezes, até destruir a minha saúde.

Pesquisadora faz os agradecimentos, pela presença, ressaltando a importância do que foi expresso pelos docentes de forma generosa.

⁴⁵ Sistema de Plano de Atividades Docentes (PADOCC).

P3 – Mande notícias...publicações. Olha, quem faz entrevistas... entrevistar professores, padres, advogados é complicado tirar eles do papel. Eu gostei dessa história da cena... eu tinha que ter um pouco mais de tempo para entrar no personagem – mas eu consegui, até contei umas ‘mentiras’, dizendo que não era doente... que era mais o que eu queria ser do que eu sou. Foi legal.

Todos se despedem.

Msg da aluna-pesquisadora que participou como ouvinte – ‘me ajudou bastante a pensar melhor sobre o meu TCC. Obrigada por participar. Me fez pensar principalmente em relação à questão da burocratização. Me lembrei de algumas vivências de estágio e percebo a falta de olhar para os professores, as cobranças são muitas e infelizmente causa adoecimento. Na posição de aluna acabamos não vendo a realidade dos professores - a prática que nem sempre acontece como planejada, falta estrutura, relações com a família e na escola. Gosto desse tema e esse olhar para os professores universitários, pois sabemos da realidade vivenciada por eles e das exigências, ainda mais agora no ensino remoto – o quanto está sendo difícil. O adoecimento docente precisa ser discutido, principalmente pelos próprios professores.

.....

Grupo 2 – Sexta-feira – dia 23/04/21 - das 9h30 às 11h10 - Duração: 1h40

Professora 4 – P4 (CGR) Professora 5 – P5 (Corumbá)

Ausência de um professor, em razão de alteração de agenda, para acompanhar esposa ao médico.

Etapa iniciadora – Pesquisadora faz o acolhimento e boas-vindas, explica a ausência de um professor, aos participantes e dá início à apresentação das Telas 1 a 4: A pesquisa (1); Agradecimento aos professores e apresentação do objetivo específico do Encontro de Pesquisa em Grupo (2); Confirmação do contrato de sigilo grupal e confirmação do recebimento do Termo de Consentimento que foi enviado por e-mail (3); O processo da pesquisa propriamente dito (4). Abre para esclarecimentos e faz confirmação de assentimento dos participantes.

P4 e P5 Confirmam o assentimento.

Etapa aquecimento – Pesquisadora inicia a apresentação – Telas 5 a 11, informando que fará paradas durante o processo de apresentação para os comentários e que, se tiverem alguma questão durante a apresentação, podem se manifestar a qualquer momento. Não há comentários durante a apresentação e a pesquisadora, faz a primeira parada programada,

pede ao grupo que se manifeste e pergunta aos participantes: como estão se sentindo até agora, mediante os dados apresentados?

Após alguns segundos de silêncio.

P4 – Bom, eu acho que a gente pode ir conversando, não é P5? Acho que tem algumas coisas que ficam muito destacadas para mim. Para mim fica muito clara esta questão do gênero, o afastamento muito maior das mulheres, do que dos homens. A gente que é mulher sabe um pouco o porquê essas coisas acontecem – a vida acadêmica da gente fica, ou a vida profissional de maneira geral das mulheres, muito afetada pelos fluxos e afluxos da vida particular, da família, e isso impacta no trabalho. Eu vejo que isso impacta bastante. Uma coisa que eu queria perguntar, na verdade, nesses afastamentos se está entrando ou se tem uma seleção de afastamentos, por exemplo as licenças maternidade. Quais as razões destes afastamentos das mulheres? Porque eu entendo que seja maior mesmo e eu entendo que esses fluxos e afluxos dos governos, geram uma tensão talvez maior nas mulheres do que nos homens – até porque a estabilidade das mulheres é menor, de uma maneira geral. Mas eu gostaria de saber, se algo que não é adoecimento, mas que é natural, e que a nossa sociedade não considera tão natural – que é a reprodução, que fica mais por conta mais da mulher do que dos homens, no caso dos afastamentos, se isso se relaciona com os afastamentos também. Porque isso naturalizaria esses afastamentos maiores. Isso é uma questão. Não sei se a P5 quer falar... Mas, eu tenho uma outra inquietude, em relação a esses números, que é, por exemplo, a gente sabe que nos governos Lula, principalmente no primeiro governo do ex-presidente Lula, a gente teve um aumento do número de docentes que acessaram a carreira universitária, e os números que vocês apresentam são números absolutos e não em porcentagem. Então, evidentemente, se eu tenho um contingente maior de professores na Universidade, eu vou ter um contingente maior de afastamentos também. Com isso, não estou desvalorizando os números que vocês trazem, porque eles são realmente assustadores. Mas, é só para a gente dar a real intensidade que essas coisas têm. E outra questão que eu tive, ao ver os números, é a área de afastamento dessas pessoas, se é que tem como vocês cruzarem. Porque eu entendo, e talvez isso seja uma ingenuidade minha, que pessoas mais das áreas de humanidades sejam mais impactadas por essas questões de governo, de eleição, do que outras – não sei se é! Isso é até uma hipótese interessante da gente ver nos números. Enfim... e fora isso, só tristeza, não é? De ver que os professores estão adoecendo mais rápido, mais cedo e que isso vai ter impactos na produção da ciência no Brasil, e a gente já vê a nossa juventude tão mal cuidada – os poucos resilientes, que resistiram, e que conseguiram chegar no ensino superior e são professores hoje, também não

estão resistindo tanto mais a essa dureza da nossa realidade brasileira. Um pouco das minhas observações. Não sei se era isso que vocês queriam.

A pesquisadora confirma que o intuito é o livre ouvir das participantes. Esclarece que no próximo bloco serão esclarecidas as questões de afastamento por licença maternidade, confirma o fluxo de entrada de professores (tela 10) que dobrou de 2005 a 2019, e o adoecimento mais que dobrou. E esclarece, que nos dados disponibilizados pela UFMS não consta a área dos(as) professores(as), mas que os questionários com docentes da Área de Ciências Humanas, nos oferecerá uma possibilidade comparativa – o que será também visto nas próximas telas.

P5 – Bom, as minhas impressões... eu nem pensei na questão da reprodução, associei imediatamente com a questão da dupla jornada – não lembrei da reprodução, que coisa louca, talvez porque eu não esteja mais em idade de reproduzir. Assustei quando a P4 falou – ‘como que eu não pensei nisso? Mas, para mim, gente... é um retrato do que a gente está passando. Ano a ano, acho que os dados estão assim, muito claros. Fico pensando que eu até sou simplista, mas quando eu vi a primeira lâmina eu pensei: olha aí a questão política influenciando, é a prova do que a questão política está fazendo conosco, faz conosco. Acho que esta pesquisa vai revelar muita coisa. É isso, por enquanto.

P4 – Essa coisa que a P5 falou, que é tão importante – essa questão política, a gente vê uma piora significativa da vida da mulher, nessa última mudança. Isso tem a ver com o esse crescimento desse machismo. Eu posso dizer aqui que, na minha vida acadêmica, até dois ou três anos atrás, eu não tinha ouvido, ainda, dentro da Universidade: ‘ah, isso é porque você é mulher’ e, nestes tempos eu ouvi. Isso tem a ver com essa questão, com esse descaso, essa ideia de que lugar de mulher é na cozinha, ou do lar; essas coisas que vem realimentando um preconceito em relação ao feminino, e que invade a vida da Universidade e que faz com que nós tenhamos que falar com os nossos alunos de outras formas – esses preconceitos estão em sala de aula. Não me espanta, que num país que vem se tornando mais machista, a vida das mulheres dentro da Universidade – que nunca foi um lugar tão acolhedor para a mulher, tenha ficado cada vez pior. É o que a P5 falou, esse contexto todo é muito difícil.

A pesquisadora continua a apresentação – Telas 12 a 20, informando que mostrará os dados relativos às modalidades de adoecimento, as patologias que acometem os docentes – via Classificação Internacional das Doenças (CID).

P5 – *Na tela 16 – Quadro de Doenças 2005-2019*. Então, para mim, adoecimento é sempre adoecimento. É a falta de saúde, é perder a saúde. Realmente, estão aparecendo dados bem sugestivos do sofrimento mental dos professores. Essa coisa, vem só reforçar o que a gente já sabia, e agora tem os dados sobre isso. Me assusta também que o câncer tenha índices tão altos. Mas, também não deveria assustar porque se a gente for ler Jung, por exemplo, a gente sabe que câncer é angústia. Câncer é uma expressão de angústia para Jung. Então, essa desesperança, todo esse Burnout dos professores, ia dar nisso mesmo – o número é assustador. Como disse a P4, a gente fica triste de ver.

P4 – É isso, o que era só um sentimento, toma forma, nesse sentido é muito legal. Eu gostei muito do que a P5 falou, o adoecimento é o adoecimento, não importa o que é; até porque a gente não sabe o que essas tensões e sofrimentos mentais, vão afetar – o que a gente somatiza? Fico pensando... Tem essa questão das infecções, por exemplo, uma que eu vejo e que afeta muito as mulheres, são as infecções urinárias – que tem a ver com a genética e com a forma do corpo da mulher, mas tem a ver com a coisa de você estar no espaço público. Por exemplo, o banheiro feminino que você, às vezes, não quer usar, que você não quer sentar e os homens não têm esse problema. Ou mesmo, quando a gente usa um banheiro público, isso nos afeta mais do que afeta ao homem, em termos de saúde. E daí, a gente segura, a gente não vai, essas coisas todas. Uma questão, para continuar na questão de gênero que me é cara e que parece na pesquisa ser bastante relevante: a gente tem condições, socialmente, que não são dadas e que fazem com que as mulheres adoçam mais e, por outro lado, concordando com P5 – adoecimento é adoecimento, essas questões de tensão, que afetam o aparelho circulatório, a pressão, e que pode ser que virem um infarto. A gente tem essa tensão, o aumento de pressão, que vem de fora para dentro e o corpo da gente vai sucumbindo a essas forças que vêm de fora. Essa questão do câncer, mostra essa coisa que a gente vai internalizando, vai colocando para dentro, que não dá vasão. Fico pensando nessa coisa do digestivo... eu, por exemplo, tenho uma gastrite que ela nesses momentos de tensão, ela ... (*P4 levanta o braço, com movimento de elevação*). Porque não é só o que você come, mas quando você come e porque você come. Nesse momento, que não está na pesquisa, mas nesse momento de COVID, a gente está muito mais sedentário, comendo mais e desordenadamente, e vamos ter problemas com isso em breve. Eu vejo esse quadro, muito tristemente, muito ruim esse quadro da saúde dos professores universitários. Eu vejo uma coisa, que para mim é muito duro de ver. Eu vejo os meus professores – professores de uma outra geração, que estão velhinhos hoje, vivendo com alguma saúde, e que viveram um momento da docência universitária que a gente não vai ver mais. Isso por causa dessa

proletarização do professor universitário, por causa desse acúmulo de trabalho, e outras coisas, que vai dar nesse adoecimento cada vez mais precoce. Eu fico preocupada com a minha geração, de como eu vou chegar aos 70 e poucos anos, e fico mais preocupada ainda com a próxima geração de professores universitários que, certamente, se essa curva continua inclinada para baixo, vai ter uma condição de trabalho, de salário, de saúde, muito pior do que a gente já tem – que já não é tão bom.

Ao final, tela 20, a pesquisadora solicita que façam comentários, ou complementem, sobre o que viram, ou perceberam, que lhes chamou a atenção – despertou o interesse.

P4 – A relação do mental com o físico a gente já vem falando. Acho que se tem boas hipóteses com essa coisa para além dos governos, essa troca dos ministros, existe uma instabilidade. No segundo governo Dilma, por exemplo, a gente já vive uma instabilidade, até porque já se estava falando em impeachment. Isso já vai reverberando, tanto em políticas de financiamento, de pesquisas, quanto de políticas do ensino e que incidem na Universidade. Os pesquisadores e professores universitários passaram a viver uma incerteza em relação à continuidade de programas. O PIBID⁴⁶, por exemplo, sofreu muito nesses tempos – vai continuar ou não vai continuar? Vamos mobilizar os alunos?... Essa incerteza, não é só em relação ao nosso trabalho, é uma incerteza em relação à continuidade do aluno, ou não, na própria formação dele – muitos alunos precisavam daquela bolsa, para conseguir estar na Universidade. Quero deixar claro, não é uma coisa corporativa – no sentido de ‘eu vou ter a minha bolsa’? A pergunta é: eu vou ter aluno? Vou ter condições de estabelecer relação de formação com o meu aluno? O meu projeto ético-político, como professora, vai continuar reverberando de alguma forma? Isso tudo, afeta o meu trabalho. E essa consecutiva troca de ministros e de gestão na educação brasileira, faz com que a gente viva esses sobressaltos. Também na pesquisa, a gente já teve impactos desde então. Lembrando, por exemplo, os projetos universais no CNPq que a gente envia, tem uma aprovação, um mérito para o projeto, só que: ‘a gente não tem dinheiro para investir nisso’. Porque o investimento na pesquisa, nos últimos três anos, é ridículo e ele vem sendo reduzido, nessas instabilidades políticas. Então essa questão externa, colocada em termos de ministros, é sentida pelos professores dentro da Universidade.

P5 – Reforçando uma questão que a P4 disse. Eu vi que em 2012 teve um aumento, e eu me lembrei que 2012 foi um ano de greve, foi um ano difícil. Não tem como desvincular do

⁴⁶ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

contexto. 2012 até 2015 foram anos de greve. Imagino que se tivesse podido ter os dados em 2020... seria, 'outra pesquisa'.

A pesquisadora passa do Cenário UFMS, dados de afastamentos apresentados, para a próxima etapa de apresentação – Telas 21 a 32 – com dados dos questionários, onde os professores dizem de suas atividades, causas de adoecimentos, satisfação e enfrentamentos do adoecimento. Pesquisadora – Finaliza o ciclo das apresentações dos dados e, antes de passarem à etapa dos personagens, pergunta aos participantes se querem comentar sobre o dito pelos professores, sobre as necessidades percebidas.

P5 – É aquela questão afetiva, que o Vanderlei Codo fala: de gostar do que faz, de gostar de ensinar, tanto que estar em sala de aula é agradável. A gente ouviu muito professor que fala: 'põe mais pesquisa', para não estar em sala de aula. Você ouviu esse professor que quer fugir da sala de aula. Mas, você vê que tem um número maior de professores que têm prazer em dar a aula, estar com os alunos. Apareceu estar com os alunos, como fator de satisfação. Tem uma questão afetiva, que segura o professor na profissão, o porquê que a gente fica.

P4 – De tudo o que você falou, eu fui até anotando aqui, teve uma coisa lá no começo – mais mulheres responderam ao questionário do que homens. Isso é um dado interessante. Nós mulheres abraçamos uma série de coisas, que não tem relação específica com o nosso trabalho, efetivamente, lógico que tem relação no geral. Mas, por exemplo, eu não estou ganhando nada, efetivamente, em estar aqui participando nesse momento, assim como quando respondo questionários de pesquisa. Isso é uma questão que vai refletir no adoecimento, a gente tem um foco menos profissional e talvez mais de acolhimento, e com isso a gente abraça uma série de obrigações e responsabilidades que não são da nossa alçada, que nos dá uma sobrecarga, que não faz com que a gente alcance níveis de produtividade – porque são atividades que não estão focadas em coisas como: quantas citações temos dos nossos trabalhos no SciELO⁴⁷. Isso impacta a nossa vida acadêmica e o nosso trabalho, impacta nessas questões da competitividade, que aparecem nas relações de disputas do meio acadêmico. Não estou dizendo que só homens disputam, mulheres disputam com mulheres, homens com homens, disputamos entre gêneros também. Pesa a gente não conseguir fazer um foco maior, a gente ter tanta dispersão. Então, tem a sobrecarga relacionada com a dispersão – por falta de uma palavra melhor, a sobrecarga

⁴⁷ SciELO sigla para **Electronic Library Online**, que em tradução direta para o português significa **Biblioteca Científica Eletrônica em Linha**.

de sistema como foi apresentado na pesquisa e a competitividade entre os pares também apresentada na pesquisa. Uma coisa que me assusta dessas relações com os pares, que as pessoas falaram que isso é uma coisa negativa e não aparece no positivo, e eu desafiaria as pessoas a falarem quais são os amigos – porque, a maior parte dos meus amigos, as pessoas com quem eu me relaciono, são da academia também. Eu acho que a gente, talvez, não olhe isso com a devida atenção, focando mais no aspecto negativo, efetivamente eu tenho atritos com alguns colegas e duvido que em algum lugar de trabalho a gente não tenha atritos com colegas, a gente tem. Tem diferenças de posicionamento, diferenças de concepções, e a Universidade é esse lugar do encontro da diversidade. Talvez, a gente foque mais no negativo do que positivo – porque tenho muitos amigos dentro da academia, eles me ajudam e me fazem ser melhor, como professora, como pesquisadora. Tem uma última questão, que eu anotei, que é da autonomia, que muitos professores apontaram como algo que gostam – eu estou dentro destes professores que gostam da autonomia acadêmica. Mas, dentro destas novas normas e retomando as questões dos governos, não só da mudança de Governo, mas de uma mentalidade neoliberal que vem invadindo a Universidade – com esses gerencialismos, com esses sistemas. Isso é uma forma de controlar a ‘autonomia’ do professor. O professor é autônomo, mas ele tem data para anotar as coisas, ele tem que preencher um plano de ensino que tem a mesma bibliografia do que está na ementa que foi mandada para o MEC. Você quer atualizar a bibliografia... não, tem que ter 50% ou tantos por cento de bibliografia que seja igual. Então, esse adoecimento também pode ter relação com o controle, uma redução efetiva da autonomia, que os professores universitários estão tendo nesses últimos tempos. Novamente, não tem a ver com um governo ou outro, mas com uma concepção de sociedade que gosta disso, que acha que é legal – não sei quantos sistemas tem, mas entrei na UFMS há pouco tempo e lembro que quando tive que me cadastrar nos vários sistemas eu contei uns 15, com diferentes senhas e diferentes acessos. Quando falavam: ‘lança lá no sistema’, eu não sabia nem em qual sistema eu tinha que lançar – aquilo tudo era uma ‘sopa de letrinhas’. Até apender em qual lançar o quê, demorou um tempo. Você tem autonomia, mas você tem que botar lá no plano de serviços que você tem que, praticamente, ‘mentir’ o que você está fazendo na sua semana inteira, porque efetivamente a minha semana não é daquele jeito que eu preencho no sistema. Até porque, por exemplo, se recebi ontem o parecer de um artigo que tenho que reformular e sexta-feira não está registrado que eu trabalho em artigos acadêmicos; sim, mas o prazo da revista é amanhã e eu tenho que fazer. Se você não faz desse jeito, nessa fluidez, você não dá conta das suas obrigações e no sistema não está lá o dia certo para trabalhar no texto acadêmico, o que é ridículo, uma abstração, acho que nem as pessoas que criaram aquilo acreditam que funcione.

Mas. É uma hipocrisia compartilhada. Eles mentem, eu minto também, só que isso vai encapsulando, organizando, compartimentando essa autonomia – até que a gente vai ver que ela não é tão grande assim, só que a gente já vai adoecendo, porque o corpo da gente vai percebendo. A sobrecarga de trabalho com essa autonomia, e a sobrecarga relacionada a esses sistemas, ela tem a ver com a autonomia, com a redução da autonomia. Foram coisas que eu comecei a pensar aqui.

P5 – Eu quero falar uma coisa sobre essa competição entre pares, que já é uma coisa adoecida e que já faz parte da cultura, desse contexto. Porque, não seria necessário, não teríamos por que ter essa coisa de competitividade – nós temos estabilidade no emprego, não temos por que competir. Em todos os grupos, embora isso seja uma característica de grupos de trabalho, na nossa Universidade... chega a ser insano e é triste. Pronto, é isso.

Pesquisadora – Dirige o processo para a etapa dos personagens, explicando que será feita a leitura de cada um dos personagens-docentes e, depois das leituras, cada participante assumirá um destes personagens, atribuindo um nome – para depois irem para um local hipotético, um café, onde vão conversar sobre esse cenário que acabaram de conhecer – sobre o adoecimento docente.

Assumiram os personagens, atribuindo um nome: Pesquisadora – Maria/professora com adoecimento; P4 – Zé/professor adoecido; P5 – João/professor não adoecido.

Cena - Depois da escolha dos nomes e alguns risos

João (P5) – A gente não tem tempo para nada, não é? Se não é esse cafezinho a gente não se encontra mesmo, a gente vive envolvido com essas obrigações, que nos impõem. Eu não aguento mais, tentar dar conta da produtividade, por causa da pós-graduação! Isso está me enlouquecendo.

Zé (P4) – Anda difícil mesmo, tanta burocracia, muita coisa para gente preencher, não é mesmo João? E Maria, a gente está louco aqui. Esse povo que também não entende que a Universidade é um lugar público, tá mesmo muito difícil.

João (P5) – Essa questão da burocracia, gente, porque que a gente tem que fazer o PADOE e depois tem que fazer o “padoquinho” ...

(risos... risos)

Maria (pesquisadora) – Gente, nem me fale. Se não fosse o feriado, eu teria tirado uma outra licença. Eu estava assim, para explodir, de tanta coisa que eu tinha para fazer. E outra coisa, os alunos me trazem cada problema pessoal e eu não sei mais o que fazer. Eles não têm aonde ir, eles desabafam, eu fico com a cabeça deste tamanho, eu tomo as dores deles, eu tenho vontade de... sei lá...

João (P5) – Pois é, agora com a pandemia, não tem mais horário para nada. Sábado à noite, aluno chamando. É domingo, depois do almoço.

Zé (P4) – A gente fica trabalhando o tempo inteiro, no computador, na internet, no WhatsApp e eu sei que alguns de nós vão ter problema até para dormir, porque fica com aquela coisa lá, ligada do lado. Tinha que ter uma divisão melhor, do trabalho e da vida pessoal, mas com essas tecnologias todas, a gente acaba não tendo esse isolamento.

João (P5) – Acho que vai levar um tempo para a gente aprender a lidar com isso, porque é novo também. Os alunos não entendem que o ensino remoto não é ensino à distância, estão constantemente pedindo para gravar as aulas, para assistirem depois... são muitas coisas novas que a gente tem que lidar e acho que o preço disso? Lidar com isso a gente vai aprender, mas o preço disso para a nossa saúde, você vai saber daqui a alguns anos. A gente tem um grupo de WhatsApp de colegas, que a gente só reclama. Eu vi um artigo do Gregório Duvalvy, esses dias, falando que esse presidente vai ter que ser julgado a nos condenar a um pensamento único – a gente não tem mais diversidade de pensamento, a gente só pensa nisso, só pensa nele... nos problemas dele.

Maria (pesquisadora) – Olha você está falando uma coisa importante... porque vocês dois são homens e não tem a carga que eu tenho em casa, de mulher, e tudo caindo na minha cabeça. Eu não tenho mais amigas, antes eu e minhas colegas professoras, a gente ‘batia boca’, até na cerveja e na segunda fazia as pazes. A gente se opunha discutia, mas continuava – colegas, uma categoria. Estou aqui falando com homens e minhas colegas, amigas que aceitam a contradição, cadê?

João (P5) – Acho que a contradição é um problema grande que a gente está vivendo, nesses tempos, não conviver com o diferente... tem dificuldades para a gente se posicionar, para não despertar hostilidade. Então, haja saúde, haja saúde!

Zé (P4) – Essa vida que a gente está vivendo agora, mais dentro de casa, sem contato com as pessoas ao mesmo tempo que, claro não sobrecarrega tanto quanto para as mulheres, mas nós

homens somos cobrados de outras coisas. Por exemplo, a questão de virilidade, de provimento, às vezes afeta. Às vezes os remédios que a gente toma, não deixam que a gente tenha muitas reações... é complicado.

João (P5) – É, e recorrer a mais remédios – as pílulas azulzinhas, também pode ser complicado porque a gente corre o risco de infartar. *(risos)*

Maria (pesquisadora) – *Olha cuidado vocês dois, não vão entrar para a estatísticas das circulatórias... (risos) Gente, eu vou embora, mas eu quero falar com vocês: eu ando tão com a cabeça cheia, que às vezes até me dá vontade de desistir...; mas vocês sabem, eu estou aposentada, mas isso aqui é minha vida. Então... uma palavra de alento, eu sinto tanto a falta dos colegas, o que vocês poderiam fazer, me ajudar, me dizer...*

Zé (P4) – Para você sair da docência?

Maria (pesquisadora) – *Para eu enfrentar tudo isso que está acontecendo.*

João (P5) – Eu acho que você pode pensar que você não está sozinha, todos nós estamos atravessando esse momento difícil. Pensa nas coisas que te agradam na docência, para não desistir, porque às vezes desistir pode te fazer mais mal, do que persistir.

Zé (P4) – É isso mesmo, o João tem toda a razão. Acho que você tem que pensar se você gosta. Se você gosta da docência, ela também te realiza em alguma dimensão. E daí, talvez, focar mais nessa dimensão do que te traz prazer, e faz o resto no mínimo do mínimo. Tem que preencher sistema, você faz umas horinhas lá e... faz rápido, se livra daquilo. Se te dá prazer preparar aulas, se permita preparar uma aula bem-preparada, bem-feita. Se agarre nas coisas que te dão prazer. Saiba que você não está sozinha, isso é fundamental, todo mundo está nesse mesmo barco e se apegue as coisas que te dão mais prazer e minimize as coisas que não.

Maria (pesquisadora) – *Zé, João, vocês já me alentaram um pouco. Acho que precisamos tomar mais café virtual.*

João (P5) – A gente pode tomar também uma cervejinha virtual. Um vinho no dia que ventar. *(risos)*

Pesquisadora –pede às participantes que se despeçam de seus personagens e as convida a voltar para ‘a pesquisa’ – para o compartilhamento: como estão, como se sentiram nesse encontro de pesquisa em grupo, comentários livres...

P5 – Então, quando a minha internet caiu, eu tive que reiniciar, eu pensei: meu Deus, eu tenho tanta coisa para fazer. Porque que acontece isso, tive que desligar e esperar aqueles 5 minutos para reiniciar, sabia que estava um pouco atrasada... porque que eu me meto a participar de coisas, e sem tempo para nada. *(risos)* Quando a P4 falou da gente aceitar as coisas, eu lembrei... Mas, gente, adorei! Adorei conhecer os dados, por mais tristes que sejam, adorei participar, adorei você – sua lucidez, seu preparo, adorei P4, foi maravilhoso – valeu por uma cervejada! Acho que isso tudo nos fortalece, saber que a gente não está sozinho, e que esses dados precisam ser publicados, evidenciados e fazem parte da nossa luta, da nossa resistência, do nosso desejo de continuar na docência.

P4 – A P5 falou uma palavra agora no final, também adorei tudo, mas a palavra que ela falou – resistência, e modos de modos de (re)existência, de modos da gente se reinventar, nesse cenário que, às vezes, parece tão adverso do que a gente gosta, ou do que o ‘perfil’ dos professores gosta. Eu compartilho com P5, da felicidade de conhecê-la também, conhecer você, e da felicidade acadêmica de saber estes dados, porque eles, de alguma forma, também nos colocam nesse cenário um pouco maior. Eu sou uma pessoa, por exemplo, que nunca me afastei, mas isso não quer dizer que em vários momentos eu não tenha ficado bastante ‘mal’ no exercício cotidiano, por causa dessas coisas – a gente tem data para entregar, trabalho para corrigir e a gente, como mulher, abrindo mão de algumas coisas de maternidade, que são socialmente construídas a gente sabe, mas a gente está dentro dessa sociedade, e daí essas lutas... esses modos de (re)existir que a gente tem que criar e é muito bom poder estar ao lado de mulheres como vocês, que mostram essas chances. Obrigada!

Pesquisadora faz os agradecimentos, pela presença, se dizendo gratificada de ter vindo até essa etapa, ressaltando a importância do que foi expresso pelos docentes-mulheres.

P4 – Olha, eu achei muito valioso, de verdade, isso de você nos ouvir nas interpretações. É um conceito isso para mim – “conceito de colaboração”, e isso aqui é uma forma dessa colaboração acontecer de fato. Achei muito legal.

Pesquisadora agradece os conselhos que recebeu, através da personagem Maria, e o momento do grupo como um todo. Participantes e pesquisadora se despedem.

.....

Grupo 3 – Terça-feira – dia 27/04/21 - das 16h30 às 18h50 – Duração: 2h20

Professor 6– P6 (Corumbá) Professora 7 – P7 (CGR) Professora 8 – P8 (Corumbá)
Professor 9– P9 (Corumbá)

Ausência de uma professora, em razão de consulta médica de urgência por problemas de coluna.

Iniciamos a sessão com P6, P8 e (P7) que se manteve, a maior parte do tempo, com a câmera fechada, acompanhando tela e áudio, em razão de estar com seu filho pequeno em casa e ter acabado de ministrar uma aula on-line, necessitando dar atenção à criança – o que foi acolhido e consensado com o grupo. Um professor (P9) aderiu ao grupo quando estávamos na Tela 7 – Gráfico de Afastamentos (LS) de docentes da UFMS, sendo incluído pela pesquisadora com breve retomada do tema e confirmação de consentimento.

Etapa iniciadora – Pesquisadora faz o acolhimento e boas-vindas aos participantes e dá início à apresentação das Telas 1 a 4: A pesquisa (1); Agradecimento aos professores e apresentação do objetivo específico do Encontro de Pesquisa em Grupo (2); Confirmação do contrato de sigilo grupal e confirmação do recebimento do Termo de Consentimento que foi enviado por e-mail (3); O processo da pesquisa propriamente dito (4). Abre para esclarecimentos e para fazer a confirmação de assentimento dos participantes.

P5 – Eu, como a P8, fiz parte de um programa de pós-graduação em educação e a linha de pesquisa era justamente a saúde docente – uma psicóloga do campus, a dissertação de mestrado foi justamente nesse assunto. Eu iria estender uma pesquisa, trabalhando junto com o sindicato dos professores, com os dados da PROGEP e nós nunca tivemos um retorno da PROGEP, ela se esquivou de nos dar esses dados, nos fornecer esses dados. Por muitos motivos que depois eu vou colocar para vocês, que inclusive diz de problemas de saúde que tive decorrentes do trabalho aqui, eu deixei de ir atrás disso e deixei de ser pesquisador para virar sujeito da pesquisa. Eu, que sempre achei esse tipo de pesquisa um tanto quanto endógeno, acho que até cheguei a conversar com P8 sobre isso, depois eu fui perceber a importância de tratar desse assunto.

P7 – Oi... eu estou aqui... eu não estava conseguindo achar o botão aqui, para desativar o mudo. Mas, estou de acordo também.

Pesquisadora – Ok professora, estamos entendendo a sua situação, fique tranquila (sobre a câmera desligada e presença do filho, da criança).

P7 – Eu já estou acostumada, eu já nem me desculpo mais, porque é tão frequente que nem adianta eu ficar me desculpando.

P8 – Fique tranquila.

Etapa aquecimento – Confirmado assentimento, a pesquisadora inicia a apresentação – Telas 5 a 11, informando que fará paradas durante o processo de apresentação para os comentários e que, se tiverem alguma questão durante a apresentação, podem se manifestar a qualquer momento.

P9 – (Na Tela 7, segunda tela de dados estatísticos de afastamento). Boa tare, eu acabei de chegar, porque estava em outra reunião e consegui entrar... eu acabei me atrasando, me perdoe, me desculpe.

Situado o professor a pesquisadora continua apresentação.

Pesquisadora – A pesquisadora, ao final da explanação da Tela 11, faz a primeira parada programada, pede ao grupo que se manifeste e pergunta aos participantes: como estão se sentindo até agora, mediante os dados apresentados?

P6 – Bom, toda hora que você abrir para falar eu vou falar. Porque eu gosto muito de falar e esse assunto me é caro, como eu disse, eu estudo isso desde 1996 – saúde do trabalhador é um tema de aprimoramento para mim. Acho que muito dos números, esses números conversam com a forma com que a Universidade, a opção da Universidade por um determinado perfil de gestão, que é o modelo que a gente chama de ‘gerencialista’, você deve estudar isso. O gerencialismo, tem uma convergência com o modo de produção *toyotista* – com células de produção, intensificação do trabalho. Até pelo próprio discurso da Universidade, que passa a nos chamar de colaboradores, chama a equipe da reitoria de time, chama os coordenadores de cursos de gestores e isso não é apenas uma questão semântica, mas uma questão de modelo – vamos dizer até provocativamente, de negócios que a Universidade, a administração da Universidade resolveu seguir. Eu gostaria de chamar atenção para o fato de que, os números que você tem são apenas a ponta do iceberg, você deve saber disso. Porque você está aqui colocando o absenteísmo – que são esses números de dias que a pessoa deixa de trabalhar, porque está doente. Só que na UFMS, eu conheço e nós temos: presenteísmo, gente que está doente e que mesmo doente está trabalhando doente. Eu mesmo, o ano passado – mais adiante eu vou contar a minha história, que é bastante escabrosa, tenebrosa até, e trabalhei 30 dias adoecido. Tinha um afastamento indicado pelo psiquiatra, mas era final de semestre, o Diretor

não aceitou (estou até com ele aqui – *mostrando o papel*). O médico tinha me feito esse documento e ele falou: ‘eu não preciso colocar CID’, eu não vou colocar CID para não te constranger – constranger sou eu que estou analisando. Ele não pôs e pelas normas da Universidade precisava do CID. Já era final de semestre e eu fiz um acordo com o nosso Diretor que, sabendo da história foi bastante compreensivo, e eu trabalhei em um ritmo mais lento, mas adoecido. É isso.

P8 – Eu estou bastante impressionada com a série histórica que você construiu, com informações muito importantes. A gente conseguir observar uma linha de tempo, onde se apresentam questões preocupantes. Você lança períodos temporais em que os números se mantêm mais ou menos equilibrados anualmente, com uma tendência de aumento, mais uma tendência de aumento pequena – de um caso, dois casos a mais. Tem marcadores, como 2010 e um novo marcador 2014, 2015 – que precedem períodos bastante representativos do cenário nacional e o quanto isso implica no adoecimento dos profissionais, dos professores da Universidade. É muito interessante, porque desperta várias coisas aqui na minha cabeça. Por exemplo, qual a formação desses professores que adoeceram? Que disciplinas que esses professores ministravam, no período? Quantas turmas esses professores tinham, a cada semestre? Quantas dezenas de alunos tinham nas suas turmas, em cada semestre? Tudo isso traz uma ‘lanterninha’, que fica piscando, que história tem aí? Isso que o P6 coloca, é muito importante, mas isso é uma condição administrativa recente. O que me move a pensar qual era o modo de trabalho, o *modus operandi* da UFMS entre 2005 e 2014? Que modelos de gerenciamento eram aplicados e que tipos de transtornos esses modelos traziam para os professores? Porque, o modelo que a gente tem a partir de 2014 nós conhecemos com muito mais evidência, que é um modelo cartorial, que está se implantando em todas as Universidades brasileiras – que é produção. Produção para se atender CAPES, produção para atender modelos internacionais e a competitividade na Universidade, que faz com que os professores tenham que alcançar metas de produção e isso, obviamente, traz transtornos. Estou muito impressionada com esses marcadores temporais construídos e que nos dão perspectivas de entendimento de muitas questões ao longo da história da UFMS e que podem nos apresentar cenários muito interessantes que precisam ser absorvidos e analisados pelo coletivo de professores – para que a gente mude essa realidade, que altere. É isso, querida.

A pesquisadora continua a apresentação – Telas 12 a 20, informando que mostrará os dados relativos às modalidades de adoecimento, as patologias que acometem os docentes – via Classificação Internacional das Doenças (CID).

P6 – (na Tela 16 – Quadro de Doenças 2005/2019). Esses assuntos acabam mexendo muito comigo, seja como objeto de estudo, seja por conta da nossa própria situação. Eu esqueci de falar da outra vez, que a gente tem que levar em conta que os professores, que não é incomum, aproveitam o período de férias para cuidar da saúde – há de se pensar também nisso. Me chama muito atenção essa tríade: doenças mentais, osteomusculares e neoplasia. Longe de mim dar palpite no seu trabalho, mas tem algumas coisas que é uma pena que na sua pesquisa você não vai explorar – dentro dessas doenças osteomusculares, estão as Lesões por Esforços Repetitivos que são relacionadas com o trabalho, acho que seria bom esse destaque para as LER/DORT. Você deixa de lado as causas externas, que inclui o envenenamento, e eu não sei até onde isso não são tentativas de suicídio. Se não me engano, em 2015, nós tivemos um professor universitário, durante o período de greve, que escreveu uma carta suicida onde ele dizia que não aguentava mais. Você falou do câncer – o câncer de estômago e as outras doenças gástricas, eu as colocaria na conta das mentais. Quem me conhece sabe que eu não seria de colocar isso, mas é entendendo que nessa dinâmica integral, biopsicossocial, quando a gente está num estado de muita tensão – eu, por exemplo, o estômago é que sofre. O ombro, eu coloco na conta das LER/DORT, que é onde você tem os encontros nervosos – a cabeça com o tronco.

P7 – Posso falar? ... Eu vou falar que eu estou vendo esses dados, ouvindo você apresentar esses dados e eu estou tendo um mal-estar, sabe. É um quadro muito ruim que você apresenta, forte. Especificamente, eu estou me sentindo extremamente cansada, extremamente desanimada – porque, realmente, vocês viram... tenho um filho de uma certa idade que está passando por dificuldades, porque faz um ano e meio que não tem amigos, que não brinca com ninguém e fica no quarto a maior parte do tempo, isso está me causando muita preocupação. É uma fase importante da vida dele. Tenho um pequeno, que não entende que eu estou trabalhando em casa, então ele quer atenção, interrompe. Hoje dei aula até às 15h30, aí entrei aqui às 16h e as 18h tenho supervisão de estágio. É absurdo, a gente trabalha muito mais, é desgastante, fazem só um pouco mais de 30 dias que as aulas começaram e estou exausta, cheia de coisa atrasada, tenho muitos trabalhos para corrigir. Está tudo atrasado e eu não consigo dar conta. Eu durmo 1h da manhã e acordo às 7h. Tenho uma consulta amanhã cedo, eu não estou me sentindo bem, e ainda vendo todas essas doenças – eu confesso que eu me senti mal. Estou meio com fraqueza, assistindo esse panorama dos dados, me desculpem meus colegas e pesquisadora. Eu nunca senti isso, nunca afastei um dia sequer, por nenhum tipo de motivo, nunca tive nada – eu sou apaixonada pela profissão, pela carreira acadêmica, pelos alunos. Mas, faz um ano e meio que eu dou aula para bolinhas, com fotos, não vejo ninguém e é administrar problemas o tempo

inteiro, o tempo inteiro. A parte boa da Universidade que era trocar com os alunos, ter aquela interação, sair de casa, não existe mais. Faz um ano e pouco que a gente está confinado, é muito pesado. Estou com dó dos alunos também, eu sinto que eles estão se arrastando, eles não leem os textos, a gente faz um esforço enorme, eles fazem um esforço enorme e o que você sente é uma desvalorização – por parte, de todo mundo. Parece que você não trabalha. Outro dia, no grupo da família, minha mãe postou um negócio sobre aula online – aula online é balela! Gente, eu estou adoecendo, de tanto que estou me esforçando para dar conta, e a minha própria mãe está ‘tirando sarro’ disso que eu faço. Eu fiquei três dias sem conseguir conversar com ela. A comunidade, de um modo geral, não valoriza nada do nosso esforço, do nosso trabalho, de nada do que a gente faz. É enlouquecedor o que a gente está passando.

P8 – Verdade!

Pesquisadora faz acolhimento à professora, ao que foi expresso em emoções e palavras. Falou de suas preocupações como pesquisadora, de apresentar todo o volume de dados, tão impactantes. Reconhecendo que não seria fácil essa visualização e discussão da realidade que os próprios professores ali presentes estão vivendo.

P7 – É impactante...

P8 – É impactante sim.

P7 – O que eu me preocupo, vendo esses dados, é que eu acho que se você fizer essa pesquisa olhando para 2020, e 2021, vai ser aterrorizante.

P8 – A questão é que 2020 e 2021, não tem atestado médico quase. Mas todos estão nesse movimento, de trabalhar 15, 18 horas, 20 horas por dia, mas ninguém está entrando de atestado médico.

P7 – Isso mesmo, é verdade, você tem razão.

P6 – É. Porque está em casa.

P8 – É.

P6 – Não vai ser visível isso.

P8 – Não, não vai.

P6 – Mas, a história vai contar. Vai contar como é que foi esse momento.

P8 – Olha, eu estou bastante impressionada com esses gráficos que você apresentou aqui. São importantes as áreas identificadas, e sei que o foco grande é o adoecimento mental, porque é o número que está lá em cima. Mas, uma preocupação, me chamou atenção, são as neoplasias – a gente sai de 312 afastamentos em 2005, para 776 em 2019. O câncer assumindo posição de destaque na vida dos professores...

P6 – Até onde, não é...

P8 – ... o significado disso na relação com o trabalho.

P6 – Sim.

P8 – Eu trabalho com causas externa de afastamento há mais de 30 anos. O capítulo 19 e capítulo 20 do CID, eles são as respostas um do outro. Porque o capítulo 20 são as causas e o capítulo 19 a natureza da lesão. Então me chama atenção as questões dos acidentes de trânsito com os professores. A gente teve em 2016, quatro ou cinco acidentes de trânsito no trajeto Campo Grande a Corumbá, ou vice-versa, que envolveram nove professores em acidente de trânsito. Isso entra nos dados, ou não? (*Aconteceram falhas na comunicação/internet neste momento. Mas, o conteúdo foi confirmado*).

Pesquisadora – Pesquisadora esclarece que os dados estão nos registros por natureza da lesão – exemplo: a fratura no grupo osteomuscular; a cirurgia em determinada parte do corpo, na respectiva área – sistema vascular, por exemplo. Segue apresentando a pesquisa. Ao final, na tela 20, a pesquisadora solicita que façam comentários, ou complementem, sobre o que viram, ou perceberam, que lhes chamou a atenção – despertou o interesse.

P9 – Eu gostaria de comentar. Estou vendo todos os seus dados... vocês estão me ouvindo? Eu não sou especialista como o P6. Eu sou sempre preocupado como os dados são apresentados, mais do que como os dados são pesquisados. Porque, o que acontece. A gente está fazendo algumas correlações aqui, que eu não estou bem certo se elas podem ser já colocadas, como correlações diretas e indiretas. Esse último quadro das mudanças. Houve um aumento dos adoecimentos, a gente sabe, você mostrou isso – a sua pesquisa ela colabora com outras pesquisas também, que eu já vi, que os transtornos mentais aumentaram em várias profissões, em várias instâncias, espaços e instituições. Eu venho da escola pública, as pesquisas de São Paulo – tenho um colega da FAPESP⁴⁸, que apresentou dados sobre o grau de adoecimento da rede pública de ensino em São Paulo, pulou para quase 200%, duplicou em menos de 10 anos.

⁴⁸ Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP)

Os transtornos mentais mesmos. A minha preocupação é mais no sentido dessas correlações diretas, porque há muita inter causalidade. Vamos pensar assim, acho que a P8 havia colocado e eu também vou abordar isso. Porque, de fato, não só na UFMS, mas em todas as Universidades a carga burocrática aumentou; e isso nem precisa ser pesquisado – é um fato. A pressão sobre nós, sobre o professor também aumentou, a pressão de produtivismo – que nem é de produtividade, é produtivismo mesmo. A conjuntura política nacional, tanto econômica como política é de uma decadência desde a última gestão da Dilma. A conjuntura internacional foi péssima, talvez comece a melhorar agora. A ambiguidade das redes sociais, elas são nefastas, porque agora se percebe que elas são nefastas de verdade. Ou seja, o que eu quero dizer para você é o seguinte, e depois a gente pode discutir, há muitas causalidades envolvidas. E a impressão que eu tenho, quando você passa os dados é como se fosse uma questão mais localizada na universidade, porque houve troca de ministério... O adoecimento dos professores decorre não só por questões internas e locais, elas são inter causais e numa escala ampla. Mas eu não estou discutindo com você, se eu estou certo e você está errada. Só estou achando que a apresentação dos dados está vindo numa tendência que deixa de vislumbrar, talvez, outras redes causais. É essa a questão, tá bom? É isso.

P6 – Acho que nesse sentido agente também poderia pensar, você também poderia pensar, qual o conjunto de mudanças que ocorreram na Universidade e como elas impactaram. Por exemplo, ainda na gestão da professora Célia, onde houve um enxugamento da máquina administrativa, o que vai nesse sentido do que a gente estava falando de uma reorganização da Universidade, a mudança de uma lógica que a P8 estava falando – que isso não vem apenas da gestão do Prof. Turine. Não, vem antes – é na gestão da Profa. Célia que você tem uma reforma administrativa na Universidade e nessa reforma se tira os departamentos. Ao tirar esses departamentos, você vai ter os espaços de comunicação entre os professores reduzido, o aumento paulatino – e isso intensifica claro com a gestão do Prof. Turine, da burocratização das relações. Com essa burocratização, o aumento do controle – informatizado, das coisas.

Pesquisadora – Confirma aos participantes a importância da composição dos variados fatores e olhares para uma análise, esclarecendo que esta etapa de pesquisa tem exatamente este sentido.

P6 - Uma outra coisa que é importante olhar, é o tratamento dos docentes que talvez não deva ser de uma forma uniforme. O nível de estresse do professor quando ele está trabalhando com pesquisa e extensão, ou sala de aula é “x”. Quando ele assume cargos administrativos, é “x” vezes três. Pude ver isso nas coordenações de áreas, no período de 2017 a 2019. Porque são

cobrados, e cobrados para atingir trabalhos impossíveis – o que vai muito ao encontro do que P7 estava dizendo: ‘eu não consigo’, ‘estou exausta’. É o que alguns coordenadores mais falam no seu período de coordenação de cursos – ‘eu não consigo, eu não dou conta’, porque o volume de trabalho é ficcional e não condiz com a possibilidade de trabalho, voltando para aquilo que eu estava falando – quando da reforma administrativa. Você tinha um trabalho que era executado pelo chefe de departamento, outro pelo coordenador de curso e outro pela secretária do departamento. Esse trabalho de três pessoas, foi colocado para uma pessoa apenas fazer. Alguém pode falar: tem a secretárias. Uma secretária agora vai trabalhar para três quatro, às vezes, cinco cursos diferentes.

Pesquisadora – a pesquisadora passa do Cenário UFMS, dados de afastamentos apresentados, para a próxima etapa de apresentação – Telas 21 a 32 – com dados dos questionários, onde os professores dizem de suas atividades, causas de adoecimentos, satisfação e enfrentamentos do adoecimento.

Pesquisadora – Finaliza o ciclo das apresentações dos dados e, antes de passarem à etapa dos personagens, pergunta aos participantes se querem comentar sobre o dito pelos professores, sobre as necessidades percebidas.

P8 – Podemos seguir em frente.

P7 – Eu vou ter que sair daqui a pouco, tenho supervisão às 18h. Eu achei que a gente demorou muito na primeira parte, eu gostaria de ver essa parte dos personagens. Você pode me enviar depois (P7 continuou conectada, até iniciar a sua supervisão).

Pesquisadora – Dirige o processo para a etapa dos personagens, explicando que será feita a leitura de cada um dos personagens-docentes e que os personagens receberão nomes dados por cada um que ler o perfil do personagem e, depois das leituras, cada participante assumirá um destes personagens ou trará algum outro inédito – para depois irem para um local hipotético, onde vão conversar sobre esse cenário que acabaram de conhecer – sobre o adoecimento docente.

Assumiram os personagens, atribuindo um nome: P8 – Madalena/professora com adoecimento; P6 – Dilma/professora sem adoecimento; P9 – Laerte/professor adoecido; Pesquisadora – Paulo/professor não adoecido. Cenário proposto pela pesquisadora foi: em um local de café.

P7 – Conseguiu ver todos os personagens, não assumiu nenhum pois estava no aguardo da supervisão, e continuou com o grupo, acompanhando o aquecimento inespecífico da cena com a câmera ligada. Ficou pouco, até o momento em que um dos colegas começava a definir seu personagem, e depois se despediu e saiu.

P8 – Teve sua conexão interrompida, tentou retornar, mas saiu em definitivo no meio da cena – enviou mensagem de WhatsApp pedindo desculpas por não conseguir continuar.

P8 – (Msg enviada) Não estou conseguindo acessar link. Acho que a minha internet está muito baixa. Me desculpem. Ficou ótimo o trabalho de pesquisa. Espero ter contribuído um pouco. Nos chame para assistir a defesa.

Cena – No café no Centro de Corumbá

P6 – Eu gostaria muito de estar no centro de Corumbá – no Doce Café, eu não tomo café. Mas, eu tomaria uma cervejinha. É para a gente conversar, com a Dilma... eu, por exemplo, vou conversar com a Dilma? Eu não quero ser a Dilma, eu acho que ela é muito moderada. Moderada não, eu diria até que, uma coisa meio centrão e para ela eu seria um radical.

Pesquisadora esclarece que, se ele não quer ser a Dilma, pode ser qualquer um dos personagens ou mesmo criar um outro.

P7 – Gente, eu precisar sair, desculpa. A minha aluna chegou. Obrigada.

P6 – Boa noite P7.

P9 – Boa noite, obrigado.

P6 – Eu gostaria, não sei o quanto isso interfere na sua pesquisa – eu sei que quando a gente desenha um método a gente quer seguir. Mas, eu gostaria muito, na verdade, de conversar de outras coisa que talvez acrescentem no resultado e que diz de uma leitura de reflexões que estou fazendo, em cima do que você trouxe.

Pesquisadora retoma o cenário proposto pelo P6, e se dirige ao outro personagem o ‘Laerte’ proposto por P9 perguntando: você conhece esse café, no centro da cidade, Laerte (P9)?

P9 – Você falou Laerte, eu pensei agora: quem é esse Laerte? Eu nem sei quem é esse Laerte (risos de todos). Eu não consigo me colocar no lugar de alguém. Embora eu vi o Laerte com uma pessoa muito passiva, as coisas estão acontecendo, eu estou caminhando, eu estou levando, estou ficando adoentado, entendeu? É esse tipo de drama que é a pior das situações, entendeu? Que é aquela pessoa, que ela percebe que o mundo está caindo, mas ela também não se mexe,

e vai acompanhando a boiada, digamos assim. Eu não tenho muito esse perfil, eu sou muito reativo a situações externas e internas também – quando é comigo. O P6 falou assim, eu estaria num barzinho. Eu não conheço, estou há pouco tempo e a minha situação aqui é diferente. Mal cheguei e já fui pegando muitas coisas, e não tenho ainda como medir tudo isso na minha vida, no sentido de que impacto que vai gerar. O meu problema principal é que tenho uma pequenininha, que está a mil km de distância de mim. Os meus problemas não são com a UFMS, os meus problemas são lidar com uma filha que tenho à uma distância muito grande e tem a pandemia para interferir. E tudo isso é um pouco complicado lidar, mesmo porque eu não sou uma pessoa nova, tenho 47 anos. Já passei por tanta coisa nessa vida, e sempre penso que consigo lidar bem com as coisas – mas justamente essa situação eu não consigo lidar bem com ela. Toda essa discussão nossa, do adoecimento, eu estou dentro desse processo todo também, porque isso vai minando você. Vai te minando e eu não quero ser o Laerte, deixa a coisa acontecer e eu vou junto. Não, eu quero mudar o meu trajeto, o meu caminho. É nesse sentido que eu me coloco aqui nessa conversa.

P6 – Me permita, seria um pouco contra até a proposta da própria pesquisa, se a gente não der um pouco de escuta ao P9, porque ele acabou de chegar aqui, eu não conhecia o P9 – eu estava encasquetado, quem é esse sujeito?

P9 – Eu também não, eu sabia qual era a sua área.

P6 – Então, primeiro, seja muito bem-vindo! Você nem chegou dar aula presencial, você já chegou tudo on-line?

P9 – Eu peguei duas aulas presenciais, duas aulas.

P6 – Você está fisicamente?

P9 – Aqui, estou fisicamente em Corumbá. Meus pais são mais velhos, ficaram na outra cidade. E eu sou divorciado, preferi ficar aqui. Preferi não. Não tive muita escolha, na verdade. Não tive escolha nenhuma.

P6 – Numa cidade que nem a nossa, é muito comum a gente precisar do suporte dos colegas, porque a gente não tem quem dê guarida para gente. A gente não tem uma guarida Institucional. A gente chega, já é jogado para fazer as coisas. A administração nos engole, e a gente tem que ‘trocar o pneu com o carro andando’. Já é difícil, muitas vezes, para quem já está aqui, está acostumado com algumas coisas, já tem alguns macetes. Imagina quando a gente chega e não

tem casa, não sabe se vai ficar, se não. A gente vai alugar casa em Corumbá, as casas são horríveis.

P9 – São horríveis, são caras, o custo de vida é elevado. Tem várias coisas que você não encontra nos lugares.

Pesquisadora – Solicitou que P7 fizesse o exercício de ser o P9, de se colocar no lugar dele – de quem está chegando na cidade, e que nesse papel dissesse ao(s) colega(s), que já estavam na Universidade, alguma coisa.

P6 – Me ajude, que eu não estou entendendo nada disso aqui...

P6 – Veja, como eu estava dizendo, eu estou aqui na UFMS a 12 anos. O ano passado eu não produzi, uma pesquisa se quer, inclusive pela própria situação de pandemia. Esse ano eu falei: terapia duas vezes por semana, me afastei 90 dias da Universidade – entre férias, emenda de final de ano, peguei tudo e fiquei 90 dias fora da Universidade. Agora vou pesquisar, agora vou fazer meu projeto. Fiz um projeto, fui mandar, a Universidade inventou de mudar o SigProj⁴⁹, criou uma versão beta, está completamente maluco. Não pode mandar projeto para outro lugar senão aquela plataforma e você tem uma pressão para você fazer uma pesquisa, para começar fazer uma pesquisa. Se você não estiver fazendo pesquisa, então tem que aumentar a sua carga horária de sala de aula – porque senão diminui o seu encargo e você não progride na carreira. Se para mim, que tenho mais tempo de casa, já conheço alguns caminhos de com quem entrar em contato fica confuso, imagina para quem acabou de desembarcar aqui. E olha para isso na UFMS e fala assim: isso aqui é uma loucura e começa a perceber que os recursos da Universidade são escassos – a gente não pode ignorar que nós somos uma Universidade periférica. Corumbá é um campus periférico, numa Universidade periférica e um campus que não é ‘menina dos olhos’ da reitoria. É muito difícil – vou falar uma coisa para vocês, porque preciso falar isso! E que pode assustar P9.

P9 – Não. Dificilmente eu me assusto com alguma coisa (risos)...

P6 – Vou adiantar que é uma situação excepcional – é uma exceção (*P9 descreve uma situação ocorrida no campus vamos suprimir a descrição por trazer detalhes, dados e nomes, que poderiam causar exposição ou identificação de pessoas. O enredo versa sobre conflitos, que envolvem professor(es), alunos(as), coordenador(es), reitor(es), e que geraram indisposições*

⁴⁹ Sistema de Gestão de Projetos

– *questionamentos, atos caluniosos, assédios, denúncias vazias, insultos, ameaças e processos*).

P6 – Diante dessa situação toda uma Dilma iria falar: ah, o que é que eu posso fazer; veio de cima para baixo, eu não sou radical... Isso me levou a afastamento, remédios psiquiátricos – com perda de libido, potência sexual e com enurese noturna, em razão do medicamento que tinha que tomar para conseguir dormir. A Universidade disse que iria tomar providências firmes, mas não tínhamos certeza, e finalmente ocorreu demissão de pessoa envolvida. Por conta disso ainda estou envolvido em processos de sindicância. É uma experiência desagradável.

Pesquisadora – solicitou a P7 que imaginasse que estavam naquele café do centro de Corumbá, que já conversaram sobre aluguel, sobre a chegada e que – a partir da experiência narrada, de uma situação tão extremada, e vendo a chegada do colega novo, que falasse como uma espécie de consciência, de conselheiro interno de P9, trazendo algo de conserva – algo que manteria no seu desempenho, e algo de inovador, algo que modificaria. De colega para colega.

P6 – Puxa vida, é difícil. Sabe, que essa mesma história, que me causou esse sofrimento todo – eu já comentei com a esposa e amigos, a minha vontade é voltar no tempo e dizer para mim mesmo: não se meta nessa história, fale que você não pode fazer nada, que veio tudo de cima para baixo... que isso é fria”. Uma coisa que eu fiz, e que eu voltaria a fazer é: não tenha medo de perguntar, não tenha medo de parecer bobo. Não sabe? Vai perguntando e procurando todo mundo. O P9 pode ter um problema que eu não tive – eu podia ir à sala das pessoas, falar pessoalmente com pessoas da administração, com colegas. Acho que você deve ‘perturbar’ as *fulano e beltrano*. Converse com as pessoas, com as secretárias.

P9 – Isso eu já faço. Isso eu tenho feito sempre.

Pesquisadora – Se dirige a P9, e comenta: imagine que você nessa sua aproximação com as pessoas na Universidade, conhece uma Dilma e um Laerte (personagens). E, na hora que você se afastou deles, que você podia pensar sobre eles, faça para nós um solilóquio – fale alto o que você pensou ...

P9 – O perfil deles é aquele perfil que, justamente, eu não gosto. Eu não gosto mais... acabo... eu sou uma pessoa que me dou muito bem ... eu faço amizade fácil – eu me dei bem quando cheguei, o problema foi a pandemia que cortou tudo isso, essas relações mal foram construídas. Olha, é o caso agora, estou responsável por uma grade curricular e tem esses dois perfis, desses

professores aqui, porque você tem que ficar forçando eles falarem para as coisas acontecerem. Porque, se eles não derem opinião agora, quando chegar lá na frente vai dar problema. Eu sou novo, não posso impor nada, são pessoas que têm mais de 10 anos, 20 anos de casa. O que acontece, eu tenho uma certa habilidade – que essa habilidade de brincar, mas também a pílula séria vai junto. Vai um material ‘de brincadeira’. Mas, vai um material sério. Vou colocando dessa maneira, mas tenho limite também. O limite é: dê sua opinião, se mova, se manifeste, porque se você não se manifestar eu não vou conseguir saber o que você, esse é o limite para mim. Então, essa interação pessoal e profissional, e aqui ela é um misto porque são meus colegas de trabalho, não é só profissional e com alguns já fiz até amizade. Amizade no sentido de proximidade mesmo. Eu tenho que lidar com essa questão de não me impor, não ser prepotente – ‘o cara tá chegando e já quer mudar as coisas’. Mas, também eu não posso ficar parado, esperando que as coisas aconteçam. Tenho que fazer um meio de caminho, é uma questão muito difícil, para falar a verdade, muito difícil. É um jogo que você tem que aprender a jogar, na coisa andando, como P6 falou – ‘você vai ter que trocar o pneu com o carro andando’.

P6 – (*risos gerais*) A gente ri, mas ri de nervoso.

P9 – Isso, é um riso de nervoso, porque você tem que saber lidar com tudo isso. Tem as vaidades, tem muitas coisas envolvidas no processo todo. Eu quando cheguei em Corumbá... por ser uma cidade distante e eu não conhecia Mato Grosso do Sul, eu pensava que como é um lugar distante as pessoas estariam mais próximas umas das outras, porque elas também vêm de outros estados. A gente está isolado, vamos nos juntar e vamos nos integrar. O P6 pode, com a experiência dele, dizer que eu esteja errado, mas eu não sinto essa integração – embora ela fosse necessária. Mas, como eu disse, eu peguei a pandemia, não consegui pegar o presencial fortemente aqui. Eu não senti muito essa integração entre os professores, senti cada um na sua, cada um fazendo as suas pesquisas, dando a sua aula, o seu projeto. Se tem uma coisa negativa, que eu vi aqui, acho que é essa.

P6 – Olha, tem duas coisas que a gente tem para pensar aqui. Tem uma coisa que a gente não pode perder de vista que é a forma como o trabalho está organizado na UFMS. Quanto mais eu me aproximo de você, mais empático eu vou ser contigo e maior vai ser a dificuldade de eu falar não para você. Principalmente, daquelas coisas que não fazem sentido eu falar não. E eu me solidarizo com você. Taylor, já dizia no início do século passado, que o problema dos trabalhadores era a vadiagem, e a forma como os trabalhadores eram contratados entre si – quando os meninos trabalhavam para recolher bolinhas de Golf do patrão, um ensina ao outro o truque para não ficar sobrecarregado e ganhar do mesmo jeito, e isso para Taylor era um

absurdo. O que ele vai inventar e o Taiichi Ohno no Toyotismo vai intensificar, é a forma de separar o trabalhador, de tal forma que cada um fique atomizado na sua relação com o trabalho. Acho que a UFMS, ao longo do tempo, e principalmente na reforma administrativa da UFMS, um marco, onde isso vai se tornando muito pior. Ao ponto de que a gente entra numa pandemia, e a reitora em março fala: a gente vai ficar um mês parado – a gente ficar em compasso de espera. Alguns colegas começam a se articular e de uma forma, vamos assim dizer, ‘malandra’ – no sentido da esperteza, começam a adiantar algumas coisas de forma online. Entra abril, a gente renova esse ato, até maio e a gente começa a ouvir um burburinho. Quando chega em maio a reitoria fala: vocês vão ter que dar aulas online. E como será isso? Ninguém fala com ninguém, as reuniões são chamadas pela coordenação, num trabalho insano, é doentio. E um coordenador fala – eu sou democrático, eu vou fazer reuniões, eu vou discutir... não dá tempo. E os colegas cobram porque não chamaram reunião. A direção e a reitoria cobram, ‘papel, papel, papel’ – agora, tudo virtual. O coordenador fica rendido. O professor tem que dar aula para aluno que não tem computador, não tem internet, não tem um lugar dentro de casa para estudar – fiz uma pesquisa sobre isso. E você fala, como é que eu vou dar aula. Eu coloquei material no *facebook*, porque eu sabia que *facebook* eles tinham. E só fui pensar em trabalhar com vídeo, mais para o meio do semestre. A universidade – o reitor diz: ‘nós somos uma Universidade que acolhe o aluno, seja muito bem-vindo’, o aluno não tem computador!

P9 – O sistema é frágil, a internet é horrível. Mesmo você tendo equipamento.

P6 – A internet que você tem em casa, você tem que dividir, como eu vi no questionário que apliquei, com até 6 pessoas da casa. Como é que você vai fazer. A Universidade inventou uma coisa e, com o perdão da palavra, ‘fodam-se’ vocês. Eu tenho que apresentar resposta para o MEC⁵⁰, só que o aluno não tem equipamento, não tem internet e, muitas vezes, é analfabeto tecnológico.

P9 – Exatamente. Isso eu notei também.

Pesquisadora assumir papel do Paulo – personagem: olha colegas esse café aqui está muito bom, a gente está conversando um monte de coisas, está proveitoso, foi bom desabafar. Mas sabe o que que eu estou pensando, vocês estão conversando sobre coordenação, sobre universidade e eu vou embora e eu estou é doente. Eu estou adoecido. Vou embora um pouco

⁵⁰ Ministério da Educação (MEC).

mais relaxado pelo nosso desabafo aqui, mas eu continuo doente do mesmo jeito. O que vocês estão discutindo aí não vai me adiantar nada...

P6 – É, não vai mesmo, só vai adiantar Paulo, se você se sindicalizar. Aliás, P9, se sindicalize.

P9 – Eu não tive tempo de conversar lá.

P6 – Precisamos, precisamos nos sindicalizar, precisamos estar juntos nisso aí. Porque, com todo respeito a autoridades local, gosto muito, gosto pessoalmente dele – mas uma das brigas que tenho é que ele acaba personalizando os problemas, ele diz: ‘os professores não querem, os professores não fazem’. Quando eu podia, eu falava com ele: olha as condições que a gente tem! Como é que a gente vai fazer as coisas? Então Paulo (*personagem*) você está doente e vai ficar doente. Não podemos esquecer que o sindicato foi inventado, quando os trabalhadores das fábricas, juntavam moedas para comprar os caixões daqueles que morriam no trabalho. Essa história não é nova e já dizia Marx, no texto clássico dele, que toda a gana do capital vai ser expandida e, se a gente não botar freio, nos reduz a menos do que bestas de carga. É preciso que a gente se junte. A gente fez, duas grandes greves na história dessa Universidade, uma em 2012 e outra em 2015. Em 2015 nós fomos miseravelmente castigados pela reitoria, aliás, talvez – agora não vou falar com o Paulo, mas com a pesquisadora, os números de 2015 façam uma correlação com o que aconteceu, com o resultado da greve, com a repressão que nós tivemos por conta da greve e que não foi pouca. Então, é preciso a gente estar junto e, para muitos, por conta desse meu discurso eu sou ‘radical’. Eu digo, radical é cortar o mal pela raiz. Sou professor Universitário, com muito orgulho, sou professor de uma Universidade pública, que tem que ser pública gratuita e de qualidade para todas e todos. Eu não posso dar aula só para quem computador e internet de 10 megas, porque com isso eu tiro de lado uma série de alunas que não tem como. E a Universidade deu ‘uma banana’ para essas alunas e essas alunas estão ficando, estão ficando. E, enquanto isso, a gente apresenta números lindos para o MEC.

Pesquisadora – No personagem Paulo, se dirige a P9, e diz: olha você vai ouvir falar muito de mim aqui no Campus, vou aparecer aí nos boletins, sei lá se até um dia não vou me matar de tão depressivo que eu estou... e se algum dia você assumir coordenação, se cuida colega, porque você vai ficar estourado, não é praga não, você vai ver as pelotas todas que você vai ter que encarar... E pergunta ao P9 – Paulo fala isso com você e vai embora, o que se passa na sua cabeça?

P9 – Eu, sinceramente, dada a minha experiência – que eu não sou novo, simplesmente não vai acontecer nada. Porque eu não vou nem ouvir. E olha, e essa experiência eu tive de verdade,

aqui na UFMS. Eu falei assim: cara, essa história não vai rolar para mim, a sua experiência é diferente da minha experiência – eu bato também de frente. Para essa pessoa, que já deu problema com outros, eu disse: comigo cara, comigo é a guerra. Comigo é diferente e o que você está falando para mim foi o que aconteceu com você, mas não vai acontecer comigo, eu disse a ele. O estímulo pode ser igual, mas a reação pode ser diferente. Eu falei, mais ou menos assim, porque a gente já tinha um certo entrosamento. Mas, quando alguém – se fosse o Paulo, no caso, que eu pouco conheço e me passa isso, não é uma coisa que me causa nenhum tipo de impacto. Eu lido com a situação, eu tento ser empático. Eu Paulo, deixo você também caminhando, andando, porque é uma coisa que não depende da minha relação com você, mas uma relação que é institucional.

Pesquisadora – Continua no personagem Paulo, se dirigindo a P9: é ... mas aqui em Corumbá, viu P9, nós somos a periferia da coisa. O negócio acontece de bom lá para Campo Grande, aqui não sobra nada para nós, aqui a gente rala...

P9 – Isso é fato. Isso já é fato mesmo.

P6 – Há uma relação de casa grande e senzala, com a gente.

P9 – A gente tem que, não que se adaptar – porque eu não gosto desta palavra adaptar. A gente tem que tentar jogar um jogo, que seja favorável para nós, sabendo que o jogo não é favorável para a gente. É você jogar contra o Brasil de 1998, você sendo Bolívia, tem que tentar pelo menos o empate. É mais ou menos isso.

P6 – Eu lembrei uma coisa importante para falar para o P9, é uma coisa que eu não faria mais, isso é sério – uma dica boa, eu não levaria as coisas tão a sério. Parta do princípio de que – você vai errar, mas vai errar feio, vai fazer muita caca. Não nos dão condições e estrutura para sermos mais assertivos – assertivo não é bem a palavra, para acertarmos mais, para fazer um trabalho que funcione melhor. A gente vai cometer muito erro, você vai receber muitas críticas. Na universidade os alunos usam a ouvidoria como se fosse um *facebook*. Como eu sou uma pessoa que tem uma posição muito enfática naquilo que eu acredito, defendo com convicção as coisas, tenho alunas que usam certos canais – principalmente porque a reprovação comigo é uma coisa que ocorre. Às vezes, principalmente quando chequei em Corumbá, eu estava entusiasmado e queria, nas minhas aulas, ‘tirar’ o melhor das alunas – eu vim das universidades privadas, e se não atingir o padrão ouro que eu quero, está reprovada e acabou. Ainda na UFMS, infelizmente, a gente tem o ‘aluno-cliente’, que não aceita o não como resposta, que não aceita reprovação e acaba tendo uma postura bastante beligerante e se tornando *hater*. Porque não é aquela crítica

que você fala: poxa vida é verdade, e você para e pensa, a pessoa te apresenta argumentos. Já recebi críticas de alunos que doeu, mas eu levei para a vida, me fez mudar o meu rumo como docente, me fez crescer. Quando a aluna fala: “ele é ignorante”, como isso vai acrescentar? Como isso vai fazer com que eu melhore? Ele persegue. Como eu persigo? Onde eu persigo? E a ouvidoria da Universidade é um espaço que permite isso, uma caça às bruxas. Principalmente depois de 2019, quando eu comecei a receber queixas de que eu era muito ideológico.

P6 e P9 – Fazem comentários sobre um caso específico que envolveu o conflito com o colega, retomando ao enredo.

Pesquisadora – Convida a voltar para ‘a pesquisa’ – para o compartilhamento: como estão, como se sentiram nesse encontro de pesquisa em grupo, comentários livres...

P9 – Eu vim participar mais na curiosidade intelectual, sobre psicologia. Eu gosto dessa coisa interdisciplinar, é mais nesse sentido. E me enriqueceu bastante. Eu dei minha opinião na questão das correlações. Já fiz amizade com P6. Eu comecei em janeiro de 2020, eu não conhecia P6, já foi uma coisa fantástica isso – conhecer uma pessoa que vai estar comigo aqui na UFMS. Espero que a gente se encontre e tome uma cerveja. Cerveja é comigo mesmo.

P6 – Está combinado essa cerveja. Eu vou fazer um pedido, eu estou clamando para que você ... vou jogar pesado – você tem um compromisso ético-político de apresentar o resultado da sua tese ao sindicato dos professores. Eu não tenho dúvidas que o sindicato vai abrir para você apresentar os resultados – é necessário, é urgente. Porque, senão, a tese vira um livro na estante, para que ele não seja um livro a mais na estante, não é publicar artigos – artigo será material para o seuattes. Para que todo esse trabalho, todo esse esforço, tenha algum sentido você precisa apresentar ao sindicato. A gente precisa mostrar para os colegas que houve um aumento de 300% no número de adoecimentos, o que não é pouco. É escandaloso e a gente tem que enfrentar isso. Eu tenho um sentimento dúbio em relação a essa pesquisa, de um lado a minha curiosidade intelectual – que fala assim, olha que interessante quero saber mais; se fosse seu orientador iria dizer vá por aqui, leia esses autores... Por outro lado, como parte da pesquisa, como quem sofre tudo isso e posso dizer o seguinte: infelizmente, eu estou me adaptando. Pensando na atual conjuntura, que eu vivi desde que cheguei – hoje não sofro tanto quanto sofria em maio do ano passado. Em maio do ano passado, eu me deitava na cama e ficava a tarde inteira deitado, porque não conseguia fazer nada – eu desistia, eu não sabia o que fazer, a Universidade quer que eu brinque de apresentar números... Sendo muito honesto, não foi muito diferente disso que eu fiz, porque era o que era possível. Eu me senti obrigado a fazer uma coisa

que era contra os meus valores, os meus princípios, o meu padrão de exigência e isso tomou a minha cabeça e eu me tornei completamente imprestável. Esse ano eu me sinto muito melhor. E só o fato de não querer beber uma cerveja. Eu comecei a beber muito o ano passado. Eu nunca bebia em casa, eu passei a beber em casa. Beber sempre foi uma coisa festiva, no bar com os amigos e não era frequente. Na pandemia eu comecei a comprar um fardo de seis cervejas, estava comprando de doze depois – bebendo no final do dia para aguentar. O psiquiatra meu deu uma bronca – você não pode fazer isso, usar álcool com remédio. A pausa eu dei, 90 dias – que entra na coisa do presenteísmo, porque eu estava de ‘férias’. Não, eu estava cuidando da saúde. Uma última coisa, que deixa a gente incomodado, de falta de sensibilidade da Universidade – eu comprei cadeira para trabalhar em casa e melhorou muito a minha produtividade. Comprei teclado mecânico e poupei a minha mão. Só que isso custou dinheiro. Na Universidade, se você usar os computadores, as cadeiras que têm lá, é um absurdo.

P9 – Todas as cadeiras têm problemas, não tem encosto, estão todas quebradas, tortas, inclinadas...

P6 – Eu tive que fazer um investimento, entre cadeira e teclado, de R\$4.000,00. Só que é o seguinte, valeu cada centavo. Porque se eu precisar, como aconteceu com uma colega que entrou junto com P9, de uma cirurgia – ela, quase ficou tetraplégica por causa de problema de coluna. Eu falei para minha esposa, dane-se eu vou gastar esse dinheiro com cadeira.

P9 – A gente fica 8 a 10 horas sentados.

P6 – Foi a melhor coisa que eu fiz, só que se eu tiver que ficar na minha sala, lá na UFMS, onde eu vou ficar sentado? Não é nada ergonômico. A gente estuda ergonomia dentro da Universidade e a universidade não nos dá estrutura ergonômica. E a gente se sentiu super a vontade aqui hoje. Só pensar que você queria fazer de um jeito, e a gente cortou você e fizemos de outro.

P9 – Eu estou agradecido por vocês compartilharem comigo esses assuntos, conversar, a gente se estreitar. Pela amizade do P6, que eu estou conhecendo agora e é isso aí. Eu curti, gostei pra caramba, estou até animado.

Pesquisadora inicia os agradecimentos, a presença, ressaltando a importância do que foi expresso pelos docentes.

P6 – Deixa eu interromper um momento. O P9 acabou de chegar e eu nem passei meu telefone para ele.

Acontece a troca de telefones e e-mails, entre os professores, e propostas para se reunirem.

P6 – Vamos reunir sim, tranquilo, gostei.

P9 – Olha, uma das coisas que você pode escrever na tua tese, é que tinha um sujeito tão ansioso, porque ele estava a tanto tempo sem falar – só falando com a esposa e com a terapeuta, que ele ficou horas querendo falar na reunião com os professores (*risos de todos*). É isso!

Pesquisadora – Confirma a importância da participação dos docentes para a pesquisa, e se despede.

P9 – Me lembrei de uma coisa importante para a gente pensar, a gente não tinha em Corumbá um restaurante universitário e isso fazia muita falta. Ironia do destino, no começo de 2020 foi aberto o restaurante universitário e a gente começou almoçar todos os dias, às vezes fazer duas refeições – e isso estava começando a criar um hábito, da gente ficar mais de hora no refeitório. A gente comia e começava a filosofar, a discutir, a pensar, e planejar coisas juntos. Coisa que, quando a gente vai almoçar em casa e faz o cochilo – é bom? É bom! Mas, perde esse momento que é tão rico. Se a gente perdeu o departamento, de um lado, quando a gente ganhou o restaurante – naquele mês que a gente teve o restaurante, nossa, quanta coisa que a gente pode conversar. Infelizmente, a pandemia tem sido muito proativa – dentro do projeto da reitoria, de isolar os profissionais para aumentar o seu trabalho. Aquilo que a P7 falou, que ela estava exausta, que ela estava trabalhando mais, para o projeto que está aí – o projeto que está sendo implementado pela reitoria, é ótimo, é excelente. Vou dizer um relato verdadeiro, eu tenho testemunhas que me confirmam o que foi dito. Um professor, na época pró-reitor de uma área, veio à Corumbá e a gente teve uma conversa com coordenadores e numa das conversas e provocações, ele disse: ‘olha, eu era coordenador, ficava muito tempo trabalhando na coordenação, ficava horas. Um belo dia, eu tive um infarto’. Mas, ele contou do infarto dele, como quem fala: eu tive uma gripe. E continua...

P9 – É verdade!

P6 – A condição que levou ele ao infarto, para ele foi naturalizada. Para mim, não faz sentido. Eu não vim para Corumbá para ter um infarto, um derrame, ter câncer. Eu vim para Corumbá, porque eu sabia que as alunas que eu trabalho na graduação aqui, elas têm um perfil P9, que é

o mesmo perfil das alunas que eu tinha em São Paulo na UNINOVE⁵¹ – alunas da periferia, pobres e muitas vezes a primeira da família que está fazendo graduação

P9 – Sim. Sim, sim. É.

P6 – Só, que a diferença é que aqui eu trabalho com elas de dia, o dia inteiro. E, quando a gente chegou, tinha oportunidade de fazer pesquisa, com bolsa e fazer outras coisas. Agora, e principalmente nos últimos 30, 15 dias que colocaram esta Senhora para ser presidente da CAPES, a coisa só piorou. A característica deste governo é só conseguir piorar, mesmo quando você acha que não tem mais de onde piorar.

Pesquisadora – Pergunta se podem encerrar o encontro. Professores confirmam que sim.

P6 – Olha P9, vamos nos falar mais por aí.

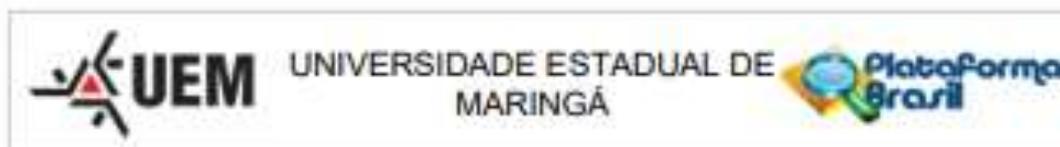
P9 – Vamos sim. Um forte abraço.

Pesquisadora – Agradece novamente e encerram o encontro.

⁵¹ Universidade Nove de Julho (UNINOVE).

ANEXOS

Anexo A – Autorização de pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A COMPREENSÃO DO ADOECIMENTO DO PROFESSOR NO ENSINO SUPERIOR

Pesquisador: MARILDA GONÇALVES DIAS FACCI

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 83428418.5.0000.0104

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Maringá

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.617.838

Apresentação do Projeto:

Trata-se de emenda ao projeto de pesquisa proposto por pesquisador vinculado à Universidade Estadual de Maringá.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: O objetivo geral desta pesquisa é analisar o adoecimento do professor universitário e as relações de trabalho, tendo como fundamento a Psicologia Histórico-Cultural. **Objetivo Secundário:** Analisar as relações de trabalho no atual sistema de produção, a partir de autores marxistas. Estudar sobre o adoecimento do professor universitário, por meio da leitura de artigos que tratam do tema. Descobrir sobre conceitos da Teoria da Atividade de A. N. Leontiev, que auxiliem na compreensão do adoecimento do professor. Aprofundar estudos sobre a formação da personalidade, tomando como referências estudos de Lucian Séve, Leontiev e demais autores que tratam do tema a partir do marxismo e/ou dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural. Aprofundar estudos sobre a patopsicologia, tomando como referências autores da Psicologia Histórico-Cultural. Realizar levantamento sobre adoecimento de docentes das Universidades públicas do Estado do Paraná.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Avalia-se que os possíveis riscos a que estarão sujeitos os participantes da pesquisa serão suplantados pelos benefícios apontados.

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
Bairro: Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900
UF: PR **Município:** MARINGÁ
Telefone: (44)3011-4597 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** cepep@uem.br



Continuação do Parecer: 2.617.638

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Iniciou a pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética (CAAE: 83428418.5.0000.0104, Parecer 2.547.732) intitulada As contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a compreensão do adoecimento do professor no ensino superior. Considerando a relevância dos dados obtidos até o momento e o início das atividades como Professor Visitante na UFMS, solicito autorização desse comitê para estender o campo de pesquisa para as seguintes universidades: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campo Grande; Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Três Lagoas; Universidade Estadual de Londrina (Centro de Educação, Comunicação e Artes e Centro de Letras e Ciências Humanas); Universidade Estadual do Paraná; Universidade Estadual do Oeste do Paraná; Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Informa que os questionários e entrevistas serão realizados apenas com professores dos cursos da área de Ciências Humanas e que as autorizações para realizar a pesquisa estão sendo submetidas ao Comitê.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram acostados os termos de apresentação obrigatória.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá é de parecer favorável à aprovação do protocolo de pesquisa apresentado.

Considerações Finais e critério do CEP:

Face ao exposto e considerando a normativa ética vigente, este Comitê se manifesta pela aprovação do protocolo de pesquisa em tela. Alerta-se a respeito da necessidade de apresentação de relatório final no prazo de 30 dias após o término do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_1432217_E1.pdf	10/09/2019 11:10:24		Aceito
Outros	cartacomite2.pdf	10/09/2019 11:08:54	MARILDA GONÇALVES DIAS FACCJ	Aceito
Outros	cnpejeticareformulado2019.pdf	10/09/2019 11:07:41	MARILDA GONÇALVES DIAS FACCJ	Aceito
Outros	Autorizacaoems.pdf	10/09/2019 11:01:42	MARILDA GONÇALVES DIAS FACCJ	Aceito

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
 Bairro: Jardim Universitário CEP: 87.020-900
 UF: PR Município: MARINGÁ
 Telefone: (44)3011-4597 Fax: (44)3011-4444 E-mail: copepi@uem.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 3.617.838

Outros	Autorizaçãotreslagoas.pdf	09/09/2019 19:34:17	MARILDA GONÇALVES DIAS FACCI	Aceito
Outros	Autorizaçãounespar.pdf	09/09/2019 19:33:55	MARILDA GONÇALVES DIAS FACCI	Aceito
Outros	AUTORIZAçãounioeste.pdf	09/09/2019 19:33:32	MARILDA GONÇALVES DIAS FACCI	Aceito
Outros	autorizaçãoufmscch.pdf	09/09/2019 19:32:51	MARILDA GONÇALVES DIAS FACCI	Aceito
Outros	Autorizaçãocecauel.pdf	09/09/2019 19:32:17	MARILDA GONÇALVES DIAS FACCI	Aceito
Outros	autorizaçãocohuel.pdf	09/09/2019 19:31:13	MARILDA GONÇALVES DIAS FACCI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	21/02/2018 08:35:29	MARILDA GONÇALVES DIAS FACCI	Aceito
Outros	Autorizaçãocchuem.pdf	29/01/2018 20:43:26	MARILDA GONÇALVES DIAS FACCI	Aceito
Outros	autorizaçãoccsuem.pdf	29/01/2018 20:41:20	MARILDA GONÇALVES DIAS FACCI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investidor	projetoomiteética.pdf	29/01/2018 20:40:35	MARILDA GONÇALVES DIAS FACCI	Aceito
Outros	autorizaçãoupr.pdf	25/01/2018 16:15:08	MARILDA GONÇALVES DIAS FACCI	Aceito
Outros	Autorizaçãouemenfermagem.pdf	25/01/2018 16:12:29	MARILDA GONÇALVES DIAS FACCI	Aceito
Outros	AutorizaçãociênciashumanasUEPG.pdf	25/01/2018 16:10:55	MARILDA GONÇALVES DIAS FACCI	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	25/01/2018 16:07:26	MARILDA GONÇALVES DIAS FACCI	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
 Bairro: Jardim Universitário CEP: 87.020-900
 UF: PR Município: MARINGÁ
 Telefone: (44)3011-4597 Fax: (44)3011-4444 E-mail: cipepi@uem.br



Continuação do Processo 3.617.638

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MARINGÁ, 03 de Outubro de 2019

Assinado por:
Ricardo Cesar Gardiolo
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
Bairro: Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900
UF: PR **Município:** MARINGÁ
Telefone: (44)3011-4097 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** ccpex@uem.br

Anexo B – Questionário de pesquisa com Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

13/08/2020 Cópia de Formulário adoeimento 1 - Formulário Google



Cópia de Formulário adoeimento 1

Perguntas Respostas

SOLICITAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA "AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A COMPREENSÃO DO ADOECIMENTO DO PROFESSOR NO ENSINO SUPERIOR"

Prazado(a) Professor(a),

Convidamos você a participar da pesquisa intitulada "As contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a compreensão do adoecimento do professor no ensino superior", coordenada pela Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci, do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Em colaboração com pesquisadores da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Maiores detalhes são descritos a seguir.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



https://docs.google.com/forms/d/1a7N5o3z557gcmG0gPrLgYkx97nq_uV4ZLF29KE80/edit 1/10

13/08/2020

Cópia de Formulário adocimento 1 - Formulários Google

Prezado(a) Professor(a),

A pesquisa: "As contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a compreensão do adoecimento do professor no ensino superior", é coordenada pela Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci, do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e conta com a colaboração de pesquisadores da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

O objetivo da pesquisa é discutir o sentido dado à prática docente e ao adoecimento do professor no ensino superior. Para talo presente formulário, com questões atinentes ao tema, está sendo enviado aos professores dos cursos de Ciências Humanas (CNPq) das seguintes universidades: UFMS(Campo Grande, Três Lagoas e Corumbá) e UEMS (Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul - Campus de Campo Grande).

Sua participação é muito importante, e se dará na forma de respostas a perguntas feitas por meio de questionários. Informamos que sua participação é totalmente voluntária, logo você pode se recusar a participar ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isso lhe acarrete qualquer ônus ou prejuízo. Comunicamos também que, caso haja desconforto ou constrangimento com alguma questão apresentada, você poderá optar em não respondê-la.

Esclarecemos que os dados serão compartilhados como parte das pesquisas abaixo relacionadas, as quais abordam questões relativas à saúde e adoecimento dos professores do ensino superior – visando a forma de enfrentamento e tratamento da questão. Segue abaixo título, objetivo e nome dos pesquisadores responsáveis:

- "Os modos de enfrentamento do adoecimento no professor universitário" - dissertação de mestrado em Educação pela UFMS, de autoria do estudante Vanderlei Brulino Queiroz. O objetivo da pesquisa é investigar os modos de enfrentamento do adoecimento em professores universitários. Sob orientação da Profa. Dra. Sônia da Cunha Urt.
- "Saúde e adoecimento do professor do ensino superior na perspectiva da Psicologia Histórico-cultural" - dissertação de mestrado em Educação pela UFMS, de autoria da estudante Alcione Ribeiro Dias. O objetivo da pesquisa é discutir sobre a saúde e o adoecimento do professor do ensino superior. Sob orientação da Profa. Dra. Sônia da Cunha Urt.

Estas duas pesquisas compõem uma parceria acadêmica com a Pesquisa referida inicialmente.

Esclarecemos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins destas pesquisas, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar sua identidade. Confirmamos que as informações serão apagadas assim que a pesquisa for concluída.

O benefício esperado é a defesa de melhores condições de trabalho do professor e o 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, contate ou procure o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM por meio de:

MARILDA GONÇALVES DIAS FACCI. Endereço: Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM, Bloco 118 - Departamento de Psicologia. CEP 87020-900. Maringá-PR. Tel.: (44) 3011-3871.
E-mail: mgdfacci@uem.br

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:

Caso concorde em participar desta pesquisa, assinale abaixo. *

Declaro que fui devidamente esclarecido(a) e CONCORDO em participar voluntariamente desta pes...



13/08/2020

Cópia de Formulário adocimento 1 - Formulários Google

Texto de resposta longa

DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

Descrição (opcional)

1. Sexo

- Feminino
- Masculino

2. Instituição onde leciona *

- Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS - Campo grande - MS.
- Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS - Corumbá - MS
- Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS - Três Lagoas - MS
- Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul - UEMS - Campo Grande - MS

3. Curso em que ministra aula(s)

- FILOSOFIA
- SOCIOLOGIA
- ANTROPOLOGIA
- ARQUEOLOGIA
- HISTÓRIA
- GEOGRAFIA



13/08/2020

Cópia de Formulário adocimento 1 - Formulários Google

 PEDAGOGIA TEOLOGIA Outros...**4. Idade**

Texto de resposta curta

5. Formação em nível de graduação (Nome do curso)

Texto de resposta curta

6. Ano de conclusão de graduação.

Texto de resposta curta

7. Qual é a sua formação em nível de pós-graduação "strictu sensu"? Exemplo: Mestrado em Educação.

Texto de resposta longa

8. Ano de conclusão da pós-graduação mencionada na questão anterior.

Texto de resposta curta

9. Tempo de docência no ensino superior

13/08/2020

Cópia de Formulário adocimento 1 - Formulários Google

Texto de resposta curta

10. É docente na pós-graduação?

- Sim. Em cursos lato sensu
- Sim. Em cursos stricto sensu
- Sim. Em cursos lato sensu e stricto sensu.
- Não.

11. Qual seu vínculo trabalhista?

- Concursado
- Temporário

TRABALHO DOCENTE

Descrição (opcional)

12. Qual a função do professor para você?

Texto de resposta longa

13. Do seu ponto de vista, qual é a finalidade do seu trabalho como docente?

Texto de resposta longa



13/08/2020

Cópia de Formulário adoecimento 1 - Formulários Google

Texto de resposta longa

15. Em relação às condições de trabalho, cite até três que mais o(a) agradam.

Texto de resposta longa

16. Em relação às atividades realizadas cite até três que mais o(a) desagradam.

Texto de resposta longa

17. Em relação às condições de trabalho cite até três que mais o(a) desagradam.

Texto de resposta longa

TRABALHO DOCENTE E SAÚDE

Descrição (opcional)

18. Você tem algum problema de saúde? Se sim, qual ou quais?

Texto de resposta curta

19. Seu problema de saúde é anterior ou posterior ao início da(s) sua(s) atividade(s) profissional(is) como docente?

Anterior

Posterior

Não tenho problema de saúde



13/08/2020

Cópia de Formulário adoecimento 1 - Formulários Google

20. Você tem alguma hipótese sobre o(s) motivo(s) do seu adoecimento? Qual(is)?

Texto de resposta longa

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

Texto de resposta curta

22. Você toma ou tomou algum medicamento nos últimos 12 meses? *

SIM

NÃO

22.a Quais medicamentos você utilizou ou utiliza?

Texto de resposta longa

23. Que efeito(s) positivo(s) você considera que o medicamento lhe proporciona?

Texto de resposta longa

24. Que efeito(s) negativo(s) você considera que o medicamento proporciona à você?

Texto de resposta longa

25. 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?



13/08/2020

Cópia de Formulário adoecimento 1 - Formulários Google

Texto de resposta longa

26. Você solicitou afastamento de seu trabalho por razões de saúde nos últimos 12 meses? *

por quanto tempo?

Texto de resposta curta

26.a Quantas vezes você pegou atestado de afastamento do seu trabalho durante os últimos 12 meses?

Texto de resposta curta

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

- Muito satisfeito
- Satisfeito
- Pouco satisfeito
- Insatisfeito
- Não sinto nada
- Outro:

28. Justifique o item assinalado.

Texto de resposta longa



13/08/2020

Cópia de Formulário adoecimento 1 - Formulários Google

Texto de resposta longa

30. Que medidas/ações de enfrentamento poderiam ser realizadas para auxiliar no não adoecimento do professor(a)?

Texto de resposta longa

FINALIZANDO A PESQUISA

Queremos agradecer imensamente sua participação até aqui. Sua colaboração é fundamental para a realização dessa pesquisa. Solicitamos por fim, que nos permita, caso necessário, entrar em contato contigo para o segundo momento deste trabalho. Que será a realização de entrevistas, por meio de aplicativos das mídias sociais ou presencialmente.

31. Caso necessário, você concorda em participar da segunda fase desta pesquisa? *

- SIM, entrevista individual
- SIM, grupos ou oficinas
- SIM, individual ou grupal
- NÃO. Não desejo colaborar nesta segunda fase.

32. Se você disse SIM, escreva abaixo o número do seu telefone.

Texto de resposta longa

Título da imagem



13/08/2020

Cópia de Formulário adocimento 1 - Formulários Google

