

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
DOUTORADO EM ADMINISTRAÇÃO

Vinicius Porto de Avila

“NO RITMO QUE A GENTE ESTÁ HOJE, NÃO É MAIS DESAFIANTE, NEM MOTIVADOR, ASSIM É UMA TORTURA”: **TRABALHAR, ENSINAR E RESISTIR**. UM ESTUDO PSICODINÂMICO COM O COLETIVO DE PROFESSORES DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PRIVADA

Porto Alegre
2021

Vinicius Porto de Avila

“NO RITMO QUE A GENTE ESTÁ HOJE, NÃO É MAIS DESAFIANTE, NEM MOTIVADOR, ASSIM É UMA TORTURA”: **TRABALHAR, ENSINAR E RESISTIR**. UM ESTUDO PSICODINÂMICO COM O COLETIVO DE PROFESSORES DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PRIVADA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de doutor em Administração.

Área de concentração: Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho

Orientadora: Profa. Dra. Andrea Poletto Oltramari

Porto Alegre
2021

“NO RITMO QUE A GENTE ESTÁ HOJE, NÃO É MAIS DESAFIANTE, NEM MOTIVADOR, ASSIM É UMA TORTURA”: **TRABALHAR, ENSINAR E RESISTIR**. UM ESTUDO PSICODINÂMICO COM O COLETIVO DE PROFESSORES DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PRIVADA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de doutor em Administração.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Andrea Poletto Oltramari - Orientadora (PPGA/EA/UFRGS)

Profa. Dra. Angela Beatriz Busato Scheffer (PPGA/EA/UFRGS)

Prof. Dr. Francis Kanashiro Meneghetti (UTFPR)

Dra. Fernanda Tarabal Lopes (PPGA/CEFET-MG)

*“La gente teme que por tomar
decisiones que hagan más humana su vida,
pierdan el trabajo, sean expulsados, pasen a
pertenecer a esas multitudes que corren
acongojados en busca de un empleo que les
impida caer en la miseria, que los salve.”*
(Ernesto Sabato, 2000)

*“Dentro de nós há uma coisa
que não tem nome, essa coisa é o que
somos.”*
(José Saramago)

*“Calma pai, segura a minha
mão.”* (Antonela Albani de Avila)

AGRADECIMENTOS

Concluir o Doutorado em Administração faz parte de um projeto de vida concebido e iniciado ainda no ano de 2015. De lá para cá, algumas pessoas foram essenciais para que esse propósito deixasse o plano das ideais e ingressasse na esfera chamada de “realidade”. As próximas linhas têm o objetivo de agradecer-lo(a)s.

Em primeiro lugar, agradeço a **Deus**, seja lá a “forma” que “ele” tenha, pela capacidade de respirar, sonhar e vislumbrar novas ideias, olhares e possibilidades. Agradeço à “**providência divina**” por TODA a ajuda recebida. Aos meus pais, **Sônia, Nilza, Paulo, Terezinha (Eia)** e **Adeni** (sim, a lista é grande), pela educação, paciência, incentivo, valores e bons exemplos. Amo vocês!

Renata, Rodrigo e Patrícia, meus irmãos, obrigado pelo convívio, pelas trocas e “por me aguentarem”, como diz a Pati Albani, “tu não é fácil”.

Dona **Dilma** (se não fosse a senhora, eu teria “passado fome” durante o período do Doutorado), senhor **Batista, Gisele, Paulo e Alícia**, obrigado, foram “difíceis quase cinco anos”, sem a presença e o auxílio de vocês, teriam sido ainda mais difíceis.

Tita, obrigado pela ajuda, pelos pensamentos positivos e pelas preces, tenho plena consciência do quanto fostes importante.

Valdemir, agradeço pelo curso prático em “*Como não ser, o que não fazer: maucaratismo ao longo dos anos*”, foi, e continua sendo, de muita valia. Muito obrigado!

Andrea, o que dizer? Gratidão, gratidão e gratidão. Agradeço pela “acolhida”, pelas palavras, pelos “toques”, pelos sorrisos, pelas “brincas”, pelas mensagens trocadas, e por todo o suporte, do fundo do coração, muito obrigado! Não tens ideia o quanto você me ajudou em momentos simplesmente “angustiantes”, com absoluta certeza não esquecerei, não mesmo!

Colegas, amigos, parceiros de caminhada, minha nossa, foram muitos (e muitas), trocas, incertezas, dúvidas, sorrisos, mensagens, ligações, conversas, cafés, eventos, etc, etc e etc. **Laura, Renato, Liana, Silvio, Geneia, Jhony, Sérgio, Gabi, Giovanna, Cris, Taís, Jenifer, Catia e Vanessa**. Agradeço a TODO(A)S vocês, contudo, preciso citar três pessoas em especial, três amigas, pesquisadoras e seres humanos que levarei comigo até o final dos meus dias nesse plano, não tenho a menor dúvida. **Marcia Cristiane Vaclavik**, amigona, parceirona, mãe da Helena e do Dudu e esposa do Alexandre, guria, não tenho palavras para te agradecer. SEMPRE pronta e disposta para auxiliar, escutar, sugerir e se envolver com TUDO. Idas e vindas de Osório, conversas e mais conversas, ideais e mais ideias. Muito obrigado! **Camila**

Müller, queridona, escrever contigo, ter aula contigo, conversar contigo, rir contigo, aprendi muito, e sigo aprendendo. Essa tua simplicidade e espontaneidade cativam, como já te disse, olho para você e torço para que a Antonela “siga os teus passos”. Muito obrigado por tudo! **Claudia Piccolotto Concolatto**, teus toques, tuas sugestões, teu olhar minucioso e atento a aspectos que fazem toda a diferença no resultado final de qualquer pesquisa, tuas palavras de incentivo, tua força, tua luta. Sinceramente, não sei como te agradecer. Saiba que contribuiu **DEMAIS** para a construção dessa tese de doutorado, sem a tua ajuda, teria sido muito mais difícil e menos recompensador. Do fundo do coração, muito obrigado!

Aos colegas, amigos e “batalhadores”, **docentes que compuseram o coletivo de professores** que, corajosamente, aceitaram participar desta investigação, o meu mais sincero muito obrigado, sem a iniciativa, perspicácia e bravura de vocês, literalmente, este relatório de tese não teria se viabilizado. Os dias foram árduos, outros ainda virão, então, sigamos em frente!

Professora **Carmem Ligia Iochins Grisci** e professor **Ariston Azevêdo Mendes**, agradeço pelas contribuições na defesa do projeto, foram essenciais para o prosseguimento da pesquisa e para o meu amadurecimento como pesquisador. Professor Ariston, as duas (que na verdade se transformaram em oito) questões do ensaio teórico deram trabalho, mas me ajudaram demais na construção desse relatório final. Muito obrigado!

Professor **Francis Kanashiro Meneghetti**, sem palavras, pelas contribuições no ensaio teórico, na defesa do projeto, pela participação na defesa da tese e pela inspiração proveniente de textos, livros e artigos, muito obrigado!

Professoras **Angela Beatriz Busato Scheffer** e **Fernanda Tarabal Lopes**, agradeço por todas as contribuições, pelas aulas, conversas e pelo aceite em participar desse momento tão importante na minha trajetória pessoal e acadêmica.

Agradeço à **UFRGS** e a todos da **Escola de Administração** pela receptividade, qualidade do ensino e pelos anos sete anos e meio (Mestrado e Doutorado) de convívio e trocas positivas. Pessoal da Secretaria, **Thiago Antunes Cardoso**, muito obrigado! **Renê** e **Néco**, do “Xerox” em frente à EA, igualmente, muito obrigado!

Ao professor **Emílio Peres Facas**, do Instituto de Psicologia da UNB, agradeço pela receptividade, disponibilidade, prestatividade e educação, me recebeu em sua sala e conversamos, sem a menor pressa, sobre a Psicodinâmica do Trabalho, seus desafios, possibilidades, pesquisas e tudo mais, muito obrigado!

Claudia de Negreiros Magnus, agradeço pelas conversas, dicas, sugestões, pelas indicações de leitura e pelos livros emprestados.

Vó Custódia, Walter (Dindo) e Tio **Adão** (*in memoriam*), vocês nos deixaram durante

o período do Doutorado, o que dizer? Saudade, tristeza e, também, alegria. Quando me recordo de vocês três, sinto aquela vontade espontânea de rir com o canto da boca e, ao mesmo tempo, “embrulhar” a garganta por não tê-los mais aqui, fisicamente, para dar/receber um abraço, conversar, tomar uma xícara de café e....fazer todas essas coisas que nós, pessoas comuns, “gente”, fazemos...

Binoca, não te esqueci, jamais te esquecerei e, onde quer que eu for, sempre te levarei comigo, todos os dias. Um dia tomaremos aquele café e comeremos aquele bolo de milho novamente.

Ana Quereza (Dinda), agradeço pelas conversas, mensagens, preces e pensamentos positivos, foram essenciais, te amo!

Antonela e Patrícia, respectivamente, minha filha e namorada (tá bom, esposa), sem vocês, com absoluta certeza não teria conseguido concluir esse empreendimento tão demandante e “solitário”. Peço desculpas pelos dias e noites de mau humor, pelos finais de semana trancado no escritório, pelas constantes viagens, pelos momentos em que não pude estar com vocês, pelas palavras não ditas e pelas palavras ditas em momentos que não deveria ter dito nada. Sem vocês, não teria sequer iniciado, quanto mais concluído. “*Calma pai, segura a minha mão*”. Minha filha querida e amorosa, um dia você terá consciência do quanto essas palavras foram importantes, na verdade, essenciais. Obrigado, amo muito vocês, do fundo do meu coração!!!

“Pai, nessa casa não tem chefe, nós somos uma cooperativa.” (Antonela Albani de Avila)

RESUMO

Esta tese busca analisar as transformações no trabalho dos professores que desenvolvem suas atividades em instituições de ensino superior privadas. Os objetivos específicos abordam a organização do trabalho e a dinâmica das relações de trabalho dos professores; os impactos da educação mercantilista na vida laboral dos docentes e; as principais fontes de prazer e sofrimento no trabalho e as estratégias defensivas utilizadas pelos professores para suplantar o sofrimento e permanecer trabalhando. O aporte teórico e metodológico foi da Psicodinâmica do Trabalho. O método proposto por Dejours foi adaptado às especificidades da demanda dos professores de uma instituição de ensino superior privado do estado do Rio Grande do Sul, onde foram realizadas 10 sessões de clínica do trabalho. Além disso, dados foram coletados a partir da observação participante. A partir da análise das transcrições das sessões, do conteúdo do diário de campo e dos memoriais descritivos, os achados foram examinados seguindo os preceitos e pressupostos da abordagem psicodinâmica. Percebeu-se que os professores enfrentam uma grande sobrecarga de trabalho, realizando suas atividades sob ritmo acelerado, acumulando responsabilidades e sem o devido suporte organizacional. Foram investigados os impactos que a educação mercantilista traz para o trabalho dos professores e abordados aspectos laborais específicos, como o trabalho na educação a distância e a atuação como coordenador de curso. Entre os temas abordados nesta tese, também destacam-se as relações de trabalho e o desamparo do trabalhador e o trabalho imaterial. Em relação as situações em que os professores vivenciam prazer, foram destacadas a prática da autonomia e a relação com os/as colegas. No que diz respeito as vivências de sofrimento, emergiram as seguintes: falta de reconhecimento dos gestores; precarização do trabalho (sobrecarga de trabalho); sensação de dívida; mudanças constantes e dilemas pessoais no trabalho. Constatou-se a utilização de três estratégias individuais – o isolamento, a negação e o cinismo; e uma estratégia coletiva – o espaço público de discussão, empregadas pelos professores para suplantar as situações de sofrimento e permanecer trabalhando em situação de “normalidade”. Este estudo levanta a discussão sobre as transformações no trabalho do professor universitário, com o intuito de levar o sofrimento desses profissionais para outras esferas, visando tornar este problema público e, assim, possibilitar a construção de políticas que deem atenção à saúde dos professores do ensino superior.

Palavras-chave: trabalho docente; ensino superior privado; Psicodinâmica do Trabalho; clínica do trabalho; prazer e sofrimento no trabalho; administração.

ABSTRACT

This thesis seeks to analyze the transformations in the work of the professors who develop their activities in private higher education institutions. The specific objectives address the organization of work and the dynamics of professor's working relationships; the impacts of mercantilist education on teachers's working lives and; the main sources of pleasure and suffering at work and the defensive strategies used by the professors to overcome suffering and remain working. The theoretical and methodological contribution was from the Psychodynamics of Work, The method proposed by Dejours was adapted to the specific professors's needs at a private higher education institution in the state of Rio Grande do Sul (Brazil), where 10 work clinic sessions were held. In addition, data were also collected from participant observation. Based on the analysis of the session transcripts, the content of the field diary and the descriptive memorials, the findings were examined following the precepts and assumptions of the psychodynamic approach. It was noticed that teachers face a great workload, carrying out their activities at a fast pace, accumulating responsibilities and without due organizational support. The impacts that mercantilist education brings to the work of the professors were investigated and specific work aspects were addressed, such as work in distance learning education and acting as a course coordinator. Among the topics covered in this thesis, work relations and helplessness of workers and immaterial work also stand out. Regarding the situations in which the professors experience pleasure, the practice of autonomy and the relationship with colleagues were highlighted. With regard to the experiences of suffering, the following emerged: lack of recognition by managers; precarious work (work overload); feeling of debt; constant changes and personal dilemmas at work. The use of three individual strategies was found: isolation, denial and cynicism; and one collective strategy – the public space for discussion, used by professors to overcome situations of suffering and to remain working in a “normal situation”. This study raises the discussion about the transformations in the work of the university professor, in order to take the suffering of these professionals to other spheres, aiming to make this problem public and, thus, to enable the construction of policies that give attention to the health of the professors who work in higher education institutions.

Keywords: teaching work; private higher education; Psychodynamics of Work; clinical work; pleasure and suffering at work; administration.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Relação entre saúde mental e trabalho: eixos de análise.....	43
Figura 2 – Instâncias do reconhecimento.....	44
Figura 3 – Medicina do Trabalho e Saúde do Trabalhador: principais características.....	47
Figura 4 – Ingressos em cursos de graduação por modalidade de ensino – 2009 a 2019.....	72
Figura 5 – Percentual de participação de docentes, por categoria administrativa, segundo o regime de trabalho – 2009 a 2019.....	80
Figura 6 – Percentual de docentes em exercício na educação superior por grau de formação – 2009 a 2019.....	81
Figura 7 – Percentual de docentes em exercício na educação superior, por categoria administrativa, segundo o grau de formação – 2009 a 2019.....	83
Figura 8 – Tipos de Clínica Psicodinâmica do Trabalho.....	102
Figura 9 – Diversidade e volume de tarefas e atividades dos professores.....	133
Figura 10 – Tempo e ritmo de trabalho dos professores.....	138
Figura 11 – Responsabilidades e sobreposição de tarefas dos professores.....	141
Figura 12 – Características do trabalho do “professor bombeiro”.....	142
Figura 13 – A organização do trabalho docente.....	143
Figura 14 – As causas das modificações nas relações de trabalho dos professores.....	148
Figura 15 – As relações de trabalho e o desamparo dos professores.....	166
Figura 16 – Aspectos que compõem as condições de trabalho.....	167
Figura 17 – Síntese das condições de trabalho dos professores.....	174
Figura 18 – As características do ensino superior como mercadoria.....	188
Figura 19 – A centralidade do trabalho na construção da identidade docente.....	193
Figura 20 – Aspectos pedagógicos do trabalho docente.....	196
Figura 21 – O trabalho docente na educação a distância.....	199
Figura 22 – O trabalho do coordenador de curso.....	203
Figura 23 – As vivências de prazer e sofrimento no trabalho dos professores.....	223
Figura 24 – As patologias sociais do trabalho identificadas nos professores.....	227
Figura 25 – Cinismo como estratégia de defesa individual.....	238
Figura 26 – As estratégias de defesa (individuais e coletivas) utilizadas pelos	

professores.....	240
Figura 27 – Principais aspectos que envolvem o trabalho dos professores da instituição de ensino superior privada pesquisada.....	251
Figura 28 – Mosaico de falas dos professores do coletivo proferidas durante as sessões da clínica do trabalho.....	2

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Matrículas em cursos de graduação (presenciais e a distância) – 2009 a 2019.....	68
Tabela 2 – Instituições de ensino superior – 2009 a 2019.....	69
Tabela 3 – Estatísticas básicas de graduação por categoria administrativa.....	70
Tabela 4 – Distribuição e participação percentual de matrículas em cursos de graduação presenciais por região geográfica – Brasil – 2010 – 2019.....	72
Tabela 5 – Regime de trabalho dos docentes em exercício na educação superior – 2009 a 2019.....	79
Tabela 6 – Grau de formação dos docentes em exercício na educação superior – 2009 a 2019.....	81
Tabela 7 – Grau de formação dos docentes em exercício na educação superior privada – 2009 a 2019.....	82
Tabela 8 – Perfil do docente na educação superior por categoria administrativa.....	83
Tabela 9 – Estudos utilizando a Clínica Psicodinâmica do Trabalho como proposta metodológica encontrados no levantamento bibliográfico (2014 – 2020).....	110
Tabela 10 – Características do método proposto por Dejours e as adaptações utilizadas nesta pesquisa.....	115
Tabela 11 – Eixos temáticos x objetivos da pesquisa.....	121
Tabela 12 – Caracterização dos integrantes do coletivo de professores.....	123
Tabela 13 – Eixos temáticos x objetivos da pesquisa.....	243

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACT – Análise Clínica do Trabalho
ADS – Análise e Desenvolvimento de Sistemas
APA – Ambiente Pessoal de Aprendizagem
AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem
Cefets – Centros Federais de Educação Tecnológica
CHSCT – Comitê de Higiene, Segurança e das Condições de Trabalho
CIPA – Comissão Interna de Prevenção de Acidentes
CPA – Comissão Própria de Avaliação
DOT's – Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho
EaD – Ensino a Distância
Enade – Exame Nacional de Desempenho de Estudante
FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
IES – Instituição de Ensino Superior
IFs – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSS – Instituto Nacional do Seguro Social
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LER – Lesão por Esforços Repetitivos
MEC – Ministério da Educação
NDE – Núcleo Docente Estruturante
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT – Organização Internacional do Trabalho
OMS – Organização Mundial da Saúde
ONU – Organização das Nações Unidas
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PI – Projeto Integrador
PPC – Plano Pedagógico do Curso
PPI – Projeto Pedagógico Institucional
PPGA – Programa de Pós-Graduação em Administração
PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

RT – Relações de Trabalho

SGS – Sistema Gerencial de Solicitações

SINEPE/RS – Sindicato do Ensino Privado do Rio Grande do Sul

SINPRO/RS – Sindicato dos Professores do Ensino Privado do Rio Grande do Sul

SINTAE/RS – Sindicato dos Trabalhadores em Administração Escolar do Rio Grande do Sul

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TI – Turno Integral

TP – Turno Parcial

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNB – Universidade de Brasília

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

SUMÁRIO

PRÓLOGO: saúde e trabalho do professor universitário.....
1 INTRODUÇÃO.....	22
2 REVISÃO TEÓRICA.....	32
2.1 TRABALHO.....	32
2.1.1 Trabalho e subjetividade.....	35
2.1.2 Trabalho imaterial.....	38
2.2 TRABALHO E SAÚDE.....	41
2.2.1 Saúde e saúde mental.....	41
2.2.2 Saúde do trabalhador.....	44
2.2.3 Da Psicopatologia à Psicodinâmica do Trabalho.....	48
2.2.3.1 O trabalho para a abordagem psicodinâmica.....	49
2.2.3.2 Trabalho prescrito e trabalho real.....	52
2.2.3.3 Prazer e sofrimento no trabalho.....	54
2.2.3.4 Mobilização subjetiva do trabalhador.....	56
2.2.3.5 Reconhecimento no trabalho.....	57
2.2.3.6 Estratégias defensivas.....	59
2.2.3.7 As patologias sociais do trabalho.....	61
2.2.3.7.1 As patologias da sobrecarga.....	63
2.2.3.7.2 As patologias da servidão voluntária.....	63
2.2.3.7.3 As patologias da violência.....	64
2.2.3.7.4 Normopatia.....	65
2.3 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.....	66
2.4 TRABALHO DOCENTE.....	74
2.4.1 Pesquisas sobre o trabalho docente no ensino superior.....	84
3 METODOLOGIA.....	89
3.1 TRAÇANDO O CAMINHO.....	89
3.2 AS CLÍNICAS DO TRABALHO.....	93
3.2.1 A Clínica Psicodinâmica do Trabalho.....	93
3.2.1.1 Pré-pesquisa.....	95
3.2.1.2 Pesquisa.....	97
3.2.1.3 Validação.....	99
3.2.1.4 Tipos de clínica.....	101
3.2.1.5 Dispositivos da clínica.....	102
3.2.1.6 Condições para a clínica.....	104
3.2.1.7 A Clínica Psicodinâmica do Trabalho no Brasil.....	106
3.3 ROTEIRO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	112
3.3.1 Do método.....	112
3.3.1.1 Pré-pesquisa.....	115
3.3.1.2 Pesquisa.....	119
3.3.1.3 Validação.....	121
3.3.1.4 Coletivo de professores: caracterizando os integrantes.....	122

4 DESCRIÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	125
4.1 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO.....	125
4.1.1 A organização do trabalho docente.....	125
4.1.1.1 Diversidade e volume de tarefas e atividades: “a chave tem que ser virada”.....	127
4.1.1.2 Tempo e ritmo do trabalho: “a questão do tempo é um desafio”.....	1
4.1.1.3 Responsabilidades e sobreposição de tarefas: “sou eu que tenho que resolver isso?”.....	138
4.1.2 As relações de trabalho e o desamparo do trabalhador.....	143
4.1.2.1 Relação entre os professores e seus pares.....	149
4.1.2.2 Relação entre os professores e as chefias.....	151
4.1.2.3 Relação entre os professores e os demais profissionais da instituição.....	152
4.1.2.4 Relação entre os professores e os alunos.....	154
4.1.2.5 Relações mercantilistas: “eu aceito ganhar menos da metade”.....	156
4.1.2.6 Sobrecarga de trabalho: a falta de suporte e apoio.....	159
4.1.2.7 Violência no trabalho: “falou que tinha capacidade de fazer o meu trabalho melhor do que eu”.....	161
4.1.2.8 Desamparo do trabalhador: “Eu acho que está pior que o outro ano”.....	163
4.1.3 As condições de trabalho dos professores.....	166
4.2 O ENSINO SUPERIOR E O TRABALHO DOCENTE.....	175
4.2.1 O ensino superior como mercadoria.....	175
4.2.2 Trabalho docente: ser professor universitário.....	188
4.2.2.1 A centralidade do trabalho na construção da identidade docente: “muito boa a sua aula hoje, professor”.....	188
4.2.2.2 Aspectos pedagógicos do trabalho docente: “eu acho que a prova não te avalia corretamente”.....	193
4.2.2.3 O trabalho docente na educação a distância: “é enlatado, é receita de bolo”.....	196
4.2.2.4 O trabalho do coordenador de curso: “eu não queria ser aquela pessoa que só manda e-mail cobrando, chamando”.....	200
4.3 PRAZER, SOFRIMENTO E DEFESAS.....	204
4.3.1 Prazer e sofrimento no trabalho docente.....	204
4.3.1.1 Vivências de prazer no trabalho.....	205
4.3.1.1.1 Autonomia: “fechou a porta da sala de aula, a autonomia é minha”.....	205
4.3.1.1.2 Relação com os/as colegas: “eu vejo hoje é que interagimos mais”.....	209
4.3.1.2 Vivências de sofrimento no trabalho.....	210
4.3.1.2.1 Falta de reconhecimento dos gestores: “é como se nossa palavra não valesse nada”.....	210
4.3.1.2.2 Precarização do trabalho e psicodinâmica: “eu trabalho muito, às vezes três turnos”.....	213
4.3.1.2.3 Sensação de dívida: a vivência do sofrimento.....	215
4.3.1.2.4 Mudanças constantes: “a nossa cabeça não é uma coisa robótica”.....	217
4.3.1.2.5 Dilemas pessoais: “vou ter que aprender a dizer não”.....	220
4.3.2 As patologias sociais do trabalho identificadas.....	223
4.3.3 As estratégias defensivas.....	228
4.3.3.1 A estratégia coletiva de defesa identificada: “nós somos altruístas quando precisamos ser”.....	230
4.3.3.2 As estratégias individuais de defesa identificadas: “cara, para sobreviver tu aprendes a ser pilantra”.....	233

5 CONSIDERAÇÕES “FINAIS”	241
5.1 OBJETIVOS E TESE.....	243
5.2 CONTRIBUIÇÕES E ORIGINALIDADE DA TESE.....	253
5.3 COMENTÁRIOS, ESCLARECIMENTOS E CORRELAÇÕES.....	
5.4 LIMITAÇÕES E POSSIBILIDADES DE INVESTIGAÇÕES FUTURAS.....	259
5.5 O PRAZER E O SOFRIMENTO DO PESQUISADOR: FINALIZANDO OU FINALIZADO?.....	260
EPÍLOGO: pandemia, demissões e o futuro	262
6 REFERÊNCIAS	265
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO – “BURLAS”	296
APÊNDICE B – AMOSTRA DE NOTÍCIAS DE DEMISSÕES DE PROFESSORES EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS	297
APÊNDICE C – INTELIGÊNCIA PRÁTICA E CINISMO DO PESQUISADOR	298

PRÓLOGO: saúde e trabalho do professor universitário

“As coisas já não são mais do jeito que eram”, “o ensino superior privado é muito cruel”, “nós estamos sofrendo no trabalho” e “o aluno virou cliente”. Essas, entre outras, foram algumas das frases proferidas por docentes do ensino superior, que serviram de “motivação inicial” para o início desta pesquisa. Como “eram as coisas”? Como se encontram atualmente? Há que tipo de crueldade esse professor estava se referindo? O que significa sofrer no trabalho? Quais são as consequências por trás da afirmação de que o aluno virou cliente? Essas eram apenas algumas das questões nas quais essa tese de Doutorado se debruçaria.

É bem verdade que a presente pesquisa responde a uma demanda do pesquisador para a conclusão do curso de pós-graduação, exigência do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGA/UFRGS). No entanto, além da estrita formalidade acadêmica, atende a uma demanda pouco explorada e aprofundada, se comparada a outras temáticas relacionadas ao mundo do trabalho e ao trabalho docente.

Este esforço de pesquisa se propõe a investigar o trabalho de professores universitários, mais especificamente, questões relacionadas às vivências de prazer e sofrimento no trabalho, sua subjetividade, o atual contexto da educação superior e as estratégias de enfrentamento utilizadas. Tem como principal objetivo **analisar as condições de trabalho dos professores de uma instituição de ensino superior privada.**

As referências iniciais que pautaram o início desse estudo, foram extraídas da bibliografia acerca da mercantilização do ensino superior (LAVAL, 2019; LOCATELLI, 2017; SILVA, 2012b; OLIVEIRA, 2009; MANCEBO, 2007; AMARAL, 2003), das modificações na forma como o trabalho docente é organizado (GEMELLI; CLOSS; FRAGA, 2020; BECHI, 2017; IVO; HYPOLITO, 2015; MAUÉS; SOUZA, 2016) e de uma percepção generalizada dos docentes universitários, com os quais o pesquisador teve contato, quanto ao aumento, a intensificação e a desvalorização de seu trabalho. Algumas teses e dissertações também foram consultadas (COUTO, 2018; PEREZ, 2012; COGO, 2008).

O trabalho docente tem sido tema de pesquisas de áreas como a educação, a saúde, a sociologia, a psicologia e o serviço social, o que o constitui em um rico campo temático multidisciplinar. Pesquisadores (FREITAS; 2013a; SANTOS, 2012; OLIVEIRA, 2009; 2004; ESTEVE, 1999; 1994) têm debatido sobre dinâmicas relacionadas a precarização vivenciada por professores do ensino fundamental e médio e na formação de docentes, enfatizando como o processo de reestruturação produtiva atingiu o labor dos professores.

Por outro lado, os estudos sobre trabalho docente nas instituições de ensino superior não

aparecem em grande número e, geralmente, abordam a precarização do trabalho docente (SANTOS, 2012; SILVA, 2012b; BOSI, 2007), com poucas pesquisas abordando as transformações pelas quais têm passado o trabalho do professor universitário (PENA; REMOALDO, 2019; LOCATELLI, 2017; SEVERO; FLECK, 2017; PEREZ, 2012). Ainda assim, algumas pesquisas relacionando o trabalho do professor do ensino superior à questões referentes à saúde física e mental desses profissionais têm emergido na academia no transcorrer dos últimos anos (PENA; REMOALDO, 2019; ISBOLI et al., 2017; SOUSA et al., 2017; DIAS, 2015; PEREZ, 2014; 2012; FREITAS; FACAS, 2013; BORSOI, 2012), o que evidencia a ocorrência e relevância do fenômeno.

Cogo (2008) ressalta que o professor universitário de instituições privadas realiza suas atividades em um cenário precário e instável, com uma sobrecarga de atividades, ao contrário da imagem social construída sobre esse trabalhador. Sobre a realidade do trabalho deste profissional, completa:

O trabalho do professor universitário no ensino superior brasileiro insere-se num contexto paradoxal entre a exigência de uma elevada qualificação e a precariedade da identidade profissional de classe. Essa realidade contrapõe-se a aspectos como baixo reconhecimento, profissional, salários, benefícios e planos de carreira incipientes, o aumento de profissionais no mercado de trabalho e a falta de estabilidade na carreira (COGO, 2008, p.18).

Os últimos dez anos da minha vida profissional foram dedicados ao trabalho docente. Desde o início do curso de mestrado acadêmico em administração até os dias atuais, tenho trabalhado como professor em cursos de graduação e pós-graduação em instituições privadas de ensino superior em diferentes cidades do estado do Rio Grande do Sul. Realizei atividades nas modalidades presencial, semipresencial e ensino a distância. Além da preparação e condução de aulas, confecção de exercícios e provas, atendimento a alunos, orientação de trabalho de conclusão e coordenação de cursos, me envolvi com as mais distintas atividades do tripé ensino, pesquisa e extensão.

Ao conversar com um professor, colega de trabalho em uma das instituições em que trabalhei, uma simples questão emergiu, oficialmente, ou seja, de acordo com a legislação vigente, quais são as atribuições de um professor do ensino superior? De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, LDBEN nº 9.394/96):

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:
I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
III – zelar pela aprendizagem dos alunos;

- IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 1996).

Ressalta-se que a legislação não menciona ou faz qualquer tipo de distinção entre professores do ensino básico, médio, técnico e superior. Não satisfeito com essa “falta de distinção ou especificação” em relação às atribuições do professor do ensino superior, fui até o departamento pessoal da instituição de ensino superior privada na qual estava trabalhando. Perguntei à pessoa responsável pelo setor se ela tinha algum documento ou manual com as responsabilidades/tarefas/incumbências do professor. Escutei da sua boca as seguintes palavras, “*acho melhor o professor procurar no site do SINPRO*”¹. Segui a sugestão, resultado: nenhuma informação específica a respeito das atribuições do professor do ensino superior foi encontrada no site do sindicato. Ao tentar contato telefônico com a instituição sindical, mais uma vez, não obtive sucesso na minha busca.

Ao investigar, nas instituições onde lecionei em cursos de graduação e pós-graduação, ações voltadas para a promoção da saúde dos professores, poucas ações pontuais foram verificadas. Algumas palestras, eventos em datas específicas, poucas ações práticas, enfim, eventos esporádicos, normalmente, organizadas pela CIPA ou por algum curso da área da saúde (iniciativas de professores ou alunos). Assim, por esses poucos anos de experiência que tive atuando como professor universitário, verifiquei que, raramente, alguma ação voltada a promoção da saúde física e mental do docente é realizada pela instituição de ensino.

Exatamente no momento em que estava buscando informações sobre políticas, ações e práticas realizadas em faculdades, centros universitários e universidades privadas voltadas para a promoção da saúde dos professores, uma “situação limite” ocorreu com uma colega em uma das instituições em que eu lecionava. A partir daquele momento, após ter presenciado a situação de extremo sofrimento no trabalho pela qual a minha colega de profissão havia passado, o tema da minha pesquisa estava definido. Sim, “as coisas estavam mudando”, mas, como? Por quê?

Durante o processo de concepção, organização e escrita do relatório final de tese, dois artigos foram apresentados em eventos acadêmicos. O primeiro deles, com o título “Notas sobre a flexibilização/precarização do trabalho docente no ensino superior”, foi exposto no V Congresso de la Red de Posgrados de Investigación Latinos en Administración y Estudios de la Organización – Red Pilares. O segundo artigo, “O binômio prazer-sofrimento no trabalho

¹ Sindicato dos Professores do Ensino Privado do Rio Grande do Sul.

docente no ensino superior: uma análise à luz da psicodinâmica do trabalho”, foi apresentado no XVI Encontro Nacional da Associação Brasileira de Estudos do Trabalho – ABET.

Devido às questões éticas, de segurança e de sigilo, e respeitando o acordo firmado com o coletivo de professores que possibilitou esta pesquisa, poucas, quase nenhuma, informação a respeito da instituição de ensino onde as sessões da Clínica Psicodinâmica do Trabalho foram realizadas serão citadas/mencionadas/fornecidas.

Que as próximas páginas possam colaborar com a discussão sobre a importância do estabelecimento de políticas e práticas de saúde do trabalhador específicas para os professores do ensino superior.

1 INTRODUÇÃO

A articulação entre o trabalho, prazer e sofrimento dos trabalhadores tem sido objeto de observação e reflexão (ANTUNES; PRAUN, 2015; CARDOSO, 2015; PENIDO, 2011; FRANCO; DRUCK; SELIGMANN-SILVA, 2010; MENDES; BORGES; FERREIRA, 2002). Inicialmente, as relações entre o labor e o sofrimento eram “analisadas” de maneira objetiva. O trabalhador estaria exposto, em determinadas ocupações, a situações e condições específicas que colocavam sua saúde em risco. Os problemas eram suscitados pela vinculação entre o trabalho e a saúde do corpo, caracterizados, essencialmente, pelas doenças profissionais e acidentes de trabalho (DEJOURS, 2011a; 2011e; 1988).

As últimas décadas, no entanto, foram marcadas por importantes mudanças em relação às inovações tecnológicas, qualificação do trabalhador, modos de organização do trabalho e da produção, estratégias empresariais, formas de controle sobre os trabalhadores, desempenho dos sindicatos e papel do Estado (MERLO; LAPIS, 2007; ANTUNES; ALVES, 2004), aspectos que têm reescrito a histórias dos trabalhadores, deles exigindo constantes adaptações (DA COSTA, 2011).

“O mundo do trabalho mudou, mas não é absolutamente novo” (HORN; COTANDA; PICHLER, 2009, p. 1063). Tal afirmação sintetiza os impactos das necessidades econômicas, políticas e sociais mais urgentes que a esfera do trabalho vem sofrendo. O potencial competitivo apresenta-se como uma condição de sobrevivência das instituições, públicas e privadas, e do indivíduo em sociedade. Não existe trabalho para todos e, para uma grande parcela da população, o trabalho existente é deficitário em decência². Nessas circunstâncias, o trabalho acaba se tornando, muitas vezes, uma ameaça à saúde psíquica e mental de quem o realiza.

Variáveis objetivas e subjetivas estão presentes na execução de qualquer trabalho. A interrelação dessas variáveis trazem diferentes consequências expressas nos indicadores de produção, no desempenho humano e na saúde do trabalhador (CECILIO; GRACIOLI, 2014). Harvey (2007) explica que o tempo destinado à produção é cada vez menor e exige trabalhadores mais ágeis e capazes de reagir e se adaptarem frente às novas demandas. A flexibilidade é enfatizada e valorizada pelo mercado de trabalho (DAL ROSSO, 2017). O impacto dessas transformações nas relações de trabalho, nas palavras de Bresciani (1999), geram insegurança,

² Segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT), o trabalho pode ser considerado decente quando oportuniza que homens e mulheres obtenham um trabalho produtivo e de qualidade, em condições de liberdade, equidade, segurança e dignidade humanas (OIT, 2006).

sentimento de estar sob pressão, isolamento, competição entre os pares, angústia, submissão às exigências da organização do trabalho e degradação.

O trabalho ocupa um lugar essencial na formação das sociedades modernas, não apenas em relação à produção de bens e serviços, mas também como um elemento constitutivo de nossas subjetividades, identidades e vínculos sociais (DEJOURS, 1993a; 2004; 2011e). Reforçando essa posição, Castel (1998) afirma que o trabalho apresenta-se como matriz da integração social, existindo uma forte correlação entre as formas de inclusão no trabalho e as formas de inserção social. Assim, nossa sobrevivência como espécie humana depende primordialmente da necessidade de trabalhar. Sendo associado à autoestima, ao progresso social e à qualidade de vida da sociedade. Dejours e Molinier (2011, p. 161), traduzindo os resultados de pesquisas realizadas no campo das ciências do trabalho, definem o trabalho como “a atividade coordenada de homens e mulheres para defrontar-se com o que não poderia ser realizado pela simples execução de uma tarefa de caráter utilitário com as recomendações estabelecidas pela organização do trabalho”.

Lancman (2011) ressalta, ainda, que o trabalho tem uma função psíquica, sendo um dos grandes alicerces de constituição do sujeito e de sua rede de significados. A autora explica que alguns processos como reconhecimento, gratificação, mobilização da inteligência, mais do que relacionados à realização do trabalho, estão ligados à constituição da identidade e da subjetividade do sujeito. Deste modo, segundo Mendes e Cruz (2004), o trabalho pode ser benéfico à saúde quando se apresenta como fonte de prazer e realização. Por outro lado, pode tornar-se fonte de sofrimento e doença, quando se insere em um contexto de precariedade e falta de oportunidades de manifestação do sujeito.

Logo, o trabalho pode se tornar perigoso para o aparelho psíquico quando esse se opõe à sua livre atividade. Em matéria de carga psíquica do trabalho³, o bem-estar não vem apenas da ausência de funcionamento, mas, pelo contrário, de um livre funcionamento, associado dialeticamente com o conteúdo da tarefa, expresso, assim, na própria tarefa e reforçado por ela (DEJOURS, 2011a; 2010a).

Analisando questões preliminares sobre a relação homem-trabalho, Dejours (2010a) expõe três fatos:

³ Dejours (2010a) explica que a carga de trabalho pode ser dividida em dois tipos: carga física e carga mental. Por trás da noção de carga mental há uma mistura de fenômenos de ordem neurofisiológica e psicofisiológicas: variáveis psicossensoriais, sensoriomotoras, perceptivas e cognitivas e; fenômenos de ordem psicológica, psicossociológica, ou mesmo sociológica, tais como variáveis de comportamento, de caráter, psicopatológicas e motivacionais. O autor propõe, para a carga mental, separar essas duas ordens de fenômenos e reservar aos elementos afetivos e relacionais um referencial específico, denominado de “carga psíquica do trabalho”.

- O organismo do trabalhador não é um “motor humano”, na medida em que permanece objeto de excitações, não somente exógenas, mas também endógenas;
- O trabalhador não chega a seu local de trabalho como uma máquina nova. Ele possui uma história pessoal que se concretiza por uma certa qualidade de suas aspirações, de seus desejos, de suas motivações, de suas necessidades psicológicas, que integram sua história passada. Isso confere a cada indivíduo características únicas e pessoais;
- O trabalhador, enfim, em razão de sua história, dispõe de vias de descarga preferenciais que não são as mesmas para todos e que participam na formação daquilo que denominamos estrutura da personalidade (DEJOURS, 2010a, p. 24).

Dentre as linhas teórico-metodológicas que abordam a saúde do trabalhador, destaca-se a Psicodinâmica do Trabalho. Esta proposta vem sendo consolidada no Brasil desde o início dos anos 90, quando da ampliação e divulgação dos trabalhos de Christophe Dejours (2015; 2012; 2011a; 2011b; 2010a; 2010b; 2007b; 2004; 2003; 2001; 1999; 1993b; 1988). Centrada no estudo da influência do prazer-sofrimento no trabalho sobre os processos de saúde-adoecimento, a abordagem investiga os reflexos da organização do trabalho sobre a saúde, bem como as estratégias de mediação do sofrimento e a sua transformação. Assim, a psicodinâmica dejouriana permite a articulação entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo nas relações de trabalho, questão fundamental para a compreensão do sujeito no ambiente produtivo (MENDES; MORRONE, 2002; FURTADO, 2004).

A abordagem Psicodinâmica do Trabalho se constituiu, ao longo de três décadas, através do diálogo entre diferentes áreas científicas, dentre as quais se destacam a Psicanálise, a Filosofia, a Ergonomia e a Sociologia (MENDES, 2007a). Desta forma, salienta a construção interdisciplinar do conhecimento, habilitando-se a contribuir para o debate contemporâneo acerca da relação entre trabalho e saúde.

O objeto da Psicodinâmica do Trabalho é o estudo das relações dinâmicas intra e intersubjetivas, uma vez que a subjetividade é construída ao preço de uma atividade sobre si mesmo, sobre a experiência vivida e sobre as determinações inconscientes. O acesso a essas relações dinâmicas acontece pela palavra. No caso do trabalho prescrito, a palavra registrada. No caso do trabalho real, a palavra relatada pelo trabalhador. Através da palavra expressa é possível ressignificar o sofrimento, sendo possível reconhecê-lo e discuti-lo, fortalecendo assim, as relações de camaradagem, solidariedade, cooperação, empatia, ou seja, relações fundamentais do coletivo de trabalho. Assim, a psicodinâmica não é uma psicologia do trabalho, mas uma psicologia dos sujeitos, do coletivo, em relações dinâmicas de produção (DEJOURS, 2004; 1988; MERLO; MENDES, 2009; MENDES, 2007a).

Dejours (1993a) entende que o trabalho desempenha um papel fundamental na consolidação da identidade. Ao contrário das ideias neoliberais, que preconizam o fim do

trabalho, reafirma-se, neste estudo, a posição central do trabalho na vida dos indivíduos. Compreende-se, contudo, que o trabalho apresenta uma nova morfologia (ANTUNES, 2004; 2002), com diferentes facetas e múltiplos significados. Observa-se, acima de tudo, que a redução do emprego no padrão de acumulação fordista corresponde à intensificação do trabalho assim como à sua precarização.

O discurso neoliberal defende a ideia de que a centralidade do trabalho está sendo progressivamente substituída pela centralidade da gestão do trabalho (DEJOURS, 2001). Assim, esse discurso reduz a importância do trabalho tanto no plano econômico como no plano social e psíquico. Dejours (2001, p. 42-43), cita as principais teses utilizadas para negar a centralidade do trabalho, questionando-as.

De acordo com a primeira tese, “não existe mais trabalho” (DEJOURS, 2001, p. 42). Os principais motivos para isso seriam o progresso tecnológico, a automatização e a robotização. Dejours rejeita essa afirmação ao mostrar que existem evidências de que o trabalho foi intensificado para os trabalhadores remanescentes da reestruturação produtiva e para os trabalhadores terceirizados (ALVES, 2000; 2011b; 2013a). Percebe-se também que uma parte importante da força de trabalho foi transferida “para os países do Sul”, onde é particularmente mal remunerado.

A segunda tese neoliberal alega que “o trabalho não mais suscita um problema científico, tornou-se inteiramente transparente, inteligível, reproduzível e formalizável, sendo possível substituir progressivamente homens por autônomos” (DEJOURS, 2001, p. 42). Essa tese afirma que os problemas residuais dizem respeito à concepção e à gestão do trabalho. Afirmação contestada por Dejours baseada no argumento de que o trabalho não é totalmente inteligível e formalizável, isto é, há sempre uma distância irreduzível entre concepção e execução; é exatamente nessa lacuna que se manifesta a engenhosidade do trabalhador, capaz de mobilizar o psiquismo e o corpo para solucionar problemas, o que consiste no trabalho vivo⁴.

A terceira tese afirma que “como perdeu seu mistério, o trabalho não mais se presta à realização do ego nem confere sentido à vida dos homens e das mulheres da ‘sociedade pós-moderna’. Convém, pois, procurar substitutos do trabalho como mediador da subjetividade, da

⁴ Dejours (2012, p.4-5), dentro da proposta da psicodinâmica, explica que o que caracteriza o trabalho como vivo é, essencialmente, “a resistência ao fracasso, a capacidade de demonstrar obstinação nesse confronto com o real”, do qual é possível mostrar uma dimensão propriamente física. Já que o zelo “não se limita à mobilização da inteligência, é também a obstinação de sustentar o confronto até a dimensão física de um combate corpo a corpo com o real que resiste”. Entre a prática do real e o encontro da solução, existe este espaço intermediário de sofrimento, “de tolerância ao sofrimento, de resistência ao sofrimento, de corpo a corpo com a resistência, sem os quais não surgirá nenhuma intuição de solução, sem os quais nenhum progresso será possível”.

identidade e do sentido” (DEJOURS, 2001, p. 42). Alegação igualmente refutada por Dejours diante do indício de que o trabalho continua sendo o mediador insubstituível de realização pessoal na esfera social, sendo essencial para a construção da identidade e para a saúde do sujeito (DEJOURS, 2001; 1993a).

A Psicodinâmica do Trabalho privilegia a clínica como modo de construção do conhecimento, de interpretação e de análise do trabalho, colocando-se como instrumento capaz de compreender tanto os processos de saúde quanto as patologias decorrentes do trabalho (MENDES; ARAUJO, 2012; DEJOURS; 2011b; MENDES, 2007b). Assim, saúde no trabalho não significa ausência de sofrimento, e sim o potencial que cada trabalhador possui de utilização dos recursos internos e externos para transformação do sofrimento na busca pelo prazer e realização. Tal dinâmica é marcada pela utilização de estratégias defensivas capazes de mobilizar os trabalhadores de maneira individual ou coletiva, estabelecendo uma relação mais gratificante com o trabalho e também buscando o reconhecimento, fator indispensável no processo de construção da identidade do trabalhador.

O interesse pelas pesquisas relacionando o trabalho à saúde/doença mental tem crescido nos últimos anos, especialmente pelo aumento dos transtornos mentais associados ao trabalho. No Brasil, segundo dados da Secretaria de Previdência/Ministério da Fazenda de 2017, os transtornos mentais e comportamentais são a terceira causa de incapacidade para o trabalho, correspondendo a 9% da concessão de auxílio-doença e aposentadoria por invalidez. O levantamento também mostra que o número de auxílios pagos relacionado ao trabalho são bem expressivos, com reações ao estresse grave e transtornos de adaptação, episódios depressivos e outros transtornos ansiosos causando 79% dos afastamentos no período de 2012 a 2016. (ANAMT, 2017). A primeira causa de afastamento são as doenças osteomusculares (LER/DOT) (VASQUES-MENEZES, 2004). Essas últimas possuem uma interface psicossocial, diretamente relacionada à intensificação do trabalho característica do novo contexto de produção, o que inclui exigência de superação (dos outros e de si mesmo) e a ultrapassagem dos limites do corpo para se manter no espaço produtivo (MORAES, 2008).

A medida que são aprofundadas as investigações no contexto de mutações do mundo do trabalho contemporâneo, fica mais evidente a relevância dos aspectos subjetivos. Tais aspectos revelam importantes dados sobre o agravamento das condições de trabalho e dos riscos à saúde, podendo indicar alternativas para o desenvolvimento de políticas públicas e ações que promovam a saúde no trabalho.

Nesse cenário, estudos brasileiros respaldados pela Psicodinâmica do Trabalho (AMARAL; MENDES; FACAS, 2019; SILVA; ACIOLE; LANCMAN, 2017; MAGNUS;

MERLO, 2015; MAGNUS, 2015; 2009; MENDES; ARAUJO, 2012; MERLO; MENDES, 2009; MORAES, 2008; FERREIRA; MENDES, 2003; 2001) têm focado na relação entre trabalho, saúde e sofrimento psíquico. Partindo de distintos tipos de demanda, ações foram propostas por diferentes grupos profissionais, dentre os quais, enfermeiros (MENDES; LINHARES, 1996), profissionais do sistema judiciário (GARCIA, 2011), bancários (CARVALHO; RODRIGUES, 2014; RESENDE; MENDES, 2004; BARBARINI, 2001), operadores de máquinas industriais (MORAES, 2008), engenheiros eletrônicos (MENDES, 1994), agentes de trânsito (LANCMAN; SZNELWAR, UCHIDA; TUACEK, 2007), guardas municipais (CASTRO; MERLO, 2011; CASTRO, 2010; BAIERLE; MERLO, 2008; BAIERLE, 2007), policiais (MÜLLER, 2012), profissionais de odontologia (FERREIRA, 2013), entre outros.

As relações de trabalho têm mudado na medida em que os setores produtivos avançam na tentativa de unir produtividade, excelência na produção e um menor tempo na execução das atividades. Traduzir essa fórmula significa dizer trabalhar mais e em menor tempo, obtendo melhores resultados. O trabalho do professor universitário não foge a essa premissa. Com tendência acentuada à redução da autonomia do professor, a estruturação e organização do trabalho docente no atual contexto exigem formação e qualificação profissional continuada, ritmo acelerado de produção, fragmentação das atividades e familiaridade e domínio das tecnologias digitais (LAVAL, 2019; JESSOP, 2018; LOCATELLI, 2017; BECHI, 2017; SEVERO; FLECK, 2017; MAUÉS; SOUZA, 2016).

Os docentes são umas das grandes categorias profissionais da atualidade. No Brasil temos, de acordo com o último censo da educação superior, 386.073 professores em exercício na educação superior⁵ (INEP, 2020). Este universo é extremamente diversificado em todos os sentidos. Contudo, existe consenso em relação à consideração de natureza imaterial desse trabalho (CARDOSO; 2018; LAZZARATO; NEGRI, 2013; HYPOLITO; GRISHCKE, 2013; PEREZ, 2012; CAMARGO, 2011b), o que significa reconhecer empenho do afeto e do intelecto desse trabalhador em seu campo de atuação e nas diversas tarefas que executa.

Dentre as principais atividades executadas, os professores da educação superior preparam, ministram cursos e orientam estudantes na graduação e pós-graduação, organizam e participam de eventos, elaboram estratégias para busca de financiamentos, realizam a gestão das relações entre grupos acadêmicos, estabelecem comunicação entre pares, concorrem em editais, publicam artigos em periódicos no seu respectivo campo de atuação, buscam parcerias na

⁵ Em 2019, havia 380.673 docentes em exercício na educação superior no Brasil. Deste total, 54,3% (209.670) tinham vínculo com IES privadas, e 45,7% (176.403) com IES públicas (INEP, 2020).

iniciativa privada, preenchem pareceres de um número crescente de bolsistas, de revistas, de eventos, de pedidos de financiamento de seus pares e assumem cada vez mais tarefas administrativas como coordenação de cursos, alimentação de planilhas e elaboração de relatórios e pareceres.

Os últimos anos ficaram caracterizados pelo aumento de vagas nas instituições públicas e privadas, abertura de cursos de graduação e pós-graduação (*latu sensu e stricto sensu*), implantação do ensino a distância e acréscimo na emissão de diplomas de nível superior. Em 2019, 1.250.076 alunos concluíram um curso de graduação no Brasil, em 2009, o número de alunos concluintes era 959.197 (INEP, 2020). Esse quadro aponta para um modelo de educação mercantilista e instrumental (LOCATELLI, 2017; SANTOS, 2012; SILVA 2012b; OLIVEIRA, 2009) predominando o ensino virtual, os modelos de franquia educacional e das avaliações baseadas em critérios quantitativos. No que diz respeito ao trabalho dos docentes, percebe-se evidentes transformações. Nota-se, nas instituições privadas⁶, a predominância de uma nova realidade:

[...] a demissão de professores doutores de mais larga experiência, cedendo lugar à contratação de especialistas e graduados; a rotatividade de docentes contratados temporariamente; a ênfase na lógica “menos professores, mais alunos”; o rebaixamento das remunerações, sem perspectivas de recuperação de perdas salariais; o desempenho acadêmico baseado na lógica produtivista, a qual dificulta a realização de práticas que visam à transformação social e à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (SANTOS, 2012, p. 236).

De acordo com Batista et al. (2016, p.4539), mesmo nas universidades públicas, apesar dos esforços dos docentes, percebe-se uma situação crônica de dificuldades “para se gerenciar os processos de trabalho, seja por intensificação da precarização das condições de trabalho, seja pela incapacidade de transformar as ações reivindicatórias efetivamente em processos de conscientização da sociedade sobre os riscos nessa relação”.

Dessa forma, o desgaste mental acaba se tornando inevitável e pode ser concebido como “produto de uma correlação desigual de poderes impostos sobre o trabalho e o trabalhador”, mobilizando forças que afetam o “processo biopsicossocial saúde-doença”, quer dizer, “uma

⁶ No Brasil temos instituições de ensino superior públicas e privadas. Além disso, sob o ponto de vista jurídico, o artigo 207 da Constituição Federal⁶ (BRASIL, 1988) relaciona os princípios de autonomia e indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na educação superior. Em seguida, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) estabeleceu a implantação de um modelo de educação superior regulamentado pelos interesses e demandas no mercado educacional, ao institucionalizar na educação nacional a figura das instituições de ensino superior que podem atuar apenas no âmbito do ensino, prescindindo da pesquisa e da extensão. Portanto, do ponto de vista da legislação, têm-se no Brasil dois modelos de instituições de ensino superior: as universidades, cujos docentes devem atender aos preceitos da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e; demais instituições de ensino superior, que podem atuar apenas através das atividades de ensino.

correlação de poderes e de forças, em que o executante do trabalho se torna o perdedor e o trabalho passa a ser uma atividade cujo componente desgastante é maior do que a reposição e o desenvolvimento de suas capacidades” (BATISTA et al., 2016, p. 4539).

O estudo da docência como um trabalho, contudo, segundo Tardif e Lessard (2005) continua negligenciado. Aspectos como a divisão e a especialização do trabalho, a burocracia, o controle por parte da administração, os recursos disponíveis, o tempo de trabalho dos professores, o conhecimento dos agentes envolvidos, a relação com os colegas de trabalho, o conteúdo a ser desenvolvido e sua natureza, dentre outras dificuldades presentes, não têm sido explorados nas pesquisas realizadas (SANTOS, 2012; FRANÇA; FRANÇA, 2008; ARAÚJO; MENDONÇA, 2008).

Questões como as condições de infraestrutura, adoção de tecnologias eletrônicas e o redimensionamento da sociabilidade e das relações interpessoais inerentes à cultura digital têm impactado no trabalho docente, acentuando a redução da autonomia do professor e modificando o processo de organização do seu trabalho (CARDOSO; 2018; CECÍLIO; GRACIOLI, 2014). Conforme Esteve (1999), há um mal-estar na atividade docente que emerge com a transformação do seu papel em virtude das exigências impostas pelo atual contexto social. Esse mal-estar caracteriza-se por meio do absenteísmo, do estresse e das doenças que aparecem em decorrência das particularidades da profissão (FREITAS; FACAS, 2013). Percebe-se, assim, que o trabalho docente possui uma sobrecarga que produz custos à saúde e gera sofrimentos físicos e psíquicos aos professores, conforme estudos realizados (PEREZ, 2014; 2012; BORSOI, 2012; GOMES, 2002; CARLOTTO, 2002; CODO; VASQUES-MENEZES, 1999; ESTEVE, 1999; 1994; 1984).

O presente estudo aborda o âmbito do trabalho de professores do ensino superior de uma instituição privada do Estado do Rio Grande do Sul, objetivando compreender as transformações pelas quais o trabalho do professor universitário vem passando, a partir da fundamentação teórica dos estudos de Dejours (2015; 2012; 2011a; 2011b; 2010a; 2010b; 2007b; 2004; 2003; 2001; 1999; 1993b; 1988). O foco está no estudo do prazer-sofrimento no trabalho, categoria que se mostra central no esforço para explicar as estratégias de mobilização, as defesas, a saúde e as descompensações físicas e psíquicas.

A Psicodinâmica do Trabalho se mostra adequada para analisar o prazer-sofrimento no trabalho docente, uma vez que Dejours (2011a) interessa-se por investigar as novas formas de organização do trabalho (MENDES, 2007b) e suas consequências sobre a saúde do trabalhador. Ademais, conforme explica Moraes (2008), trata-se de uma abordagem que oferece a possibilidade de trabalhar em um contexto de normalidade, o que favorece a identificação de elementos que não se limitam aos sintomas da classificação formal de patologias e, contudo,

indicam sofrimento e maior vulnerabilidade ao adoecimento.

Esta pesquisa tem como objetivo geral **analisar as condições de trabalho dos professores de uma instituição de ensino superior privada.**

Como objetivos específicos, foram relacionados:

- Analisar a estrutura da **organização do trabalho** e compreender a dinâmica das **relações de trabalho** dos professores de uma instituição de ensino superior privada;
- Entender os impactos da **educação mercantilista** na vida laboral dos professores de uma instituição de ensino superior privada;
- Examinar as principais fontes de **prazer e sofrimento no trabalho** e identificar as **estratégias defensivas** utilizadas pelos professores de uma instituição de ensino superior privada para suplantar o sofrimento e permanecer trabalhando.

Utilizou-se algumas vezes nesta investigação a expressão “professor”, em outras “docente” ou ainda “professor universitário”, como sinônimo de professor de instituições de ensino superior privada. Apesar de serem denominações de menor precisão, tratam-se de expressões consagradas na literatura sobre educação superior (BALBACHEVSKI, 2007; PEREZ, 2012).

Optou-se por utilizar os termos “trabalhador” e “professor”, palavras masculinas, visando facilitar a leitura e a compreensão das terminologias. Entretanto, trata-se de uma padronização dos termos e não a adoção com o intuito de excluir as identificações de gênero. Dessa forma, quando esses termos forem citados, leia-se trabalhador e trabalhadora e professor e professora.

Com o objetivo de apresentar com profundidade as discussões teóricas e os achados da pesquisa, considerando as características e especificidades do trabalho docente no âmbito do ensino superior, optou-se por organizar este estudo em cinco capítulos, que serão resumidamente apresentados: Introdução; Revisão Teórica; Metodologia; Descrição, Análise e Discussão dos Resultados; Considerações “Finais”; e Referências.

No primeiro capítulo, a **Introdução**, apresenta-se um panorama geral sobre o mundo do trabalho, a relação entre trabalho e saúde mental, o trabalho do professor no ensino superior e a abordagem teórica e metodológica da Psicodinâmica do Trabalho. Além disso, a justificativa para a realização da pesquisa e os objetivos (geral e específicos) são expostos, assim como a forma na qual a presente tese está organizada.

Na **Revisão Teórica**, no capítulo dois, os temas da tese são contextualizados, estabelecendo assim as bases teóricas da pesquisa. Buscou-se relacionar os aspectos já

investigados que podem estar interligados a esta investigação. Está dividido em três secções, que se referem respectivamente ao conceito de **Trabalho**, abrangendo também a ligação entre trabalho e subjetividade e o trabalho imaterial, a relação entre **Trabalho e Saúde**, apresentando os conceitos teóricos e metodológicos da Psicodinâmica do Trabalho, e a **Educação Superior no Brasil**, trazendo as características do **trabalho docente** e apresentando algumas pesquisas já realizadas.

O capítulo seguinte, a **Metodologia**, apresenta os procedimentos metodológicos utilizados para a operacionalização dos procedimentos de campo desta investigação. Esta parte está dividida em três sub-secções: na primeira é detalhado o caminho percorrido pelo o pesquisador na construção da proposta metodológica. Em seguida, aborda-se as Clínicas dos Trabalho, enfatizando-se a Clínica Psicodinâmica do Trabalho, método utilizado nesta pesquisa. Na terceira sub-sessão, são apresentadas as etapas da pesquisa realizada com o coletivo de professores do ensino superior de uma instituição privada.

No capítulo quatro é desenvolvida a **Descrição, Análise e Discussão dos Resultados**, onde busca-se confrontar os achados na pesquisa de campo com as teorias empregadas. Esta sessão foi dividida a partir de 3 eixos temáticos, a saber: a) **Organização do Trabalho**, b) **O Ensino Superior e o Trabalho Docente** e c) **Prazer, Sofrimento e Defesas**.

As **Considerações “Finais”** são apresentadas no capítulo cinco, abordando as conclusões produzidas a partir desta pesquisa. Nesta parte são elencadas os objetivos e a tese; contribuições e originalidade da tese; comentários, esclarecimentos e correlações e; o prazer e o sofrimento do pesquisador: finalizando ou finalizado?

2 REVISÃO TEÓRICA

Neste capítulo são apresentadas as reflexões teóricas que se articulam com os objetivos propostos por este estudo. Este arrazoado trará elementos que compõem e fundamentam a análise e discussão dos resultados encontrados, assim como as considerações finais desta pesquisa. Esta seção está estruturada em três sub-capítulos.

Inicialmente, são abordadas temáticas referentes ao (s) conceito (s) de **trabalho** e sua abrangência, destacando a relação entre o **trabalho e a subjetividade do trabalhador** e aprofundando a discussão sobre o **trabalho imaterial**. Na sequência, aborda-se a inter-relação entre **trabalho e saúde** e a **saúde do trabalhador**, adentrando no arcabouço teórico da **Psicodinâmica do Trabalho**, dando ênfase para o conceito de trabalho de acordo com a abordagem dejouriana, a diferença entre trabalho prescrito e trabalho real, o prazer e o sofrimento no trabalho, a mobilização subjetiva do trabalhador, a dinâmica do reconhecimento no trabalho, as estratégias defensivas e as patologias sociais do trabalho. Privilegiou-se autores como Dejours (2012; 2011a; 2011b; 2011c; 2011d; 2011e; 2011f; 2011h; 2010a; 2008; 2007b; 2004; 2001; 1999; 1988), Dejours e Abdoucheli (2010), Carvalo e Moraes (2011), Ferraz (2003; 2002), Lancaman e Sznelwar (2011), Martins (2002a; 2008b), Mendes (2007a; 2007b; 2007c; 1995b), Mendes e Duarte (2013a; 2013b), Mendes e Linhares (1996), Moraes (2008) e Seligmann-Silva (1994).

Por fim, traça-se o cenário a respeito da **educação superior no Brasil**, apresentando um panorama da atual realidade deste nível de ensino e, finalizando o capítulo, apresenta-se conceitos, aspectos e informações atuais a respeito do **trabalho docente no ensino superior**.

2.1 TRABALHO

Arendt (2017) define o trabalho como a atividade que corresponde ao processo biológico do corpo humano, em que o crescimento, metabolismo e declínio estão diretamente associados as necessidades vitais produzidas e fornecidas pelo trabalho, sendo a condição humana do trabalho a própria vida. As relações da humanidade com a natureza através do trabalho são complexas, repletas de conflitos e mediações. Os seres humanos se reconhecem nessas relações, se organizam socialmente, dão sentido e estabelecem objetivos para sua existência (ANTUNES, 1999).

Laurell e Noriega (1989) salientam que é preciso considerar o trabalho como uma atividade desenvolvida por homens e mulheres⁷; como uma ocupação consciente orientada para um fim, tendo como base a criatividade, isto é, a capacidade não só de criar intencionalmente novos objetos, mas também novas relações humanas. Essa qualidade do trabalho pode ser considerada uma das chaves para a compreensão da especificidade dos processos psicológicos do indivíduo.

As intensas e contínuas transformações no mundo do trabalho têm trazido inovações tecnológicas, incremento da atividade econômica e mudanças na organização das atividades propostas, contribuindo para que ocorra uma redefinição entre capital e trabalho. Este cenário tem provocado a busca por indivíduos cada vez mais polivalentes e capazes de realizar uma multiplicidade de tarefas (LANCMAN; SZNELWAR, 2011).

Esses rearranjos ocorridos na esfera do trabalho foram decisivos para moldar a forma de viver do ser humano contemporâneo, sendo indispensável a tentativa de atender a novas necessidades como valorização, reconhecimento e prestígio social. Relações são estabelecidas no espaço laboral, nas quais o ser humano tem condições de atender a tais necessidades. Sendo assim, o que se observa é uma grande revolução material, industrial e tecnológica (MARTINS, 2008b; MORENO, 1991).

Não é de hoje, no entanto, que a questão da centralidade do trabalho no mundo contemporâneo é discutida, ou seja, se o trabalho realmente tem relevância nas relações entre sujeito e sociedade e na constituição do próprio sujeito. Entretanto, conforme aponta Nardi (1997), as transformações pelas quais a sociedade vem passando mostram que o trabalho continua central do ponto de vista da estrutura social e da construção material e psíquica dos sujeitos.

Além de assegurar a sobrevivência individual e da espécie, o trabalho também foi se transformando no principal dispositivo para a produção de si mesmo e da cultura. É necessário trabalhar pela recompensa financeira, mas também para dar sentido e significado à vida e à sociedade em que vivemos (CONCOLATTO; RODRIGUES; OLTRAMARI, 2017; 2015). A nossa sobrevivência enquanto espécie depende da necessidade de trabalhar. O trabalho é o esforço cooperativo da humanidade, associado à autoestima, ao progresso social e à qualidade de vida.

Nessa mesma linha, Clot (2006) compreende o trabalho como algo central, onde a própria

⁷ A diferença existente entre o trabalho do ser humano e o trabalho animal, é que o primeiro coloca no objeto o plano que ele imagina, inventa, idealiza, constrói, cria; já o do animal ocorre apenas como ação puramente mecânica. No entanto, é sabido que a concepção e execução do trabalho humano podem ser processos separados, ou seja, uma pessoa pode construir a ideia e outra pessoa pode executá-la.

identidade do sujeito é compreendida como o resultado de uma conquista que passa pelo reconhecimento do homem enquanto trabalhador.

Enfim, o trabalho significa mais do que o ato de trabalhar ou vender a força de trabalho em busca de remuneração. Há, também, uma remuneração social, isto é, o trabalho como fator de integração a um determinado grupo reconhecido socialmente. Ainda, o trabalho tem também uma função psíquica, constitui-se como um dos grandes alicerces na constituição do sujeito e de sua rede de significados.

A palavra trabalho traz consigo uma série de sentidos e significações. O seu conteúdo, como coloca Albarnoz (1986), oscila como uma das formas elementares de ação dos homens. Em algumas situações, é carregada de dor, emoção, tortura, suor no rosto e fadiga. Em outras, mais do que aflição e angústia, lembra a operação humana de transformação da matéria natural em objeto de cultura.

Para compreender o trabalho em toda a sua complexidade, faz-se necessário analisá-lo para além daquilo que pode ser visto, tocado e mensurado. É essencial que se considere também a qualidade das relações que ele propicia, sob o ponto de vista de seus agentes (MAGUNS, 2009).

O trabalho é a matriz da integração social, onde ocorre uma forte correlação entre as formas de inserção no trabalho e as formas de integração social (CASTEL, 1998). Assim, existe uma relação direta entre o processo de precarização das relações de trabalho e a consequente vulnerabilidade social a qual o sujeito está exposto na atualidade (BAUMAN, 2001; BIRMAN, 2001; FIGUEIREDO; SANTI, 2000).

Deste modo, o trabalho pode ser considerado como o maior produtor de sentido para a integração social, uma vez que, é a partir do olhar do outro que nos constituímos como sujeitos. É na relação com o outro que o ser humano se reconhece, através de um processo de busca de semelhanças e diferenças (CONCOLATTO; RODRIGUES; OLTRAMARI, 2015; 2017; MENEZES, 2012).

Lancman (2011) afirma que são as relações cotidianas que possibilitam a construção da identidade individual e social, a partir de trocas materiais e afetivas. Ao longo da vida o sujeito constitui a sua singularidade em meio a diferenças. Na vida adulta, o trabalho é um espaço privilegiado para essas trocas, pois aparece como o mediador central da construção, do desenvolvimento, da complementação da identidade e da constituição da vida psíquica. O trabalho permite, dessa forma, o confronto entre o mundo externo e o mundo interno do trabalhador.

Para trabalhar, a mobilização do sujeito coloca em questão a estrutura de sua personalidade, sua identidade, e possui uma ação transformadora sobre esse sujeito. De acordo

com Castel (1998), esse conflito entre o que o sujeito já é e o que ele se torna através do contato com a realidade, pode ser considerado uma das questões essenciais para o desenvolvimento deste como indivíduo e ser social. Por isto, o trabalho assume um papel preponderante no processo de realização de si mesmo.

A seguir, será abordada a relação entre o trabalho e a subjetividade do trabalhador.

2.1.1 Trabalho e subjetividade

O processo de investigação da natureza do trabalho exige “o conhecimento das características do perfil do trabalhador, das condições de execução do seu trabalho e das características que dele derivam” (CECILIO; GRACIOLI, 2014, p. 3). O atual contexto do mundo do trabalho apresenta um quadro de mudanças relacionadas a um conjunto de fatores. Entre esses, além das reformas no sistema político, social, econômico e cultural, “estão as tecnologias digitais e suas ligações com a descentralização do espaço físico produtivo, a alteração de modos de trabalho e algumas metamorfoses na natureza e tempo de trabalho” (p.3).

Dentro dessa perspectiva, justifica-se a análise dos “aspectos que fundamentam as relações entre os modos de trabalhar e os modos de subjetivar, uma vez que se pressupõe modos de trabalhar como dispositivos de subjetivação, ou seja, de produção de subjetividade” (GRISCI, 2002, p. 3). Para compreender esse modos, é necessário “tomar o trabalho do tempo como processo de subjetivação (formatações dos sujeitos) através do trabalho no tempo (as transformações do próprio trabalho)” (p. 3).

A temática subjetividade e trabalho encontra-se inserida no campo do conhecimento que visa analisar o sujeito trabalhador, definido a partir das vivências e experiências adquiridas no/pelo trabalho (NARDI; TITTONI; BERNARDES, 1997). Assim como a forma que as relações e os contextos de trabalho produzem determinados modos de constituição dos sujeitos.

A relação entre trabalho e subjetividade pode ser analisada a partir de diferentes perspectivas. Lazzarato e Negri (2013) tratam da subjetividade abordando o conceito de trabalho imaterial. Alves (2011a) abordam as relações entre capitalismo, organização do trabalho e captura da subjetividade. Dejours e Gernet (2011) expõem que ao conceber a subjetividade e a materialidade do trabalho como aspectos centrais, a Psicodinâmica do Trabalho contribui para a defesa de uma posição crítica da responsabilidade ética, na qual o sujeito engaja-se com relação a outrem (intersubjetividade) pelo fato de trabalhar.

A subjetividade é um conceito com múltiplas definições. No senso comum, o conceito de subjetividade é dado como o oposto de objetividade, isto é, como algo que caracteriza uma

interpretação variável e individual. Para Silveira (2002, p. 104), a subjetividade “é socialmente produzida, operando numa formação social determinada sob o crivo de um determinado tempo histórico e no âmbito de um campo cultural”. Clot (2006, p.92) afirma que é preciso conceber a subjetividade sempre ligada a uma atividade e pensá-la como um “engajamento de valores do sujeito na atividade” como o “universo do sentido”, não perdendo de vista que esse sentido não é puro, mas “sempre sentido em relação à alguma coisa”.

O campo da subjetividade e trabalho “constrói-se no tensionamento entre as dicotomias indivíduo-coletivo e objetivo-subjetivo, buscando ampliar as análises sociais (NARDI; TITTONI; BERNARDES, 1997, p. 241). Guatarri e Rolnick (1986, p.28) explicam que “a produção de subjetividade constitui matéria-prima de toda e qualquer produção”. Assim, não há como compreender os processos de trabalho sem analisar a subjetividade do trabalhador, sem analisar a vida psíquica dos sujeitos.

A Psicodinâmica do Trabalho compreende a subjetividade como sinônimo de singularidade, ou seja, aquilo que é próprio ao sujeito e se associa à noção de interioridade psíquica. O trabalho a partir do olhar clínico, segundo Dejours (2004), é:

(...) aquilo que implica, do ponto de vista humano, o fato de trabalhar: gestos, saber-fazer, um engajamento do corpo, a mobilização da inteligência, a capacidade de refletir, de interpretar e de reagir às situações; é o poder de sentir, de pensar e de inventar (DEJOURS, 2004, p. 28).

Desta forma, trabalhar seria um modo de engajamento da personalidade com o objetivo de responder a uma tarefa delimitada por pressões materiais e sociais. Mesmo que o trabalho seja bem idealizado, a organização do trabalho seja rigorosa, as instruções e os procedimentos claros e objetivos, é impossível atingir a qualidade se as prescrições forem respeitadas escrupulosamente. Na realidade, as situações comuns do cotidiano laboral são perpassadas por acontecimentos inesperados, acidentes, incidentes, anomalias, incoerência organizacional, imprevistos, dentre outras ocorrências (DEJOURS, 2004).

O trabalho sempre coloca à prova a subjetividade, da qual esta última sai acrescentada, enaltecida, ou ao contrário, diminuída, mortificada. Trabalhar constitui, para a subjetividade, uma provação que transforma. Trabalhar não é somente produzir; é, também, transformar a si mesmo e, no melhor dos casos, é uma ocasião oferecida à subjetividade para se testar, até mesmo para se realizar (DEJOURS, 2004, p. 30).

O que significa que sempre existe uma discrepância entre o trabalho prescrito e o trabalho real. Por isso, Dejours (2004, p. 28) afirma que “trabalhar é preencher a lacuna entre o prescrito e o real”, e o que deve ser feito “para preencher esta lacuna não tem como ser previsto

antecipadamente”. O autor ainda afirma que “o caminho a ser percorrido entre o prescrito e o real deve ser, a cada momento, inventado ou descoberto pelo sujeito que trabalha”.

Assim, todos os que trabalham agem de modo distinto daquele que foi pensado previamente, par dar conta da variabilidade tanto em relação às condições e exigências da produção, quanto “em relação às variações do estado de cada indivíduo e à diversidade humana, sempre presente”. Para evitar possíveis confusões entre o trabalho real que implica a cooperação e o zelo, utilizam-se os termos trabalho efetivo ou trabalho real para falar do aspecto real do trabalho. Isto permite distinguir o trabalho efetivamente realizado daquele que a pessoa teria desejado realizar. Quando o trabalhador se frustra, se irrita, se sente mal, se sente perdido e confuso diante dos imprevistos é que ele, através destas reações emocionais, se dá conta do obstáculo e da resistência do real (SZNELWAR; UCHIDA; LANCMAN, 2011, p. 13). Sendo assim, o trabalho, nas palavras de Lancman (2011, p. 42), “deve ser entendido como um *continuum* que se estende para além do seu estrato restrito e influencia outras esferas da vida”.

As premissas da Psicodinâmica do Trabalho estão centradas nas possibilidades de desenvolvimento dos sujeitos. Deve-se considerar que não existe um sujeito isolado, ele existe e se constitui numa relação intersubjetiva na qual o trabalho é elemento indissociável. É sempre em relação ao outro que o sujeito se constrói, existe e pode ser reconhecido, por isso, as relações entre o coletivo dos trabalhadores é fundamental. Ao focar no sujeito, abordagem psicodinâmica não estaria propondo uma individualização e um isolamento do trabalhador, numa relação entre seus desejos e conflitos com a produção. Pelo contrário, “não apenas em seus fundamentos teóricos, mas sobretudo em suas propostas de ação, a importância do outro, do coletivo, é central” (SZNELWAR; UCHIDA; LANCMAN, 2011, p. 14). A construção de um caminho no sentido da emancipação não pode se compreendida como um caminho individual, isolado, mas um caminho com e em relação com os outros, centrado na intersubjetividade e na constituição de coletivos. Logo, “fica evidente a importância e a centralidade do trabalho para a constituição dos indivíduos e da sociedade” (p. 14).

A questão da saúde também aparece como ponto central na construção teórica da Psicodinâmica do Trabalho. A saúde seria, na proposta de Dejours, uma busca, um ideal a ser atingido, mas jamais totalmente alcançado. A definição de saúde estaria relacionada “com uma dinâmica de vida pautada pelo que as pessoas fazem e podem fazer dentro de determinadas condições organizacionais” (SZNELWAR; UCHIDA; LANCMAN, 2011, p. 14). Destarte, “desenvolver a saúde é desenvolver um patrimônio fundado num corpo-sujeito dentro das incertezas e buscas de continuidade, moderada por desafios constantes” (p. 14).

Dejours (2004, p.29) afirma que, ao contrário do que supõe o senso comum, o trabalho

intelectual não pode ser reduzido a uma pura cognição. Pelo contrário, trabalhar passa, em primeiro lugar “pela experiência afetiva do sofrimento, do pático. Não existe sofrimento sem um corpo para experimentá-lo”. Pois, a inteligência no trabalho nunca é redutível a uma subjetividade que sobrepuja o sujeito. Nas palavras do autor, “a subjetividade só se experimenta na singularidade irreduzível de uma encarnação, de um corpo particular e de uma corporeidade absolutamente única” (p. 29).

Entre a subjetividade e o sujeito, a diferença consiste na insistência sobre a singularidade não somente no plano de uma afetividade, mas, também, no de um vir-a-ser ou até mesmo de um destino, como implicações no registro da saúde e da patologia mental, fundamentalmente interrompidas neste corpo e no seu porvir na experiência do trabalhar (DEJOURS, 2004, p. 29).

A discussão no que diz respeito a relação entre a subjetividade e a Psicodinâmica do Trabalho é densa e abrangente. Por isso, abordou-se somente àqueles aspectos que serão utilizados na fundamentação teórica de pontos analisados na pesquisa com o coletivo de professores da instituição de ensino superior privada, tais como: a singularidade do sujeito, a interioridade psíquica, o engajamento do corpo, a mobilização da inteligência, a capacidade do sujeito de refletir, interagir e reagir frente às situações, a criatividade, os conceitos de saúde e sofrimento, o desenvolvimento do sujeito, o conceito de intersubjetividade, a relação corpo-sujeito e a importância do coletivo.

O conceito de trabalho imaterial será tratado em seguida.

2.1.2 Trabalho imaterial

O processo de reestruturação produtiva trouxe consigo importantes consequências para a vida dos trabalhadores, entre essas, o desemprego estrutural e uma crescente heterogeneidade e fragmentação da classe trabalhadora (ANTUNES; ALVES 2004). No cenário atual, de acordo com Gorz (2004, p. 12), temos o que se pode chamar de sociedade do desemprego: “de um lado uma massa crescente de desempregados permanente; de outro, uma aristocracia de trabalhadores protegidos e, entre os dois, um proletariado de trabalhadores precários” .

Nesse mundo de incertezas e inseguranças, o setor de serviços teve um crescimento significativo ao absorver parte dos trabalhadores descartados pelo setor industrial. Ocorre, assim, uma crescente diversificação desse setor como fonte de trabalho que engloba uma gama de atividades, tais como comércio, transportes, publicidade, informática, telecomunicações,

turismo, saúde, educação, entre outras (HYPOLITO; GRISHCKE, 2013).

De acordo com Hardt e Negri (2004), três tipos de trabalho imaterial movimentam atualmente o setor de serviços⁸. O primeiro estaria relacionado com a produção industrial, essa informatizada e incorporada às tecnologias de comunicação, alterando, dessa forma, o próprio processo de produção. A principal alteração na estrutura dessa perspectiva envolveu o sistema de comunicação entre a produção e o consumo de mercadorias, no caminho que a informação percorre entre a fábrica e o mercado.

A proposta industrial de produção enxuta e flexível, junto à filosofia da qualidade total, de acordo com Gorz (2005), fez com que a atividade realizada na fábrica fosse vista como um serviço, assim, o trabalho material de produção funde-se, cada vez mais, com o trabalho imaterial da prestação de serviços. A integração do trabalho imaterial no trabalho industrial tornou-se “uma das principais fontes de produção e atravessa os ciclos de produção definidos precedentemente, que por sua vez a organizam” (LAZZARATO; NEGRI, 2013, p. 50).

Uma segunda proposta de trabalho material estaria ligada às tarefas que Reich (1994) chama de simbólico-analíticas, em que os trabalhadores são envolvidos em serviços especializados de identificação e solução de problemas, pesquisa e desenvolvimento de produtos, publicidade, consultoria, assistência a clientes, promoção de vendas, dentre outros.

Os “analistas simbólicos” identificam e solucionam problemas, além de promoverem a venda de soluções através da manipulação de símbolos, “simplificam a realidade por meio de imagens abstratas que podem ser rearranjadas, embaralhadas, experimentadas e comunicadas” (REICH, 1994, p. 165). Hardt e Negri (2005) explicam que esse tipo de trabalho imaterial é essencialmente intelectual ou linguístico, uma vez que produz ideais, símbolos, códigos, textos, formas linguísticas, imagens e outros produtos do gênero. Entre os profissionais que se encaixam nesse tipo de trabalho é possível citar os escritores, os jornalistas, os pesquisadores e professores universitários, os desenvolvedores de software, os analistas de marketing, etc.

A terceira categoria de trabalho imaterial seria ocupada pelos trabalhadores relacionais, ou seja, aqueles que se envolvem com a comunicação, produção de cuidados e com a manipulação de afetos, necessitando, com isso, de contato e interação entre seres humanos, que podem ser reais ou virtuais. Grande parte dos serviços que envolvem trabalho relacional combina a comunicação com um elemento afetivo. Os trabalhadores das áreas de saúde, da educação, dos serviços pessoais, do entretenimento e da comunicação estariam nessa categoria (HYPOLITO; GRISHCKE, 2013).

⁸ É importante ressaltar que, segundo Lazzarato e Negri (2013), o trabalho imaterial não está restrito ao setor de serviços.

Gorz (2005) afirma que o trabalho relacional e afetivo gera um problema para o capital, uma vez que a maioria desses trabalhos não podem ser inteiramente ensinados. O seu saber (saber fazer) não pode ser reduzido a um conhecimento formal, explícito, pois preserva características específicas da pessoa que o exerce. Hypolito e Grishcke (2013) explicam que o cuidar dos outros subentende cuidado de si, produção de si e doação de si.

A maior parte dos saberes aplicados no/pelo trabalho imaterial não existe senão em sua prática viva. São saberes que não podem ser destacados dos indivíduos que os praticam, além disso, são resultado da experiência de vida em sociedade e não podem ser totalmente assimilados ou expropriados pelo capital (GORZ, 2005). O autor salienta que:

O valor de um serviço é, pois, tão menos mensurável quanto maior seja a parcela de doação e de produção de si, ou seja, quanto mais seu caráter incomparavelmente pessoal lhe confira um valor intrínseco que prevalece sobre seu valor de troca normal. No limite, a competência pessoal transcende a norma das atribuições profissionais, e aparece como uma arte cujo prestador é um virtuose. Seu nome é similar a um nome de marca, de uma firma. Imensuráveis e incomparáveis, suas prestações [de serviço] se tornam uma fonte de renda de monopólio (GORZ, 2005, p. 33).

A diferença entre os trabalhadores inseridos no sistema de produção taylorista/fordista e os trabalhadores do sistema pós-fordista, é que os primeiros foram privados de seus saberes e de suas habilidades, despojados de seus hábitos e sujeitados a uma divisão fragmentada no trabalho. Já os trabalhadores pós-fordistas devem ingressar no processo de produção com toda a bagagem cultural obtida fora do trabalho, uma vez que, além de seus conhecimentos, habilidades e competências, o sistema produtivo necessita de sua criatividade, de sua capacidade de improvisação e de sua colaboração e engajamento com as finalidades da organização (HYPOLITO; GRISHCKE, 2013; GORZ, 2005).

De acordo com Cocco (2001; 1999), trata-se de um trabalhador provido de uma capacidade de gestão das relações sociais que ultrapassa o perímetro da empresa, suas qualificações dependem especificamente da sua capacidade de desenvolver, ao mesmo tempo e com a mesma intensidade, atividades culturais, informacionais e gerenciais. A emergência do trabalho imaterial determina, com isso, uma transformação radical dos papéis, das relações e das hierarquias que caracterizam e estruturam o sistema produtivo.

Todo o trabalho depende de um determinado tipo de saber que não é composto por conhecimentos formalizados ou aprendidos em escolas, faculdades ou universidades, seja na produção industrial ou no setor de serviços. Os saberes tácitos, assim como o discernimento, a capacidade de organização, de comunicação e de coordenação, são “formas de um saber vivo que pertencem à cultura do cotidiano (GORZ, 2005, p.9).

Ao se valorizar os saberes da experiência, os saberes tácitos, segundo Ramos (2002), os saberes sociais adquirem importância frente aos saberes formais. A qualificação profissional deixa de ser expressa unicamente em função dos conhecimentos técnicos-científicos de que o trabalhador é portador. Passa a interessar o profissional funcional, isto é, aquele que “mobiliza seus atributos cognitivos e sócio-afetivos para obter resultados” (p. 288). Assim, “o trabalho não é mais um dado objetivável, padronizado e não pode ser classificado em meras listagens de tarefas (HYPOLITO; GRISHCKE, 2013, p. 515).

A relação entre trabalho e saúde será apresentada na seção seguinte.

2.2 TRABALHO E SAÚDE

Nesta parte serão apresentados os conceitos e a relação entre saúde e saúde mental, assim como aspectos referentes à saúde do trabalhador.

2.2.1 Saúde e saúde mental

A saúde é considerada um direito humano básico, intrinsecamente conectada com o direito à vida. A vida humana, sem saúde, fica comprometida. A Organização Mundial de Saúde (OMS) define saúde não apenas como a ausência de doença, mas como a situação de perfeito bem-estar físico, mental e social. Assim, o conceito do mais alto nível de saúde abarca as condições biológicas e socioeconômicas essenciais das pessoas, e abrange condições saudáveis no trabalho e no meio ambiente (BRASIL, 1992). Dependendo da gravidade da doença que padece o empregado, ele corre o risco de ficar incapacitado para o trabalho, temporariamente ou permanentemente, ou até mesmo perder a vida (PENIDO, 2011).

A capacidade que o trabalhador apresenta para realizar suas tarefas e funções está diretamente relacionada com seu estado de saúde e com suas capacidades físicas e mentais. Penido (2011, p. 210) explica que “a capacidade é um processo dinâmico entre recursos do indivíduo em relação ao trabalho, assim sendo, sofre influência de diversos fatores, como aspectos sociodemográficos, estilo de vida”. Entre esses fatores, a saúde aparece como um dos principais determinantes da aptidão para o trabalho. Quanto melhor for a qualidade da saúde, melhor a condição da capacidade para o trabalho. A potência dessa associação demonstra a relevância da saúde em sua integralidade, condicionando a qualidade da capacidade para o trabalho.

No que diz respeito a relação entre saúde mental e trabalho, esta pode ser caracterizada

como “a interrelação entre o trabalho e os processos saúde-doença, cuja dinâmica se inscreve mais marcadamente nos fenômenos mentais, mesmo quando sua natureza seja eminentemente social” (SELLIGMANN-SILVA, 1994, p.51).

Esta relação está formulada sob perspectivas distintas, desde aquelas que se vinculam às políticas de gestão (organização do trabalho), até aquelas que se inserem na discussão sobre a saúde do trabalhador. Na primeira situação, a ênfase está na compreensão dos processos psíquicos empregados no desenvolvimento das tarefas e encontra-se entrelaçada aos estudos sobre motivação e satisfação no trabalho (TITTONI, 1997). Nesses casos, como explica Selligmann-Silva (1994, p.48), “a promoção de saúde mental poderia ser reconhecida apenas na medida em que pudesse ser reconhecida como parte dos insumos necessários ao sucesso da produção e da lucratividade”.

Em relação à abordagem da saúde mental integrada à problemática da saúde do trabalhador, essa propõe uma redefinição da noção de saúde mental, com o trabalho aparecendo como um fator constitutivo de adoecimento e a saúde mental. Essa proposta coloca em pauta as análises que se sustentam na concepção da saúde e da doença como dualidades e oposições, e suas consequências para a concepção do normal e do patológico (TITTONI, 1997; CANGUILHEM, 1986).

Partindo dessa reconstrução, o campo da saúde mental e trabalho aproxima-se do conceito de subjetividade, ampliando, assim, as abordagens centradas no diagnóstico das doenças e dos transtornos psíquicos (TITTONI, 1997).

Tais abordagens redefinem temas clássicos na discussão sobre saúde mental, como a noção de identidade, por exemplo. A própria causalidade da doença, segundo Costa (1989), está perpassada pelas formas subjetivas de vivenciá-la e constitui a noção de “identidade do trabalhador” como traço identificatório que abarca outros elementos da identidade psicológica do indivíduo.

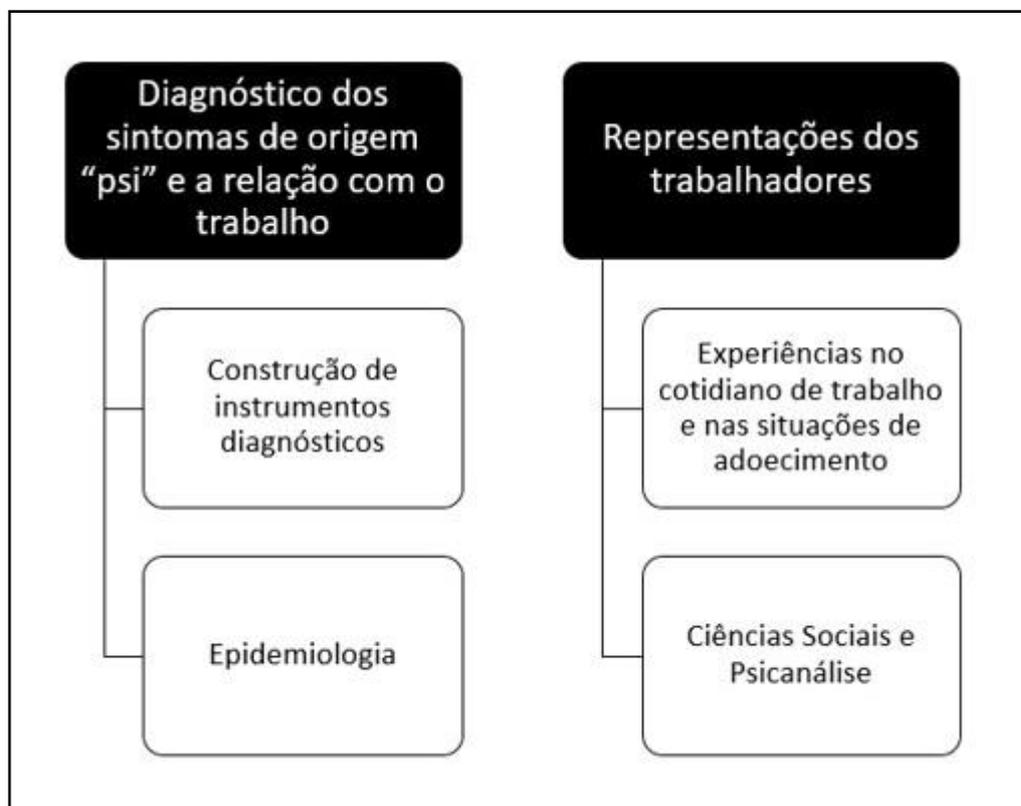
A partir dessas construções, emerge a noção de “doença dos nervos” como um conjunto de reclamações que não pode ser compreendido exclusivamente através da nosologia psíquica, uma vez que envolve o trabalho e o lugar do trabalhador na sociedade como aspectos importantes.

De maneira geral, dois eixos de análise da relação entre saúde mental e trabalho, constituídos por abordagens teórico-metodológicas diferentes, são apresentados. O primeiro eixo faz referência ao diagnóstico dos sintomas de origem “psi” e sua vinculação às situações de trabalho. A ênfase desses estudos está na construção de instrumentos diagnósticos que permitam estabelecer sintomas de origem “psi” e situações laborais. Percebe-se, neste caso, a influência da epidemiologia enquanto referência metodológica. A importância desses estudos

está na formalização dos nexos causais (entre os sintomas e as situações de trabalho), que podem ser traduzidos em políticas de saúde e assistência, “podendo trazer melhores e maiores garantias de acesso aos direitos sociais dos trabalhadores acometidos por adoecimento ocupacional com comprometimento de sua saúde mental” (TITTONI, 1997, p. 216).

O segundo eixo, em contrapartida, não enfatiza o diagnóstico de doenças ocupacionais, “mas as representações dos trabalhadores e suas experiências no cotidiano de trabalho e nas situações de adoecimento, sendo fortemente influenciado pelo conhecimento produzido nas Ciências Sociais e na Psicanálise” (TITTONI, 1997, p. 216-217). A figura 1 apresenta esses dois eixos.

Figura 1: Relação entre saúde mental e trabalho: eixos de análise.



Fonte: Elaborado pelo autor baseado em Tittoni (1997).

Entre esses casos, estão os estudos no campo da Psicodinâmica do Trabalho e na perspectiva das representações sociais sobre trabalho e sobre saúde (SATO, 1994; SPINK, 1994). Mesmo que apresentem importantes diferenças do ponto de vista teórico e metodológico, ambas as abordagens concentram sua análise nas experiências e vivências no cotidiano de trabalho.

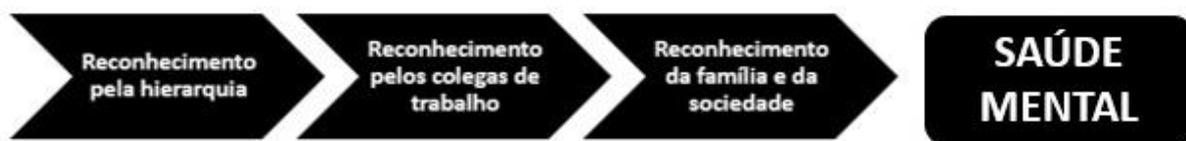
A abordagem do coletivo e não, exclusivamente, do individual, é outro aspecto que merece atenção nessa perspectiva. Nessas situações, o estudo das representações sociais como

significados relacionados à experiência do “estar doente” ou do “ser trabalhador” aparecem como efeitos de valores, costumes e práticas sociais. Com isso, as matrizes dessas relações serão buscadas em sua inscrição na história e na sociedade (TITTONI, 1997).

Neste segundo eixo, a doença é deslocada do foco central, indo para o centro do palco a análise da relação entre saúde mental e trabalho, situada na vida cotidiana. Da mesma forma, a saúde mental é concebida como um movimento realizado pelos trabalhadores na busca de melhores condições para trabalhar e viver, e não mais como um conjunto frio de especificações a serem seguidas indiscriminadamente por todos os trabalhadores.

Outro aspecto importante relacionado à compreensão da saúde mental expressa-se através do que Dejours e Abdoucheli (2010) chamam de reconhecimento no trabalho. Tal reconhecimento tem importante função nas possibilidades de saúde mental dos trabalhadores, é definido através de três instâncias: o reconhecimento pela hierarquia, que significa a noção de utilidade que a atividade realizada adquire; o reconhecimento pelos colegas de trabalho, que implica na inteligência, nos talentos pessoais e na originalidade no exercício da tarefa e; o reconhecimento da família e da sociedade, esse relacionado à atividade desempenhada pelo trabalhador.

Figura 2: Instâncias do reconhecimento.



Fonte: Elaborado pelo autor baseado em Dejours e Abdoucheli (2010).

Portanto, considerando todos os aspectos levantados, a noção de saúde mental no trabalho sugere “as possibilidades que os trabalhadores forjam de alterar as condições de trabalho causadoras de sofrimento, não podendo ser prescrita ou previamente definida à própria experiência no cotidiano de trabalho” (TITTONI, 1997, p. 218).

As especificidades sobre o viés que aborda a saúde do trabalhador serão apresentadas a seguir.

2.2.2 Saúde do trabalhador

A partir da década de 1970 do século passado, fortalecem-se as transformações socioeconômicas, políticas e culturais vividas por alguns países latino-americanos em relação à industrialização tardia e a conseqüente urbanização de suas populações rurais. Tal processo e sua

relação com o binômio saúde-doença, no Brasil, passou a ser objeto de estudo da Saúde Coletiva, confluência, principalmente, da Epidemiologia e das Ciências Sociais em Saúde (SOUZA E SILVA; SCHRAIBER; MOTA, 2019; SCHRAIBER, 2015; SATO; LACAZ; BERNARDO, 2006).

Através do “social” buscava-se a determinação dos agravos à saúde dos trabalhadores. Procurava-se, ainda, situar o papel central do trabalho na determinação do processo saúde-doença. São publicados, desde meados daquela década, estudos que abordam as relações trabalho e saúde-doença sob tal ótica (LAURELL, 1989; 1985; 1979; 1975; GARCIA, 1983).

As relações trabalho e saúde-doença estão vinculadas à forma histórica particular do processo de industrialização da América Latina. Esse processo foi caracterizado pela rapidez com que ocorreu e pela sua grande heterogeneidade⁹. O traço marcante dessa industrialização é a tendência à ruptura com formas antigas de produzir e viver, marcada pela atuação da grande indústria multi (trans) nacional de bens de consumo duráveis e pela extrema exploração da força de trabalho, o que se tornava possível devido a existência de um grande exército industrial de reserva (TRINDADE, 2017; LAURELL, 1985).

Durante aqueles anos, os trabalhadores ainda lutavam pela regulamentação da jornada de trabalho e por melhores condições salariais, além de defenderem sua saúde e integridade física, através da luta pela melhoria das condições gerais de trabalho (REBOUÇAS et al., 1989; RIBEIRO; LACAZ, 1984).

Dentro desse contexto, um amplo leque de saberes interdisciplinares, cientistas sociais, políticos, profissionais de saúde, juntamente com os trabalhadores e seus organismos de representação, se engajam na mudança da organização, dos processos de trabalho e das tecnologias (LACAZ, 1996), objetivando, assim, o resgate do *ethos* do trabalho libertário, humanizado e emancipador (MENDES, 1995c; SATO; LACAZ; BERNARDO, 2006).

É através desse olhar que se busca superar os limites epistemológicos da Medicina do Trabalho-Saúde Ocupacional (MENDES, 1980). Ocorre, dessa forma, a possibilidade de se apresentar outras implicações e relações entre trabalho e saúde-doença, como às relacionadas à organização/divisão do trabalho (ritmo, duração da jornada, trabalho em turnos, divisão e conteúdo das tarefas, estratégias para elevação da produtividade), aspectos centrais na discussão da gestão da força de trabalho, e que trazem importantes consequências para a saúde dos trabalhadores (SELIGMANN-SILVA, 1994; KALIMO; EL-BATAWI; COOPER, 1987).

⁹ Os processos de produção foram definidos por uma nova divisão internacional do trabalho, exacerbados pelos efêmeros “milagres econômicos” vividos por países como Argentina, Brasil, Chile e México, o que promoveu mudanças na estrutura de classes, com o surgimento de uma classe operária industrial urbana (LAURELL, 1985).

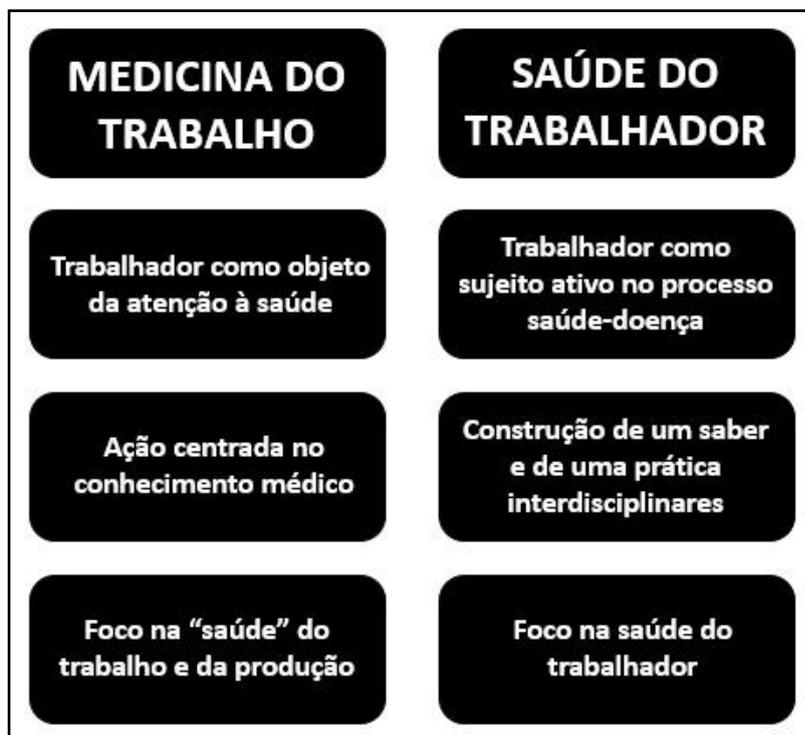
Nardi (1997) explica que entende-se por saúde do trabalhador o conjunto de conhecimentos oriundos de diversas disciplinas, como a Medicina Social, a Saúde Pública, a Saúde Coletiva, a Clínica Médica, a Medicina do Trabalho, a Sociologia, a Epidemiologia Social, a Engenharia, a Psicologia, entre outras. Aliado aos saberes do trabalhador sobre seu ambiente de trabalho e suas vivências das situações desgaste e reprodução, estabelece-se uma nova forma de compreender a relação entre saúde e trabalho, propondo uma nova prática de atenção à saúde dos trabalhadores e intervenção nos ambientes de trabalho.

O termo foi introduzido no Brasil no Movimento pela Reforma Sanitária, inspirado pela Reforma Sanitária Italiana, que se intensificou no país a partir de 1980. Com a “união dos esforços de técnicos de saúde ligados às universidades e ao Ministério da Saúde com os trabalhadores, dentro da emergência do Novo Sindicalismo, estabeleceu as bases desse conjunto de saberes e práticas denominado saúde do trabalhador” (NARDI, 1997, p. 220).

O conceito nasceu como contraponto aos modelos hegemônicos das práticas de intervenção e regulação da relação saúde-trabalho da Medicina do Trabalho, Engenharia de Segurança e Saúde Ocupacional. A alteração da terminologia dos serviços de atenção à saúde de Serviços de Medicina do Trabalho e/ou Saúde Ocupacional para Serviços de Saúde do Trabalhador seguiu uma tendência mundial nos países que passaram por movimentos semelhantes (PARMEGGIANI, 1987).

Em seu modelo teórico, a característica que diferencia a saúde do trabalhador é a afirmação do trabalhador como sujeito ativo do processo de saúde-doença, incluindo a efetivação participação nas ações de saúde, e não simplesmente como objeto da atenção à saúde, tal como concebido pela Saúde Ocupacional e pela Medicina do Trabalho. Além disso, trata-se da construção de um saber e de uma prática interdisciplinares que se diferenciam de uma ação centrada no conhecimento médico ou nos saberes divididos em compartimentos (Engenharia, Psicologia, Medicina, Enfermagem, Serviço Social, etc.) na forma de uma equipe de técnicos de várias profissões, sem estabelecer uma interlocução, como tradicionalmente ocorre na Medicina do Trabalho e na Saúde Ocupacional (NARDI, 1997). A figura 3 apresenta as principais características e diferenças entre as duas abordagens.

Figura 3 : Medicina do Trabalho e Saúde do Trabalhador: principais características.



Fonte: Elaborado pelo autor baseado em Nardi (1997).

A Medicina do Trabalho surge no contexto brasileiro e mundial a partir da necessidade de o Estado intervir nas relações entre capital e trabalho, além de regulamentar os ambientes de trabalho. O foco central dessa medicina é a “saúde” do trabalho, da produção, e, portanto, não a saúde do trabalhador. Essa especialidade médica é constituída a partir de um corpo de normas legais que define sua prática. Não é autônoma, uma vez que depende desse corpo de leis, “que, por sua vez, expressam, como todo corpo legal, as relações de poder em uma determinada sociedade e, portanto, as relações de classe¹⁰” (NARDI, 1997, p. 221).

A concepção do campo da Saúde do Trabalhador emerge como uma reivindicação do movimento sindical e dos técnicos de saúde ligados à reforma sanitária, expressando uma profunda discordância com o modelo de prática da Medicina do Trabalho. A principal crítica diz respeito ao envolvimento excessivo dos médicos do trabalho com o capital. Tal posição aponta para ações profissionais classificadas como antiéticas (AUGUSTO, 1987; LURIE, 1994), com os médicos assumindo posturas em defesa do capital em detrimento da saúde dos trabalhadores.

¹⁰ Nardi (1997, p. 221) também ressalta que a Medicina do Trabalho não é uma atividade liberal, uma vez que grande parte dos profissionais é empregado de empresas, sindicatos e/ou faz parte do sistema de saúde pública e da burocracia do Estado e, dessa forma, vai replicar as práticas institucionais. Isso, por sua vez, aniquila a possibilidade de uma suposta neutralidade afetiva com relação ao trabalhador.

Outro ponto citado pelos teóricos do campo da Saúde do Trabalhador são os limites do conhecimento específico da Medicina para lidar com questões que envolvem o conflito capital-trabalho. Assim, o termo Saúde do Trabalhador “passa a colocar a saúde dos trabalhadores como principal objetivo da prática médica nesse campo, ao invés do julgamento da aptidão para o trabalho” (NARDI, 1997, p. 222). Apesar de também estar definida e normalizada em textos legais, a implantação do modelo proposto para a Saúde do Trabalhador deve seguir os princípios da universalidade, equidade e integralidade.

Assim, em que pese o fato de se considerar o trabalhador como sujeito ativo no processo saúde-doença, será apresentada, logo a seguir, a abordagem Psicodinâmica do Trabalho e suas seguintes “categorias”: o trabalho para abordagem psicodinâmica; trabalho prescrito e trabalho real; prazer e sofrimento no trabalho; reconhecimento no trabalho; estratégias defensivas e; as patologias sociais do trabalho.

2.2.3 Da Psicopatologia à Psicodinâmica do Trabalho

A Psicodinâmica do Trabalho emergiu como uma nova abordagem científica a partir dos estudos em psicopatologia realizados pelo psiquiatra e psicanalista francês Christophe Dejours. A disciplina teve como marco a publicação do livro *Travail: usure mentale*, lançado anos mais tarde no Brasil com o título de ‘A Loucura do Trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho’ (DEJOURS, 1988). A obra aborda as relações entre o trabalho e a vida psíquica de quem o realiza, revelando que o sofrimento psíquico é causado pelo confronto entre a subjetividade psíquica e individual do trabalhador e a organização do trabalho a que esse é submetido.

Nesse primeiro momento a teoria proposta por Dejours era denominada de Psicopatologia do Trabalho, e buscava compreender o sofrimento e a forma como os trabalhadores lidavam com ele. A partir da publicação do *addendum* à décima edição de *Travail, Usure Mentale – Essai de Psychopathologie du Travail* e do *Le Facteur Humain* na década de 1990, a ênfase da teoria passou a ser o estudo das vivências de prazer e sofrimento nas atividades laborais, pensando nas nuances do trabalho prescrito e do trabalho real, considerando também a construção da identidade do trabalhador.

No entanto, a consolidação da Psicodinâmica do Trabalho como abordagem científica ocorreu no final da década de 1990 com o lançamento das publicações *Souffrance em France* e *L'évaluation du Travail à L'épreuve du Réel: Critique des Fondements de L'évaluation*. Com estas obras Dejours passou a estudar as novas configurações da organização do trabalho, as estratégias defensivas, as patologias sociais do trabalho e o sentido das vivências de trabalho

(MENDES, 2007a).

Os estudos realizados por Dejours revelaram novos entendimentos a respeito da relação homem-trabalho. A questão fundamental para a criação dessa nova abordagem se deve a descoberta de que os sujeitos não ficam passivos diante dos conflitos e incoerências impostos pela organização do trabalho, isto é, são capazes de lutar, de se defenderem com o objetivo de manter sua saúde psíquica dentro de uma suposta “normalidade”.

Assim, a Psicodinâmica do Trabalho se coloca a investigar não as doenças mentais desenvolvidas em decorrência do trabalho, mas as estratégias utilizadas pelos indivíduos para se manterem trabalhando frente às imposições da organização do trabalho e das relações vivenciadas pelo coletivo de trabalhadores. Com isso, evidencia-se a relação entre saúde mental e trabalho, abrindo espaço para a compreensão do conflito que o opõe o trabalho à vida mental de quem o executa.

É objeto da Psicodinâmica do Trabalho o estudo das relações dinâmicas entre a organização do trabalho e os processos de subjetivação¹¹, esses se manifestando nas vivências de prazer-sofrimento, nas estratégias de defesa que mediam as contradições da organização do trabalho, nas patologias sociais, na saúde e no adoecimento (MENDES, 2007a).

2.2.3.1 O trabalho para a abordagem psicodinâmica

Para a Psicodinâmica do Trabalho, o trabalho pode ser lugar tanto da saúde quanto da patologia, tanto do sofrimento quanto do prazer. É apresentado sempre com duplo papel, isto é, pode ser estruturante como também pode fazer adoecer, pode promover dignidade como também pode deteriorar e ser alienante (DEJOURS, 2011c).

Dejours (2011a, p.78) define trabalho como “a atividade manifestada por homens e mulheres para realizar o que ainda não está prescrito pela organização do trabalho”. Tal definição insiste na constatação de que o trabalho não pode ser reduzido às prescrições, às relações sociais que o enquadram, nem ao assalariamento, tampouco às relações de poder.

Nesta perspectiva, trabalhar significa a criação do novo, do inédito. Preencher o espaço deixado pela organização do trabalho exige a iniciativa, a aplicação da inventividade, da criatividade, daquilo que o senso comum chamaria de engenhosidade. Segundo Dejours (2007b, p.13), é diante do inusitado do trabalho, quando ocorre o erro ou o inesperado, “é precisamente aí que a verdade se revela”.

¹¹ É o processo de atribuição de sentido, construído a partir da relação do trabalhador com sua realidade de trabalho, expresso nos modos de pensar, sentir e agir individualmente e coletivamente.

Não se trata, aqui, de negar as condições concretas da atividade de trabalho, de forma alguma. O que Dejours defende é que o trabalho propicia implicações ao aparelho psíquico do sujeito, isto é, a sua saúde mental. O trabalho jamais é neutro, joga a favor da saúde ou leva o indivíduo à descompensação.

A psicodinâmica analisa a dinâmica dos processos psíquicos mobilizados pelo confronto do sujeito com a realidade do trabalho. Através de uma extensa produção de pesquisas, Dejours (2015; 2012; 2011a; 2011b; 2011d; 2011f; 2010a; 2010b; 2007b; 2004; 2003; 2001; 1999; 1993a; 1993b; 1988) direciona seus estudos para a interpretação dos conteúdos das vivências subjetivas dos trabalhadores em seus ambientes de trabalho, não os considerando apenas como corpos biológicos submetidos a formas distintas de organização do trabalho, mas tratando-os como sujeitos sexuados, com vasta produção e interação subjetiva, onde o mundo do trabalho costuma ocupar uma considerável parte de suas vidas.

O trabalho é contínuo e permeia toda a vida do indivíduo. Então, na concepção da psicodinâmica, é ele o elemento fundamental na construção do próprio sujeito, revelando-se como mediador entre o inconsciente e o campo social, o particular e o coletivo, constituindo-se em campo aberto para os investimentos subjetivos, de construção de sentido, de conquista da identidade e da própria história do indivíduo (MENDES; LINHARES, 1996).

Segundo Cohn e Marsiglia (1994), o trabalho em si não é nocivo e perigoso, como se fossem intrinsecamente possíveis esses atributos. O que o torna desse modo é a forma como está organizado pelo próprio homem.

O comportamento humano é revestido pela racionalidade, que tem um conteúdo social bem definido. Quanto mais racionalmente o indivíduo se relaciona com emoções e dedica-se ao seu trabalho usando a razão, tanto mais sucumbe aos aspectos frustrantes advindo do mesmo. Acaba perdendo a habilidade de abstrair da forma especial em que a racionalidade se cumpre e desacredita de suas potencialidades não realizadas (MARTINS, 2002a).

Os princípios da psicodinâmica, de acordo com Martins (2008a), ultrapassam os padrões que relacionam a questão observável das coisas e a racionalidade do elemento institucional e de liberdade. Visam correlacionar os aspectos subjetivos do indivíduo com o trabalho, em especial, a maneira como as relações humanas são influenciadas pela forma como o trabalho está organizado.

Dejours (2010a) explica que, de certa forma, a organização do trabalho é a imposição da vontade do outro. Ela é, inicialmente, a divisão do trabalho e sua repartição entre os trabalhadores, quer dizer, a divisão de homens. Assim, de uma só vez, a organização do trabalho recorta o conteúdo da tarefa e as relações humanas no trabalho.

A organização do trabalho é um compromisso que deve ser negociado entre quem o organiza e quem o realiza. Tal organização é uma relação social, um compromisso entre as metas atingidas e os procedimentos e as dificuldades reais que devem ser transpostos para a realização do trabalho. Assim, deve ser uma ação de reflexão coletiva, da qual os trabalhadores devem participar como agentes ativos (LANCMAN et al., 2003).

Trabalhar, na verdade, é não apenas exercer atividades produtivas, mas também “conviver”. Assim, uma organização do trabalho racional deve antes de tudo preocupar-se com a eficácia técnica, mas deve também incorporar argumentos relativos à convivência, ao viver comum, às regras de sociabilidade, ou seja, ao mundo social do trabalho, bem como argumentos relativos à proteção do ego e à realização do ego, ou seja, à saúde e ao mundo subjetivo (DEJOURS, 2001, p. 62).

O trabalhador deve ter um papel ativo diante das prescrições e imposições da organização do trabalho, deve ser capaz de transformar efetivamente as vivências no cotidiano laboral. Para que, dessa forma, traga benefícios, também, para a sua saúde mental.

De acordo com Lancman e Sznelwar (2011), o trabalho deve ser visto sempre a partir de três universos: o objetivo, o social e o subjetivo. O que significa que a atividade laboral não pode ser reduzida à sua dimensão técnico-econômica ou à sócio-ética. Ela é tanto subjetiva como intersubjetiva e, ao não se considerar a subjetividade, criam-se condições que podem levar os sujeitos ao sofrimento, ou a resistirem a esse sofrimento através da construção de estratégias defensivas.

O universo objetivo é consequência do uso da inteligência do trabalhador. Surge do embate entre o que é imposto pela organização do trabalho e as necessidades psíquicas dos sujeitos. É uma espécie de resistência ao domínio dos conhecimentos e procedimentos prescritos pela concepção e preparação do trabalho.

O componente social do trabalho considera que a atividade laboral exige sempre a coordenação das atividades singulares através da cooperação mútua, isto é, não é prescrita ou imposta, está relacionada diretamente com a convivência que os sujeitos estabelecem entre si nas relações intersubjetivas de empatia e confiança.

No último universo do trabalho, a mobilização subjetiva dos trabalhadores leva o indivíduo a utilizar sua personalidade e inteligência para se opor a uma racionalidade objetiva e específica gerada no ambiente laboral. Neste momento, apoia-se na contribuição e retribuição dos envolvidos.

Ao trabalhar, o homem se depara com cargas de trabalho, definidas como “o conjunto de esforços desenvolvidos para as exigências das tarefas. Esse conceito abrange os esforços físicos,

os cognitivos e os psicoafetivos (emocionais)”. Existe uma correlação entre esses três tipos de carga, assim, uma sobrecarga em qualquer uma das áreas, pode significar uma sobrecarga nas outras duas (SELIGMANN-SILVA, 1994, p. 58).

Os efeitos da carga de trabalho são determinados pelos fatores ambientais e demais elementos que fazem parte das condições laborais, produzidos tanto individualmente quanto coletivamente.

A carga total das atividades laborativas, conforme coloca Neffa (1998), são constituídas pelo ambiente de trabalho através dos riscos físicos, químicos e biológicos, fatores tecnológicos e pelas condições de trabalho, descritas como o conteúdo e a forma como o trabalho é organizado, a duração, a configuração do tempo, a ergonomia e as práticas de gestão. Todos esses fatores são determinados pelo trabalho, ou seja, são o resultado das inter-relações entre a organização e os trabalhadores.

A carga de trabalho implica intensidade e quantificação (DEJOURS, 2010a), o que acaba se mostrando um desafio para os ergonomistas, quando abordam a dimensão subjetiva, em especial no que diz respeito ao sofrimento (SELIGMANN-SILVA, 1994).

A carga física torna-se perigosa no trabalho quando há um emprego exacerbado de caráter fisiológico. Em relação a carga psíquica, o perigo principal está na subutilização das aptidões psíquicas, fantásmicas ou psicomotoras, reprimindo a energia pulsional, o que constitui de antemão a carga psíquica do trabalho e leva ao sofrimento. Quando o trabalho se opõe à livre atividade do aparelho psíquico, ele se torna perigoso, uma vez que o bem-estar, em relação a tal carga, não vem somente do funcionamento, mas, ao contrário, também de um livre funcionamento concisamente articulado com o conteúdo da tarefa, expresso, por sua vez, na própria tarefa e revigorado por ela. O prazer no trabalho é resultado da descarga de energia psíquica que a atividade proporciona, o que corresponde a uma diminuição da mesma no labor (DEJOURS, 2010a; MARTINS, 2008a).

A carga psíquica é fundamental para regular a carga total do trabalho. À vista disso, quando o trabalho proporciona a sua diminuição, torna-se equilibrante, caso contrário, torna-se fatigante. Resumindo, o rebaixamento de tensão e a descarga da energia pulsional são origem e fonte do prazer, quer dizer, alívio do sofrimento no trabalho (DEJOURS, 2010a).

Portanto, mesmo em situações laborais em que as tarefas são moderadas e que o trabalho proporcione paradas, a carga psíquica pode ser intensa, uma vez que a inatividade imposta pela organização do trabalho, opõe-se à descarga de energia, impedindo a descarga pulsional e gerando uma alta carga psíquica (DEJOURS, 2010a).

2.2.3.2 Trabalho prescrito e trabalho real

Os termos trabalho prescrito e trabalho real foram citados pela primeira vez em 1955, na obra *L'Analyse du Travail* de Ombredane e Favergé (COSTA, 2013b). O trabalho prescrito é compreendido como o conjunto de determinações impostas aos trabalhadores pela gestão para a execução das atividades de trabalho. O trabalho real, por outro lado, é a maneira desenvolvida pelos trabalhadores para lidar com as situações reais de trabalho.

Através de suas investigações Dejours constatou que existem distorções significativas entre a organização do trabalho imposta pela hierarquia e o trabalho realizado na prática, envolvendo o saber fazer do trabalhador. Tal constatação permitiu a compreensão de algumas questões frequentemente encontradas nas organizações, como, por exemplo, a dificuldade em se cumprir normas de segurança no trabalho ou de seguir qualquer decisão tomada pelos gestores.

As situações comuns de trabalho são permeadas por acontecimentos inesperados, panes, incidentes, anomalias de funcionamento, incoerência organizacional, imprevistos provenientes tanto da matéria, das ferramentas e das máquinas, quanto dos outros trabalhadores, colegas, chefes, subordinados, equipe, hierarquia e clientes (DEJOURS, 2004, p. 28).

Pois, existe sempre uma discrepância entre o prescrito e a realidade concreta da situação. Esta discrepância entre o prescrito e o real pode ser encontrada em todos os níveis de análise entre a tarefa e a atividade. Dejours (2004) ressalta que trabalhar é preencher a lacuna existente entre o prescrito e o real, já o que é necessário para preencher esta lacuna não tem como ser previsto antecipadamente. O trabalho é por definição humano, sendo mobilizado exatamente onde a ordem tecnológica-maquinal é insuficiente. Assim, o caminho a ser percorrido entre o prescrito e o real deve ser inventado ou descoberto a cada momento pelo sujeito que trabalha.

O real do trabalho não é caracterizado somente como o real do mundo objetivo, mas também o real do mundo social que envolve a resistência a ser administrada, conquistada. Portanto, trata-se de uma resistência ao mundo social, no que se refere ao desenvolvimento da inteligência e da subjetividade (DEJOURS, 2011a; 2004).

Dejours (1999) explica que o real do trabalho confronta o sujeito ao fracasso, de onde surge um sentimento de impotência, até mesmo de irritação, decepção ou esmorecimento. A impossibilidade de realização do trabalho real resulta em uma situação desagradável e conflituosa, mobilizando a subjetividade do trabalhador de um modo afetivo. Para a Psicodinâmica do Trabalho, o real do mundo se manifesta sempre de maneira afetiva para o sujeito. Contudo, ao mesmo tempo que o sujeito experimenta afetivamente a resistência do

mundo, é a afetividade que se manifesta em si. Desse modo, é através de uma relação primordial de sofrimento no trabalho que o corpo faz, simultaneamente, a experiência do mundo e de si mesmo.

2.2.3.3 Prazer e sofrimento no trabalho

Os indivíduos reagem de forma diferente às dificuldades das situações de trabalho, chegando a este trabalho com as especificidades da sua história de vida pessoal. Assim, o trabalho é carregado de sentido, o que propicia a formação da identidade do trabalhador e pode ocasionar vivências de prazer e de sofrimento relacionadas ao contexto profissional e a própria estrutura de personalidade. Portanto, prazer e sofrimento fazem parte da vivência subjetiva do sujeito que trabalha, o que significa que podem se manifestar em diversas situações de trabalho, e serem sentidas em diferentes intensidades por quem as vivencia.

Na visão de Dejours (1999), o prazer está relacionado à autonomia, ao reconhecimento e a satisfação do sujeito em relação ao conteúdo significativo da tarefa. A falta desses acaba gerando um sofrimento cujo ponto de impacto é, antes de tudo, mental e patogênico. A satisfação obtida através do trabalho pode ser obtida através das atividades físicas, sensoriais e intelectuais, desde que estejam em concordância com a economia psicossomática individual. Entretanto, uma frustração em razão do conteúdo significativo da tarefa pode, da mesma forma, levar ao sofrimento e à doença psicossomática proveniente da repressão das suas pulsões.

As vivências de prazer surgem quando as exigências intelectuais, motoras ou psicossensoriais da tarefa levam à satisfação das necessidades do trabalhador, de maneira que a simples execução da atividade proporcione prazer. Para este trabalhador, o prazer está relacionado à satisfação de necessidades representadas pelo sujeito, tornando-se, assim, uma manifestação episódica, tendo em vista as contrariedades impostas pela civilização (DEJOURS, 1999).

A essa última colocação, Dejours (1999) acrescenta que o prazer do trabalhador é resultado da descarga de energia psíquica que a tarefa permite.

[...] o trabalho, como parte do mundo externo ao sujeito e do seu próprio corpo e relações sociais, representa uma fonte de prazer ou de sofrimento, desde que as condições externas oferecidas atendam ou não à satisfação dos desejos inconscientes (MENDES, 1995b, p. 35).

De acordo com Dejours (1999) é possível que haja prazer no trabalho mesmo em

contextos precarizados, desde que a organização do trabalho permita a expansão da mobilização subjetiva do trabalhador, o que significa utilizar o trabalho como lugar de investimento pulsional. Além disso, é necessário que ocorra a dinâmica do reconhecimento, que se dá a partir do momento em que o trabalho é reconhecido, permitindo ao trabalhador constatar que suas dúvidas, decepções e desânimos têm sentido, fazendo dele um sujeito diferente daquele que era antes do reconhecimento.

Trabalhar não é somente produzir, mas também “viver junto” ressalta Dejours (2011e, p. 26), o que causa conflitos gerados pelo confronto do sujeito, portador de uma história singular preexistente, com uma situação de trabalho em que a organização se dá, geralmente, contra a sua vontade. O resultado desse confronto é o sofrimento psíquico do sujeito concebido como a vivência subjetiva, isto é, inerente à estrutura psíquica do sujeito. Nesse contexto, os problemas nascem de relações conflituosas, estando, de um lado, a pessoa e sua necessidade de prazer e de realização dos seus anseios e desejos; e do outro, a organização, que tende à imposição de um automatismo e à adaptação do trabalhador a um determinado modelo.

Ao mesmo tempo em que o trabalho causa sofrimento, é também fator de crescimento e de desenvolvimento psicossocial do adulto. Se o trabalho leva ao sofrimento e ao adoecimento, esse mesmo trabalho pode se constituir em uma fonte de prazer e desenvolvimento humano do indivíduo.

O sofrimento, enquanto afetividade absoluta, é a origem desta inteligência que parte em busca do mundo para se colocar à prova, se transformar e se engrandecer. Neste movimento que parte do real do mundo como resistência à vontade e ao desejo, para se concretizar em inteligência e em poder de transformar o mundo – neste movimento então – a própria subjetividade se transforma, se engrandece e se revela a si mesma (DEJOURS, 2004, p. 28-29).

O sofrimento decorre da não satisfação de necessidades psicomotoras. Dessa forma, o sofrimento não é originado na realidade exterior, mas nas relações que o sujeito estabelece com esta realidade. É a solicitação pulsional do meio externo que leva a uma representação penosa. Para Dejours (1999, p. 19) o sofrimento é, antes de tudo, um sofrimento do corpo, engajado no mundo e nas relações com os outros, “não podendo haver sofrimento sem carne”. O sofrimento se caracteriza como uma manifestação única para cada indivíduo.

De acordo com Brant e Minayo-Gomez (2004, p. 215), citando o trabalho de Freud, o sofrimento é marcado por um “estado de expectativa diante do perigo e da preparação para ele”, mesmo que seja um perigo desconhecido. A fragmentação da tarefa conforme foi determinada pelo taylorismo, para Dejours (1999), exige respostas personalizadas que direcionam,

prioritariamente, para dois tipos de sofrimento causados pelo trabalho: o medo e a monotonia. No que diz respeito a monotonia, a intensificação do ritmo de trabalho, a exacerbada divisão das tarefas, a rotina burocrática, o controle excessivo e os movimentos repetitivos impostos pelo processo de produção, tornam o trabalho uma atividade que faz o indivíduo sofrer.

Dejours e Abdoucheli (2010) tratam o sofrimento como uma vivência subjetiva intermediária entre a doença mental e o confronto psíquico na busca pela satisfação no trabalho. Sob esse aspecto, o sofrimento representa, acima de tudo, um estado de luta do sujeito contra as forças ligadas à organização do trabalho que o leva em direção à doença mental.

Logo, a luta do trabalhador para lidar com o sofrimento psíquico, gerado pela organização do trabalho, requer que ele utilize sua engenhosidade, isto é, se sua inteligência prática que o leva, em algumas situações, a transgressão de regras que lhe são impostas e que podem levá-lo ao prazer ou a repressão de suas pulsões, subtraindo seus desejos e levando-o ao sofrimento patogênico (DEJOURS; ABDOUCHELI, 2010).

2.2.3.4 Mobilização subjetiva do trabalhador

A expressão mobilização subjetiva apareceu pela primeira vez nos estudos de Dejours em 1990, no artigo *Itinéraire théorique en psychopathologie du travail*, publicado no Brasil no ano de 1994 (DEJOURS; ABDOUCHELI, 2010). Trata-se de um conceito central para a abordagem psicodinâmica, tendo sido retomado e aprofundado em 1993 na publicação *Addendum: De la psychopathologie à la psychodynamique du travail*, publicado no Brasil em 2004 (DEJOURS, 2011a).

No olhar da Psicodinâmica do Trabalho, a organização do trabalho não considera ou dificulta a racionalidade subjetiva, o que acaba impedindo o indivíduo de pensar a racionalidade da ação, ocasionando, ao mesmo tempo, uma limitação na capacidade de pensar. Dejours (2008) atenta para o fato de que o trabalho não é limitado a uma atividade do mundo objetivo, mas também à ação que possibilita o engajamento indispensável da subjetividade.

A mobilização subjetiva é compreendida como um processo intersubjetivo que pode ser caracterizado pelo engajamento de toda a subjetividade do trabalhador e pelo espaço público de discussões sobre o trabalho. Para isso, é fundamental a dinâmica contribuição-retribuição simbólica que pressupõe no reconhecimento do fazer do trabalhador pelos pares e pela hierarquia (MENDES; DUARTE, 2013a).

Dejours (2011f) afirma que a mobilização subjetiva implica na utilização da inteligência prática e na existência de um coletivo de trabalho. Tendo como objeto os processos

intersubjetivos, através da Psicodinâmica do Trabalho é possível a gestão social das interpretações do trabalho pelos indivíduos, resultando na criação de atividades, de saber-fazer e de novos modos operatórios.

A mobilização subjetiva reúne modos de engajamento do indivíduo no trabalho, é o investimento do corpo cognitivo, afetivo e a ação realizada sobre o real para obter sucesso e prazer na realização da tarefa. O processo de mobilização subjetiva não é prescrito, sendo vivenciado de forma particular por cada trabalhador. Trata-se de um elemento fundamental no processo de gestão coletiva da organização do trabalho, à medida que evita a utilização de estratégias defensivas ou de descompensação psicopatológica. Portanto, o trabalho é adaptado às características humanas, promovendo a saúde dos trabalhadores (DEJOURS, 2011f; 2011g). A análise da dimensão subjetiva do trabalho, assim, passa, necessariamente, pelo acesso ao sentido que aquela situação tem para os próprios indivíduos.

Perecebe-se, dessa forma, que a mobilização subjetiva constitui-se como um modo de ressignificação do sofrimento, onde as contradições da organização do trabalho são transformadas em fonte de prazer pelo trabalhador. Quando se torna coletiva, através de um espaço coletivo de discussão construído pelos trabalhadores, transforma-se em ação de cooperação com base na confiança e na solidariedade.

A inteligência prática é a inteligência astuciosa, isto é, os “quebra-galhos”. Para Dejours (2011f), compreende o engajamento do corpo e o uso da inteligência prática do trabalhador na execução das tarefas, ao considerar que é necessário realizar ajustes na forma de executar a tarefa para se alcançar o máximo de precisão. Assim, como os “quebra-galhos”, que compreendem a transgressão de regras e normas, tais mobilizações colocam o trabalhador em confronto com o real do trabalho, o que pode gerar medo, angústia e ansiedade frente ao risco de ser pego pela chefia, o que pode acarretar em sanções e punições.

2.2.3.5 Reconhecimento no trabalho

A noção de reconhecimento surge como uma questão importante para a psicodinâmica na década de 1990, isto é, quando a nomenclatura da abordagem então denominada Psicopatologia no Trabalho passa a se chamar Psicodinâmica do Trabalho. A partir deste momento, a intersubjetividade ocupa o centro da análise, com o foco deslocando-se para as relações existentes entre o coletivo do trabalho e a psicodinâmica do reconhecimento (CRUZ LIMA, 2013).

A Psicodinâmica do Trabalho ressalta a importância do reconhecimento para a construção

da identidade do trabalhador na esfera social. De acordo com Dejours (1999), o reconhecimento tem grande importância para o trabalhador, sendo capaz de dar sentido ao sofrimento. A construção da identidade se dá a partir de um processo de retribuição simbólica, de reconhecimento do indivíduo em sua singularidade pelo “outro”, onde o trabalho exerce papel de mediação da relação estabelecida entre o indivíduo e esse “outro”.

Segundo Dejours (2011a; 2011d; 2011h), o reconhecimento é a forma específica de retribuição moral simbólica dada ao ego, como forma de compensação por sua contribuição à eficácia da organização do trabalho, ou seja, pelo engajamento de sua subjetividade e inteligência no trabalho. O reconhecimento possibilita que o sofrimento no trabalho seja transformado em prazer e realização.

O reconhecimento, tão frequentemente presente no discurso dos trabalhadores, não é mero adorno: é um tempo necessário do trabalho e de toda a sua economia. Sem o reconhecimento, não pode haver sentido, nem prazer, nem reapropriação em relação à alienação. Sem reconhecimento só há sofrimento patogênico e estratégias defensivas, sem reconhecimento haverá inevitavelmente desmobilização (DEJOURS, 2011h, p. 307).

Esse reconhecimento não é gratuito, uma vez que os trabalhadores passam por provas rigorosas em relação ao trabalho realizado. De acordo com Dejours (2011h), existem duas formas de reconhecimento. Um deles é baseado no julgamento de utilidade econômica, social e/ou técnica, proferido pelos superiores hierárquicos, subordinados e clientes, conferindo ao fazer do trabalhador sua afirmação na esfera do trabalho.

O reconhecimento baseado no julgamento de beleza (estética) é proferido pelos pares, colegas e membros da equipe, representando, por um lado, o julgamento da conformidade do trabalho às artes do ofício, possibilitando ao trabalhador o sentimento de pertencimento a um grupo profissional por ser “julgamento daquilo que faz dele um indivíduo como os outros” (DEJOURS, 2003, p. 55). Por outro lado, há o julgamento da originalidade de seu trabalho, importante e significativo, “por ser a forma de julgamento que aprecia a distinção e a originalidade da obra, possibilitando o reconhecimento de sua identidade singular” (CRUZ LIMA, 2013, p. 352).

Assim, ao passar pela arguição da chefia, dos pares e dos clientes e receber sua aprovação, o trabalhador sente-se retribuído e sai fortalecido desse processo, com o sentimento de pertencimento ao coletivo de trabalho e reforçando a construção da sua identidade.

Um ponto central em relação à psicodinâmica do reconhecimento é a sua relação intrínseca com o coletivo de trabalho, quer dizer, uma vez que o reconhecimento implica o

juízo do outro, dos pares, este só se torna possível quando existe um coletivo de trabalho, em outras palavras, um espaço de discussão.

A falta de reconhecimento no trabalho não é dada a devida atenção e seriedade, o que faz com que acabe ocupando uma posição periférica nas discussões sobre gestão. Situação que gera consequências penosas ao trabalhador, que tende a desmobilizar-se, resultando em consequências graves para a sua saúde mental. Dessa forma, se a dinâmica do reconhecimento é bloqueada, o sofrimento não pode mais ser transformado em prazer, causando acúmulos e levando o indivíduo a uma realidade de descompensação psíquica ou somática (DEJOURS, 2011a; 2011h).

Dejours (2011h) aponta que as tarefas estão evoluindo na direção das tarefas imateriais, quer dizer, quando não há produção de objetos materiais, particularmente no caso das atividades de serviços, onde a parte mais importante do trabalho real é “invisível”. Nesse caso, é acentuada a invisibilidade da contribuição deste trabalhador e, conseqüentemente, a necessidade de reconhecimento do seu trabalho.

Dejours (2003; 2001) vê o reconhecimento como o processo de valorização do esforço e do sofrimento investido para realização do trabalho, o que possibilita ao sujeito a construção de sua identidade, traduzida efetivamente através das vivências de prazer e de realização de si mesmo. Desse modo, o sentido do sofrimento no trabalho depende do reconhecimento, ou seja, a partir do momento em que a qualidade do trabalho não é reconhecida, o trabalhador percebe que suas dúvidas, decepções e desânimos têm sentido, o que faz dele um sujeito diferente daquele que era antes do reconhecimento. Logo, o reconhecimento tem um “papel fundamental no destino do sofrimento no trabalho e na possibilidade de transformar o sofrimento em prazer” (DEJOURS, 2001, p. 34).

2.2.3.6 Estratégias defensivas

As estratégias defensivas são recursos construídos pelos trabalhadores para enfrentar o sofrimento e evitar a doença, podem ser individuais e coletivas. São colocadas em prática através da recusa da percepção daquilo que faz sofrer, fornecendo uma proteção ao psiquismo e possibilitando que o trabalhador permaneça no plano da normalidade e siga trabalhando (DEJOURS, 2012; 2011a; 2011d; 1988).

No entanto, por se tratar de uma operação unicamente mental, essas não têm efeito sobre os elementos que agravam o sofrimento. As estratégias defensivas possibilitam um frágil equilíbrio que, mesmo precário, evita que ocorram as patologias relacionadas ao trabalho

(DEJOURS; BÈGUE, 2010).

A partir da análise dessas estratégias, foi possível compreender o predomínio da normalidade sobre a doença mental em contextos laborais marcados por adversidades, revelando assim, que os trabalhadores não permanecem passivos, mas buscam formas de lidar com o sofrimento e evitar a descompensação.

O sofrimento, inevitavelmente, faz parte do trabalho, devido ao confronto entre os desejos do sujeito e as normas e prescrições da organização do trabalho. Além do que, na concepção da Psicodinâmica do Trabalho, trabalhar consiste em experimentar o real, o que implica deparar-se com imprevistos, com os riscos e com a experiência de fracasso. Em razão disso, as estratégias defensivas são criadas.

As estratégias de defesa funcionam como um acordo entre os membros do coletivo, que se empenham para mantê-las, evitando que o equilíbrio seja quebrado. Aqueles que não aderem à estratégia coletiva de defesa tendem a ser excluídos, por ameaçarem a estabilidade do grupo (MENDES, 2007a; 2007b). As estratégias defensivas também podem ser individuais, contudo, as coletivas são mais eficazes por contarem com a adesão e a força do coletivo de trabalho (MORAES, 2013c).

As estratégias individuais têm como papel adaptar o trabalhador ao sofrimento, se diferenciando das coletivas por estarem relacionadas aos mecanismos de defesa do ego¹². Podem persistir mesmo sem condições externas favoráveis e, por serem individuais, têm pouco impacto sobre a organização do trabalho (CASTRO-SILVA, 2006).

Entre os mecanismos de defesa mais utilizados estão a negação e a racionalização. A negação consiste em considerar o sofrimento, o seu e o do outro, como algo natural, evitando a percepção do sofrimento, como um recurso para se manter no contexto de trabalho. Alguns sinais de que esse mecanismo está sendo utilizado são a desconfiança, o individualismo, o isolamento e a banalização das dificuldades enfrentadas. Nega-se o fato de que a organização do trabalho é a causadora do sofrimento. Ao invés de se questionar a estrutura do trabalho e as situações que levam ao desgaste, a responsabilidade é atribuída ao indivíduo, dando a entender de que as falhas sejam decorrentes da incompetência, despreparo ou falta de compromisso das pessoas. Essa é mais uma manifestação da ideologia do individualismo (DEJOURS, 2011a; CASTRO-SILVA,

¹² O estudo dos mecanismos de defesa do ego se tornou um tema importante na investigação psicanalítica. Presente na obra de Sigmund Freud, e posteriormente desenvolvido por sua filha Anna Freud (1946/1996), consistem em recursos utilizados para proteger o ego do sofrimento. Têm como características serem inconscientes e desproporcionais. Entre os mais mencionados estão: negação, isolamento, formação reativa, sublimação, projeção, recalque, regressão, idealização, intelectualização, racionalização, anulação, denegação, deslocamento, introjeção e recusa da realidade (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001; CANÇADO; SANT'ANNA, 2013).

2006; FERREIRA; MENDES, 2003).

A racionalização, por sua vez, consiste na evitação e eufemização da angústia, medo e insegurança vivenciados na situação de trabalho. Caracteriza-se pela tentativa de justificar as dificuldades no trabalho com a utilização de argumentos socialmente valorizados, tais como a conjuntura econômica e as exigências do mercado, sempre tentando manter o foco de análise afastado da organização do trabalho. Entre os comportamentos que podem indicar o uso dessa estratégia defensiva estão a apatia, a resignação, a conformidade e a tentativa de controlar aquelas pessoas que, ao questionarem a estrutura do trabalho, sejam consideradas como uma ameaça à “estabilidade”, ao tentarem desmascarar as razões do imobilismo. Em um nível mais agravado, a estratégia defensiva pode se tornar tão sedimentada a ponto de ser “solidificada”, conduzindo à ideologia defensiva. Essa é a situação em que a defesa da própria estratégia se torna o centro do debate, relegando ao plano secundário a defesa do sofrimento (MORAES, 2013a; 2008; MENDES, 2007a; FERREIRA; MENDES, 2003).

As estratégias coletivas construídas em uma comunidade de trabalho reúnem os esforços de todos para a proteção dos efeitos desestabilizadores, se articulando a partir de demandas externas ao sujeito. A estrutura de uma estratégia coletiva de defesa é complexa e exige, para sua coerência interna, a participação de todos. A análise de cada um de seus elementos constitutivos mostra que esses compõem vetores construídos pela vontade de reverter simbolicamente a posição subjetiva em relação ao risco (DEJOURS, 2012).

De acordo com Moraes (2008), estas defesas se sustentam no consenso de um grupo específico de trabalhadores e se caracterizam por comportamentos estranhos, indicando o isolamento psicoafetivo do grupo. Esse passa a funcionar a partir de regras singulares e por vezes apresentam comportamentos aparentemente sem sentido. A autora afirma que os comportamentos estranhos levam o pesquisador a utilizar o princípio da clínica psicanalista, de que toda a conduta, até mesmo a mais insólita possui um sentido. Cabe ao pesquisador buscar a compreensão desse sentido dentro do contexto daquele trabalho.

2.2.3.7 As patologias sociais do trabalho

De acordo com dados da Organização Internacional do Trabalho (OIT), em 2017 foram registrados 2,7 milhões de mortes anuais relacionadas ao trabalho, sendo 2,4 milhões decorrentes de doenças do trabalho. Considera-se patologia laboral (ou adoecimento ocupacional) “qualquer alteração biológica ou funcional (física ou mental) que ocorre em uma pessoa em decorrência do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8).

Colocando sua concepção de saúde e doença, Dejours (2007b) questiona a definição de saúde proposta pela Organização Mundial de Saúde (OMS), em 1934, onde foi exposto que saúde é um “estado de completo bem-estar físico, mental e social”. Na interpretação da psicodinâmica, a saúde é compreendida como processo, como uma conquista, resultado de uma luta constante, e não um estado final¹³.

Segundo Arendt (2017), a condição humana está submetida à condição de sofrimento, e o ser humano é humano tendo em vista estar em sofrimento. Em relação ao trabalho, Dejours e Abdoucheli (2010) explicam que existem dois tipos de sofrimento: o criativo e o patogênico. O último ocorre:

[...] quando todas as margens de liberdade na transformação, gestão e aperfeiçoamento da organização do trabalho já foram utilizadas. Isto é, quando não há nada além de pressões fixas, rígidas, incontornáveis, inaugurando a repetição e a frustração, o aborrecimento, o medo, ou o sentimento de impotência. Quando foram explorados todos os recursos defensivos, o sofrimento residual, não compensado, continua seu trabalho de solapar e começa a destruir o aparelho mental e o equilíbrio psíquico do sujeito, empurrando-o lentamente ou brutalmente para uma descompensação (mental ou psicossomática) e para a doença. (DEJOURS; ABDOUCHELI, 2010, p. 137).

Em outras palavras, quando o trabalhador não consegue se defender das exigências, responsabilidades e pressões impostas pela organização do trabalho, mesmo se valendo de estratégias individuais ou coletivas, é acometido por alguma patologia cujo o nexo causal é o trabalho.

De acordo com Mendes (1995b), cada categoria profissional está submetida a um modelo específico de organização do trabalho, o qual pode apresentar elementos homogêneos ou contraditórios, facilitadores ou não da saúde mental do trabalhador. Este arranjo depende dos interesses econômicos, ideológicos e políticos envolvidos.

Percebe-se, nos dias de hoje, que as novas formas de gestão, relacionadas ao modo de acumulação flexível do capital, trouxeram a intensificação do sofrimento no trabalho. As regras impostas pela organização do trabalho favorecem o individualismo (MENDES, 2007a; 2007b). Registra-se também a intensificação do trabalho, exacerbada pela constante ameaça de desemprego (CARVALHO; MORAES, 2011; MARTINS; MORAES; LIMA, 2010).

Essas condições agravam o sofrimento, abrindo caminho para novas patologias sociais do trabalho, classificadas por Mendes (2007b) como patologias da sobrecarga, patologias da servidão voluntária e patologias da violência. Além disso, os trabalhadores também são

¹³ Para Dejours (2007b) a saúde é um ideal que serve para nortear nossas ações, sendo, entretanto, impossível de ser alcançado plenamente, uma vez que as doenças são ocorrências constantes na vida de um ser humano. Dessa forma, conclui que é possível alcançar um estado de normalidade em relação aos demais e à funcionalidade do corpo.

acometidos pela normopatía (MENDES; DUARTE, 2013b; FERRAZ, 2003; 2002). Essas patologias serão apresentadas a seguir.

2.2.3.7.1 As patologias da sobrecarga

As patologias da sobrecarga resultam de uma carga de trabalho que extrapola a capacidade das pessoas, e está relacionada à intensificação do trabalho, sendo reforçada pela ideologia da excelência e do desempenho (GAULEJAC, 2007). Moraes (2008) destaca que ao contrário do que prega o discurso neoliberal, a adoção de novas tecnologias ao invés de disponibilizar tempo livre para outras atividades, tem produzido sobrecarga e patologias relacionadas à intensificação do trabalho.

Dejours (2007b) cita como evidência da patologia da sobrecarga a intensificação no aumento das LER/DORT's, mencionando também outros problemas psicossomáticos como o *burnout* (síndrome de exaustão emocional relacionada ao trabalho) e o *karoshi* (morte súbita decorrente da exaustão no trabalho).

A sobrecarga é de origem social, isto é, é prescrita pela organização do trabalho, sem a participação do trabalhador. É na relação entre adversidade e liberdade que a sobrecarga se instala. A liberdade é limitada pelas exigências do trabalho, que vincula os registros de exigência do sujeito para consigo mesmo (MENDES, 2007b).

Esse tipo de patologia tem como características a alienação do desejo do sujeito, que toma como suas as metas da organização. Metas essas que, uma vez alcançadas, são sucessivamente elevadas, agravando a sobrecarga e conduzindo ao adoecimento. Quando o trabalhador adocece, é responsabilizado e discriminado pela doença, em um mecanismo perverso, visto que esse é o resultado das pressões do trabalho (MORAES, 2008).

2.2.3.7.2 As patologias da servidão voluntária

Recentemente incluída nos estudos de Psicodinâmica do Trabalho, as patologias da servidão voluntária apoiam-se no conceito de servidão voluntária proveniente da filosofia de La Boétie (1584/2001). É aplicado para explicar a atitude servil, caracterizada pela adesão às exigências da organização que aumentam o sofrimento (CARVALHO; MORAES, 2011; MORAES, 2008).

O trabalhador adere ao discurso da servidão voluntária quando concorda com práticas marcadas pelo sofrimento e pelo uso continuado de defesas, como forma de garantir seu emprego

e/ou obter ascensão hierárquica. Ao invés de protestar contra a condições geradoras de sofrimento, mostra-se adaptado, integrado e feliz (MENDES, 2007b). O conformismo faz com que os trabalhadores escondam seu sofrimento para não destoarem do contexto. Nessa patologia, sobretudo, o sujeito se faz instrumento e aliena seu desejo na vontade do outro (MORAES, 2008).

A servidão voluntária é caracterizada como uma patologia social em que as relações profissionais são utilizadas como estratégia visando o crescimento na hierarquia da organização, substituindo a solidariedade e a confiança do coletivo de trabalho pela convivência estratégica, que pode ser resumida através da expressão “cada um por si”. Essa submissão voluntária é resultado da exacerbação dos princípios da racionalidade econômica nas relações de trabalho, vigentes no modo de acumulação flexível do capital, em que a submissão consentida pela banalização do mal e da injustiça social (DEJOURS, 2001; MENDES, 2007b).

Essa patologia se sustenta na ameaça da perda do emprego, que se fortalece na *disciplina da fome*, sendo também reforçada pela cultura do consumo, em que os trabalhadores fazem esforços desmedidos para ascender hierarquicamente e aumentar seus ganhos, objetivando alcançar novos patamares sociais e econômicos (SOBOLL, 2006).

2.2.3.7.3 As patologias da violência

As patologias da violência emergem no ambiente laboral quando a relação subjetiva com o trabalho está degradada, sendo marcadas pelo individualismo. O trabalho perde o sentido e o sofrimento passa a interferir em todas as esferas da vida (DEJOURS, 2007b). São definidas como práticas agressivas contra si, contra os outros ou contra o patrimônio.

Essas patologias se manifestam em vandalismo, assédio moral e tentativas de suicídio (ou a concretização do suicídio), praticadas em local de trabalho, na presença dos colegas, como a expressão mais forte da impossibilidade de sobreviver nesse contexto de trabalho (DEJOURS, 2007b; MORAES, 2008).

Dejours (2007b) explica que as patologias da violência se articulam com a desestruturação do coletivo. A solidão conduz a utilização de estratégias de defesa baseadas no individualismo, como resultado do esgotamento da solidariedade e da sensibilidade ao sofrimento do outro.

Um dos elementos das patologias da violência é o assédio moral no trabalho. Apesar de não ser uma prática recente, o que há de novo é o aumento de doenças decorrentes do assédio. A análise psicodinâmica mostra que as pessoas estão mais vulneráveis, em decorrência da fragilização das estratégias coletivas, o que demonstra que a patologia do assédio moral tem seu

potencial intensificado pela solidão (MORAES, 2008).

O assédio moral, de acordo com Dejours (2007b), não visa apenas a vítima, mas se caracteriza como um espetáculo frente aos outros, uma vez que também serve como forma de intimidação. Os colegas de trabalho, tomados pelo medo, não reagem ou sequer mostram solidariedade à vítima. Assim, há um vínculo entre o assédio moral e as testemunhas, ocorrendo um consentimento pela omissão.

2.2.3.7.4 Normopatia

Além dessas patologias sociais decorrentes do trabalho, verificam-se situações em que os trabalhadores são acometidos pela normopatia, também chamada de “doença normótica” (MENDES; DUARTE, 2013b; FERRAZ, 2003). De acordo com Laender (2005), o sujeito afetado pela normopatia perde o contato consigo mesmo, e seu funcionamento fica assemelhado ao de um robô, ficando o seu mundo subjetivo inacessível até para o próprio sujeito.

Esse funcionamento psíquico normalmente encontra ressonância nas relações de trabalho, já que grande parte das organizações valoriza o trabalhador que cumpre as regras sem questioná-las. A normopatia também pode ser caracterizada como o empobrecimento ou mesmo a supressão da vida fantasmática, sendo que o sujeito pouco faz referência a ele, demonstrando baixa capacidade de introspecção, além de adotar um discurso que praticamente se refere apenas aos objetos concretos do mundo exterior (FERRAZ, 2003; 2002).

Mendes e Duarte (2013b, p. 265) explicam que as três principais características da normopatia são a indiferença para com o mundo distante e colaboração no “mal tanto por omissão quanto por ação”, “a suspensão da faculdade de pensar”, substituindo-a pela utilização de estereótipos dominantes e a “abolição da faculdade de julgar e da vontade de agir coletivamente contra a injustiça”.

A educação superior no Brasil será abordada em seguida.

2.3 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

A educação superior tem um importante papel no atual contexto econômico e social do Brasil, uma vez que a pesquisa e a inovação são fatores que contribuem para o crescimento da economia (FERNANDES; GRILLO, 2001). Percebe-se que existe uma demanda crescente por educação superior e, em razão disso, há um reconhecimento de que trata-se de um aspecto estratégico para o desenvolvimento econômico e social de um país ou região. Assim, segundo Neves (2007), a educação superior tem demonstrado a sua importância na transformação da sociedade contemporânea através da:

[...] convicção de que o desenvolvimento requer cada vez mais a ampliação dos níveis de escolaridade da população; e que as necessidades do desenvolvimento e consequentemente o novo perfil da demanda exigem flexibilidade, agilidade, alternativas de formação adequadas às expectativas de rápida inserção num sistema produtivo em constante mudança (NEVES, 2007, p.14).

De acordo com o artigo 43 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96), a educação superior tem como finalidade¹⁴:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 1996).

¹⁴ Essas finalidades devem ser desenvolvidas por todos os tipos de instituições de ensino superior (IES), ou seja, universidades, centros universitários, centros federais de educação tecnológica, faculdades integradas, faculdades, faculdades tecnológicas, institutos ou escolas superiores. A forma e a densidade do desenvolvimento de cada uma dessas finalidades dependem do tipo de IES e de sua missão e objetivos institucionais, definidos em lei ou no PDI, incluindo o PPI (FRAUCHES; FAGUNDES, 2012).

Assim, verifica-se que as finalidades da educação superior são diversas e tem como objetivo fortalecer o pensamento crítico e reflexivo da população, além de fomentar a divulgação do conhecimento produzido nas instituições à todos os setores da sociedade, incentivando a participação da comunidade (FRAUCHES; FAGUNDES, 2012; BRASIL, 1996).

Souza (2013) ressalta que além dos sistemas públicos de educação (municipal, estadual e federal), o Brasil possui atualmente uma considerável rede de escolas privadas, da educação infantil, passando pelo ensino fundamental, ensino médio, até o ensino superior, mantida por empresas de ensino, instituições religiosas e pelo Sistema S¹⁵.

A crescente expansão do ensino superior associada às alterações na esfera do trabalho tem produzido uma nova lógica nas atividades acadêmicas. Uma nova forma de organização dos processos de trabalho, assim como a constituição de uma concepção funcional do ensino superior, tem reconfigurado as instituições e o trabalho docente (LOPES, 2006).

Lourenço, Lima e Narciso (2016), analisando as principais mudanças que vem ocorrendo nesse nível de ensino no Brasil nas últimas décadas, destacam a expansão e diversificação do sistema de educação superior, a mudança no perfil do estudante ingressante e no perfil do egresso, as transformações no paradigma científico e pedagógico e a emergência de um novo perfil de professor universitário.

Comparado a outros países latino-americanos, a educação superior no Brasil teve um desenvolvimento particular. A partir do século XVI, os espanhóis fundaram instituições de ensino superior com fundamentação religiosa em toda a América Latina. Isso só foi ocorrer no Brasil no início do século XIX, o que significa dizer que o país presenciou um atraso de quase três séculos em relação aos outros países latino-americanos (OLIVEN, 2002).

Segundo Sampaio (2000), a partir dos anos 1950 o ensino superior passou por um processo de interiorização e regionalização, tendo como objetivo facilitar a busca e o acesso dos alunos. Esse movimento foi intensificado na década de 1980. Durante esse período, no entanto, ocorreu uma redução da demanda em função da retenção e evasão de estudantes do 2º grau e da má adaptação das instituições às novas exigências do mercado acadêmico, entre outros fatores.

Entretanto, o grande crescimento ocorrido neste setor educacional ocorreu nos anos 1990. Os dados no censo da educação superior de 1999 mostram 1097 estabelecimentos de ensino oferecendo cursos de graduação, com 2,4 milhões de alunos matriculados, além de 80 mil

¹⁵ Integram o Sistema S o Serviço Nacional de Aprendizagem (Senai); Sistema Social da Indústria (Sesi); Serviço Nacional de Aprendizagem Agrícola (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem de Transportes (Senat); Serviço Social em Transportes (Sest); Serviço de Apoio à Pequena e Média Empresa (Sebrae) e Serviço Social das Cooperativas de Prestação de Serviços (Sescoop). Trata-se de uma rede de educação profissional paraestatal, organizada e gerenciada pelos órgãos sindicais de representação empresarial (MANFREDI, 2002).

estudantes matriculados em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em diferentes áreas do conhecimento. Com o crescimento do ensino superior, o acesso de diferentes públicos foi possibilitado, especialmente no que se refere a entrada de mulheres e de pessoas que já estavam inseridas no mercado de trabalho. Ao mesmo tempo, ocorreu um novo movimento de regionalização e interiorização do ensino superior no Brasil (MARTINS, 2002b).

Apesar disso, a proporção de pessoas entre 20 e 24 anos que ingressou no ensino superior no anos de 1990 correspondia a 11,4%, o que colocava o Brasil na 17ª colocação entre os países da América Latina, ficando à frente apenas da Nicarágua e de Honduras¹⁶. Para Martins (2002b), era uma posição bastante preocupante no que diz respeito à educação brasileira, reflexo das deficiências no ensino público fundamental.

Atualmente, o panorama da educação superior no Brasil é diferente, na visão de Cogo (2008), principalmente em relação ao acesso de classes sociais antes excluídas. Essa situação ocorre devido a um movimento de descentralização de cursos e instituições de ensino superior que tendem a competir, especialmente no setor privado.

A expansão do ensino superior pode ser observada e analisada a partir dos dados do censo da educação superior de 2019 (INEP, 2020). A apresentação destes dados possibilita analisar o cenário do ensino superior na atualidade e realizar algumas comparações. As matrículas nos cursos superiores (presenciais e a distância) passaram de 5.954.021, em 2009, para 8.603.824, em 2019, ou seja, um aumento de 44,5%.

Tabela 1. Matrículas em cursos de graduação (presenciais e a distância) – 2009 a 2019.

Ano	Total Geral	Pública				Privada
		Total	Federal	Estadual	Municipal	
2009	5.954.021	1.523.864	839.397	566.204	118.263	4.430.157
2010	6.379.299	1.643.298	938.656	601.112	103.530	4.736.001
2011	6.739.689	1.773.315	1.032.936	619.354	121.025	4.966.374
2012	7.037.688	1.897.376	1.087.413	625.283	184.680	5.140.312
2013	7.305.977	1.932.527	1.137.851	604.517	190.159	5.373.450
2014	7.828.013	1.961.002	1.180.068	615.849	165.085	5.867.011
2015	8.027.297	1.952.145	1.214.635	618.633	118.877	6.075.152
2016	8.048.701	1.990.078	1.249.324	623.446	117.308	6.058.623
2017	8.286.663	2.045.356	1.306.351	641.865	97.140	6.241.307
2018	8.450.755	2.077.481	1.324.984	660.854	91.643	6.373.274
2019	8.603.824	2.080.146	1.335.254	656.585	88.307	6.523.678

¹⁶ GARCIA, C. G. La reforma de la educación superior en Venezuela desde una perspectiva comparada. In: Catani, A - Congreso Internacional de políticas de educação superior na América Latina no limiar do século XXI. Recife, 1997.

Fonte: Censo da Educação Superior (INEP, 2020).

Apesar do total de matrículas ter alcançado um crescimento de 44,5% nesse período, a rede privada continua sendo a grande responsável pela educação superior no país. Mesmo com o aumento de 1.523.864 para 2.080.146 estudantes matriculados nas instituições públicas, os alunos da rede privada ainda respondem por 75,8% do total de matrículas no ensino superior, com 6.523.678 matriculados (INEP, 2020).

A pequena expansão do setor público e o grande crescimento do setor privado podem ser explicados, de acordo com Sguissardi (2008), em grande parte, pela redução do financiamento às instituições públicas e pela facilidade de criação de instituições privadas, especialmente com a finalidade de lucro.

O Brasil conta com 2.608 instituições de ensino superior, sendo que 2.306 são instituições privadas, o que corresponde a 88,4% do total. Entre essas, a grande maioria são faculdades, com um total de 1.993 (83,8%). Do total de instituições públicas, 302 (11,6%), 110 (36,4%) são federais, 132 (43,7%) são estaduais e 60 (19,9%) municipais (INEP, 2020).

Tabela 2. Instituições de ensino superior – 2009 a 2019.

Ano	Instituições								
	Total	Universidade		Centro Universitário		Faculdade		IF e Cefet	
		Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
2009	2.314	100	86	7	120	103	1.863	35	n.a.
2010	2.378	101	89	7	119	133	1.892	37	n.a.
2011	2.365	102	88	7	124	135	1.869	40	n.a.
2012	2.416	108	85	10	129	146	1.898	40	n.a.
2013	2.391	111	84	10	130	140	1.876	40	n.a.
2014	2.368	111	84	11	136	136	1.850	40	n.a.
2015	2.364	107	88	9	140	139	1.841	40	n.a.
2016	2.407	108	89	10	156	138	1.866	40	n.a.
2017	2.448	106	93	8	181	142	1.878	40	n.a.
2018	2.537	107	92	13	217	139	1.929	40	n.a.
2019	2.608	108	90	11	283	143	1.933	40	n.a.

Fonte: Censo da Educação Superior (INEP, 2020).

A maioria das universidades são instituições públicas, representando 54,5% do total (108). As universidades privadas somam 90 instituições, ou seja, 45,5%. Quase 3/5 das instituições federais são universidades, e 36,5% são Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) (INEP, 2020).

As 198 universidades existentes no Brasil equivalem a 7,6% do total de instituições de

ensino superior. Por outro lado, 52,2% das matrículas de graduação estão concentradas nas universidades. Apesar do alto número de faculdades (2.076), nelas estão matriculados apenas 19,0% dos estudantes de graduação (INEP, 2020).

Das 2.608 instituições de ensino superior existentes no Brasil, 79,6% (2.076) são faculdades (públicas e privadas). Em 2019, 40.427 cursos de graduação e 36 cursos sequenciais foram ofertados em todas as instituições. Ainda, 2,6% das instituições oferecem 100 ou mais cursos de graduação, no entanto, 27,2% das instituições oferecem até 2 cursos de graduação. Em média, as instituições de ensino superior oferecem 15,5 cursos de graduação. Nas universidades, 87,6% dos cursos de graduação são da modalidade presencial. O grau acadêmico predominante dos cursos de graduação é o bacharelado (60,4%) (INEP, 2020).

Tabela 3. Estatísticas básicas de graduação por categoria administrativa.

Estatísticas Básicas	Categoria Administrativa					
	Total Geral	Pública				Privada
		Total	Federal	Estadual	Municipal	
Número de Instituições	2.608	302	110	132	60	2.306
Educação Superior - Graduação						
Curso	40.427	10.714	6.669	3.442	603	29.713
Matrícula	8.603.824	2.080.146	1.335.254	656.585	88.307	6.523.678
Ingresso Total	3.633.320	559.293	362.558	172.345	24.390	3.074.027
Concluinte	1.250.076	251.374	149.673	87.006	14.695	998.702
Educação Superior - Sequencial de Formação Específica						
Matrícula	702	272	27	245	0	430
EDUCAÇÃO SUPERIOR - TOTAL						
Matrícula Total	8.604.526	2.080.418	1.335.281	656.830	88.307	6.524.108
Função Docente em Exercício	386.073	176.403	120.497	49.437	6.469	209.670
Docente em Exercício	339.951	173.197	119.746	48.177	6.368	176.194

Fonte: Censo da Educação Superior (INEP, 2020).

Do total de 40.427 cursos de graduação ofertados em 2019, 29.713 (73,5%) pertencem a instituições privadas, enquanto 10.714 (26,5%) fazem parte da rede pública de ensino superior. Do total de 8.603.824 matrículas em 2019, 6.523.678 (75,8%) correspondiam a matrículas no ensino superior privado, enquanto 2.080.146 (24,2%) se situavam no ensino superior público (INEP, 2020).

Em relação ao número de alunos ingressantes, nas instituições privadas eles totalizaram 3.074.027 (84,6%), enquanto que nas instituições públicas o número foi de 559.293 (15,4%), de um total de 3.633.320 alunos. Com relação aos alunos concluintes, nas instituições privadas

foram 998.702 (79,9%), enquanto nas instituições públicas o número de concluintes foi de 251.374 (20,1%) de um total de 1.250.076 de alunos concluintes no Brasil em 2019 (INEP, 2020).

Analisando o número de vínculos docentes, percebe-se que o total foi de 386.073, sendo que 209.670 (54,3%) eram proveniente do ensino superior privado, enquanto 176.403 (45,7%) representavam o ensino superior público. Avaliando-se a razão de matrículas em comparação ao número de docentes em exercício, obtem-se o número de 22,28 alunos por professor, sendo 31,11 referentes ao ensino privado e 11,79 ao ensino público (INEP, 2020).

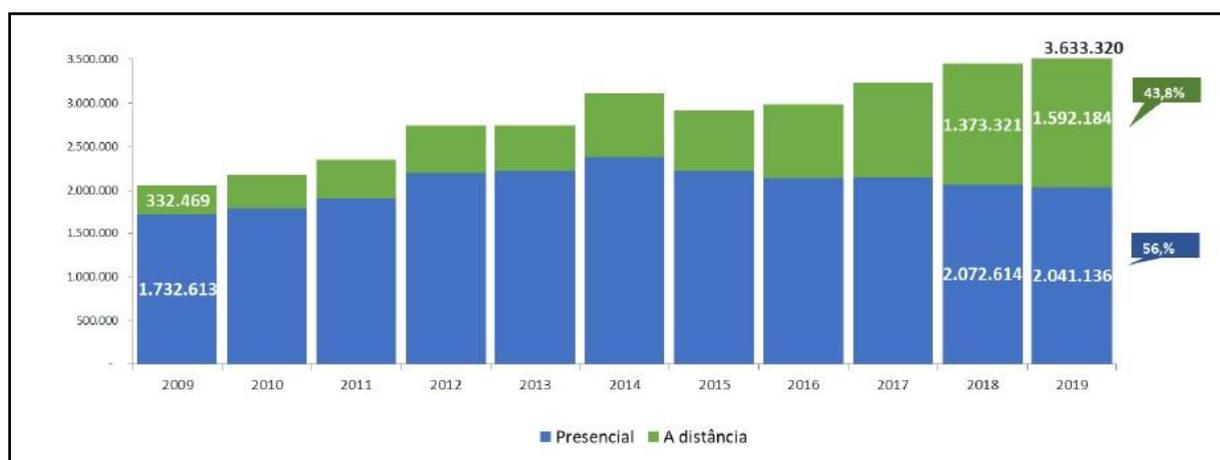
Através dos dados apresentados pode-se perceber que, o número de instituições, o número de cursos de graduação ofertados e a quantidade de alunos ingressantes e concluintes é superior nas instituições privadas se comparados às instituições públicas. Além do mais, o número de vínculos docentes também é maior nas instituições privadas, no entanto, não acompanha o número de matrículas e cursos, representando uma porcentagem menor se comparadas a outros fatores analisados.

Comparando o número total de matrículas entre os anos de 2018 e 2019, percebeu-se um aumento de 1,8%. Entretanto, quando comparamos o número de matrículas entre os anos de 2009 e 2019, o aumento foi de 44,5%. Entre os fatores que podem explicar esta expansão do ensino superior estão, por exemplo, o crescimento econômico do país; as diversas políticas públicas que incentivam o acesso e a permanência do aluno no ensino superior; o aumento de vagas na rede federal e o processo de interiorização das instituições.

Outro fator que não pode ser ignorado, é o aumento na oferta de cursos na modalidade de educação a distância. Entre 2018 e 2019 o aumento do número de ingressantes em cursos de graduação é ocasionado pela modalidade de ensino a distância, tendo uma variação positiva de 15,95. No mesmo período os cursos da modalidade presencial tiveram um decréscimo de -1,5% (INEP, 2020).

Entre os anos de 2009 e 2019, o número de ingressos teve uma variação positiva de 17,8% nos cursos de graduação presencial. Nos cursos da modalidade a distância a variação positiva foi de 378,9%. Enquanto a participação percentual dos ingressantes em cursos de graduação a distância em 2009 era de 16,1%, em 2019 essa participação foi de 43,8% (INEP, 2020).

Figura 4. Ingressos em cursos de graduação por modalidade de ensino – 2009 a 2019.



Fonte: Censo da Educação Superior (INEP, 2020).

Ao verificarmos os cursos presenciais em cada uma das regiões do Brasil (tabela 4), se perceberá que comparando os anos de 2010 e 2019, todas tiveram um aumento no número de matrículas. Percentualmente, o maior aumento ocorreu na região Nordeste, indo de 19,3% em 2010 para 23,0% em 2019. No entanto, também percentualmente, as regiões Sudeste e Sul foram as únicas que tiveram uma redução. A região Sudeste saiu de 48,7% em 2010, para 45,5% em 2019. Já a região Sul, respondia por 16,4% em 2010 (893.130), em 2019, caiu para 15,0% (917.192) do total de matrículas nos cursos presenciais de graduação.

Tabela 4. Distribuição e participação percentual de matrículas em cursos de graduação presenciais por região geográfica – Brasil – 2010¹⁷ e 2019.

Região Geográfica	2010		2019	
	Número de Matrículas	% Matrícula	Número de Matrículas	% Matrícula
Brasil	5.449.120	100	6.153.560	100
Norte	352.358	6,5	452.974	7,3
Nordeste	1.052.161	19,3	1.415.243	23,0
Sudeste	2.656.231	48,7	2.798.006	45,5
Sul	893.130	16,4	917.192	15,0
Centro-Oeste	495.240	9,1	570.145	9,2

Fonte: Censo da Educação Superior (INEP, 2020).

¹⁷ Os números referentes ao ano de 2009 não foram encontrados no site do INEP, assim, utilizou-se aqui os números do ano de 2010 para realizar a comparação com os números obtidos em 2019.

Portanto, observa-se a partir dos dados, tabelas e figuras apresentadas, que a expansão do ensino superior no Brasil é um fenômeno consistente e relevante que merece ser analisado em seus diferentes prismas. Tal análise pode contribuir para compreender os reflexos deste movimento nos âmbitos educacionais, sociais e econômicos do país.

Nesta investigação, conforme explicitado no capítulo da Introdução, optou-se por utilizar a lente da Psicodinâmica do Trabalho para investigar o trabalho docente na educação superior, tema que será apresentado a seguir.

2.4 TRABALHO DOCENTE

O trabalho docente concebido como uma unidade é considerado em sua totalidade, que não se reduz à soma das partes, mas sim em suas relações essenciais, em seus elementos articulados, responsáveis pela sua natureza, sua produção e seu desenvolvimento. Assim compreendido, a análise do trabalho docente pressupõe o exame das relações entre condições objetivas e subjetivas (TARDIF, 2002; BASSO, 1998).

Segundo Bauman (2009, p. 41), para muitos professores “a educação assume sua melhor forma precisamente quando é movida “por ela mesma”, e que qualquer oferta de colocá-la a serviço de alguma outra coisa é rebaixá-la”. No entanto, segundo o autor, embora seja provável que os professores não concebam a ideia de uma educação do tipo ferramenta, é pouco provável que a maioria de seus alunos pense da mesma forma.

A atividade docente, de acordo com Cogo (2008), é um conjunto de práticas sociais complexas, historicamente situadas, que ocorre na esfera de uma formação particular de organização da sociedade e das instituições de ensino. Essas instituições expressam a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo, das quais são parte.

Por ser uma atividade que exige qualificação constante, o trabalho docente requer conhecimentos e saberes pedagógicos, científicos, além de outros atributos, como flexibilidade, polivalência e criatividade por exemplo, para enfrentar situações conflituosas e competitivas no âmbito educacional (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Um dos elementos que constituem a prática docente é o saber dos professores. Tardif (2002, p. 11) coloca que ao situar a questão dos saberes na profissão docente, é necessário relacioná-lo às diversas instâncias nas quais os professores estão inseridos. O saber dos professores, para o autor, “está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua trajetória profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com outros atores escolares”.

O saber dos professores transita constantemente entre o que esses profissionais são e fazem, quer dizer, é um saber social, uma vez que é construído nas relações entre os professores, entre os grupos sociais, entre professor e aluno e nas construções sociais (CRUZ et al., 2010). Tardif (2002, p.53) salienta que o saber dos professores é um saber que deve ser compreendido na ação, um saber do e no trabalho. Ainda, segundo o autor, “cotidianamente, os professores/as partilham seus saberes uns com os outros através do material didático, dos macetes, dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula, etc”.

A relação dos docentes com esses saberes não se reduz a uma função de transmissão dos

conhecimentos já adquiridos. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF; LESSARD, 2005; TARDIFF, 2002).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) determina como incumbências dos docentes:

- I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III – zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996).

Percebe-se, assim, o quão abrangente é o trabalho do professor, envolvendo aluno, comunidade, instituição de ensino, normas, procedimentos e prática pedagógica. Basso (1998) ressalta que o trabalho do professor é caracterizado pela finalidade de ensinar, ou seja, pelo objetivo e pelo conteúdo concreto, efetivado nas operações realizadas conscientemente pelo professor, considerando as condições reais e objetivas da condução do processo de apropriação do conhecimento pelo aluno.

Na esfera do ensino superior, os docentes desenvolvem suas atividades no tripé formado pelo ensino, pela pesquisa e pela extensão, além de outras tarefas administrativas relacionadas a dinâmica universitária. Assim, a atuação do docente na educação superior não é restrita à sala de aula, nem tampouco à pesquisa, à extensão ou as incumbências administrativas, tendo o professor que desenvolvê-las de forma concomitante e complementar.

Isaia (2006) entende a docência superior como um processo complexo que se constrói ao longo da trajetória docente e que envolve, de forma intrinsecamente relacionada, a dimensão pessoal, a profissional e a institucional. A partir da tessitura das três, dá-se a constituição do ser professor. Posição corroborada por Zabala (2004), quando defende a ideia de que o professor universitário, além das dimensões profissional e pessoal, possui a administrativa.

É a partir da dimensão profissional que o docente do ensino superior configura os componentes essenciais que definem a profissão. A dimensão pessoal interfere no mundo da docência a partir de alguns elementos como a satisfação no trabalho e outras situações de ordem pessoal. A dimensão administrativa envolve questões contratuais, de carreira, condições de trabalho e outras obrigações do exercício profissional. Tais dimensões não são excludentes, coexistindo na análise sobre o papel e a formação do professor universitário (ZABALA, 2004;

ISAIA, 2006).

De acordo com Isaia (2006), a docência no ensino superior caracteriza-se como uma atividade desenvolvida por professores formadores nas diferentes áreas de conhecimento e compreende as atividades desenvolvidas e orientadas para a formação de futuros profissionais. Tais atividades são alicerçadas não apenas em conhecimentos, saberes e fazeres, mas também em relações interpessoais, vivências de cunho afetivo e valor ético, o que indica que a atividade docente não se esgota na dimensão técnica, mas remete ao que de mais pessoal existe em cada professor.

Entretanto, as reformas neoliberais iniciadas a partir do final dos anos 1980 afetaram o campo educativo (LAVAL, 2019; JESSOP, 2018; LOCATELLI, 2017; SILVA, 2012b). Os impactos foram sentidos a partir do surgimento de novas configurações de trabalho, pela modificação dos modelos existentes (BECHI, 2017; IVO; HYPOLITO, 2015; SEVERO; FLECK, 2017), além da adoção de novos discursos de gestão (GAULEJAC, 2007).

A partir dessas novas condições, a educação superior no Brasil tem se transformado num grande campo de investimento (LOCATELLI, 2017; SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2001; SANTOS, 2012; OLIVEIRA, 2009), foco de expressivas possibilidades de realização de negócios e aferição de lucros.

Essa expansão da iniciativa privada na esfera educacional e a adoção da racionalidade neoliberal provocaram modificações na forma como o trabalho docente é organizado e realizado (GEMELLI; CLOSS; FRAGA, 2020; BECHI, 2017; SILVA, 2012b; CHAVES; FRAZÃO, 2010; AMARAL, 2003). Evidências apontam que a profissão vem sendo significativamente afetada, tanto por transformações mais amplas no mundo do trabalho quanto por alterações na natureza do trabalho em si (IRIGARAY et al., 2019; PEREZ, 2012).

Diferentes estudos (IVO; HYPOLITO, 2015; SANTOS *et al.*, 2016; PEREZ, 2012; HYPOLITO, 2011) com professores de instituições de ensino superior públicas e privadas identificaram reflexos no trabalho docente em razão da adesão das instituições à lógica do modelo gerencial, tais como a sobrecarga e a intensificação do trabalho, vivências de sofrimento e adoecimento. Tais resultados motivam novos estudos sobre a (re) configuração do trabalho docente diante das recentes mudanças na legislação trabalhista e do avanço da racionalidade neoliberal sobre a educação (ROSS; SAVAGE; WATSON, 2019; GILDERSLEEVE, 2017).

É possível diferenciar os professores que trabalham no ensino superior privado dos docentes que lecionam em instituições públicas. A atuação no setor privado é permeada pela instabilidade e intensificação do conflito entre capital e trabalho (LOCATELLI, 2017). A inconstância entre a relação de oferta de cursos e o número de alunos aprofunda a questão da

precarização das condições de trabalho nas instituições privadas. Um exemplo disso, é a necessidade constante de ajustar, a cada semestre, o número de professores de acordo com o número de alunos, com o objetivo de manter os índices de lucratividade, o que acaba gerando insegurança e instabilidade para os professores (LOCATELLI, 2017; PEREZ, 2012; COGO, 2008).

Ainda, não se pode ignorar o fato de que parte das instituições privadas procura superlotar salas de aula, reduzir a carga horária presencial e optar por professores menos experientes ou com formação mais baixa, como forma de reduzir custos e aumentar os ganhos dos investidores (LOCATELLI, 2017; SILVA, 2012b). Outro fenômeno bastante observado é a situação em que o professor assume diversas disciplinas, às vezes em instituições distintas, tendo que realizar grandes deslocamentos, reduzindo significativamente o seu tempo para estudos e planejamentos (LOCATELLI, 2017; SANTOS, 2012).

Outro aspecto importante, evidenciado pela pesquisa realizada por Mancebo, Goulart e Dias (2010), expõe a relação que docente do ensino superior estabelece com o tempo, em que o tempo de trabalho e o tempo fora dele misturam-se. Com isso, o tempo de lazer, ócio e descanso e tomado por atividades relacionadas à instituição.

Muitos relatos remeteram ao seguinte fato: vai-se fisicamente para casa, mas o dia de trabalho não termina, pois, as “tarefas” são muitas, além das inovações tecnológicas possibilitarem a derrubada das barreiras entre o mundo pessoal e o mundo profissional (MANCEBO; GOULART; DIAS, 2010, p. 9).

Isso significa que a jornada de trabalho foi expandida, porém, não é computada nas estatísticas, pois 40 horas semanais é carga horária máxima. Essa situação “representa a inviabilização do trabalho real que fica obscurecido pelos dados a partir do trabalho prescrito” (PEREZ, 2012, p. 52). Tal ocorrência pode ser comprovada a partir dos relatos dos docentes que afirmaram sacrificar o tempo livre, finais de semana e, até mesmo férias, para dar conta da demanda de trabalho real (MANCEBO; GOULART; DIAS, 2010).

Silva e Piolli (2017) salientam, também, que as novas técnicas de gestão introduzidas pelas instituições levam a mudanças específicas e fragmentadas, em alguns casos, beirando a incoerência e a insensatez. De um lado, exige-se que o docente seja criativo, dinâmico, inovador e autônomo; de outro, investe-se na elaboração de currículos padronizados, materiais didáticos homogêneos e práticas pedagógicas permanentes.

Dessa forma, percebe-se que os professores universitários vinculados às instituições privadas, ao contrário do que a imagem social construída possa transparecer, vivencia um cenário instável e, muitas vezes, precário, com uma sobrecarga de atividades e, em contrapartida, uma

exigência de qualificação constante (LOCATELLI, 2017; PEREZ, 2012; COGO, 2008).

Através dos dados apresentados pelo censo da educação superior do ano de 2019 (INEP, 2020), é possível verificar informações sobre o trabalho docente. Conforme apresentado na tabela 5 e na figura 5, os professores universitários do setor público apresentam um regime de trabalho predominantemente de tempo integral, representando 86,2% (152.027) no ano de 2019, enquanto o regime parcial e horistas representam 10,7% (18.910) e 3,1% (5.466) respectivamente.

Em relação ao ensino superior privado, há um predomínio de professores de tempo parcial, com 40,9% (85.768) em 2019, enquanto os horistas e regime integral totalizam 29,9% (62.725) e 29,2 (61.177), respectivamente. Percebe-se nas instituições privadas uma grande redução no número de professores horistas, se os anos de 2009 (115.372) e 2019 (62.725) forem comparados. De 2018 para 2019, o número de docentes no regime integral teve um aumento de 5,6%. Já o número de professores no regime parcial, teve uma redução de 4,0%. Com o passar dos anos, verifica-se, apesar de algumas variações, uma redução no número de professores horistas e um aumento no número de professores nos regimes de tempo integral e tempo parcial (INEP, 2020).

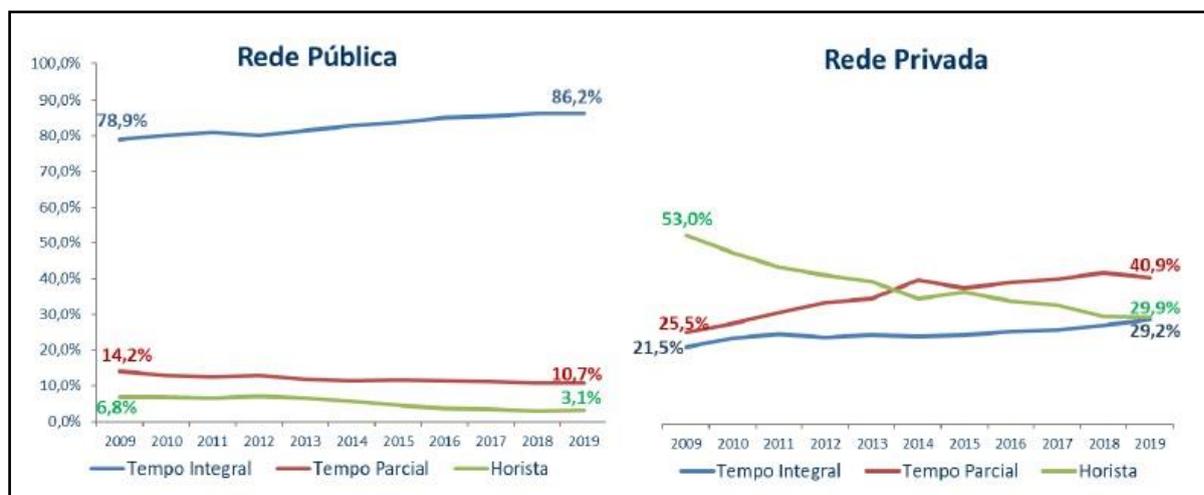
Os dados apresentados nos dois últimos parágrafos podem ser interpretados da seguinte maneira: Os docentes do ensino superior do setor público são, em sua grande maioria, contratados a partir da realização de concurso público, sendo que a grande maioria das vagas é de tempo integral. O número de professores trabalhando em regime parcial ou como horistas, é historicamente menor. Em contrapartida, no ensino privado, o número de professores realizando suas atividades em regime integral é normalmente menor, se comparado ao número de docentes trabalhando em regime integral ou horistas. Esses professores que trabalham no regime integral, normalmente, são “obrigados” a realizar um grande número de tarefas, gerando uma sobrecarga de trabalho.

Tabela 5. Regime de trabalho dos docentes em exercício na educação superior – 2009 a 2019.

Ano	Categoria Administrativa	Docentes em Exercício			
		Total	Regime de trabalho		
			Tempo Integral	Tempo Parcial	Horista
2009	Pública	122.977	97.069	17.485	8.423
	Privada	217.840	46.894	55.574	115.372
2010	Pública	130.789	104.957	16.924	8.908
	Privada	214.546	51.413	60.164	102.969
2011	Pública	139.584	113.225	17.418	8.941
	Privada	217.834	54.489	67.877	95.468
2012	Pública	150.338	120.443	19.501	10.394
	Privada	212.394	51.372	72.512	88.510
2013	Pública	155.219	126.592	18.485	10.142
	Privada	212.063	52.818	74.688	84.557
2014	Pública	163.113	135.213	18.649	9.251
	Privada	220.273	53.650	88.982	77.641
2015	Pública	165.722	138.925	19.273	7.524
	Privada	222.282	55.337	84.885	82.060
2016	Pública	169.544	144.166	19.451	5.927
	Privada	214.550	55.124	85.344	74.082
2017	Pública	171.231	146.551	19.020	5.660
	Privada	209.442	54.886	84.748	69.808
2018	Pública	173.868	150.071	18.705	5.092
	Privada	210.606	57.882	89.339	63.385
2019	Pública	176.403	152.027	18.910	5.466
	Privada	209.670	61.177	85.768	62.725

Fonte: Censo da Educação Superior (INEP, 2020).

Figura 5. Percentual de participação de docentes, por categoria administrativa, segundo o regime de trabalho – 2009 a 2019.



Fonte: Censo da Educação Superior (INEP, 2020).

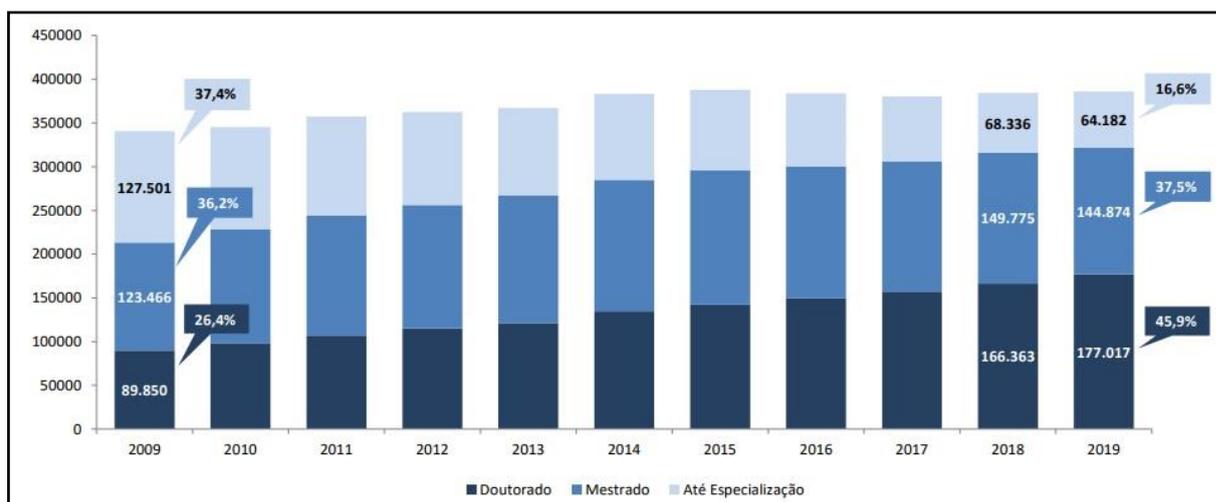
De acordo com as informações exibidas na tabela 6 e na figura 6, pode-se observar a elevação progressiva da titulação dos professores universitários (instituições públicas e privadas), tanto em nível de Mestrado quanto de Doutorado. De 2009 para 2019, o número de professores com o título de mestre aumentou em 17,3% (123.466/144.874), já o número de docentes com o título de doutor aumentou em 97,0% (89.850/177.017). Por outro lado, o número de professores com graduação e especialização diminuiu drasticamente. Em 2009 eram 27.921 professores com graduação e 99.406 com especialização, em 2019, os números totalizaram, 3.479 e 60.690, respectivamente, o que significou uma redução de 875,3% nos professores com graduação e 38,9% nos docentes com o título de especialista (INEP, 2020).

Tabela 6. Grau de formação dos docentes em exercício na educação superior – 2009 a 2019.

Ano	Docentes em Exercício					
	Total Geral					
	Total	Grau de Formação				
		Sem Graduação	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
2009	340.817	174	27.921	99.406	123.466	89.850
2010	345.335	381	17.150	99.318	130.291	98.195
2011	357.418	23	14.061	99.231	137.090	107.013
2012	362.732	93	10.745	95.589	141.218	115.087
2013	367.282	16	9.005	91.240	145.831	121.190
2014	383.386	11	7.964	90.384	150.533	134.494
2015	388.004	12	6.571	85.331	154.012	142.078
2016	384.094	11	5.388	78.328	150.530	149.837
2017	380.673	10	4.362	70.475	148.427	157.399
2018	384.474	18	3.781	64.537	149.775	166.363
2019	386.073	13	3.479	60.690	144.874	177.017

Fonte: Censo da Educação Superior (INEP, 2020).

Figura 6. Percentual de docentes em exercício na educação superior por grau de formação – 2009 a 2019.



Fonte: Censo da Educação Superior (INEP, 2020).

Considerando apenas os professores das instituições de ensino superior privadas (tabela 7 e figura 7), verifica-se, também, um aumento no número de professores com o título de

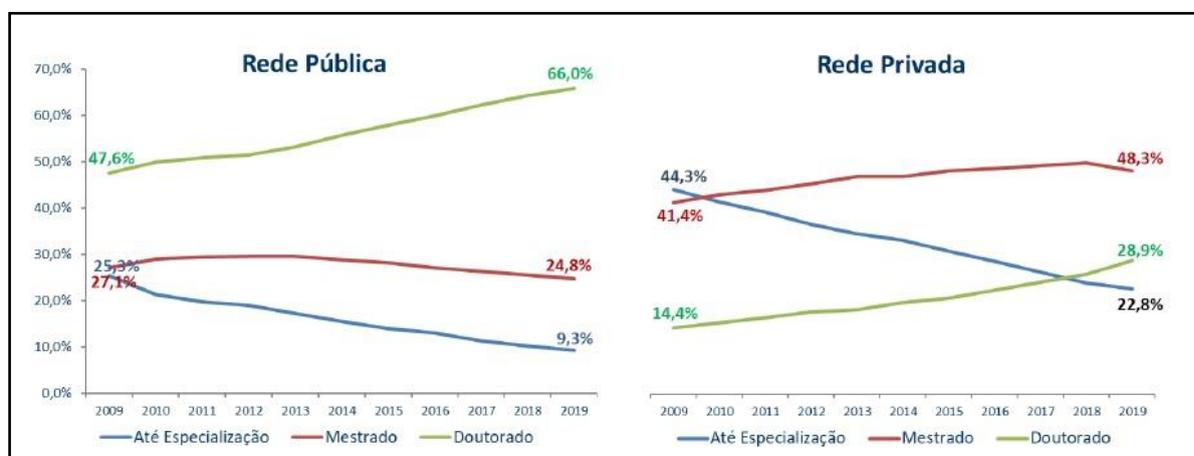
Mestrado e Doutorado, e uma diminuição no número de professores com graduação e especialização. Em relação aos professores com a titulação de mestrado, o aumento foi de 12,3% (90.081/101.214) entre os anos de 2009 e 2019. Já entre os professores com o título de doutor, o número passou de 31.357 para 60.673, o que significou um aumento de 93,5%. Entre os professores com graduação e especialização, a redução foi de 984,3% (13.950/218) e 42,2% (82.351/47.557), respectivamente (INEP, 2020).

Tabela 7. Grau de formação dos docentes em exercício na educação superior privada – 2009 a 2019.

Ano	Docentes em Exercício - Instituições Privadas					
	Total	Grau de Formação				
		Sem Graduação	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
2009	217.840	101	13.950	82.351	90.081	31.357
2010	214.546	111	6.944	82.019	92.504	32.968
2011	217.834	6	4.624	81.227	95.954	36.023
2012	212.394	5	2.167	75.751	96.682	37.789
2013	212.063	4	1.180	72.356	99.856	38.667
2014	220.273	5	883	72.284	103.570	43.531
2015	222.282	5	475	68.376	107.225	46.201
2016	214.550	3	278	61.412	104.589	48.268
2017	209.442	5	207	55.205	103.374	50.651
2018	210.606	10	194	50.367	105.456	54.579
2019	209.670	8	218	47.557	101.214	60.673

Fonte: Censo da Educação Superior (INEP, 2020).

Figura 7. Percentual de docentes em exercício na educação superior, por categoria administrativa, segundo o grau de formação – 2009 a 2019.



Fonte: Censo da Educação Superior (INEP, 2020).

A tabela 8 evidencia o perfil do docente no ensino superior brasileiro, demonstrando uma distinção entre o perfil do professor nas instituições públicas e nas instituições privadas. As instituições públicas possuem docentes mais novos e com titulação mais elevada (Doutorado). O docente de instituição privada apresenta um perfil masculino, com média de idade de 39 anos, com a titulação de mestre e regime de trabalho de em tempo parcial (INEP, 2020).

Tabela 8: Perfil do docente na educação superior por categoria administrativa.

Atributos do Vínculo Docente	Categoria Administrativa	
	Pública	Privada
Gênero	Masculino	Masculino
Idade	38	39
Escolaridade	Doutorado	Mestrado
Regime de Trabalho	Tempo Integral	Tempo Parcial

Fonte: Censo da Educação Superior (INEP, 2020).

A partir da discussão teórica desenvolvida e da apresentação de informações estatísticas, pode-se perceber que o ensino superior vem se expandindo ao longo dos últimos anos. Observando os dados do último censo do ensino superior realizado (INEP, 2020), na esfera privada esse crescimento fica ainda mais evidente. No entanto, as condições de trabalho dos professores não têm acompanhado esse mesmo ritmo de crescimento, o que segundo algumas

pesquisas (SANTOS et al., 2016; IVO; HYPOLITO, 2015; PEREZ, 2012; HYPOLITO, 2011) têm causado angústias, desconfortos e até situações de adoecimento aos docentes.

Na seção seguinte, serão apresentadas algumas pesquisas que abordam o trabalho docente no ensino superior relacionado-o ao tema prazer-sofrimento no trabalho.

2.4.1 Algumas pesquisas sobre o trabalho docente no ensino superior

Alguns pesquisadores (MAUÉS, 2010; MARTINEZ, 2008; TUMOLO; FONTANA, 2008; MANCEBO, 2007b; OLIVEIRA, 2005; 2003) apontam que o trabalho docente começou a ser discutido nos meios acadêmicos a partir da metade dos anos 1970. Deste período até o início dos anos 1990, os assuntos recorrentemente discutidos eram a organização e a gestão das instituições, tendo uma abordagem marxista e uma análise estrutural; a questão da teoria da mais-valia, do trabalho produtivo e do trabalho improdutivo; as análises da autonomia ou da alienação do docente; aspectos culturais; as questões étnicas e de gênero; a discussão sobre subjetividade e; a formação docente (MAUÉS, 2010; MANCEBO, 2007b; OLIVEIRA, 2003).

A década de 1990 foi marcada por um novo processo em relação às demandas educativas. Mancebo (2007b) aponta que, nesse período, cinco temas estavam entre os mais recorrentes nas pesquisas publicadas: a precarização do trabalho entendida como baixa remuneração; a desqualificação e fragmentação do trabalho; a perda da autonomia em relação ao trabalho; a intensificação do regime de trabalho em função tanto da diminuição numérica do corpo docente, quanto o aumento da carga horária real e extraclasse e; a flexibilização do trabalho. Maués (2010) complementa inserindo mais dois temas que eram abordados durante aquele período: a descentralização gerencial e a relação entre o trabalho docente e a avaliação dos sistemas educacionais.

A partir do início dos anos 2000, novos temas começaram a ser abordados. A seguir, apresentar-se-á algumas investigações realizadas no transcorrer dos últimos vinte anos (2001-2020) que tratam do trabalho do professor do ensino superior tendo como cerne a saúde (prazer) e a angústia, mal-estar, descompensação ou “patologia” (sofrimento), considerando qualquer tipo de abordagem teórica e/ou metodológica. A pesquisa foi realizada utilizando-se da ferramenta “Google Acadêmico”, sendo utilizados os termos “trabalho docente”, “professor universitário” “ensino superior”, “educação superior” e “prazer e sofrimento” na operacionalização da busca

Após uma análise individual em cada um dos artigos no que diz respeito a teoria, o método e os objetivos das pesquisas, os artigos abaixo foram “selecionados” e serão aqui expostos e comentados com o objetivo de “exibir uma fotografia” das pesquisas que abordam o trabalho do

professor na educação superior.

Pena e Remoaldo (2019)¹⁸ realizaram uma pesquisa entre novembro de 2013 e janeiro de 2017, em uma universidade de Portugal. Alicerçado no referencial teórico da Psicodinâmica do Trabalho, a investigação teve como objetivos analisar os sintomas biopsicossociais e os sentimentos de prazer e/ou sofrimento relacionados ao trabalho docente. Foi utilizada a metodologia quantitativa, que teve como base a aplicação de um questionário e de duas escalas a 56 docentes da instituição.

Verificou-se um nível moderado de prazer em 54% dos docentes e um nível moderado de sofrimento em 41% dos docentes respondentes. O estudo revelou o uso de estratégias defensivas que têm como objetivo subverter o sofrimento gerado pelo trabalho. A identificação com as tarefas, a liberdade para falar do trabalho e a solidariedade entre os colegas são as principais fontes/categorias de prazer. Por outro lado, o estresse, o desgaste, os sentimentos de insatisfação, de injustiça, de indignação e esgotamento emocional, revelaram ser os principais indicadores de sofrimento. Os principais sintomas encontrados foram: físicos (alterações de sono, dores de cabeça e dores no corpo); sociais (dificuldades no relacionamento familiar e o desinteresse pelas pessoas; e psíquicos (irritabilidade e tristeza) (PENA; REMOALDO, 2019).

Em uma investigação que buscou interpretar a relação de sofrimento e prazer para docentes de uma instituição privada de Maringá/PR, Isboli et al. (2017) se valeram de entrevistas guiadas por um roteiro semiestruturado, bem como da observação participante na sala dos professores da mesma instituição. A análise de conteúdo categorial foi utilizada como técnica de análise dos dados.

Os resultados apontaram que os principais temas para o sofrimento dos professores que lecionam há menos tempo são a falta de reconhecimento social; as políticas de recursos humanos; a rotina e; os alunos. Por outro lado, identificou-se que os principais temas associados ao prazer dos docentes com menos tempo de experiência são a sala de aula; o ambiente acadêmico; o reconhecimento social e a rotina. Em relação aos professores que lecionam há mais tempo, verificou-se como principais temas associados ao sofrimento a falta de reconhecimento social; as políticas de recursos humanos; as “burocracias” e; os alunos, sendo que para o prazer, foi associado à sala de aula; o ambiente acadêmico; o reconhecimento social e o trabalho como docente (ISBOLI et al., 2017).

A ambivalência sofrimento-prazer é driblada por estratégias de enfrentamento como habituação à rotina, não verbalização de discursos negativos sobre a profissão,

¹⁸ Esse foi a única pesquisa encontrada que não foi realizada no Brasil.

acreditarem que a relação com o trabalho está sob seu controle, e não dependência da docência como principal fonte de rendimentos, de forma que os elementos de prazer transcendem os de sofrimento. Verifica-se como principal contribuição gerencial o fato de se conhecer os fatores geradores de sofrimento e prazer no trabalho permite a adoção de estratégias para o aumento da felicidade na atividade (ISBOLI et al., 2017, p. 1).

Em outra pesquisa, Sousa et al. (2017), analisaram a relação entre *burnout* e resiliência em professores de uma universidade pública do estado do Ceará. Os pesquisadores utilizaram-se de um estudo de caso, de caráter quantitativo e naturezas descritiva e explicativa. Para a coleta de dados foi empregado um questionário composto por três módulos, envolvendo a caracterização dos respondentes, a escala MBI-ED¹⁹ e a escala de resiliência humana. Os dados foram tratados englobando análise descritiva, correlação canônica e modelagem de equações estruturais, com os resultados mostrando que as proporções de variância explicada indicaram uma baixa relação entre *burnout* e resiliência, apresentando baixo poder de explicação. Portanto, não é indicado utilizar os construtos de uma escala como preditores dos construtos da outra.

Em relação ao teste de modelagem de equações estruturais, este indicou que as dimensões autossuficiência, sentido de vida, equanimidade e perseverança apresentaram resultados significativos, sendo capazes de atuar como fatores de proteção para algumas dimensões que compõe a síndrome de *burnout*. De acordo com os autores, o estudo traz contribuições ao fornecer subsídios teóricos e práticos para uma área ainda pouco explorada, como também é relevante para as organizações, uma vez que pode suscitar na adoção de estratégias para reduzir os casos de *burnout* ou auxiliar na mitigação dos seus efeitos nos indivíduos através de práticas que venham a desenvolver a resiliência de seus profissionais (SOUSA et al., 2017).

Buscando analisar a percepção de docentes de uma instituição de ensino superior privada de Belo Horizonte sobre a vivência de prazer e sofrimento no trabalho, Martins e Honório (2014), realizaram uma investigação utilizando como método o estudo de caso de caráter quantitativo e qualitativo. Os dados quantitativos indicaram que a maioria dos resultados variou de “críticos” a “graves”. A realização profissional foi o fator de prazer no trabalho que se mostrou mais relevante para os professores. Por outro lado, o esgotamento profissional destacou-se como o fator de sofrimento no trabalho mais crítico.

O estudo mostrou associações positivas entre: a) sofrimento no trabalho (falta de reconhecimento e esgotamento profissional) e faixa etária e tempo no magistério; e b) sofrimento no trabalho (esgotamento profissional e relações socioprofissionais (gestão do trabalho,

¹⁹ Instrumento referência utilizado para a avaliação do burnout, constituído por 22 itens. Na maioria dos trabalhos este instrumento evidencia três fatores fundamentais: exaustão emocional, despersonalização e realização pessoal no trabalho. A escala de resposta é do tipo Likert de 7 pontos. A sigla significa *Maslach Burnout Inventory – Educators Survey* (MASLACH; JACKSON, 1981/1986) (MORENO-JIMENEZ et al., 2002).

comunicação e interação profissional. Os dados qualitativos revelaram que elementos de precarização no trabalho foram considerados como deflagradores de sofrimento no trabalho, principalmente aqueles relacionados à autonomia, a novas formas de avaliação do ensino superior e ao relacionamento interpessoal (MARTINS; HONÓRIO, 2014).

Vilela, Garcia e Vieira (2013) analisaram as percepções dos professores do curso de pedagogia de uma instituição superior pública de Belo Horizonte em relação ao prazer-sofrimento no trabalho docente. Amparada na Psicodinâmica do Trabalho, a pesquisa foi conduzida por meio de técnicas de coleta e análise de dados de natureza quantitativa e qualitativa, utilizando a Escala de Indicadores de Prazer-Sufrimento no Trabalho (EIPST). Foi aplicada a 52 professores, tendo ainda sido realizadas entrevistas semiestruturadas com 9 professores.

Os dados quantitativos foram tratados pelo sistema SPSS (*Statistical Package for Social Science*) e as entrevistas foram submetidas à análise de conteúdo. Os resultados indicaram que as vivências de prazer são predominantes e estão relacionadas ao orgulho e à identificação com o trabalho. As vivências de sofrimento ocorrem de forma moderada e estão relacionadas ao esgotamento, à sobrecarga de trabalho e ao estresse, além de sentimentos de indignação e desvalorização. Como forma de compensar os sofrimentos, as vivências de prazer são maximizadas e têm origem na prática docente, no contato com os colegas de trabalho e os alunos, na produção do conhecimento e no reconhecimento proveniente dos pares e da comunidade (VILELA; GARCIA; VIEIRA, 2013).

Uma pesquisa com professores universitários de diferentes instituições privadas foi realizada por Perez (2012). Fundamentada na Psicodinâmica do Trabalho e utilizando-se de entrevistas individuais semiestruturadas como técnica de coleta de dados, a autora verificou que os docentes realizavam extensivas jornadas de atividades que, com frequência, invadiam a vida fora do trabalho, revelando a sobrecarga de trabalho e comprometendo a saúde física e psíquica dos professores. A fim de evitar o sofrimento e adoecimento psíquico os professores entrevistados fizeram uso de estratégias que promovem a saúde, dentre elas foram evidenciadas as estratégias defensivas que favorecem a manutenção da organização do trabalho, sendo estas consideradas alienadoras, e as estratégias que estimulam a continuidade do trabalho docente.

Cogo (2008) investigou as trajetórias profissionais dos professores universitários do ensino superior privado de Porto Alegre e região metropolitana que passaram pela experiência da demissão nas suas carreiras acadêmicas. O estudo foi caracterizado pelo autor como explicativo, cuja amostra, não probabilística intencional, foi constituída de 16 docentes que atuaram em instituições de ensino superior privado. A análise dos dados mostrou que o desenvolvimento da carreira influencia de maneira positiva as trajetórias profissionais, isto é, a

alta titulação, Doutorado ou Mestrado, aliada ao tempo de experiência acadêmica, mostrou-se essencial para o destino virtuoso das trajetórias profissionais dentro e fora do setor acadêmico.

Os professores demitidos, com menor experiência e sem alternativas de emprego ou trabalho, apresentaram destinos menos efetivos que aqueles com maior grau de empregabilidade. Segundo Cogo (2008), os processos demissionais são similares quanto à forma e razões alegadas, onde predominam motivos econômicos e critérios políticos. A busca da permanência nas instituições leva os docentes à formação de guetos institucionais que são movidos por interesses políticos. Redes de contatos profissionais auxiliaram os professores demitidos a se reinserirem mais rapidamente no mercado de trabalho, tendo a família atuado como principal fonte de suporte afetivo, social e econômico. A análise dos dados sugere que a demissão nas trajetórias profissionais acaba ocasionando uma ruptura de confiança e no significado da carreira, influenciando a virtuosidade do seu destino. Indica também que estas são impactadas por fatores, preponderantemente, de ordem conjuntural, estrutural e política e que a ação dos docentes não se configura como uma resposta suficiente às transformações e entraves que passam a encontrar na sua atuação profissional.

Ressalta-se que outros artigos, dissertações e teses abordando o trabalho docente no ensino superior foram encontrados a partir da realização da pesquisa, no entanto, esses não tinham relação direta com a temática prazer-sofrimento no trabalho.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo será apresentada a metodologia desenvolvida na realização desta pesquisa, baseada nos pressupostos teóricos e práticos²⁰ da Psicodinâmica do Trabalho. Apesar de, nesta investigação, não ter sido utilizado o método *strictu sensu* da psicodinâmica (DEJOURS, 2011b; 2010b; 1988), considera-se este um estudo teórico e metodológico da Psicodinâmica do Trabalho, uma vez que toda a fundamentação foi guiada pelos procedimentos propostos por esta abordagem.

A tentativa de retratar a realidade do trabalho utilizando a Psicodinâmica do Trabalho metodologicamente, “inclui a pesquisa e a intervenção como dimensões indissociáveis” (MENDES; ARAÚJO, 2012, p.39). Pesquisadores (MAGNUS, 2015; 2009; LANCMAN et al., 2007; MENDES; ABRAHÃO, 1996) têm reproduzido e adaptado o método dejouriano para as realidades dos estudos brasileiros. Esses entendem que, na utilização da Psicodinâmica do Trabalho, deve haver uma indissociabilidade entre a teoria e o método. Esse estudo segue o mesmo pressuposto.

Assim, será apresentado o caminho traçado na elaboração do estudo, uma revisão teórica acerca das clínicas do trabalho²¹ e da Clínica Psicodinâmica do Trabalho. Logo após, serão apresentadas pesquisas utilizando a Clínica Psicodinâmica do Trabalho no Brasil. Encerrando o capítulo, serão expostos os procedimentos metodológicos empregados na pesquisa como o coletivo de professores de uma instituição de ensino superior privada.

3.1 TRAÇANDO O CAMINHO

Para descrever a trajetória metodológica desta pesquisa, é necessário abordar fatos ocorridos ainda na construção do projeto inicial para o ingresso no Doutorado. Inicialmente, pretendia-se estudar a relação entre a construção do conhecimento e a ética, relacionados ao

²⁰ A pesquisa em psicodinâmica está diretamente relacionada à clínica do trabalho, privilegiando a fala, principalmente a coletiva. A clínica do trabalho apresenta-se como um modo de colocar o trabalho em análise, revelando e traduzindo seus aspectos visíveis e invisíveis. Esses aspectos expõem uma dinâmica particular, “inserida numa intersubjetividade própria a cada contexto, e que permite o acesso aos processos de subjetivação, às vivências de prazer-sofrimento, às mediações e ao processo saúde-adoecimento” (MENDES, 2007c, p.40). Apesar da Psicodinâmica do Trabalho privilegiar um método científico particular, “não é escrava dele”, uma vez que “não considera o método em si mesmo a garantia da cientificidade da pesquisa”. Assim, algumas variações e adaptações são realizadas, que embora diferentes tecnicamente da clínica do trabalho proposta por Dejours, guardam os princípios centrais da psicodinâmica, isto é, “devem ser capazes de revelar o trabalho na sua complexidade, desvelando mediações, contradições e intersubjetividade” (MENDES, 2007c, p.40).

²¹ Optou-se por utilizar o termo “clínica do trabalho” com letras minúsculas.

trabalho do professor na educação superior.

Após a realização da disciplina de Teorias Organizacionais: Estudos Avançados e o contato com algumas leituras em outras disciplinas do curso, a intenção inicial de pesquisa foi revista. Ao final do primeiro semestre, quando os créditos iniciais foram concluídos, mantinha-se o objetivo de pesquisar o trabalho docente, no entanto, a definição do tema específico e a abordagem a ser utilizada ainda não haviam sido definidas.

Seguindo os ritos e procedimentos do programa de pós-graduação da instituição, no segundo ano do curso foi entregue um ensaio teórico de qualificação com o título “*Da precarização do trabalho à precarização do homem-que-trabalha: transformações no contexto laboral e pessoal do docente de ensino superior*”, onde argumentava-se que além da precarização do trabalho objetiva, percebida através da deterioração das condições e do ambiente de trabalho, o docente do ensino superior vinha sofrendo a precarização do homem-que-trabalha, evidenciada através da “captura” da subjetividade (ALVES, 2011a; 2000), causando danos à vida pessoal do ser humano-genérico (ALVES, 2011b).

Por se tratar de uma categoria profissional bastante heterogênea em relação à tipos de vínculo empregatício, regimes de trabalho, entre outros aspectos, definiu-se por pesquisar as transformações no trabalho do docente do ensino superior privado.

Com a delimitação de importantes questões de pesquisa, como o campo sendo o ensino superior privado; e a utilização da Psicodinâmica do Trabalho para embasar teórica e metodologicamente o estudo, partiu-se para a definição de outro elemento igualmente relevante, isto é, determinar em qual instituição de ensino superior a pesquisa de campo seria realizada.

O percurso que levou à escolha deste campo deveu-se à minha relação próxima com o ambiente acadêmico. Professor universitário desde 2012, naquele momento, eu já vinha trabalhando há quatro anos em uma instituição de ensino superior privada, ministrando disciplinas e coordenando cursos nas modalidades de ensino presencial e educação a distância. Além disso, compartilhando vivências com outros professores e professoras mais experientes, questionou-se se o trabalho docente no ensino privado passava por transformações e, a partir disso, este contexto se constituiu como campo de pesquisa.

Antes de considerar a realização da pesquisa na instituição onde trabalhava, outras possibilidades foram sondadas pelo pesquisador através de conversas com professores e professoras, coordenadores de curso e gestores de outras instituições de ensino.

A proposta de pesquisa tinha como objetivo, inicialmente, estabelecer contato como uma única instituição privada e, a partir disso, desenvolver a pesquisa fundamentada na Psicodinâmica do Trabalho de forma *strictu sensu* (DEJOURS, 2011b; 2010b; 1988). Contudo, em razão das

dificuldades encontradas no contato com outras instituições, os planos tiveram que ser reformulados.

Os contatos com outras instituições privadas iniciaram no mês de março de 2019, através de relações estabelecidas com alguns professores e professoras. Ao todo, três instituições de ensino superior privadas dos municípios de Porto Alegre, Canoas e Cachoeirinha foram contatadas.

A primeira instituição contatada foi por meio de uma professora, colega no programa de pós-graduação, que havia mencionado o possível interesse da faculdade privada em que ela lecionava em colaborar com a realização da pesquisa. Após uma breve explicação sobre a proposta do estudo, esta professora indicou o coordenador acadêmico da instituição para que fosse possível fazer as negociações. Após o envio de dois e-mails e a tentativa de contato via uma rede social utilizada para relações profissionais, o pesquisador não obteve resposta. Ao mencionar o ocorrido para a professora e solicitar o telefone de contato do coordenador, essa disse que não poderia fornecer essa informação.

Posteriormente, verificou-se a impossibilidade de contatar a primeira instituição, iniciando os contatos com uma segunda instituição privada por meio de uma professora, colega de trabalho, que estava cursando o Doutorado na área da educação nessa universidade. Durante aproximadamente um mês ocorreram tentativas de contato do pesquisador e da professora com um dos pró-reitores da instituição de ensino. Quando esse contato foi finalmente realizado, e a proposta de pesquisa foi explicada, o pesquisador foi informado de que não seria possível desenvolver a investigação naquela instituição. Quando perguntado o motivo, a resposta foi que a direção e os professores da universidade não aceitariam.

Uma terceira tentativa de contato com uma instituição de ensino privada foi realizada. Assim como nas duas primeiras ocasiões, a aproximação se deu através de um professor próximo ao pesquisador. Desta vez, o pesquisador foi aconselhado a contatar o coordenador dos cursos de pós-graduação da instituição, que, por coincidência, havia sido professor do pesquisador durante o curso graduação em Administração. O contato foi realizado e a proposta de pesquisa foi explicada ao integrante da instituição. Segundo ele, aquele tipo de investigação não poderia ser realizada na instituição por questões operacionais, como o horário dos professores. Essa última tentativa de entrada em uma instituição de ensino ocorreu no mês de junho de 2019.

Em suma, após quatro meses de tentativas, as impressões que ficaram, conforme já colocado por Perez (2012, p. 98), é “de que o campo das instituições de ensino superior é praticamente fechado e inflexível, como uma hierarquia rígida e uma organização burocrática”. De acordo com Sznalwar (2011, p.50) “o acesso à vivência do trabalho só pode existir se

mediatizada pela palavra”. No entanto, nem todos os trabalhadores sentem-se à vontade para falar, o que, segundo Dejours (2011a), acaba impossibilitando o diálogo ou discussão, levando a degradação do coleguismo entre os trabalhadores. Surge, dessa forma, uma distância nos vínculos de confiança e cooperação entre os pares, dificultando a construção coletiva de resolução das dificuldades e preservação da saúde.

Em sua investigação, Perez (2012) relata que também encontrou dificuldades para ingressar em instituições de ensino superior privadas para realizar a Clínica Psicodinâmica do Trabalho, o que acabou impossibilitando a formalização do contrato de pesquisa. Este aspecto representou um fator norteador dos direcionamentos da pesquisa, fazendo com que a pesquisadora opta-se por realizar entrevistas individuais com docentes de diferentes instituições de ensino superior privadas.

A partir da experiência proporcionada pelas tentativas de “entrar” em uma instituição de ensino para a realização da pesquisa, pesquisador e orientadora conversaram e mudaram os rumos do campo, sem necessariamente alterar os objetivos da investigação.

A nova proposta de pesquisa de campo, então, foi realizar a investigação com os professores da instituição de ensino na qual o pesquisador desenvolvia suas atividades docentes desde maio de 2014. Ao sondar essa hipótese com professores, coordenadores de curso e dois pró-reitores da instituição, enquanto tentava o contato com outras instituições de ensino privadas, o pesquisador entendeu que existia essa possibilidade, contudo, se fazia necessário realizar a formalização e obter a confirmação da proposta.

Ao conversar com o pró-reitor acadêmico, esse solicitou ao pesquisador que a proposta fosse encaminhada ao Comitê de Ética da instituição, o que foi feito na mesma semana através de um sistema utilizado para o envio de solicitações desse tipo. Após mais um mês de espera, a resposta foi concedida, autorizando o professor a realizar a pesquisa na instituição de ensino.

Os acontecimentos e informações que serão apresentados no roteiro metodológico da pesquisa demonstrarão que, apesar de não ter ocorrido uma solicitação formal, explícita, existia uma demanda para intervenção na instituição de ensino. Dejours (2011b) e Mendes e Araujo (2012) ressaltam que a pesquisa em Psicodinâmica do Trabalho deve sempre partir de uma demanda, essa podendo ser oriunda dos trabalhadores, do sindicato, de órgãos públicos ou da própria organização. Nessa investigação, apesar da demanda ter sido operacionalizada pelo pesquisador, indiretamente, ela também partiu dos trabalhadores.

A seguir, será realizada uma revisão da literatura sobre as clínicas do trabalho.

3.2 AS CLÍNICAS DO TRABALHO

Compreende-se por clínica do trabalho, segundo as palavras de Bendassolli e Soboll (2011, p.6), a “atividade pela qual o sujeito se afirma na sua relação consigo mesmo, com os outros com quem trabalha e pelo qual colabora para a perpetuação de um gênero coletivo”. Os autores, na análise de Magnus (2015), apontam os principais pressupostos compartilhados pelas clínicas do trabalho, como o interesse pela ação no trabalho; o poder de agir; a busca pelo entendimento sobre o trabalho; a defesa de uma teoria do sujeito, com perspectiva clínica para o sofrimento no trabalho.

As quatro vertentes de clínica do trabalho são a *Psicossociologia Clínica*, a *Ergologia*, a *Clínica da Atividade* e a Clínica Psicodinâmica do Trabalho (BENDASSOLI; SOBOLL, 2011). Apesar de divergências de ordem epistemológica, teórica e metodológica, essas possuem finalidades convergentes e pressupostos comuns. Seu interesse é direcionado à ação no trabalho e as demandas são pela transformação da realidade do trabalhador (MAGNUS, 2015).

A *Psicossociologia Clínica* investiga as reciprocidades entre o indivíduo e o coletivo, o psíquico e o social. Oferece dispositivos de análise da mudança social a partir de uma proposta de intervenção psicossocial pesquisador-interventor, estando o pesquisador diretamente envolvido nas ações. A *Ergologia*, descrita como uma confrontação de saberes, procura melhor conhecer o trabalho para intervir e transformá-lo. Visa contemplar a atividade humana e todas as suas dimensões. A *Clínica da Atividade*, defendida por Clot (2011), tem sua ênfase na busca de instrumentos que viabilizem a compreensão da situação de trabalho real para aumentar o poder de agir sobre o mundo e si mesmo. O reconhecimento refere-se à capacidade do sujeito em reconhecer a si mesmo na atividade. Tem como método autoconfrontação e a confrontação cruzada (BENDASSOLI; SOBOLL, 2011; MAGNUS, 2015).

Das quatro possibilidades de clínica, este trabalho segue a vertente da Clínica Psicodinâmica do Trabalho, que será apresentada em seguida.

3.2.1 A Clínica Psicodinâmica do Trabalho

Marcada desde seus primórdios pela preocupação social, a construção da Psicodinâmica do Trabalho foi, e ainda é, possibilitada pelo contato com o campo do trabalho e com o discurso dos trabalhadores acerca de suas realidades. Foi influenciada pela Psicanálise, Ergonomia, Filosofia e Sociologia (MENDES; LIMA; FACAS, 2007). Trata-se de um referencial metodológico particular no campo da saúde mental e do trabalho.

A Psicodinâmica do Trabalho é antes de tudo uma clínica. Ela se desdobra sobre um trabalho de campo radicalmente diferente do lugar da cura. Afirmar que ela é uma clínica implica que a fonte de inspiração é o trabalho de campo, e que toda a teoria é alinhavada a partir deste campo (DEJOURS, 1993c, p. 137).

Essa clínica do trabalho acontece na ação e não pode ser separada do processo de produção do conhecimento (DEJOURS, 2011b; 1988), caracterizando-se como a pesquisa em Psicodinâmica do Trabalho. Seu interesse, assim como o da própria abordagem da qual é fruto, não é somente pelas patologias, mas também pelas formas de defesa, quer dizer, pelas saídas bem-sucedidas do conflito entre a organização do trabalho e o desejo do sujeito (DEJOURS, 2011a; 2011f; 2007b; LHUILIER, 2011), abordando as relações dinâmicas que envolvem esse embate.

Por outro lado, a pesquisa em Psicodinâmica do Trabalho não envolve apenas o interesse em produzir conhecimento científico, mas também, e antes de tudo, a ação conjunta entre pesquisador e sujeito. As questões centrais dessa clínica, nas palavras de Duarte e Mendes (2015, p. 95), “são o acesso ao trabalho tanto visível quanto invisível, a apreensão do trabalho vivo, a mobilização para o fazer, um modo de revelar como se media a relação entre o sujeito e o real”.

A relação intrínseca entre a pesquisa em Psicodinâmica do Trabalho e a clínica do trabalho, defendem Santos-Júnior, Mendes e Araújo (2009), possibilita a ampliação da utilização da psicodinâmica como mais do que uma teoria e um método de pesquisa, mas também como uma prática profissional, onde não é possível promover a clínica sem ter acesso à Psicodinâmica do Trabalho.

A clínica do trabalho é o espaço da fala e da escuta, do sofrimento que tem origem na realidade concreta da organização do trabalho, permitindo aos trabalhadores a reconstrução da sua capacidade de pensar e de criar estratégias de defesa eficazes, a fim de experienciar a saúde no trabalho (MENDES, 2007c).

A experiência de participação do sujeito em ações deliberativas em relação a gestão do próprio trabalho, aumenta sua capacidade de colaborar e utilizar o saber-fazer nas soluções laborais cotidianas (DEJOURS, 2007a). Para isso, argumenta Magnus (2015, p 108), “exige mudanças de significados e sentidos sobre seu trabalho, seu fazer, suas realizações, seus medos, seu envolvimento com a tarefa dos colegas, seu desejo de reconhecimento”, entre outros fatores.

Ao se privilegiar a fala, a clínica do trabalho não apenas proporciona um espaço de escuta, mas também promove o ensino do falar e do escutar, como uma oportunidade de colocar a palavra em ação, repensando o trabalho em suas dimensões visíveis e invisíveis, de questionar e de se questionar (MENDES, ARAUJO, 2012).

É nesse momento que é capturada a dinâmica intersubjetiva entre o trabalhador e a organização do trabalho, a fonte das dificuldades, das pressões e dos desafios suscetíveis de gerar o sofrimento e o prazer (MAGNUS, 2015). Visto que, de acordo com Rossi (2008), este espaço permite que os trabalhadores participantes elaborem suas próprias vivências para reapropriação do sentido do trabalho e sua condição de sujeito no mesmo.

Duarte e Mendes (2015) complementam, colocando que, além do espaço para a fala, na clínica é possível pensar, já que o sujeito não precisa apenas falar, mas também querer dizer aquilo que falou, integrando-se assim ao sistema simbólico. Mais do que isso, em dimensões coletivas:

a clínica do trabalho promete para o sujeito a oportunidade do exercício de estar no lugar do outro no momento em que faz com que a fala flua entre um grupo de trabalhadores que muitas vezes não reflete na subjetividade do outro. Não se trata da criação de cenários clínicos dentro da empresa, mas de um espaço onde a partir da fala e da escuta, novas estruturas surgirão na organização (DUARTE; MENDES, 2015, p. 97).

A pesquisa em Psicodinâmica do Trabalho foca na investigação da normalidade e não apenas da doença, buscando compreender as estratégias utilizadas pelos trabalhadores para não vivenciarem o sofrimento patológico ou virem a adoecer frente às imposições cotidianas. Assim, objetiva romper com o modelo casual médico-biológico, demarcado pela doença, e reforça os mecanismos de luta e resistência construídos pelos sujeitos trabalhadores (MERLO, 1999).

A pesquisa em Psicodinâmica do Trabalho é composta de três etapas. A primeira etapa consiste na análise da demanda, é denominada pré-pesquisa. A segunda etapa é o momento em que são discutidas coletivamente as relações entre organização do trabalho e as vivências de prazer e de sofrimento, ou seja, a pesquisa propriamente dita. A terceira etapa é a validação dos resultados (DEJOURS, 2011b; MENDES; ARAUJO, 2012; MERLO; MENDES, 2009).

3.2.1.1 Pré-pesquisa

O objetivo da etapa de pré-pesquisa é conhecer e compreender o campo a ser investigado, reunindo informações sobre os processos de trabalho e a estrutura da organização, obtendo documentos sobre a política de gestão de pessoas, normas, procedimentos, organograma, política de saúde e segurança da organização, entre outros. Dois pressupostos essenciais devem ser considerados para a construção do estudo, o voluntariado dos participantes e a concordância da organização para a realização da pesquisa (DUARTE; MENDES, 2015; MENDES; VIEIRA,

2014).

Para ocorrer, uma pesquisa em Psicodinâmica do Trabalho deve partir de uma demanda. Esta demanda, como explica Dejours (2011b), pode ser oriunda de um grupo de trabalhadores não institucionalizados, de alguns trabalhadores inicialmente isolados, de um grupo sindical, de um comitê de empresa ou de um Comitê de Higiene, Segurança e das Condições de Trabalho (CHSCT). Evidencia-se, assim, o fato de que a demanda é uma prerrogativa dos trabalhadores: “uma demanda não formulada pelos interessados não poderia ser atendida” (DEJOURS, 2011b, p. 125).

O conceito de demanda para a psicodinâmica sofre influência da Ergonomia e da Psicanálise. A metodologia de Análise Ergonômica do Trabalho, criada por Wisner (1994), tem a análise da demanda como primeiro princípio. O autor afirma que a análise da demanda tem como propósito compreender bem a natureza e o objetivo da intervenção ergonômica. Nessa etapa, é firmado um contrato entre o requerente e o ergonomista que permita especificar a questão, os prazos de resposta, os meios disponíveis e os critérios de sucesso.

A demanda, em Ergonomia, é uma demanda social, apresentada em um quadro institucional pelos diferentes atores sociais, cujos pontos de vista não são necessariamente coerentes. Pelo contrário, não esporadicamente são contraditórios. A demanda pode ser formulada diretamente por um dos atores sociais, de forma explícita, ou indiretamente, pelo confronto dos diferentes pontos de vista a respeito do objeto de estudo, de forma implícita. A análise da demanda é a definição do problema a partir de uma negociação com os diversos atores sociais envolvidos no processo. Essa demanda pode ter origem nos trabalhadores da empresa, envolvidos direta ou indiretamente nos problemas existentes na situação de trabalho a ser analisada (MENDES; ARAUJO, 2012).

A demanda pode ser considerada um esforço para significar o desejo do objeto impossível, que está além do objeto da necessidade. Quanto mais a demanda se desenvolve, mais vazio se experimenta, uma vez que o desejo se caracteriza na falta (LACAN, 1981). No método da psicodinâmica, a demanda deve ser formulada de acordo com hipóteses, e essas devem acompanhar as questões, sem seguir um roteiro ritualístico. Os riscos devem ser explicitados: não há solução urgente. A própria noção de sucesso, para Mendes e Araujo (2012, p. 45), “é talvez contraditória com relação à experiência da clínica do trabalho”.

Apesar da demanda ser propícia para que o pesquisador se oriente pelo método científico, a independência do pesquisador deve ser ressaltada, uma vez que podem surgir resultados que ocasionem contradições com relação à gestão da organização do trabalho. É necessário deixar explícito que a pesquisa não é assistencial. O esforço de pesquisa expressa-se na tentativa de

ajudar os trabalhadores a serem protagonistas no seu ambiente profissional (DEJOURS, 2011b; MENDES; ARAUJO, 2012; MERLO; MENDES, 2009).

O pesquisador deve ser capaz de dar visibilidade à demanda dos trabalhadores e analisar questões referentes à sua viabilidade antes de iniciar o trabalho. Nesse contexto, é importante considerar as dificuldades das contradições sociais e institucionais e da problemática do desejo jamais satisfeito, trazidos, respectivamente, pela Ergonomia e Psicanálise. Mendes e Araujo (2012, p. 45) pontuam que a demanda deve ser transposta para “o coletivo de pesquisa como algo que não será satisfeito, será sempre um processo de negociação e estabelecimento de compromissos entre trabalhadores e pesquisadores”. A demanda requer um tempo para ser desconstruída e reconstruída, ela não pode ser tratada como um sinônimo de solicitação, devendo ser analisada em diferentes aspectos, especialmente nas suas relações com o desejo.

De acordo com Mendes e Araujo (2012, p. 41), esse modelo de pesquisa pressupõe uma demanda dos trabalhos, uma vez que “coloca em risco a gestão coletiva da organização do trabalho e das relações sociais, à medida que o vivido é objetivado”. Os riscos e as responsabilidades devem ser tratados pelo grupo e assumidos voluntariamente pelos participantes. Tal tarefa exige um trabalho rigoroso de elaboração, sendo suas etapas explicitadas, estudadas e discutidas. A construção da demanda de forma socializada “permite a sua validade quando os atores a reconhecem como significativa, assumindo os riscos coletivamente” (p. 41).

Nessa etapa, o pesquisador deve atentar para quem está demandando o trabalho a ser iniciado e qual é o objetivo, isto é, inicia-se efetivamente o processo de análise da demanda. Por envolver desejos e contradições, a demanda pode não ser explicitada e/ou esclarecida no início do trabalho, surgindo no transcorrer das sessões da clínica. Antes do início das sessões, o pesquisador realiza a análise documental e as observações do trabalho a ser analisado (MENDES; ARAÚJO, 2012).

3.2.1.2 Pesquisa

A operacionalização da clínica deve ser realizada em um local dentro da instituição onde estão inseridos os demandantes. Os próprios trabalhadores poderão defini-lo, assim como os possíveis dias e horários, dependendo da demanda. Os encontros semanais devem ser salientados, privilegiando a continuidade e favorecendo o estabelecimento de vínculos e a transferência entre os participantes. O número de sessões pode variar à medida que a demanda vai sendo debatida e esclarecida e o coletivo se apropria do seu desejo e seus destinos. Mendes e Araújo (2012) explicam que:

Acredita-se que não é possível delimitar o número de sessões. O critério é a dinâmica a ser produzida no coletivo. É preciso reconhecer o momento de finalizar, mesmo sabendo que a clínica será sempre provisória. Esse final deve respeitar os limites entre a clínica do trabalho e a clínica do sujeito, para não se transformar em Psicoterapia, bem como o limite entre a racionalidade técnica e mobilização do afeto, para não se tornar um grupo focal (MENDES; ARAUJO, 2012, p. 53).

O clínico-pesquisador pode auxiliar na definição dos limites mencionados anteriormente. É também nesse momento que acontece a definição de como será elaborado o diário de campo, “que trata das observações acerca da relação do coletivo de pesquisa, bem como organizar as sessões de supervisão” (MENDES; ARAUJO, 2012, p. 53). Além do diário de campo, ao final de cada sessão, é construído um memorial com base na fala dos trabalhadores.

O memorial é confeccionado, visando uma melhor organização do conteúdo, através de eixos temáticos definidos, onde as falas dos trabalhadores são escritas para exemplificar as situações relatadas. As interpretações do pesquisador também são inseridas, “a fim de validar com o grupo o que ainda não se transformou em linguagem, apenas vivenciando, interpretando os silêncios, as parapraxias, as metáforas e as vivências afetivas dos encontros” (MENDES; ARAUJO, 2012, p.57). A análise documental e as observações iniciais para o planejamento e condução das sessões podem ser igualmente discutidas nesse momento.

Quando da realização do primeiro encontro com o coletivo de pesquisa, o pesquisador deve apresentar a proposta de trabalho ao grupo. Segundo Mendes e Araujo (2012, p. 54), deve ser ressaltado que o tema a ser pesquisado é o “estudo das relações entre a organização do trabalho e o sofrimento psíquico”. Ainda de acordo com os autores, “é importante deixar visível que o que está em questão são as intersubjetividades a serem trabalhadas nesse espaço, suas relações com o meio, com os outros e com a própria vida” (p. 54). A palavra apresenta-se como instrumento condutor desse trabalho.

O pesquisador se apresenta anunciando sua formação e explicando que tem o interesse de “conhecer o comentário verbal dos trabalhadores sobre o conteúdo de sua demanda” (DEJOURS, 2011b, p. 129). Parte-se sempre de uma reformulação do que foi apresentado na demanda contextual, “que geralmente destaca as questões relativas ao sofrimento, e muito raramente salienta o prazer que se obtém no trabalho e pelo trabalho” (DEJOURS, 2011b, p. 128). Assim, deixa-se claro que a objetividade dos fatos não é a principal preocupação do pesquisador, mas sim pelo o que diz o trabalhador, ou seja, interessa-se mais pela versão apresentada pelos membros do coletivo de pesquisa do que pelo fato em si. Uma vez concluída essa etapa, solicita-se aos trabalhadores que apresentam suas versões sobre os fatos que levaram à demanda

apresentada. Dejours (2011b, p. 129) explica que todo o trabalho de pesquisa subsequente estará “centrado no aprofundamento e nos retoques justapostos sucessivamente aos comentários iniciais”.

À medida que as sessões com o coletivo de pesquisa vão sendo realizadas, o que é observado são os comentários formulados pelo grupo de trabalho. Nesse caso, atenta-se pouco para quem é o porta-voz, o que se torna relevante são os temas consensuais, ou, ao menos, “objeto de discussões contraditórias entre os membros do grupo de trabalhadores” (DEJOURS, 2011b, p. 129). O pesquisador estará atento ao conteúdo das falas dos trabalhadores, ao que é objeto de consenso, às discussões contraditórias, àquilo que emerge espontaneamente ou não, ao que é dito ou omitido em relação às características da organização do trabalho.

Com o objetivo de organizar o material coletado nas sessões coletivas, Mendes e Araujo (2012), sugerem a utilização de uma técnica denominada de Análise Clínica do Trabalho (ACT), que tem base na qualidade e no significado do discurso. As verbalizações são analisadas no coletivo, sem ressaltar a identificação de falas ou sentimentos, nem de determinados aspectos pessoais fora do âmbito do trabalho.

O conteúdo das verbalizações é analisado considerando-se as contradições e os paradoxos da linguagem; se os assuntos são objetos de discussão ou de ocultação para o coletivo; as negações de percepção; a inversão das proposições; a formação reativa; as falhas e a falta de comentários em relação ao tema principal. Todas as sessões são analisadas de forma articulada, buscando-se identificar a evolução, o aprofundamento e as especificidades das discussões coletivas sobre a hipótese do estudo. Através do material obtido (transcrições das sessões, memorial e diário de campo), estrutura-se os eixos de análise (MENDES; ARAUJO, 2012).

De acordo com Heloani e Lancaman (2004), a etapa da pesquisa propriamente dita é dividida em quatro fases. Além da análise da demanda, tem-se a observação clínica, a análise do material da pesquisa e a interpretação.

3.2.1.3 Validação

Segundo Campana (2011), a validação da interpretação dos comentários proferidos durante as sessões com o coletivo de pesquisa e das falas das entrevistas individuais ou coletivas, ocorre no próprio contexto de pesquisa. Há uma relação direta na comunicação intersubjetiva e crítica, o que possibilita uma interpretação dos fatos, que tem como objetivo mostrar as contradições da relação prazer e sofrimento e a organização do trabalho.

Dejours (2011b, p. 147) explica que a validação ocorre em duas etapas. Primeiramente,

durante a pesquisa, “as elaborações, as interpretações, as hipóteses, o temário, os comentários” são apresentados durante as discussões, quando são recusados ou aproveitados e reelaborados, com o acréscimo de novas contribuições provenientes da análise em curso. Quer dizer, a continuidade da investigação e seus desdobramentos, assim como “o investimento sustentado das partes durante a investigação dá forma a um primeiro momento de validação das interpretações”.

Existe, ainda, um segundo momento de validação. Ocorre quando os trabalhadores que não estavam participando da pesquisa se juntam ao grupo após os trabalhos já terem iniciado, e os colegas veteranos propõem uma sessão específica para apresentar os resultados, observações e interpretações, sempre pautados pela relação sofrimento/organização do trabalho. Um novo debate pode ocorrer “após o encaminhamento das considerações, por escrito, entregues preliminarmente aos trabalhadores para análise crítica” (DEJOURS, 2011b, p. 148). Avalia-se, então, as reações dos trabalhadores e redefine-se os rumos, efetuando modificações e correções no relatório final.

A metodologia prevê, ainda, uma reunião com os participantes da pesquisa após a análise dos dados tratados. Esse procedimento leva em consideração a importância de transformar o momento de devolução em espaço de participação e apropriação por parte dos trabalhadores da produção do conhecimento construído na pesquisa. Assim, os membros do coletivo de pesquisa têm o direito e a oportunidade de concordar com a análise que está sendo realizada ou não, podendo sugerir alterações antes do relatório final (BAIERLE, 2007). Somente após a fase de validação será constituído o relatório final, que será apresentado à instituição e aos demais trabalhadores (MENDES; ARAUJO; MERLO, 2011).

De acordo com Dejourns e Jayet (2010), a pesquisa nessa abordagem caracteriza-se como um processo de interação, em que os trabalhadores analisam suas vivências e os pesquisadores levantam as hipóteses a serem discutidas. Acontece o mesmo na etapa de validação, pois ao interpretar os fatos, o método tem como objetivo apontar contradições da relação entre o sofrimento e a organização do trabalho.

Como aspecto importante da pesquisa, Dejourns (1993a) ressalta a explicitação dos riscos presentes. Três pontos resumem o que pode ser considerado a partir do trabalho do pesquisador: a possibilidade de não encontrar nada, a possibilidade de não encontrar tudo aquilo que se esperava e o risco de abordar-se aspectos desagradáveis e desestabilizadores em relação às situações de trabalho.

3.2.1.4 Tipos de clínica

Acredita-se que a Clínica Psicodinâmica do Trabalho pode dividir-se em tipos diferenciados de condução, levando a um processo particular de negociação, conforme previsto na análise da demanda. O que não significa, de acordo com Mendes e Araújo (2012, p. 46), na criação de “novas clínicas”, sendo apenas uma forma de “organizar as demandas para serem melhor tratadas”. Os dispositivos para qualificar as práticas são os mesmos para todas as situações. As autoras colocam que dois tipos de clínica têm surgido de suas práticas, a Clínica da Cooperação e a Clínica das Patologias. Magnus (2015, p.111) ainda cita a Clínica da Inclusão, no entanto, segundo ela, “ainda pouco desenvolvida, está voltada a desempregados e aposentados e ainda não há material há respeito”.

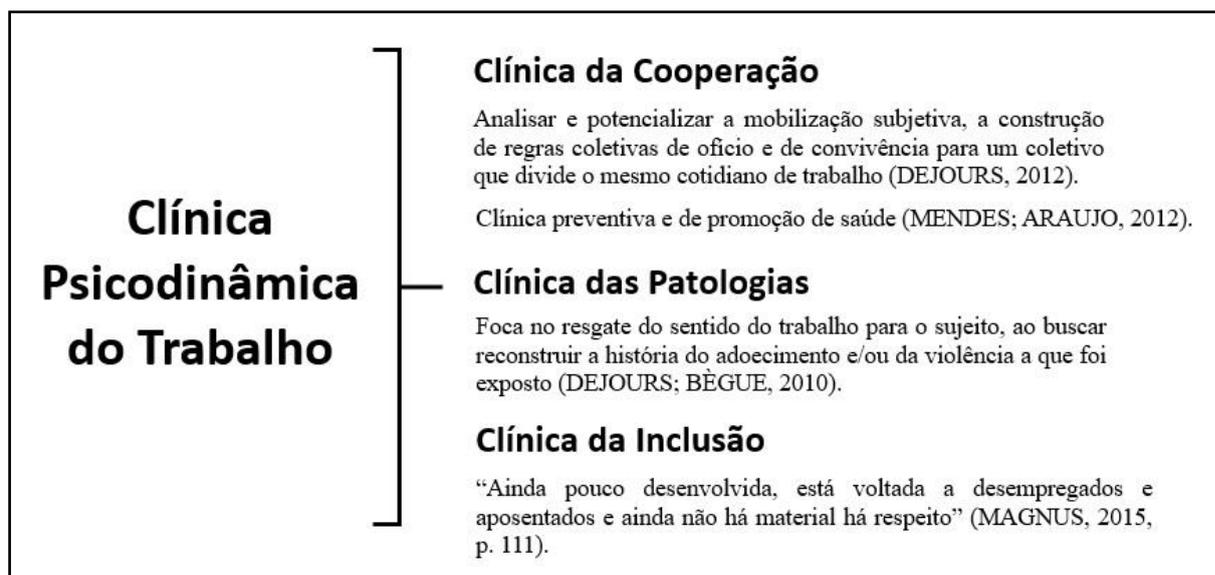
Dejours (2012) descreve a Clínica da Cooperação como voltada para analisar e potencializar a mobilização subjetiva, a construção de regras coletivas de ofício e de convivência para um coletivo que divide o mesmo cotidiano de trabalho. Mendes e Araujo (2012) veem como uma clínica preventiva e de promoção de saúde, podendo ser desenvolvida como uma estratégia de gestão sindical, de pessoas e organizações.

É uma experiência que atua nos riscos frente ao sofrimento patogênico, visando a evitar as patologias do trabalho e o adoecimento dos trabalhadores. É mais bem-sucedida quando atende à demanda de grupos de trabalhadores submetidos à mesma organização do trabalho, embora também possa ser realizada com trabalhadores de diferentes contextos (MENDES; ARAUJO, 2012, p. 46).

A Clínica das Patologias foca no resgate do sentido do trabalho para o sujeito, ao buscar reconstruir a história do adoecimento e/ou da violência a que foi exposto (DEJOURS; BÈGUE, 2010). Segundo Mendes e Araujo (2012, p.46), na maioria das vezes, “tem sido realizada com grupos heterogêneos em relação à organização do trabalho e homogêneos em relação a categoria profissional ou à situação vivida”.

A realização desse tipo de clínica implica, ao mesmo tempo, na perda de espaço para a mobilização subjetiva do coletivo que divide o mesmo cotidiano, mas ganha, por outro lado, “recursos coletivos para enfrentar a doença, pensar no futuro do trabalho nas suas vidas e subsidiar a luta da categoria por melhores condições de trabalho e de saúde em uma perspectiva preventiva” (MENDES; ARAUJO, 2012, p. 46-47).

Figura 8. Tipos de Clínica Psicodinâmica do Trabalho.



Fonte: Elaborado pelo autor baseado em Dejours e Bègue (2010), Dejours (2012), Mendes e Araujo (2012) e Magnus (2015).

Apesar dos diferentes tipos de clínica, Mendes e Araujo (2012) explicam que a condução das clínicas prescinde da análise do desejo do coletivo, para que o espaço de discussão seja orientado para a mudança da situação vivida e para a significação dos sintomas, estejam os trabalhadores com ou sem adoecimento. Por esse motivo, a demanda deve ser analisada com os que a solicitam.

3.2.1.5 Dispositivos da clínica

Visando qualificar a realização da clínica psicodinâmica, seis dispositivos são propostos por Mendes e Araujo (2012), a demanda, elaboração e perlaboração, construção de laços afetivos, interpretação, formação do clínico e supervisão. Tais dispositivos são os mesmos para todos os tipos de Clínica Psicodinâmica do Trabalho, já descritas anteriormente, como a clínica da inclusão, das patologias e da cooperação.

O conceito de demanda já foi apresentado e analisado em detalhes na etapa da pré-pesquisa. Os conceitos de elaboração e perlaboração são discutidos por Freud (1914/1996). De acordo com o autor, a associação livre permite descobrir o que se deixa de recordar, pois a compulsão à repetição é uma forma de recordar para elaborar. Em relação à perlaboração, trata-se de um trabalho longo, uma vez que é necessário tempo para se conhecer as resistências, para elaborá-la e superá-la, o que ocorre através da continuação da pesquisa.

O sofrimento no trabalho é sempre mediado pela mobilização coletiva ou pelas defesas. Para acessar esse sofrimento, as defesas precisam ser conhecidas e interpretadas, e, muitas vezes, elas estão no campo do inconsciente, aparecendo sob diferentes formas como silêncios, atos falhos e chistes (MENDES; ARAUJO, 2012).

Em relação a formação do clínico, conforme colocam Mendes e Araujo (2012), o este constitui-se como parte indissociável da condução da clínica, sendo sua subjetividade uma das dimensões do próprio método. Nesse sentido, sua formação não é apenas técnica e ética, mas também afetiva.

É preciso ser capaz de se afetar pela fala do outro, colocar-se à disposição do outro, deixar-se surpreender, duvidar, angustiar-se com o inesperado, suportar o incontrolável. A clínica não busca respostas e soluções de modo racional e objetivo. O sentir é infinito, bem como a capacidade de afetar-se pelos outros. Um “eu” implica outros “eus” e o outro se apresenta como uma dimensão constitutiva do discurso do sujeito, um processo inacabado por não se esgotarem as transformações sociais que sofre. Conviver com essa frustração é fundamental para que a clínica ocorra (MENDES; ARAUJO, 2012, p. 51).

Nesse sentido, segundo as autoras, fazer a clínica implica num sofrimento frente ao real, o que requer condições profissionais e instituições para o trabalho subjetivo do clínico, sendo muito difícil, sem essa condição, o engajamento na relação fala-escuta (MENDES; ARAUJO, 2012).

A passagem do que é falado no grupo para o espaço público, acreditam Mendes e Araujo (2012), envolve muitos desafios. Em algumas situações, o clínico se vê perdido diante do testemunho de questões de violência e assédio no trabalho, ainda mais pelas implicações de sigilo e ética frente ao compromisso social de denunciar modos de opressão. Essas e outras situações, levam o clínico a ser o salvador ou o refém do grupo, além de outros papéis que lhe são atribuídos ou que ele mesmo se coloca a partir de suas vivências pessoais.

De acordo com Magnus (2015, p. 118), estas angústias precisam se igualmente tratadas em espaços adequados de fala, espaços próprios de supervisão com os pares e especialistas. É a mobilização deste coletivo que possibilita a deliberação sobre as questões éticas e políticas, “além da ação de ajudar o clínico a resistir e/ou evitar armadilhas da perversão organizacional; ou ainda da tentação de instrumentalizar a clínica, adaptando os sujeitos em seus locais de trabalho, estando a serviço da subordinação e da alienação”.

Estes encontros deverão ser periódicos, utilizando o material do grupo e as impressões do clínico. Esta costura se torna necessária para que seja possível avançar nas sessões de psicodinâmica, pois, é comum os assuntos se repetirem, o que pode levar a dispersão não apenas dos trabalhadores, mas também do pesquisador (MAGNUS, 2015).

3.2.1.6 Condições para a clínica

A partir dos seis dispositivos descritos, Mendes e Araujo (2012) partem para a sistematização da condução das clínicas, frisando uma preocupação não em manualizar, mas em ordenar o fazer. Assim, propõem dez condições que são interdependentes, dinâmicas, não-cronológicas e evolutivas para a condução das clínicas.

1. Organização da pesquisa – Na fase da organização, o pesquisador deve ter atenção a quem está solicitando o trabalho e quais são os objetivos, isto é, inicia-se a análise da demanda. Por envolver desejos e contradições, a demanda pode não ser esclarecida no início da investigação, surgindo ao longo das sessões. Assim, antes de iniciar as sessões, o pesquisador deve realizar uma análise documental e as observações do trabalho a ser analisado.

2. Construção e análise da demanda – A demanda pode surgir de um grupo de trabalhadores, de uma instituição ou dos próprios pesquisadores de acordo com o tema de interesse. É necessário que o pesquisador participe de encontros formais e informais, reuniões, palestras de sensibilização e observações, construindo, assim, estratégias de aproximação com o coletivo de pesquisa.

3. Instituição das regras de conduta do coletivo de pesquisa e do coletivo de clínicos – É preciso que seja contratado com o grupo de trabalhadores o caráter ético do trabalho a ser realizado. Devem ser mantidos o sigilo das exposições e o respeito à forma de expressão de cada participante. Além disto, deve-se ressaltar a impossibilidade de respostas urgentes, uma vez que a instauração do mal-estar é um processo e também será o da busca da saúde.

4. Constituição do espaço da fala e da escuta – Espaço constituído por meio da observação clínica e da interpretação, em que esta ocorre na investigação do significado da fala, na observação dos gestos, das posturas, dos tons de voz; também formado pela experiência e pelos referenciais teóricos do coletivo de clínicos, sobretudo, apontando as opacidades nos discursos sobre a organização do trabalho e as vivências de prazer-sofrimento.

5. Estruturação do memorial – O memorial é constituído a partir da fala dos trabalhadores, realizado ao final de cada sessão e lido no início do encontro seguinte. Sugere-se que os conteúdos sejam organizados por eixos temáticos e, para facilitar, as falas deverão estar escritas

e o pesquisador também colocará a sua interpretação do material, a fim de validar com o grupo o que ainda não se transformou em linguagem.

6. Restituição e deliberação – A restituição deverá ser realizada no início de cada sessão. É o momento em que o tema da sessão anterior e o memorial é lido e discutido pelo grupo. No caso de ser discutido, os termos técnicos poderão ser traduzidos e interpretados. Trata-se de um espaço para acrescentar discordar e até para sugerir ações para a resolução dos conflitos expostos nas sessões. O invisível deve ser trazido ao grupo sob a forma de metáforas, substituindo-se palavras, ou como transferência de dominação. O pesquisador deverá verificar se a sua fala foi entendida na compreensão de um aspecto do dito. A metáfora pode propiciar uma importante organização de experiências que não estão disponíveis no nosso sistema conceitual convencional. A restituição permite espaço para deliberações, sancionando ações, justificando inferências e ajudando no estabelecimento de metas.

7. Registro de dados – Os dados devem ser registrados através da gravação, quando aceitos pelo grupo, do memorial de cada encontro e diário de campo. Nesse diário devem estar registrados os resultados da observação clínica, os eventos não verbais e os fatos ocorridos no coletivo de pesquisa, bem como a relação entre os pesquisadores e seus sentimentos em relação ao colega, à sessão e ao grupo de trabalhadores. Todo este material deverá ser encaminhado para a supervisão.

8. Supervisão – A interpretação que o pesquisador fará do material é influenciada pelos fatores culturais e também está ligada às suas experiências passadas. Assim, torna-se relevante a realização da supervisão, pois o pesquisador pode ser influenciado pelas vivências, e assim deixar de compreender os sentimentos e as experiências relatadas na totalidade.

9. Apresentação dos relatos – É realizado o relatório final com base nos resultados da Análise Clínica do Trabalho – ACT, e deve ser fruto da discussão, validação e negociação com o coletivo de pesquisa e coletivo de clínicos.

10. Avaliação – A avaliação do trabalho é realizada mediante entrevistas coletivas com o coletivo de trabalhadores. Sugere-se uma vez por mês e/ou três meses após a intervenção realizada. Estas avaliações são realizadas com o coletivo de clínicos que participaram da supervisão, bem como aqueles que formularam a demanda, que representam a instituição solicitante.

A seguir, será apresentado um panorama sobre as pesquisas utilizando a Clínica Psicodinâmica do Trabalho realizadas no Brasil.

3.2.1.7 A Clínica Psicodinâmica do Trabalho no Brasil

A Psicodinâmica do Trabalho no Brasil ganhou o interesse de pesquisadores da Psicologia, da Medicina, da Administração, além de outras áreas, em 1987, a partir do lançamento do livro “A Loucura do Trabalho: ensaio em psicopatologia do trabalho” (DEJOURS, 1988), tornando-se referência por adicionar as suas análises de Psicopatologia do Trabalho elementos da Sociologia, como os modos de gestão, saindo do modelo que investigava unicamente as patologias (MERLO; MENDES, 2009), para um modelo que buscava compreender as patologias a partir da análise das situações do mundo do trabalho (MENDES, 2007a; 2007b; 2007c; DUARTE; MENDES, 2015).

Uma das primeiras pesquisas realizadas no Brasil aplicando o método proposto por Dejours (1988) apareceu no artigo “A influência da organização do trabalho nas vivências de prazer-sofrimento dos trabalhadores: uma abordagem psicodinâmica” (MENDES; ABRAHÃO, 1996), resultado da dissertação de mestrado de Mendes (1994), que teve como objetivo investigar a construção da intersubjetividade no trabalho de engenheiros eletrônicos, focando nas relações dinâmicas entre organização do trabalho e prazer-sofrimento.

No ano de 2009, Merlo e Mendes realizaram um levantamento de publicações que utilizaram a Psicodinâmica do Trabalho como referencial, chegando ao número de 79 artigos, dissertações e teses a partir de uma busca em bases de dados nacionais, entre os anos de 1996 e 2009. O trabalho retratou que a abordagem é utilizada no Brasil na maioria das vezes como referência teórica, com poucos estudos utilizando o método proposto por Dejours. De acordo com os autores, a área que mais utilizou a psicodinâmica como referência foi a Psicologia, apesar de terem encontrado estudos produzidos por outras áreas, como a Engenharia e profissionais da saúde, por exemplo (MERLO; MENDES, 2009).

A partir do desenvolvimento da Psicodinâmica do Trabalho no Brasil e da realização de novos estudos, Mendes e Araujo (2012) propuseram não apenas uma contextualização do método, mas também uma nova maneira de aproximação das demandas brasileiras, marcadas por história e cultura específicas. O método proposto pelas autoras é introduzido a partir do questionamento da amplitude das contribuições da Psicanálise para constituir sua proposta metodológica a partir da questão da demanda versus a solicitação, considerado o ponto de partida da pesquisa em Psicodinâmica do Trabalho.

Mendes e Araujo (2012) desenvolveram a ideia de que a clínica do trabalho pode ser realizada com dois tipos distintos de grupos, o primeiro, denominado de Clínica da Cooperação; o segundo, chamado de Clínica das Patologias, ambas já apresentadas. Além disso, condições para a realização da clínica do trabalho são apresentadas e dispositivos clínicos são sugeridos. As duas modalidades devem considerar essas condições e esses dispositivos para a realização da clínica. Ainda, é essencial considerar o afeto no saber e no fazer clínico, inaugurando, assim, uma proposta diferente para a produção em Psicodinâmica do Trabalho no âmbito brasileiro, sugerindo a aproximação com questões políticas e sociais junto à construção da abordagem.

Visando compreender este cenário, Duarte e Mendes (2015) realizaram um levantamento bibliográfico focando no período entre 1990 e 2013. As pesquisas encontradas foram analisadas e classificadas de acordo com o tipo de método utilizado, além da análise com foco nos processos clínicos realizados. Foram encontrados 97 trabalhos, entre artigos, dissertações e teses. A maioria dos textos traz a Psicodinâmica do Trabalho como teoria, não como método. Dessa forma, as autoras refinaram a busca focando no método empregado nos estudos amparados na abordagem psicodinâmica, levantando estudos que utilizassem o método proposto por Dejours (2011b; 2010b; 1988), os que utilizaram adaptações deste e outras estratégias de coleta de dados e estudos que utilizaram o método sugerido por Mendes e Araujo (2012) (DUARTE; MENDES, 2015).

De acordo com Duarte e Mendes (2015), foram encontrados 39 estudos caracterizados como práticas em Psicodinâmica do Trabalho. As autoras relataram que existe uma dificuldade em caracterizar a clínica do trabalho nessa perspectiva e realizá-la. Há poucos trabalhos referidos como Clínica da Cooperação ou Clínica das Patologias. Os estudos encontrados foram classificados em dois tipos, de acordo com os objetos investigados. Ao primeiro objeto é feita a analogia da Clínica da Cooperação, com o foco na compreensão das relações entre trabalhador e trabalhar mediada pela organização do trabalho (normalidade). Ao segundo, o da Clínica das Patologias, focando na percepção das influências do trabalho como fator adoecedor (patologias).

Em relação aos estudos que apresentam o foco na compreensão das vivências de trabalhadores em atividade na situação de “normalidade”, ou seja, o objeto de estudo da Psicodinâmica do Trabalho, 19 utilizaram o método proposto por Dejours, 9 foram consideradas adaptações da proposta metodológica de Dejours e 4 estudos utilizaram a proposta de Mendes e Araújo (2012). Esses últimos denominaram explicitamente o método como “clínica do trabalho”, e enfatizaram os benefícios tirados da participação no estudo pelos trabalhadores, ou seja, não foram apresentados os resultados sobre a Psicodinâmica do Trabalho em si, mas também a mudança na relação dos sujeitos com seus trabalhos, à medida que se engajaram no processo de

pesquisa²² (DUARTE; MENDES, 2015).

Entre os 6 estudos encontrados que abordaram as patologias decorrentes do trabalho, nenhum deles se refere ao método com sendo o sugerido por Dejours, o que, o que, de acordo com Duarte e Mendes (2015), pode estar relacionado ao fato de não existir nenhuma recomendação específica no método dejouriano para aplica-lo a tais contextos. Apenas 1 das pesquisas foi realizada com o método sugerido por Mendes e Araújo (2012), o que significa eu todos os outros 6 estudos foram realizados a partir de adaptações do método sugerido por Dejours²³.

Concluindo, as autoras ressaltam, entre outros aspectos encontrados no levantamento, as dificuldades para se tratar temas relacionados ao sofrimento com grupo de trabalhadores. De acordo com elas, quando essa demanda aparece, normalmente, é estimulada pelos pesquisadores, o que já havia sido também observado por Ghizoni, Mendes e Corgozinho (2013). Quer dizer, existe um interesse inicial em abordar os temas do trabalho a partir da demanda dos pesquisadores quando esses oferecem a possibilidade da clínica do trabalho aos sujeitos. Entretanto, em todos os trabalhos é enfatizada a questão do voluntariado dos trabalhadores envolvidos²⁴ (DUARTE; MENDES, 2015).

A fim de compreender melhor o cenário brasileiro, verificando as últimas pesquisas utilizando a Clínica Psicodinâmica do Trabalho realizadas, realizou-se um levantamento bibliográfico em janeiro de 2021. Optou-se por examinar os trabalhos publicados no Portal de Periódicos CAPES/MEC²⁵, por ser uma importante ferramenta brasileira de divulgação de pesquisas científicas, tanto no que diz respeito as bases de dados e periódicos, quanto de publicações originárias de programas de pós-graduação *stricto sensu*. As palavras-chave

²² Outra característica específica em relação aos estudos que utilizaram a proposta de Mendes e Araujo (2012), é a inclusão de objetivos voltados para beneficiar os trabalhadores a partir das práticas realizadas, não considerando mobilizações entre os sujeitos como benefícios “acidentais” (DUARTE; MENDES, 2015).

²³ Segundo Duarte e Mendes (2015), uma característica relevante em relação a esses estudos, quando comparados aos realizados com trabalhadores não-adoecidos, é que todos esses relatam o benefício trazido aos trabalhadores participantes, focando o diálogo entre a demanda dos pesquisadores envolvidos (produzir conhecimento) e a demanda dos sujeitos de pesquisa (repensar sua relação com o trabalho e o adoecimento).

²⁴ Para as pesquisadoras, essa situação coloca em evidência a demanda do trabalhador brasileiro em relação ao que lhe é oferecido em termos de possibilidades de negociação, ou mesmo de aberturas de espaços genuínos de fala e escuta, onde suas queixas terão condições de se tornarem demandas que provocarão mudanças em suas realidades de trabalho (DUARTE; MENDES, 2015).

²⁵ O Portal de Periódicos CAPES/MEC foi utilizado em razão de ser uma biblioteca virtual, disponibilizando para as instituições de ensino e pesquisa no Brasil o melhor da produção científica nacional e internacional. Em seu acervo estão mais de trinta e seis mil títulos com textos completos, e cento e trinta bases referências (CAPES/MEC, 2021).

“Psicodinâmica do Trabalho”, “Clínica Psicodinâmica do Trabalho” e “clínica do trabalho” foram utilizadas para a realização do levantamento. A pesquisa foi realizada no período compreendido entre os anos de 2014 e 2020. Os estudos encontrados foram analisados e classificados de acordo com o tipo de referencial teórico e método utilizados.

Foram encontrados 63 artigos nacionais e internacionais, em três diferentes idiomas (português, inglês e espanhol), com ao menos uma breve menção aos termos Psicodinâmica do Trabalho, Clínica Psicodinâmica do Trabalho ou clínica do trabalho. A maioria dos estudos, assim como já verificado por Merlo e Mendes (2009) e Duarte e Mendes (2015), faz referência ao termo Psicodinâmica do Trabalho como abordagem teórica, sem utilizar as proposições metodológicas. Assim, refinou-se a busca concentrando-se na abordagem teórica e no método empregado nas pesquisas que se amparam na Psicodinâmica do Trabalho, levantando investigações que replicassem o método sugerido por Dejours (2011b; 2010b; 1988), assim como adaptações deste.

Foram encontrados 31 estudos caracterizados como práticas em Psicodinâmica do Trabalho. Destes, 14 (45,1%) utilizaram a psicodinâmica como clínica (método e teoria) e 17 (54,9%) artigos utilizaram apenas como abordagem teórica. Entre as pesquisas caracterizadas como clínica do trabalho, 1 (3,2%) adotou o método proposto por Dejours e 13 (41,9%) se valeram de adaptações, adequando o método às realidades dos estudos. Ainda, também foram encontrados artigos teóricos, entrevistas e estudos bibliométricos. As resenhas de livros foram desconsideradas.

Em relação aos artigos que se utilizaram da Clínica Psicodinâmica do Trabalho (14), 5 foram publicados no ano de 2014, 4 em 2015, 2 em 2016 e 1 nos anos de 2017, 2018 e 2019. Nenhuma publicação foi realizada no ano de 2020, o que demonstra uma redução no número de publicações ao longo dos últimos 7 anos. Já em relação aos artigos que utilizaram a abordagem psicodinâmica apenas como arcabouço teórico (17), 2 foram publicados no ano de 2014, 2 em 2015, 2 em 2016, 6 em 2017, 2 em 2018, 1 em 2019 e 2 no ano de 2020, também demonstrando uma redução no número de publicações, considerando como base o ano de 2017.

No que diz respeito aos periódicos, destaca-se a Revista Polis e Psique, com 3 publicações. O pesquisador Álvaro Roberto Crespo Merlo aparece com 3 publicações, enquanto os pesquisadores e pesquisadoras Ana Magnólia Mendes, Cláudia de Negreiros Magnus, Geresa Menezes de Carvalho, Milton Athayde, Selma Lancman e Thiago Drumond Moraes aparecem com 2 publicações cada.

No que se refere a metodologia, os artigos que apresentaram adaptações ao método proposto por Dejours utilizaram como técnicas de coleta de dados a pesquisa documental,

entrevistas individuais, entrevistas coletivas, conversas-entrevistas, questionários, autoconfrontação simples, instruções ao sócia²⁶, debate coletivo, observação participante, observação não participante e Análise Ergonômica do Trabalho (AET)²⁷. Em relação às técnicas de análise de dados, foram utilizadas a análise de conteúdo e a análise descritiva de frequência.

A tabela 9 apresenta os 14 estudos que utilizaram a Clínica Psicodinâmica do Trabalho, a partir do método proposto por Dejours ou utilizando-se de adaptações a este.

Tabela 9: Estudos utilizando a Clínica Psicodinâmica do Trabalho como proposta metodológica encontrados no levantamento bibliográfico (2014 – 2020).

²⁶ As técnicas de autoconfrontação simples e instruções ao sócia são baseadas no princípio geral da confrontação, e são utilizadas na abordagem da Ergonomia da Atividade (FALZON, 2007).

²⁷ O método da AET é composto por diferentes etapas: análise e reformulação da demanda; levantamento e análise de dados da empresa e dos trabalhadores; análise de tarefas e de atividades; diagnóstico, validação e recomendações. Para isso, são utilizados diferentes recursos e procedimentos, tais como: realização de reuniões, entrevistas, observações abertas, observações sistemáticas, fotos, filmagens, entre outros (GUÉRIN et al., 2001).

Método Utilizado	Estudos utilizando a Psicodinâmica do Trabalho
Método proposto por Dejours (1988; 2010b; 2011b)	Magnus e Merlo (2015). Clínica Psicodinâmica do Trabalho: a construção de um coletivo no real da pesquisa.
Adaptações da proposta metodológica de Dejours	Ghizoni, Medeiros, Carvalho, Moraes, Santana, Magnus, Merlo, Lima e Mendes (2014). Clínica Psicodinâmica do Trabalho: a prática em diversos contextos de trabalho.
	Machado, Beck, Perrone, Coelho e Vasconcelos (2018). Mobilização subjetiva de trabalhadores de um Centro de Atenção Psicossocial Álcool e Drogas: intervenção em saúde do trabalhador por meio da Clínica Psicodinâmica do Trabalho.
	Linhares e Siqueira (2014). Vivências depressivas e relações de trabalho: uma análise sob a ótica da Psicodinâmica do Trabalho e da Sociologia Clínica.
	Carvalho e Vasconcelos (2014). Clínica do Trabalho aplicada a trabalhadores de ensino superior federal.
	Moraes e Athayde (2014). Dimensões do coletivo na atividade de trabalho dos motoboys.
	Silva, Aciole e Lancman (2017). Ambivalências no cuidado em saúde mental: a 'loucura' do trabalho e a saúde dos trabalhadores. Um estudo de caso da clínica do trabalho.
	Amaral, Mendes e Facas (2019). (Im)possibilidade de mobilização subjetiva na clínica das patologias do trabalho: o caso das professoras readaptadas.
	Mariano e Carreira (2016). Prazer e sofrimento no cuidado ao idoso em instituição de longa permanência: percepção dos trabalhadores de enfermagem.
	Bottega e Merlo (2016). Linha de cuidado em saúde mental do trabalhador: discussão para o SUS.
	Moraes, Rohr e Athayde (2015). Ingresso, permanência e abandono na profissão de motoboys: constituição de si e da profissão.
	Barros e Honório (2015). Riscos de adoecimento no trabalho de médicos e enfermeiros em um hospital regional mato-grossense.
	Barros, Gonçalves, Kaltner e Lancman (2015). Estratégias de apoio matricial: a experiência de duas equipes do Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF) da cidade de São Paulo, Brasil.
Molinier (2014). Cuidado, interseccionalidade e feminismo.	

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Serão apresentados, em seguida, os procedimentos metodológicos da pesquisa realizada com o coletivo de professores de uma instituição de ensino superior privada.

3.3 ROTEIRO METODOLÓGICO DA PESQUISA

3.3.1 Do método

Conforme referenciado na introdução do capítulo, em razão de limitações experienciadas no transcorrer do percurso metodológico, nesta investigação não foi utilizada a metodologia da Psicodinâmica do Trabalho de modo *strictu sensu*, assim, alguns ajustes e adaptações foram realizados.

Mendes e Araujo (2012) afirmam acreditar que a clínica do trabalho precisa sofrer adaptações em relação ao método inicialmente proposto por Dejours. Primeiramente, para dar conta de se aproximar dos seus próprios fundamentos, de modo a trazer o afeto para o método, ou seja, sair da repetição de passos metodológicos e buscar caminhos para assegurar a mobilização subjetiva, a cooperação e as regras coletivas para trabalhar e viver junto. Em segundo lugar, para atender às especificidades das demandas do contexto sócio-histórico e cultural brasileiro.

A Psicodinâmica do Trabalho do Trabalho “privilegia um método científico particular, no entanto, não é escrava dele, à medida que não considera o método em si mesmo a garantia da cientificidade da pesquisa”. Embora as variações e adaptações sejam tecnicamente diferentes da proposta de Dejours, mantêm os princípios essenciais da psicodinâmica, isto é, “devem ser capazes de revelar o trabalho na sua complexidade, desvelando mediações, contradições e intersubjetividade” (MENDES, 2007c, p. 41).

Nessa direção, outras pesquisas e intervenções com adaptações já foram realizadas, destacando os estudos de Machado e Merlo (2008), Rossi et al. (2009), Santos-Júnior, Mendes e Araujo (2009), Antloga e Mendes (2009), Diniz e Goes (2010), Gomes, Lima e Mendes (2011); Perez (2012) e Macêdo et al. (2013), além de outras experiências realizadas em organizações públicas, privadas e sindicatos (MORAES; ROHR; ATHAYDE, 2015; MARIANO; CARREIRA, 2016; SILVA; ACIOLE; LANCMAN, 2017). Todos esses estudos podem ser caracterizados como tentativas de desenvolver a clínica em diferentes contextos para atender a diferentes demandas. Todos buscam alternativas técnicas que, mesmo se diferenciando do

método original, não se afastam dos princípios teóricos da abordagem psicodinâmica, tendo a escuta como parte do método (LOUZADA; OLIVEIRA, 2013; MENDES; ARAUJO, 2012).

Algumas vezes, ressaltam Mendes e Araujo (2012), tem-se a impressão de que essas pesquisas e investigações realizadas a partir de adaptações se aproximam de experiências como grupo focal ou entrevistas coletivas. Outras vezes, de uma psicoterapia de grupo, no entanto, não se trata de nenhuma delas, ocupando um espaço entre uma e outra, como um lugar em construção. Daí, nascem as contribuições para elaborar e sistematizar o fazer clínico, encontrando caminhos para consolidar a identidade de uma Clínica Psicodinâmica do Trabalho.

No que diz respeito a esta pesquisa, além das sessões realizadas com o coletivo de professores, em razão do pesquisador trabalhar como docente da instituição quando da realização da pesquisa, essa investigação também se valeu da observação participante como forma de coletar dados para alcançar os objetivos propostos.

A observação participante ocorre quando o pesquisador assume o papel de um dos membros do grupo ou da comunidade, isto é, quando a participação real acontece. Dificuldades são enfrentadas, uma vez que o observador participante exerce influência no grupo através de simpatias e antipatias pessoais, além de existir o choque do quadro referencial entre o observador e a observação (PRODANOV; FREITAS, 2009).

Há duas formas distintas de observação participante, a natural, quando o observador pertence à comunidade, grupo ou equipe que investiga; e a artificial, quando o pesquisador se integra ao grupo com o objetivo de realizar uma investigação (GIL, 2008). Blalock Jr. (1973) entende que a observação participante apresenta uma questão básica:

O requisito básico de toda observação participante, contudo, reside na necessidade de que o cientista social ganhe a confiança das pessoas que estão sendo estudadas – de maneira que sua presença não rompa com o curso natural dos acontecimentos, ou nele interfira de algum modo – de forma que proporcionem respostas sinceras às suas perguntas, e não escondam, de sua vista, atividades importantes (BLALOCK JR, 1973, p.50- 51).

Para realizar uma observação participante, deve-se realizar uma imersão no cotidiano de uma determinada cultura. Somente através deste processo o pesquisador conseguirá compreender o universo sócio-cultural do seu objeto de pesquisa. Cavedon (2008, p.147) explica que “a observação participante é uma técnica cujo fundamento reside num certo processo de aculturação do pesquisador”. Logo, o pesquisador tende a assimilar as categorias inconscientes que ordenam o universo investigado, não eliminando, entretanto, o trabalho sistemático de coleta de dados, nem a interpretação e integração da evidência empírica. Deste modo, recria a totalidade vivida

pelos integrantes da organização que está sendo investigada e apreendida pela intuição do pesquisador (CAVEDON, 2008).

Este tipo de abordagem enfatiza o fato de que as práticas só podem ser acessadas através da observação, isto é, através das entrevistas, por exemplo, somente os relatos das práticas são acessados e não as próprias práticas, assim, a observação participante permite ao pesquisador entender como algo efetivamente funciona ou ocorre (FLICK, 2009).

O professor/pesquisador ingressou na organização em maio de 2014, o que significa que, ao iniciar a investigação, já atuava como professor da instituição de ensino há mais de cinco anos. Assim, além de efetivamente pertencer ao grupo de professores que participaram das sessões do coletivo, o pesquisador gozava da confiança dos demais integrantes do grupo, o que contribuiu para que a naturalidade e espontaneidade do curso dos acontecimentos não fossem alterados. O fato de o pesquisador manter uma boa relação com todos os docentes que participaram das sessões, também colaborou para a obtenção de respostas, posicionamentos e pontos de vista sinceros fornecidos pelos professores.

Diante dessas considerações, é possível estabelecer que o trabalho de campo teve início com o ingresso do pesquisador na instituição, em maio de 2014, tendo, logicamente, adquirido contornos, esforços e atenções mais específicas a partir do aval para realização da pesquisa, em agosto de 2019.

Na tabela a seguir apresenta-se as principais características do método proposto por Dejours (2011b; 2010b; 1988) e as adaptações aplicadas neste estudo.

Tabela 10: Características do método proposto por Dejours e as adaptações utilizadas nesta pesquisa.

Método proposto por Dejours (2011b; 2010b; 1988)	Adaptações ao método utilizadas nesta investigação
Existência de uma demanda formulada pelos interessados (trabalhadores)	Demanda proposta/incentivada pelo pesquisador/professor
Definição do coletivo de pesquisadores (supervisão)	Formação de um coletivo de pesquisa <i>ad hoc</i> de trabalhadores
Formação de um coletivo de pesquisa <i>ad hoc</i> de trabalhadores	Acesso a documentos acadêmico-pedagógicos da instituição
Acesso a documentos (técnicos, econômicos e científicos) da organização	Utilização da técnica de observação participante
Acesso ao cotidiano da organização durante horas de funcionamento	Utilização de diário de campo e produção de memoriais descritivos
Formação do clínico (Psicologia)	Formação do pesquisador (Administração)
Pesquisa realizada em um local identificado com o trabalho	Pesquisa realizada em um local identificado com o trabalho
Espaço coletivo de discussão (sessões)	Espaço coletivo de discussão (sessões)
Análise das sessões e dos comentários verbais (fala) dos trabalhadores	Análise das sessões e dos comentários verbais (fala) dos trabalhadores

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Em seguida, serão detalhadas as três etapas da pesquisa realizada com o coletivo de professores da instituição de ensino superior privada.

3.3.1.1 Pré-pesquisa

Assim que obtive o aval do Comitê de Ética da instituição de ensino para realização do estudo, o pesquisador iniciou o trabalho de reunir a documentação institucional relacionada à saúde dos professores. Nenhum material foi fornecido pelo setor de departamento pessoal. De acordo com a profissional responsável pela coordenação do setor, não havia nenhum documento relacionado à saúde dos professores arquivado. No entanto, algumas informações foram obtidas com a Comissão Interna de Prevenção de Acidentes (CIPA), com a Comissão Própria de Avaliação (CPA) e através do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), disponibilizado na página virtual da instituição.

Entre essas informações estavam a descrição e documentação de palestras, cursos e demais capacitações já realizadas com os professores; regimentos institucionais relacionados à política de saúde e segurança da organização e outras ações esporádicas realizadas ao longo dos últimos anos. De modo geral, o pesquisador teve acesso a pouco material referente às ações realizadas visando a promoção da saúde dos docentes.

A instituição de ensino conta com uma clínica escola, utilizada e operacionalizada pelos cursos de graduação presenciais da área da saúde, como Fisioterapia e Psicologia. Nesse espaço são realizados atendimentos nas respectivas áreas, previamente agendados, a alunos, professores, funcionários e demais membros da comunidade.

Durante os seis anos e três meses em que fui professor da instituição, participei de uma atividade, coordenada por duas professoras do curso de Psicologia, relacionada à saúde (física ou mental) dos docentes. Além disso, eventos pontuais, como as campanhas de divulgação do outubro rosa e do novembro azul, por exemplo, foram realizados por algum setor da instituição. Nos últimos meses em que trabalhei na organização, o pesquisador participou de sessões de ginástica laboral que foram realizadas através de um projeto desenvolvido por alunas do curso de Fisioterapia.

A demanda partiu do pesquisador – que, frisa-se, também é um dos trabalhadores da instituição - em razão de dois motivos, diferentes, e ao mesmo tempo, sob certo aspecto, complementares. O primeiro, diz respeito às condições e as transformações no trabalho dos docentes da instituição, caracterizadas a partir de episódios de sofrimento patogênico explícito de professores testemunhados pelo professor/pesquisador a partir de determinado período, mais especificamente, a partir do início do ano de 2018. O segundo motivo, se deve ao fato do pesquisador não ter obtido o aval para analisar o fenômeno em outras instituições de ensino.

Do momento em que iniciou suas atividades na instituição (maio/2014) até o início do ano de 2018, o pesquisador não presenciou, ou tomou conhecimento, de nenhuma situação clara e manifesta de sofrimento patogênico vivenciada por algum professor da instituição, seja na modalidade de ensino presencial ou nas modalidades semipresencial e EaD. É possível que situações do gênero tenham ocorrido, no entanto, não foram de conhecimento do pesquisador/professor ou dos colegas de instituição mais próximos.

Entretanto, a partir do início do ano de 2018, a situação se modificou drasticamente. Nesse período, a instituição de ensino passou por grandes mudanças, tais como a chegada de um novo reitor, de uma nova pró-reitora de EaD e de um novo secretário acadêmico, a adoção de um novo sistema acadêmico, novas grades curriculares foram implementadas em todos os cursos nas três modalidades de ensino, os setores foram reorganizados no que diz respeito à disposição física,

divisão de pessoas e divisão de tarefas e novas práticas e procedimentos de gestão começaram a ser utilizados.

A partir desse período, verificou-se alguns pedidos de demissão de professores, especialmente na modalidade de ensino EaD, o aumento no absenteísmo e situações de sofrimento como, por exemplo, crises de choro ocorridas durante a jornada de trabalho.

Em uma situação específica, durante uma reunião de coordenadores de curso, uma professora disse chorando para a pró-reitora de EaD, “*isso não pode ser normal, pessoas constantemente chorando no trabalho não é algo normal*”. Em outra ocasião, após receber uma informação referente à um entrega de uma tarefa específica, que deveria ser realizada no dia seguinte, uma professora desceu as escadas chorando e gritando, afirmando que estava indo na reitoria pedir demissão. A professora foi contida pelo por mim e por outro docente, mais calma, acabou não realizando o pedido de demissão naquele momento, o que acabou ocorrendo alguns dias depois.

A partir de situações e acontecimentos como os descritos acima, o pesquisador percebeu que, apesar de não existir um pedido explícito, existia uma demanda para intervenção na instituição de ensino.

Assim, para o desenvolvimento desta pesquisa, a demanda emergiu em função da experiência do pesquisador como professor universitário. Diante das experiências vividas e dos relatos trazidos por colegas, surgiram questionamentos que foram motivadores a investigar este campo de trabalho e suas particularidades. Apesar da demanda ter sido suscitada pelo pesquisador, de forma indireta, ela também partiu dos trabalhadores, o que se confirmou durante a realização do trabalho de pesquisa.

Com o objetivo de iniciar o processo de construção do coletivo de professores, foi enviado um e-mail para quarenta e cinco docentes da instituição, convidando-os para uma reunião onde a proposta de investigação seria apresentada e explicada. Após poucas respostas, um novo e-mail de convite foi enviando e um grupo de *whatsapp*²⁸ foi criado com todos os quarenta e cinco professores. Alguns docentes saíram do grupo imediatamente, demonstrando prontamente que não tinham intenção de participar do coletivo. No total, dezesseis professores responderam ao e-mail confirmando a presença na reunião.

Julga-se importante ressaltar que do aval recebido do Comitê de Ética da instituição para realização da investigação, até a concretização do primeiro contato presencial com o coletivo de professores, alguns obstáculos e dificuldades tiveram que ser superados. Entre esses, é possível

²⁸ As informações contidas no grupo de *whatsapp*, assim como os contatos realizados por e-mail com os professores, foram perdidas com a demissão do professor/pesquisador.

destacar a sobrecarga de trabalho imposta aos docentes da instituição, o que dificultava o agendamento dos encontros, e a realização de uma avaliação institucional do EaD *in loco*, ocorrida logo após a confirmação do aceite da pesquisa, o que também trouxe consideráveis impasses para que as sessões fossem iniciadas, uma vez que uma considerável parcela dos docentes da instituição estava envolvida com os preparativos para receber os três avaliadores do MEC.

Na data agendada para ocorrer a reunião, realizada em uma sala no primeiro andar da instituição, sete professores estavam presentes. O pesquisador apresentou a ideia da pesquisa, com especial atenção ao esclarecimento dos objetivos, detalhando o modo de funcionamento do coletivo, como o tempo e a periodicidade de cada encontro, da não obrigatoriedade da presença em todos os encontros, a preocupação com o sigilo quanto às informações e material produzido pelo grupo, assim como o compromisso com a produção e devolução dos resultados por parte do pesquisador, seguindo assim, os pressupostos indicados pela Clínica Psicodinâmica do Trabalho (DEJOURS, 2011b; 2010b; 1988; MENDES; ARAUJO, 2012). Essa primeira reunião teve uma duração de 53 minutos.

Na semana seguinte, após o envio de um novo convite através do e-mail, uma nova reunião foi realizada, dessa vez em uma sala no segundo andar da instituição. No total, oito professores estavam presentes e o encontro durou 44 minutos. Alguns professores compareceram às duas reuniões. Novamente, o pesquisador apresentou a proposta de investigação, abordando todos os pontos citados anteriormente e esclarecendo a aos questionamentos levantados pelos professores presentes.

Após algumas discussões e ajustes, ficou acordado entre o pesquisador e os docentes que a primeira sessão com o coletivo de professores seria realizada no dia primeiro de outubro de 2019, uma terça-feira. Do intervalo entre as duas reuniões de apresentação e o primeiro encontro com o coletivo, o pesquisador se debruçou em leituras que tratavam da operacionalização e condução da pesquisa em Psicodinâmica do Trabalho, além de livros (DEJOURS, 2015; 2012; 2001; 1988; DEJOURS; ABDOUCHELI; JAYET, 2010; LANCMAN; SZNELWAR, 2011; MENDES; ARAUJO, 2012; 2011; MENDES, 2007d; VIEIRA; MENDES; MERLO, 2013; MENDES; MORAES; MERLO, 2014; MENDES; BOTTEGA; CASTRO, 2014; MONTEIRO et al., 2017) e artigos (MENDES; LINHARES, 1996; MENDES; MORRONE, 2010; 2002; MERLO; MENDES, 2009; MOLINIER, 2003; LANCMAN; UCHIDA, 2003; HELOANI; LANCMAN, 2004; SZNELWAR; UCHIDA; LANCMAN, 2011; DEJOURS, 2007b; 2004; MENDES, 1995a; 1995b; BUENO; MACÊDO, 2012; CARRASQUEIRA; BARBARINI, 2010; LAVNCHICHA, 2015; FLEURY; MACÊDO, 2012; MENDES; VIEIRA, 2014; DUARTE;

MENDES, 2015), dissertações (MENDES, 1994; BARBARINI, 2001; GOMES, 2002; MARTINS, 2002a; CASTRO-SILVA, 2006; BAIERLE, 2007; MAGNUS, 2009; TOMAZINI, 2009; CASTRO, 2010; PEREZ, 2012; MÜLLER, 2012; SILVA, 2012a; FERREIRA, 2013; GÓMEZ, 2017; CONCOLATTO, 2018) e teses (MORAES, 2008; MARTINS 2008a; MARTINS, 2008b; FACAS, 2013; MAGNUS, 2015; GUIMARÃES JÚNIOR, 2017; COUTO, 2018) foram consultadas.

3.3.1.2 Pesquisa

Com a formação do coletivo de professores, consumado após os dois primeiros encontros realizados para apresentação da proposta de investigação, ficou acordado entre o pesquisador e os docentes que seria realizada uma sessão por semana. O dia e horário das sessões seriam acordados entre os membros do coletivo e informado ao pesquisador, que formalizaria/confirmaria o encontro através do envio de um e-mail e de uma mensagem através do aplicativo de mensagens *whatsapp*. Também ficou combinado, seguindo uma demanda proveniente do próprio coletivo, que não seria estabelecido um número mínimo ou máximo de encontros, ou seja, dependeria do andamento das sessões. Conforme mencionado por uma das professoras do coletivo, “*eu quero falar tudo, não sei em quantos encontros conseguirei falar tudo*”.

Além dos dois encontros iniciais, foram realizadas mais oito sessões com o coletivo de docentes da instituição de ensino. As sessões foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas, totalizando mais de dez horas de gravação. Ao início de cada sessão foi apresentado e lido em voz alta pelo pesquisador, conforme sugerido por Mendes e Araujo (2012), um memorial descritivo, construído com base nas falas dos professores proferidas na sessão anterior. Algumas impressões e interpretações do pesquisador também foram inseridas nos memoriais descritivos.

Ao mesmo tempo, um diário de campo foi utilizado, onde o pesquisador anotou todas as informações e acontecimentos que considerou relevantes em cada uma das sessões realizadas. Foram registradas desde informações mais operacionais, como o horário de início e término de cada encontro e o número de docentes presentes, passando por reações, silêncios e gestos exibidos pelos integrantes do grupo, até fatos mais específicos como, por exemplo, a ocasião em que um dos docentes recebeu, através de uma mensagem no *whatsapp*, a informação de que a nota da avaliação institucional do EaD havia sido divulgada pelo Ministério da Educação.

Os dados primários foram obtidos nas sessões realizadas com os docentes e da observação

participante, assim como dos conteúdos do diário de campo e dos memoriais descritivos. Os dados secundários utilizados são provenientes das pesquisadas realizadas e dos documentos relacionados à saúde dos professores aos quais o pesquisador teve acesso. Em razão do pesquisador também trabalhar como professor na instituição, não foram realizadas entrevistas individuais ou outros encontros com os professores visando obter informações adicionais para realização do estudo.

No total, quatorze (14) docentes participaram das sessões, sendo que, as participações nas sessões variaram de quatro a oito professores. Não foi estabelecido um tempo de duração para cada uma das sessões, o que significa que o momento de encerrar os encontros foi decidido pelos próprios docentes, levando em consideração questões como o cansaço, a percepção de que os assuntos referentes ao tema que estava sendo discutido haviam se esgotado e a necessidade dos professores em sair devido à compromissos profissionais e/ou pessoais previamente agendados.

Todos os encontros foram realizados em salas de aula da própria instituição de ensino. Os locais foram escolhidos pelos próprios professores, tomando-se todos os cuidados para preservar os participantes da pesquisa no que diz respeito ao sigilo do conteúdo das atividades. Nenhuma outra pessoa, além do pesquisador e dos docentes, teve acesso às sessões.

Desde a primeira sessão realizada com o coletivo de professores, a definição e a ordem dos assuntos abordados, assim como o ritmo e a ênfase dos diálogos desenvolvidos, foram determinados pelos próprios integrantes do coletivo. Ao pesquisador, coube a tarefa de extrair das falas dos docentes os aspectos mais corriqueiros e relevantes presentes no cotidiano de trabalho dos professores universitários. Ainda, buscou-se correlacionar os comentários verbais com o que vinha sendo observado pelo pesquisador desde o momento de ingresso na instituição.

Desta forma, durante a realização das sessões, o pesquisador concentrou sua atenção nas vivências subjetivas, preocupando-se com a dimensão do comentário “que inclui concepções subjetivas, hipóteses sobre o porquê e como da relação vivenciada no trabalho, as interpretações, até mesmo as observações de caráter anedótico, entre outras formulações” (DEJOURS, 2011b, p. 137).

Os conteúdos das sessões foram analisados de forma coletiva, sem apontar a identificação individual de falas ou sentimentos, nem de determinados aspectos pessoais fora do trabalho (MENDES; ARAUJO, 2012). Após a realização da última sessão, a partir da utilização da técnica de Análise Clínica do Trabalho (ACT), sugerida por Mendes e Araújo (2012), as transcrições das sessões, os conteúdos dos memoriais descritivos e do diário de campo foram editados e organizados em forma de texto, permitindo, assim, a estruturação dos eixos temáticos.

Os eixos temáticos desta pesquisa foram estruturados da seguinte maneira, o primeiro

eixo foi denominado de “**A Organização do Trabalho**”, composto pelos elementos a organização do trabalho docente, as relações de trabalho e o desamparo do trabalhador e as condições de trabalho dos professores. O eixo seguinte foi caracterizado como “**O Ensino Superior e o Trabalho Docente**”, sendo composto pelo ensino superior como mercadoria e o trabalho docente: ser professor universitário. Finalmente, o terceiro eixo foi classificado com o nome de “**Prazer, Sofrimento e Defesas**”, tendo sido composto pelo prazer e sofrimento no trabalho docente, as patologias sociais do trabalho e as estratégias defensivas.

Tabela 11: Eixos temáticos x objetivos da pesquisa

Eixos Temáticos	Objetivo Geral	Objetivos Específicos
A Organização do Trabalho: A organização do trabalho docente; As relações de trabalho e o desamparo do trabalhador e; As condições de trabalho dos professores.	Analisar as condições de trabalho dos professores de uma instituição de ensino superior privada.	Analisar a estrutura da organização do trabalho e compreender a dinâmica das relações de trabalho dos professores de uma instituição de ensino superior privada;
O Ensino Superior e o Trabalho Docente: O ensino superior como mercadoria e; Trabalho docente: ser professor universitário.		Entender os impactos da educação mercantilista na vida laboral dos professores de uma instituição de ensino superior privada;
Prazer, Sofrimento e Defesas: Prazer e sofrimento no trabalho docente; As patologias sociais do trabalho identificadas e; As estratégias defensivas.		Examinar as principais fontes de prazer e sofrimento no trabalho e identificar as estratégias defensivas utilizadas pelos professores de uma instituição de ensino superior privada para suplantar o sofrimento e permanecer trabalhando.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

3.3.1.3 Validação

Quando da realização das duas reuniões para apresentar e explicar a proposta do estudo, o pesquisador e o coletivo de professores combinaram que seriam realizados dois tipos de validação.

A primeira parte da validação ocorreria ao início de cada sessão, com o pesquisador lendo em voz alta o conteúdo do memorial descritivo referente a sessão anterior. Assim ocorreu, ao início de cada sessão com o coletivo de professores, o pesquisador leu em voz alta o memorial

descritivo referente a sessão anterior. O memorial foi construído com base na fala dos professores, tendo também interpretações dos conteúdos realizadas pelo pesquisador.

Ao final da última sessão foi realizada uma validação de todas as sessões. O pesquisador leu em voz alta um relatório final, contendo um resumo com falas e interpretações de todos os encontros. Após a leitura, questões foram levantadas pelos docentes e debatidas pelo coletivo. Algumas divergências emergiram, e ajustes no relatório final foram realizados pelo pesquisador.

Ainda, todos os memoriais descritivos e o relatório final foram enviados por e-mail para todos os professores que fizeram parte do coletivo.

Ao término da última sessão, o pesquisador também se prontificou a enviar para todos os integrantes do coletivo o relatório final da tese de doutorado, assim que o documento fosse concluído.

3.3.1.4 Coletivo de professores: caracterizando os integrantes

Nesta parte serão caracterizados os profissionais que constituíram o coletivo de professores que participou do estudo. Ao total, quatorze professores universitários de cursos de graduação e pós-graduação da instituição de ensino superior privada participaram de, pelo menos, uma sessão da clínica psicodinâmica. Os docentes atuam em diferentes áreas e lecionam nas diferentes modalidades de ensino ofertadas pela instituição de ensino superior.

O convite para participação na pesquisa foi enviado por e-mail e pelo aplicativo de mensagens *whatsapp* para quarenta e cinco professores. Desses, dezesseis professores responderam demonstrando interesse em participar da pesquisa. Dois desses professores não participaram de nenhuma das sessões.

O único critério utilizado para selecionar os integrantes do coletivo foi o fato de atuar como professor em qualquer um dos cursos ofertados pela instituição, não importando se esse curso fosse ofertado na modalidade presencial, semipresencial ou ensino a distância. Da mesma forma, nenhuma restrição quanto à área de atuação, idade, gênero ou tempo de instituição foi colocada. As sessões da clínica do trabalho ocorreram entre os meses de setembro e outubro de 2019.

Tabela 12. Caracterização dos integrantes do coletivo de professores.

Nome Fictício	Gênero	Idade	Área	Titulação Máxima	Tempo de Atuação	Enquadramento Funcional	Modalidade de Ensino	Carga Horária Semanal
Alexandra	Feminino	29 anos	Economia	Mestrado	6 anos	Tempo Integral	Semipresencial	40 horas
Anita	Feminino	49 anos	Matemática	Mestrado	15 anos	Tempo Integral	Presencial/EaD	40 horas
Marcelo	Masculino	30 anos	Pedagogia	Mestrado	9 anos	Tempo Integral	Presencial/EaD	40 horas
Edgar	Masculino	55 anos	Direito	Doutorado	6 anos	Tempo Integral	Presencial/EaD	40 horas
Fabiola	Feminino	34 anos	Psicologia	Mestrado	2 anos	Tempo Parcial	Presencial/EaD	22 horas
Hermes	Masculino	62 anos	Teologia	Doutorado	27 anos	Tempo Parcial	Presencial/EaD	25 horas
Ivan	Masculino	38 anos	Biologia	Mestrado	7 anos	Tempo Integral	Presencial/EaD	40 horas
Leonardo	Masculino	49 anos	História	Mestrado	15 anos	Tempo Parcial	Presencial/EaD	17 horas
Miriam	Feminino	46 anos	Informática	Mestrado	10 anos	Tempo Integral	Presencial/EaD	40 horas
Priscila	Feminino	37 anos	Pedagogia	Mestrado	13 anos	Tempo Integral	Presencial/EaD	40 horas
Raquel	Feminino	47 anos	Informática	Mestrado	11 anos	Tempo Parcial	Presencial/EaD	24 horas
Roberta	Feminino	40 anos	Letras	Mestrado	9 anos	Tempo Parcial	Presencial/EaD	28 horas
Victor	Masculino	41 anos	Administração	Mestrado	8 anos	Tempo Integral	Presencial/EaD	40 horas
Gisele	Feminino	61 anos	Psicologia	Doutorado	20 anos	Tempo Integral	Presencial	40 horas

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Com relação ao gênero, o coletivo foi composto por oito integrantes do gênero feminino e seis do gênero masculino. Os profissionais possuem idades entre 29 e 62 anos, o que significa uma média etária de 44,1 anos.

Os profissionais possuíam formações em diferentes áreas, sendo elas: Administração, Biologia, Direito, Economia, História, Informática, Letras, Matemática, Pedagogia, Psicologia e Teologia. No que diz respeito a titulação dos professores, onze eram mestres e três eram doutores. O tempo de atuação como professor universitário variou de 2 anos a 27 anos, obtendo-se uma média de 11,3 anos. Percebe-se que os professores que participaram do coletivo são profissionais qualificados, já na fase adulta de suas carreiras e com trajetórias profissionais consolidadas.

Em relação ao enquadramento funcional, nove professores trabalhavam na instituição em tempo integral (40 horas semanais), enquanto cinco professores trabalhavam em tempo parcial (a partir de 12 horas semanais de trabalho). Nesse sentido, a carga horária semanal variou entre 17 horas e 40 horas, sendo que média ficou em 34 horas de trabalho semanais.

Na investigação realizada por Perez (2012), também participaram professores do ensino superior privado de diferentes áreas, apresentando heterogeneidade em relação à idade, formação, tempo de experiência e enquadramento funcional. Contudo, esses trabalhavam em mais de uma instituição de ensino, e não apenas em uma como na presente pesquisa, motivo pelo qual a técnica de coleta de dados utilizada pela pesquisadora foi a entrevista.

Apenas dois profissionais realizavam atividades em apenas uma modalidade de ensino, uma professora trabalhava apenas na modalidade semipresencial, enquanto outra professora desempenhava suas funções somente na modalidade presencial. Todos os demais professores

trabalhavam nas modalidades de ensino presencial e ensino a distância. Além da docência, oito professores do coletivo também tinham a função de coordenador de curso, enquanto que onze professores trabalhavam, ou já haviam trabalhado, como professor conteudista, isto é, produzindo conteúdos para os cursos das modalidades semipresencial²⁹ e EaD.

Apenas um docente trabalhava em outra instituição de ensino, no caso, atuando como professor horista. Alguns profissionais, além de trabalharem como professor universitário também tinham outras ocupações, atuando em consultórios particulares, escritórios de advocacia e consultorias.

Os nomes que aparecem como referência na tabela 12 são fictícios e foram escolhidos pelo pesquisador, tendo como objetivo garantir o sigilo e respeitar a singularidade dos integrantes do coletivo de professores.

O material coletado nas sessões, gravações, memoriais descritivos e diário de campo, tiveram a garantia de sigilo junto aos participantes da pesquisa, sendo que as informações foram utilizadas somente com a finalidade acadêmico-científica. Foi acordado entre o pesquisador e os docentes que as sessões seriam gravadas. As gravações foram descartadas após o material ter sido transcrito e este encontra-se sob a guarda do pesquisador pelo período de cinco anos.

²⁹ Para fins da caracterização dos integrantes do coletivo de professores, a modalidade de ensino semipresencial foi considerada como ensino a distância (EaD).

4 DESCRIÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo apresenta a descrição, análise e discussão dos resultados da etapa da pesquisa propriamente dita. O material analisado é proveniente, principalmente, das sessões da Clínica do Trabalho realizadas com o coletivo de professores, gravadas e posteriormente transcritas, das anotações no diário de campo e nos memoriais descritivos, além dos conteúdos produzidos através da observação participante (também anotados no diário de campo).

As sessões da clínica, ao serem transcritas, geraram um documento com 138 páginas. Este material foi analisado, assim como as anotações do diário de campo e dos memoriais descritivos, a partir do arcabouço teórico da Psicodinâmica do Trabalho. Os comentários verbais dos docentes foram articulados com a teoria e o método utilizados, possibilitando assim, a fundamentação teórica desta investigação.

Ressalta-se que a definição dos comentários verbais apresentados e, conseqüentemente, dos eixos temáticos, deu-se em função da frequência e relevância dos temas citados pelos professores durante as sessões da clínica, o que significa dizer que estes não estão apresentados em ordem cronológica.

Assim, visando uma melhor compreensão dos achados, dividiu-se os comentários verbais a partir dos eixos temáticos apresentados no capítulo da metodologia: A Organização do Trabalho, O Ensino Superior e o Trabalho Docente e Prazer, Sofrimento e Defesas.

4.1. A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

No eixo temático “A Organização do Trabalho” serão apresentados e discutidos os elementos que compõem os sub-eixos “A organização do trabalho docente”, “As relações de trabalho e o desamparo do trabalhador” e “As condições de trabalho dos professores”.

4.1.1 A organização do trabalho docente

Esta seção se dedica a apresentar e discutir as questões relacionadas às formas de organizar, executar e supervisionar o trabalho docente, envolvendo aspectos ligados à instituição de ensino e ao próprio trabalho dos professores. De acordo com Dejours (1992), compreende-se por organização do trabalho não apenas a divisão de pessoas, tarefas, os ritmos determinados e os modos de trabalho prescrito, mas essencialmente, diz respeito à atividades perpassadas pelas hierarquias, sistemas de controle e maneiras de lidar com o poder e com as responsabilidades.

Mendes (2007a) defende a ideia de que a partir da reestruturação produtiva da década de 1990 e da acumulação flexível, associadas à nova configuração do tempo-espaço contemporâneo, novas formas de organização do trabalho foram criadas, se tornando cada vez mais fonte de sofrimento e adoecimento, além de produzir novas formas de subjetivação e sujeição ao trabalho.

As novas formas de organização do trabalho apresentam um modo de dominação social mais elaborado e requintado, o que, muitas vezes, acaba se tornando difícil de ser identificado. Caracterizam-se através de contradições nas regras, objetivos e controles. Agora, as exigências do trabalho se tornaram constantemente presentes, porém invisibilizadas, ameaçando tanto o indivíduo em função do medo da perda de emprego, quanto o coletivo, expondo-o a situações que geram desestabilização (DEJOURS; 2007b; 2004; 2001).

A organização do trabalho, para Dejours (1992), é aquilo que preexiste o encontro do sujeito com o seu trabalho, composto por constrangimentos inflexíveis e praticamente inabaláveis. Definido como atividade humana, o trabalho mobiliza a inteligência e a sabedoria prática para enfrentar aquilo que não está prescrito pela organização do trabalho, tornando, assim, a atividade laboral concreta, real (DEJOURS, 2011a).

A organização do trabalho qualificado, de acordo com Mendes (1994), apresenta aspectos peculiares, diferentes daqueles específicos relacionados ao trabalho não qualificado. Sua concepção depende do modelo de organização apresentado por cada organização, empresa ou instituição, correspondendo aos interesses econômicos, políticos e sociais específicos. Assim, a investigação do modelo de organização é o que evidencia e estabelece o contexto no qual o trabalhador utiliza ou não a sua qualificação, fato que influencia diretamente nas vivências de prazer e sofrimento.

Em relação a esta pesquisa, nos referimos à organização do trabalho de professores de uma instituição de ensino superior privada, com todas as suas particularidades. A partir do que foi abordado nas sessões com o coletivo de professores, são discutidas as questões que compõem a organização do trabalho da instituição e dos docentes, envolvendo temas como a diversidade e o volume de tarefas, os tempos e ritmos do trabalho e as responsabilidades e a sobreposição de tarefas.

4.1.1.1 Diversidade e volume de tarefas e atividades³⁰: “a chave tem que ser virada”

³⁰ Ressalta-se a importância de estabelecer que para esta pesquisa o trabalho é dividido entre tarefa e atividade. A tarefa é o trabalho prescrito, isto é, aquilo que o trabalhador deve realizar, de acordo com a chefia, outros colegas ou segundo ele mesmo. A atividade é o trabalho real, ou seja, o trabalho que é efetivamente realizado pelo trabalhador (DEJOURS, 2011a;1988).

O trabalho docente nas instituições de ensino privadas é preponderantemente composto por atividades de ensino, com poucas exceções. Na instituição em que os professores do coletivo desenvolvem suas atividades, a realidade não se mostrou diferente. A forma como o trabalho está organizado, no entanto, faz com que os profissionais desempenhem muitas atividades administrativas concomitantes à docência:

Segunda e terça é para um curso, quarta e quinta para outro curso. Daí, sei lá, quarta de manhã é para uma disciplina, eu não consigo fazer isso [...].

[...] eu abro os meus e-mails e tem um monte de coisas, tem demanda de prova, eu vejo que na lista de provas lá tem uma prova de Estrutura de Dados e Estrutura de Dados não está sendo ofertada em 2.1, daí eu tenho que falar com o setor de avaliação para saber porque aquela disciplina está lá [...].

[...] fui assumindo outras funções aqui como a CPA, a coordenação do curso da Biologia, da Gestão Ambiental, e eu era horista há poucos anos atrás, eu tinha 2 horas, daqui a pouco 8 horas, fiquei com 4 horas [...].

[...] no presencial, eu oriento estágio e TCC³¹, que inclusive é terça de noite. Então, todas as terças a noite eu tenho contato com os alunos, vou para a sala de aula. Numa terça os TCC's, na outra terça os estágios e acompanho eles nesses processos [...].

[...] eu tenho 3 disciplinas, 3 estágios específicos do curso, mais o PI (Projeto Integrador), mais a supervisão de todos os estágios [...].

Não sei se é por causa da coordenação ou porquê tem muitas demandas e muitas tarefas [...].

Percebe-se através das falas que os professores realizam uma grande multiplicidade de tarefas e atividades de forma simultânea. Além do planejamento, preparação e condução das aulas, e do contato com os alunos (presencialmente e virtualmente), outras incumbências, como a coordenação de cursos, orientação de estágios, orientação de trabalhos de conclusão e projetos integradores e o trabalho na Comissão Própria de Avaliação (CPA), foram citadas pelos docentes.

Além disso, apesar de não terem sido mencionadas, os professores ainda realizam/participam de outras atividades, como as reuniões de Núcleo Docente Estruturante (NDE), reuniões de Colegiado de curso, reuniões com reitor, pró-reitores e coordenações acadêmicas; confecção de planilhas, relatórios e formulários solicitados por diferentes áreas e setores da instituição; planejamento, organização e execução de projetos de extensão e pesquisa; entre outros afazeres administrativos e pedagógicos.

Essa sobreposição de papéis acaba prejudicando a qualidade do trabalho dos professores,

³¹ Trabalho de Conclusão de Curso.

fazendo com que, a todo o momento, “**a chave tem que ser virada**”, isto é, à medida em que as atividades vão se apresentando, no transcorrer das horas, dos dias, das semanas ou dos meses, os docentes vão tendo que se adaptar às distintas formas de atenção, responsabilidades, competências, exigências técnicas e relações de trabalho que cada obrigação laboral exige.

Entretanto, os professores, como qualquer outro trabalhador, não conseguem simplesmente “virar a chave” a partir das imposições da organização do trabalho, como se fossem robôs, sem que isso traga consequências para o trabalho e para sua própria saúde. Dejours (1988) explica que o trabalhador não chega ao seu trabalho como uma máquina nova. De acordo com Dejours, Dessors e Desrlaux (1993, p. 103), “ele tem uma história pessoal, que se concretiza por uma certa qualidade de suas aspirações, de seus desejos, de suas motivações e de suas necessidades psicológicas”, o que acaba conferindo a cada indivíduo características únicas e pessoais, confrontando o mito do “trabalhador médio” defendido pelo *taylorismo*.

Sato (1996) defende a ideia de que as consequências positivas ou negativas da organização do trabalho sobre a saúde dos trabalhadores dependem do controle que o trabalhador tem sobre os contextos de trabalho. Segundo a autora, existem três dimensões do controle, sendo: a familiaridade com a tarefa, ligada à capacidade de indetificar aquilo que incomoda, o poder, compreendido como a possibilidade de interferir no planejamento do trabalho, e os limites subjetivos, isto é, quanto é como o trabalhador suporta as pressões do trabalho.

Em outro artigo, Sato (2002a, p. 41) cita diferentes estudos que “associam a ausência e a insuficiência de controle do trabalhador sobre o seu contexto de trabalho” aos diversos distúrbios, que vão de problemas osteoarticulares à disfunções de saúde mental. Para ela, “muitas são as evidências de que a insuficiência de controle é explicativa de problemas de saúde” (p. 41).

Ao tratar de negociações cotidianas desenvolvidas pelos trabalhadores, em um estudo posterior, Sato (2002b) explica que os profissionais criam formas de resistir à racionalidade imposta pela organização, com o objetivo de melhorar sua sintonia com os contextos de trabalho, seja individual ou coletivamente. Assim, as ações adaptativas teriam o intuito de adequar o trabalho às características e limites subjetivos dos trabalhadores que as operam. Esses ajustes que os trabalhadores fazem têm o objetivo de realizar a atividade real do trabalho, à medida que adquirem maior controle do/sobre o trabalho, permitindo replanejamento do trabalho. Esse tipo de ação permite amenizar os esforços de trabalho, manifestando a resistência política ao poder e ao controle impostos, tornando possível a execução do trabalho planejando por outro.

As concepções apresentadas, conforme Sato (2002b), auxiliam na compreensão dos processos organizativos e dos mecanismos de dominação e resistência pautados por eles. O que aparece em comum nesses diferentes pontos de vista é a compreensão da organização como um

ambiente composto por conflitos e relações de poder, nas quais o controle no espaço organizacional é objeto de disputa entre os diferentes atores envolvidos. É através do exercício do controle que se torna possível a regulação das atividades, a revisão dos objetivos, metas e meios para atingi-los, de modo a compatibilizar pressões do ambiente e necessidades (SATO, 2002b; SANTOS; GALERY, 2011). Nessa perspectiva, o controle do trabalhador pode ser entendido como a capacidade de conhecer e interferir sobre o trabalho (SATO, 2002a).

Os professores da instituição possuem pouco controle sobre os contextos do seu trabalho. Apesar de possuírem familiaridade com a(s) tarefa(s) e terem condições de suportar as pressões provenientes do trabalho, não possuem possibilidades de interferir no planejamento das tarefas e atividades. Situação que evidencia a distância entre o planejamento e a execução do trabalho dos docentes, nas palavras de Anjos (2013a, p. 271), trata-se de “um fosso intransponível”.

As prescrições da organização do trabalho não são capazes de prever todas as dificuldades que podem aparecer no cotidiano de trabalho. Isso faz com que o trabalhador seja responsável por lidar com todos os imprevistos que se apresentam. Dejours (2003) explica que a prescrição adquiriu um atestado de qualidade, e que, se existe algum erro, este ocorreu por falha humana, não daquele que planeja, mas daquele que executa.

Com isso, de modo geral, o destino do sofrimento relacionado ao trabalho depende da organização do trabalho, podendo favorecer sua modalidade criativa ou impedindo sua ressignificação como diferentes obstáculo, tais como: acelerar a esteira de produção, sobrecarregar o trabalhador, tornar a relação com a hierarquia mais rígida, subtrair a autonomia do trabalhador, entre outros (ANJOS, 2013a).

No entanto, Anjos (2013a, p. 272) ressalta que é preciso compreender que a organização do trabalho não é uma entidade onipotente e onipresente, “e as pessoas não são bonecos de marionetes da organização do trabalho”. A manutenção das regras ocorre a partir dos relacionamentos interpessoais, através da dinâmica do reconhecimento, nos protocolos de execução, na velocidade da esteira de produção, no tempo de latência entre as duas tarefas, no número de pessoas para realizá-las, no tempo destinado para deliberar com os colegas, entre outros aspectos. O autor reforça que “não existe uma organização do trabalho perfeita, ou ideal. Trata-se de uma dinâmica subjetiva entre o sofrimento vivenciado e as defesas para mediá-lo” (p. 272).

Outrossim, o constante aumento no volume das diferentes tarefas e atividades também foi percebido pelos docentes e discutido nos encontros do coletivo:

O volume de coisas para fazer só aumentou, só aumenta, e o número de pessoas

para dar suporte só diminui [...].

[...] tinha uma série de pessoas, que davam um suporte, que não estão mais aqui, elas foram demitidas. Então, se elas não fazem, alguém faz [...].

[...] fora do horário de serviço, final de semana, eu canso de fazer coisas do EaD, isso para mim é normal. É difícil um final de semana que, em algum momento, eu não tenha que “logar” para resolver alguma coisa [...].

Não cabe dentro das horas de coordenação de curso e de professor [...].

[...] não precisaria trabalhar em casa no final de semana ou dormir pensando que tem um monte de coisa atrasada [...].

No transcorrer dos últimos dois anos, especificamente, um número considerável de desligamentos em áreas administrativas foi realizado pela instituição³². Isso fez com que os professores assumissem tarefas que eram realizadas por outros profissionais, especialmente por técnicos-administrativos³³. Essas mudanças resultaram no aumento do volume de trabalho dos docentes, esses, perceberam esse movimento e os reflexos no seu labor. Um dos profissionais afirma que “*o volume de coisas para fazer só aumentou, só aumenta, e o número de pessoas para dar suporte só diminui*”. Outro docente expõe que o trabalho que deve ser realizado “*não cabe dentro das horas de coordenação de curso e de professor*”.

Novas atribuições foram agregadas ao trabalho do professor do ensino superior. De acordo com Mancebo (2007a, p. 77), isso se deve “ao profundo enxugamento do quadro de funcionários de apoio, que acaba por agregar, continuamente, novas funções ao cotidiano do professor”. O docente agora é responsável, “não apenas pela sala de aula”, mas também “por um crescente número de tarefas”.

Segundo Santos (2012) o trabalho docente está inserido em meio a duas questões centrais. A primeira delas se refere às transformações que estão ocorrendo no mundo do trabalho em razão da nova configuração que o capitalismo vem assumindo nas últimas décadas, no que se refere à sua estrutura produtiva e ao seu universo de ideários e valores. A segunda está relacionada a uma série de medidas, normalmente chamadas de “reformas”, que afirmam-se sob a hegemonia das ideias neoliberais e redefinem o papel do Estado na sua relação com a educação.

Dentro dessa realidade, Antunes (1999) defende a ideia de que o atual processo produtivo para a obtenção de qualquer produto ou serviço, é estruturado a partir de um número reduzido de

³² Nenhum dos três sindicatos consultados possuem dados/informações sobre as demissões de profissionais que realizam trabalhos administrativos nas instituições de ensino superior do Rio Grande do Sul (SINPRO/RS, SINTAE/RS e SINEPE/RS). O pesquisador possui documentos que comprovam as demissões, no entanto, esses não serão apresentados em razão do acordo realizado com os professores no que diz respeito ao sigilo das informações relacionadas à instituição de ensino.

trabalhadores. A respeito dessa questão, Dal Rosso (2008) coloca que os trabalhos da atualidade apresentam graus superiores de intensidade, não tendo a jornada de trabalho permanentemente definida, mas sim horários flexíveis conforme a necessidade da organização.

A intensidade é definida por Dal Rosso (2008, p.23) como “o emprego das energias vitais do sujeito, em toda a dimensão desta expressão, compreendendo as potencialidades físicas, emocionais e intelectuais, conforme exigido para a realização de uma atividade, tarefa ou trabalho”. Também pode ser conceitua com o esforço físico, intelectual ou emocional empregado para realizar uma quantidade de trabalho em uma unidade de tempo. Diz respeito ao grau de envolvimento humano investido, na utilização de energias do sujeito trabalhador, na execução de qualquer atividade (DAL ROSSO, 2015a).

Wijk (2006) afirma que os ganhos de produtividade são relacionados ao aumento na intensidade do trabalho, seja nos trabalhos repetitivos ou em ocupações que exigem maior qualificação. A intensidade do trabalho é caracterizada pela pressão constante nas atividades em tempo integral. Se os trabalhos repetitivos exigem um ritmo acelerado e grande responsabilidade para evitar problemas no processo produtivo, dos trabalhadores qualificados é cobrado que trabalhem de meta em meta.

Os docentes são constantemente cobrados pela gestão no sentido de que as entregas sejam realizadas, não importando a carga horária semanal ou se os profissionais que prestavam suporte em tarefas administrativas não estão mais na instituição. Tanto os profissionais que ocupam apenas a função de docente, quanto aqueles que ocupam cargos de coordenação de curso sentem os reflexos da intensificação do trabalho.

Também foi constatado pelos professores a crescente necessidade de realizar atividades em horários fora da jornada de trabalho, como nos finais de semana, quer dizer, momentos que deveriam ser utilizados pelos docentes para descanso ou atividades de lazer, conforme mencionado por um dos integrantes do coletivo, “*final de semana, eu canso de fazer coisas do EaD, isso para mim é normal*”. Outro (a) professor(a) ressalta que se tivesse condições de realizar todas as atividades durante a jornada de trabalho, “*não precisaria em casa no final de semana ou dormir pensando que um monte de coisa atrasada*”. Essa situação caracteriza o tempo de trabalho invadindo o tempo de não-trabalho (GRISCI; CARDOSO, 2014; CARDOSO; GRISCI, 2012; ROSENFELD; ALVES, 2011; OLTRAMARI, 2010; MALENFANT; FOUCHER, 2006).

Os relatos trazidos pelos professores apresentam algumas características do trabalho imaterial (GRISCI; CARDOSO, 2014; LAZZARATO; NEGRI, 2013; CARDOSO; GRISCI, 2012; GRISCI; BITTENCOURT; FLECK, 2012; WEBER; GRISCI, 2011; OLTRAMARI,

2010; GRISCI, 2008; 2002; GORZ, 2005), definido pela produção de informação e conhecimento agregado ao produto final, e de difícil mensuração quanto ao valor, constituindo-se principalmente de trabalho de criação (LAZZARATO; NEGRI, 2013; GORZ; 2005), além da cooperação e da comunicação (CAMARGO, 2011a; 2011b).

Camargo (2011b, p. 43) afirma que na economia do imaterial o saber é a força produtiva principal, manifestando-se como algo que não pode ser mensurado. Ainda, “ele é apreensível na dimensão da vida cotidiana, nas horas diárias de não trabalho, no tempo livre, tornando-se este produtor de valor-conhecimento”. O trabalho imaterial, na visão de Gorz (2005; 2004; 2003), se constitui como algo distinto do trabalho abstrato ou do trabalho em sentido moderno, sendo uma atividade que tem no conhecimento, e não da utilização da força humana de trabalho o seu aspecto mais importante.

Quando o trabalho era predominantemente organizado pelo sistema taylorista e pela linha de produção fordista, as instituições e os arranjos da via social respondiam pelo ritmo “padrão” de emprego. Esta organização tinha suas vantagens e desvantagens. Entre os aspectos positivos, estava a existência de limites claros entre a jornada de trabalho e os impactos restritos das atividades de trabalho em períodos fixos do dia e da semana. Isso significava que os tempos de não trabalho eram mais claramente definidos (CARDOSO, 2018; GRISCI; CARDOSO, 2014; LAZZARATO; NEGRI, 2013; CARDOSO; GRISCI, 2012; WEBER; GRISCI, 2011; OLTRAMARI, 2010; GRISCI; SCALCO; KRUTER, 2011).

A partir da reestruturação produtiva novos arranjos foram instaurados. O que se verifica atualmente é o aumento da carga e da acumulação de trabalho, sendo apontados como as principais razões para o aumento das horas trabalhadas, especialmente naquelas áreas em que os trabalhadores não exercem qualquer tipo de controle sobre o tempo (HOGARTH; HASLUCK; PIERRE, 2000). Junta-se a isso a necessidade de cumprir prazos, o que demonstra mais uma vez a falta de controle do tempo por parte dos trabalhadores (SANTOS; GALERY, 2011; HYMAN; SUMMERS, 2004).

Pelos falas do coletivo fica evidente que, devido a diversidade e ao volume de trabalho impostos pela gestão da instituição, os professores acabam sendo “forçados” a utilizar o tempo destinado ao lazer e ao descanso para realizar atividades laborais. Essa situação traz consequências negativas para a saúde mental dos docentes, causando sofrimento e, como já ocorreu, casos em que o profissional é obrigado a se afastar do trabalho devido à crises de estresse.

Figura 9: Diversidade e volume de tarefas e atividades dos professores.



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Os relatos trazem à tona outro aspecto importante: a relação entre a diversidade e o volume de atividades e o tempo disponibilizado pela organização para a realização das mesmas, o que acaba ocasionando a sobrecarga de trabalho. Segundo Dejours (2010a; 2001; 1988), a sobrecarga de trabalho é de origem social, sendo determinada pela organização do trabalho e sem qualquer participação do trabalhador. Mendes (2007b) afirma que é na adversidade que a sobrecarga se instala, sendo a liberdade limitada pelas exigências do trabalho, vinculando os registros de exigência do sujeito para consigo mesmo. A sobrecarga de trabalho será abordada nas subseções “As relações de trabalho e o desamparo do trabalhador” e “Vivências de sofrimento no trabalho”.

4.1.1.2 Tempo e ritmo de trabalho: “a questão do tempo é um desafio”

Dado que foram apresentadas as questões sobre o controle e a intensificação do trabalho, nesse momento avança-se adicionando a categoria “tempo e ritmo de trabalho”. O ato de trabalhar consome determinada quantidade de tempo, sendo executado em horários delimitados e com certo grau de vigor. Conforme coloca Dal Rosso (2015b), o conceito de tempo de trabalho abarca três dimensões: duração, distribuição e intensidade.

O trabalho possui a propriedade de duração, expressa por um intervalo com um momento

de início e outro de término, representado pelas medidas convencionais de tempo. A distribuição determina os momentos durante os quais o trabalho é realizado num intervalo considerado. A intensidade é caracterizada como o esforço físico, intelectual ou emocional empregado para realizar uma tarefa no transcorrer de uma unidade de tempo (DAL ROSSO, 2015b).

Já o ritmo de trabalho, refere-se ao encadeamento e a cadência das atividades realizadas pelo trabalhador no decorrer de períodos temporais destinados à execução do seu labor. O ritmo corresponde ao modo como as atividades estão concatenadas, encadeadas e cadenciadas temporalmente (LEAL; TEIXEIRA, 2010).

O tempo de trabalho diferencia-se de tempo de não trabalho. Tal conceito abrange “uma miríade de atividades que se localizam fora da jornada, embora não desvinculadas dele necessariamente – hoje a separação entre tempo de trabalho e tempo de não trabalho é cada vez mais tênue –, a exemplo de descanso, lazer e atividades criativas” (DAL ROSSO, 2015b, p. 418-419).

Com o avanço das tecnologias de informação e comunicação, estimula-se a disponibilidade ininterrupta para o trabalho, uma vez que o trabalhador perde a capacidade de perceber os limites entre o tempo dedicado ao trabalho e o tempo de não trabalho (GRISCI; CARDOSO, 2014; ALVES; 2009). Como resultado, o trabalhador passa a realizar atividades fora do seu local de trabalho por transbordamento, isto é, “preocupações profissionais 24/24h e interação com diferentes formas de solicitações, como e-mail, celular, fax, etc.” (ROSENFELD; ALVES, 2011, p. 11).

Aubert (2011) afirma que a velocidade tornou-se o novo modo de experimentar o tempo, sendo esse apropriado pelas organizações capitalistas em busca dos retornos monetários. Assim, o estilo de vida dos trabalhadores ficou mais dependente dessas organizações, já que elas detêm as vagas de emprego, reservadas àqueles que aceitam o contrato de dedicação sem questionamentos, aceitando metas e prazos. Nessa perspectiva, para Bauman (2010), o trabalhador submete-se ao tempo conforme as necessidades de se manter vendável.

Ainda que alguns países apontem para a tendência da diminuição da jornada de trabalho padrão, “a complexidade e a imprevisibilidade relativas às horas direcionadas ao trabalho têm se mostrado crescentes devido às demandas em atividades organizacionais mais intensas e prolongadas” (GRISCI; CARDOSO, 2014, p. 854). Mais do que a realização do trabalho, a organização produtiva baseada no assalariamento determina o ritmo para a organização da vida diária, um ritmo que não leva em conta o ritmo fora do trabalho, impondo-se a ele (MALENFANT; FOUCHER, 2006).

Os tempos e ritmos de trabalho emergiram como uma questão bastante sensível para os

professores. A forma como o trabalho está organizado pela instituição fez com que os docentes revelassem situações em que experimentam sentimentos de desconforto e angústia:

[...] eu não tenho tempo para fazer por causa dessas outras demandas que acontecem [...].

Eu me sinto frustrado como professor das disciplinas porque também não tem tempo, simplesmente não tem [...].

[...] eu gostaria de ter mais tempo para pesquisar mais coisas legais, para pesquisar mais leitura interessante, mais vídeos legais, para fazer o roteiro de vídeo mais interessante, tipo, eu gostaria de ter mais tempo [...].

[...] tu acaba consumindo as horas de professor que tu tem das disciplinas para resolver questões administrativas, entendeu? [...].

[...] ainda assim a questão do tempo é um desafio [...].

[...] no ritmo que a gente está hoje, não é mais desafiante, nem motivador, assim, é uma tortura [...].

[...] o tempo que eles nos dão para esse tipo de atividade não é adequado [...].

[...] o prazo que a gente tem para entregar...aquilo é uma obrigação, aí já não serve mais, porque a gente sabe que uma aula bem-feita, ela não sai da noite para o dia [...].

Fazer 20 questões com duas horas semanais, tu ‘gasta’ todas as tuas horas, dos dois meses, só para fazer a prova [...].

Eu tento me organizar assim em relação a essa questão do tempo, para tentar não me sentir culpada. Porque assim, se tu te sente culpada como funcionária, se tu se sente culpada como mãe, se tu te sente culpada como esposa, porque tu deve em tudo o que é lugar, tu deve atenção para todo mundo, tu deve tarefa para todo mundo, né...parece que se tu começar a sentir essas cobranças tu não tem mais vida [...].

[...] sobre a velocidade para cumprir tarefas e prazos, que gera um processo de individualização, né, e de competição, conseqüentemente, isso é bastante nocivo...e mais uma vez, a gente tá recuando no tempo, quanto tu quebra aquela noção de solidariedade de grupo [...].

Eu quero fazer um material muito legal, só que tu vai ter uma semana para fazer o material, tu vai fazer dentro daquela semana o que dá para fazer [...].

Tu vai fazer dentro do tempo que tu ‘tem’, se tu não tem tempo suficiente, tu ‘vai’ fazer uma coisa mais simples. Tu poderia criar mais, de repente, se tivesse mais tempo [...].

Antes eu levava muito tempo para entregar um documento, porque o texto tinha que estar perfeito, não sei o que, hoje o texto tem que estar pronto. Entre ter um texto e não ter um texto, é pior não ter o texto [...].

Ao verbalizarem palavras ou sentimentos que caracterizam frustração, tortura, desafio, obrigação, culpa e nocividade, os professores evidenciam que a relação entre o trabalho, e o

tempo e o ritmo impostos para a realização desse trabalho, apresenta incoerências, inconsistências, contradições e conflitos, causando desconforto e sofrimento.

Em primeiro lugar, de acordo com a percepção do coletivo, o tempo destinado para a realização das tarefas, seja no papel de professor, coordenador de curso ou produtor de conteúdos, não é suficiente, o que acaba desencadeando na sobrecarga de trabalho. Em segundo lugar, a partir dessa sobrecarga, os professores são levados a modificar a forma como realizam o trabalho, tendo que se contentar a fazer/entregar o que pode ser feito nessas condições, conforme colocado pelos docentes, “*hoje o texto tem que estar pronto. Entre ter um texto e não ter um texto, é pior não ter o texto*” e “*tu vai fazer dentro do tempo que tu ‘tem’, se tu não tem tempo suficiente, tu ‘vai’ fazer uma coisa mais simples*” e “*eu gostaria de ter mais tempo para pesquisar coisas legais*”.

As falas trazem situações do trabalho real, isto é, a maneira desenvolvida pelos professores para lidar com as situações reais de trabalho. Estas situações reais de trabalho são compostas pelas interações dos docentes com os recursos disponibilizados pela instituição e pelas pessoas que participam do processo de trabalho. A diferença entre o trabalho prescrito pela organização e as situações reais de trabalho é considerado o próprio trabalho ou a forma de trabalhar do trabalhador (DEJOURS, 2012; 2011a).

Nesta lacuna existente entre o trabalho prescrito e o trabalho real encontram-se as contradições, os conflitos, as incoerências e as inconsistências do trabalho, chamados de constrangimentos, pois impõem dificuldades aos trabalhadores. A maneira como o trabalhador se relaciona com estes constrangimentos está ligada a sua formação pessoal e profissional, suas experiências, seu *savoir-faire*, *know-how*, *expertise* (COSTA, 2013b, p. 467-468).

Dejours (2011a, p. 76) afirma que após a realização de diversas pesquisas de campo, constatou-se que, “além da contradição entre a organização do trabalho prescrita e a organização do trabalho real, a organização do trabalho em si é repleta de contradições”. Assim, todo o trabalho tem a resistência do real, e a experiência do real é afetiva, uma vez que trabalhar é sempre fracassar, sofrer.

O sujeito trabalhador precisa enfrentar o trabalho real até descobrir ou inventar uma solução, quer dizer, reconhecer, assumir o sofrimento e resistir ao fracasso, acrescentando ao trabalho prescrito para realização da tarefa (DEJOURS, 2011a; 2004), o que Dejours (2012) conceitua como “trabalho vivo”. Desse modo, o trabalho vivo está relacionado ao poder do trabalhador em sentir, pensar, inventar, criar e recriar o seu fazer cotidiano.

É o trabalho vivo que consegue lidar com as peculiaridades do real nos contextos de trabalho, pois lida com o inesperado, o desconhecido e o imprevisível. Logo, somente a força viva do trabalho é capaz de encontrar as soluções para as adversidades do real do trabalhar. O trabalho vivo, no encontro com o real, tem possibilidades concretas de realizar sua potência criadora e a sua subjetividade tão necessárias para a estruturação psíquica dos sujeitos trabalhadores (FREITAS, 2013b, p. 475).

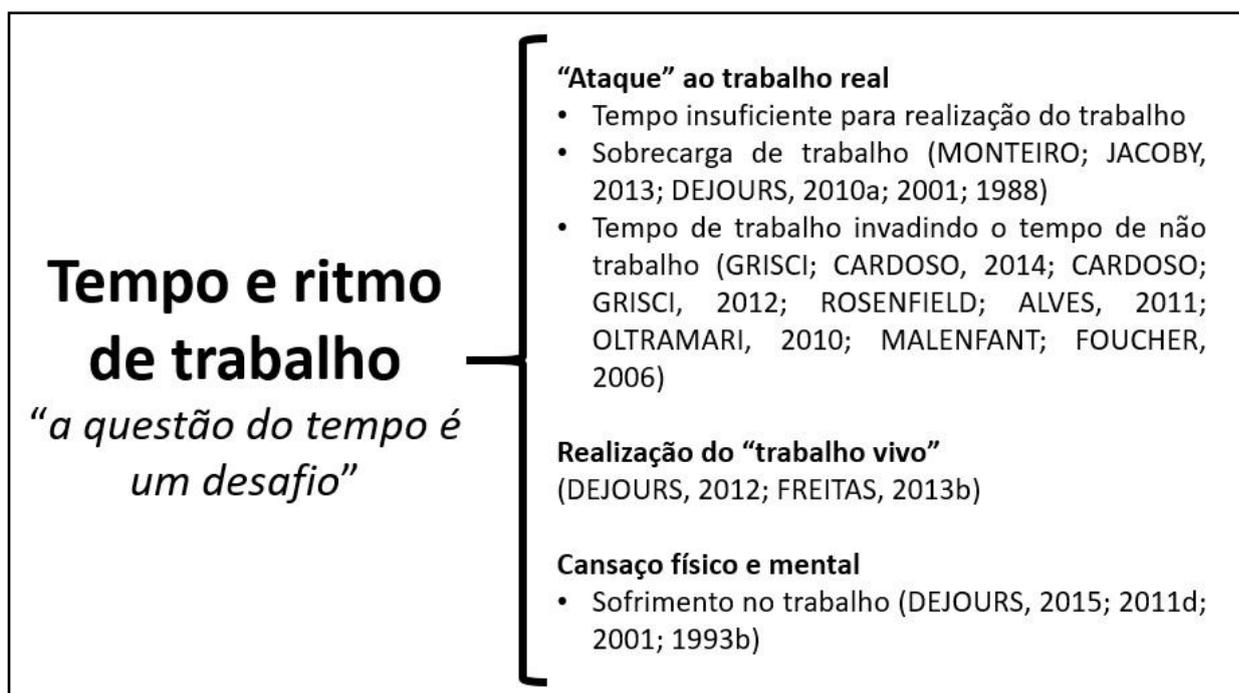
Para Dejours (2011a), o sofrimento é compreendido como o modo fundamental pelo qual se dá o trabalho. Trabalhar é mais que produzir, é transformar a si mesmo. No entanto, apesar do sofrimento compor uma parte de qualquer atividade laboral, através dos relatos do coletivo de professores, é possível estabelecer que o ritmo de trabalho imposto e o tempo exíguo para realização do trabalho, faz com que tarefas que eram consideradas estimulantes, gratificantes e desafiadoras, como a produção de conteúdos, por exemplo, no atual contexto de trabalho da instituição, sejam consideradas pelos professores como “*uma tortura*”, deixando pouco espaço para a criação e a inventividade.

Assim, dentro desse contexto, o tempo e o ritmo impostos pela organização do trabalho na instituição, faz com que os professores vivenciem situações de sofrimento, não apenas em relação ao próprio trabalho, uma vez que esse sentimento acaba “transbordando” (GRISCI; CARDOSO, 2014; CARDOSO; GRISCI, 2012; ROSENFELD; ALVES, 2011; OLTRAMARI, 2010) para vivências fora do labor, conforme citado por uma professora, “*tu te sente culpada como funcionária (...) tu te sente culpada como mãe (...) tu te sente culpada como esposa*”.

Dejours (1993b) explica que o sofrimento no trabalho não se apresenta de forma uníssona, estando associado à fatores históricos, laborativos e àqueles favoráveis ou não para a vida do trabalhador, relacionados à própria vida humana e ao trabalho. De acordo com o autor, pode ser discriminado como sofrimento singular, sofrimento atual, sofrimento criativo e sofrimento patogênico³⁴.

³⁴ O sofrimento singular é herdado da história psíquica de cada indivíduo. O sofrimento atual acontece quando há o reencontro do sujeito com o trabalho. Quando o sujeito produz soluções favoráveis para a sua vida, especialmente para a sua saúde, tem-se o o sofrimento criativo. Ao contrário do sofrimento criativo, o sofrimento patogênico ocorre quando o indivíduo produz soluções desfavoráveis para a sua vida e que estão associadas à sua saúde (DEJOURS, 1993b).

Figura 10: Tempo e ritmo de trabalho dos professores.



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

4.1.1.3 Responsabilidades e sobreposição de tarefas: “sou eu que tenho que resolver isso?”

O trabalho dos professores na educação superior já pode ser considerado uma atividade profissional que carrega consigo responsabilidades inerentes da ocupação. Scremin e Isaia (2013) em um estudo com professores do ensino superior dos cursos de licenciatura de uma universidade federal, dividem essas responsabilidades em aspectos profissionais, pedagógicos, humanos e formativos. A Organização Internacional do Trabalho, ao definir as condições de trabalho ideais para os professores, reconheceu o lugar central que esses profissionais ocupam na sociedade, reconhecendo, assim, suas responsabilidades (OIT, 1984). No que diz respeito ao contexto específico da instituição de ensino pesquisada, as seguintes falas emergiram:

Não é mais a nossa alçada, não deveria...mas, ele vai procurar as pessoas responsáveis por isso e não é atendido [...].

Eu acho que a gente tem que, assim, tem que resolver problemas também (...) isso é normal do dia, mas deveria ser uma exceção, para a gente é regra [...].

[...] eu não sei se é nossa responsabilidade como coordenador isso, se algum aluno perdeu a prova presencial, é nossa responsabilidade? Sou eu que tenho que resolver isso? Ou é alguém que sabe que tinha 15 polos, sabia que tinha que fazer, não fez e por que não fez? Ou o setor de avaliação? [...].

Por causa da responsabilidade que colocam nas tuas costas sem ter dar um apoio,

né, a gente não tem um apoio de setor nenhum, a gente tá totalmente desamparada...porque qualquer coisa que tu precisa resolver parece que tu está incomodando [...].

Porque tu está apagando outro fogo. Não é que tu está assim, de braços cruzados esperando aparecer o fogo, não, tu está sempre apagando um fogo [...].

[...] a gente está gerando boleto para o aluno, quer dizer, então assim, a gente está quase pegando uma van e indo pegar o cara para fazer a prova [...].

[...] tu sabe que tem um problema e que tu precisa resolver aquele problema porque o aluno está evadindo do curso [...].

Estava recebendo agora *whatsapp* de aluno precisando resolver a situação que não é pedagógico, é administrativo, eu acabo tendo que me meter pra resolver se não ele vai sair do curso, ai se ele sai do curso, a culpa é minha também [...].

No presencial eles estão dando uma contribuição para fazer material para poder divulgar, como não tem grana para divulgar curso, sabe, tipo [...].

E daí volta a questão, cobrança em cima de cobrança do coordenador [...].

[...] é um quebra cabeça tão difícil para resolver a vida de dezessete alunos entendeu, o monte de contas que tu ‘tem’ que fazer a oferta do semestre que vem, é absurda, entendeu, porque são poucos alunos, se fosse trezentos alunos [...].

[...] o reitor nos disse duas vezes, eu tenho claro, alunos no curso é problema do coordenador, é culpa dele, então assim, ele falou desta forma pra gente por duas vezes. O curso sem aluno (...) o problema é do coordenador [...].

Os relatos dos docentes trouxeram aspectos de uma realidade em que as responsabilidades relacionados ao trabalho docente foram modificadas, pode-se dizer, ampliadas. Além das atividades habituais de um professor do ensino superior, como a preparação e condução de aulas em diferentes modalidades de ensino, a orientação de estágios, trabalhos de conclusão e outros projetos diretamente relacionados ao processo de ensino-aprendizagem, atualmente, o professor da instituição é “responsável” por diferentes trabalhos administrativos, mesmo que algumas dessas tarefas não estejam prescritas em seu contrato de trabalho ou em qualquer legislação vigente.

A instituição de ensino em que os professores que formaram o coletivo trabalham implementou uma série de mudanças, “ajustes e readequações” nos últimos semestres, desde desligamentos, conforme já mencionado, passando pela troca de direção (reitor, pró-reitores e coordenadores) e sistema acadêmico, mudança de setores, reorganização de pessoas e (re) divisão de tarefas, até a adoção de novas grades curriculares, procedimentos administrativos e práticas de gestão.

Esse movimento de (re) organização do trabalho fez com que as responsabilidades relacionadas ao trabalho do professor fossem redimensionados. Entre essas reponsabilidades, insere-se a tarefa de atender ao aluno, não apenas no que diz respeito à aspectos dos conteúdos,

das aulas, isto é, ligados ao processo de ensino-aprendizagem propriamente dito, mas à questões como o processo de matrícula, emissão de boletos, agendamento de provas e demais atividades administrativas pelas quais a instituição de ensino deveria ser responsável.

Nas palavras dos professores, *“tu está sempre apagando um fogo”* e *“tem que resolver problemas também (...) isso é normal do dia, mas deveria ser uma exceção, para a gente é regra”*. Tais colocações caracterizam um ambiente de trabalho em que assumir novas responsabilidades faz parte do cotidiano, fazendo com que o trabalho do professor tenha que ser constantemente (re)organizado.

Além dos alunos, os professores são procurados por membros da comunidade, outros professores, coordenadores de curso e até gestores, para resolver problemas, conforme mencionado por um professor, para *“apagar um fogo”*, mesmo quando algumas dessas questões não se encontram inseridas no âmbito de suas atribuições.

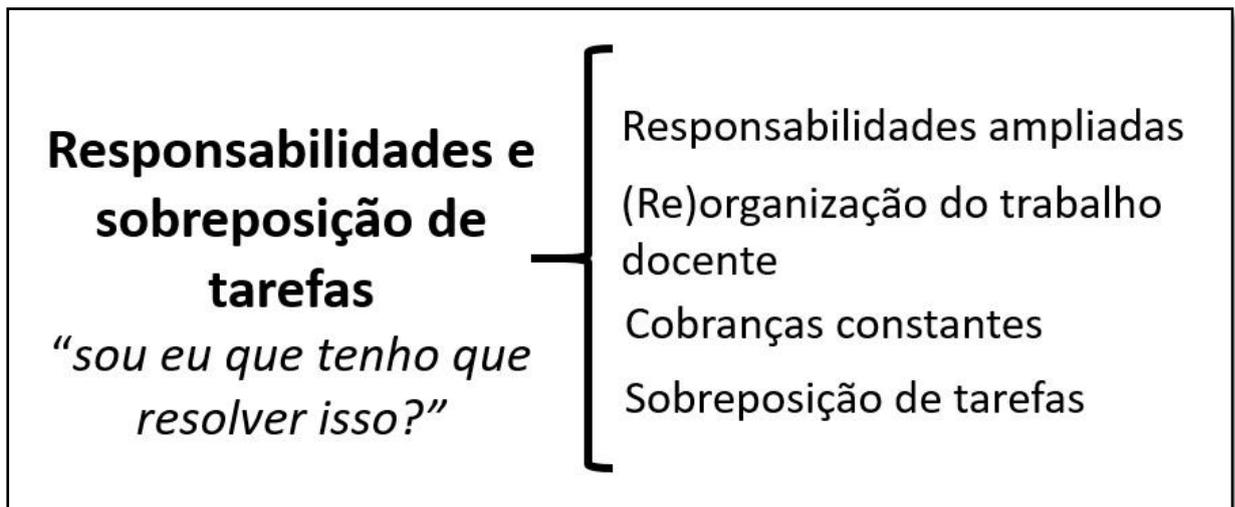
De acordo com algumas falas, os professores que atuam como coordenadores de curso são constantemente cobrados pela gestão. Essas cobranças vão desde a responsabilização pelo números de alunos que evadem do curso, até a solicitação de recursos para compra de brindes ou materiais para divulgação dos cursos (*“dando uma contribuição para fazer material para poder divulgar, como não tem grana para divulgar curso”*). Conforme citado por um dos professores, acontece *“cobrança em cima de cobrança do coordenador”*.

Existe uma nítida diferença entre as atribuições de um professor e de um coordenador de curso. É esperado que o coordenador, entre as suas incumbências, seja responsável por ocupar-se de algumas tarefas administrativas, o que de acordo com as falas, é o que ocorre na instituição. Entretanto, os próprios professores dos cursos também acabam realizando algumas dessas atividades, ou seja, assumindo responsabilidades que não deveriam ser suas, e sendo constantemente cobrados por essas responsabilidades.

Junta-se a isso o fato de que todos os coordenadores da instituição, também desempenham o papel de professores em cursos das diferentes modalidades ofertadas (ensino presencial, semipresencial e ensino a distância), ou seja, além sobrecarga de trabalho, existe uma sobreposição de tarefas por parte dos profissionais, o que acaba potencializando as responsabilidades envolvidas no trabalho dos docentes.

Os docentes da instituição são profissionais com formação *strictu sensu* em suas respectivas áreas, possuindo conhecimentos técnicos, pedagógicos e experiência acadêmica e profissional. Entretanto, segundo os relatos, os professores acabam ocupando uma considerável parte da carga horária semanal para resolver problemas, mais especificamente, para tratar de questões administrativas.

Figura 11: Responsabilidades e sobreposição de tarefas dos professores.



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Alcadipani (2005, p. 162) ao descrever o professor do ensino superior como um profissional que acumula muitas tarefas e atividades, denomina-o como um sujeito hiperativo, como alguém que vai “de sala de aula para sala de aula, de cidade para cidade, de projeto de consultoria para projeto de consultoria, de artigo para artigo, de congresso para congresso, tudo ao mesmo tempo, na mesma semana”, chamando-o de professor “bombril”, “fazendo de tudo um pouco, de nada muito” (p. 163).

Na visão de Sevcenko (2000), atualmente, uma grande parte do tempo do trabalho do professor deve ser reservada para preencher relatórios e alimentar estatísticas. Nas palavras do autor:

Um dos sintomas mais reveladores desse novo quadro é a insistência em que a avaliação dos professores requeira de cada um alguma forma de envolvimento em atividades administrativas. Claro que isso possibilita cortar o número de funcionários ao mínimo. Mas, mais que isso, acumplicia todos nesse novo espírito de racionalidade gerencial. O professor ideal agora é um híbrido de cientista e corretor de imóveis (SEVCENKO, 2000, p. 4).

Em relação aos docentes deste estudo, é possível denominá-los de “professores bombeiros”, uma vez que, de acordo com os relatos, esses têm se ocupado, essencialmente, de “apagar fogos”, caracterizando uma situação onde as características e as responsabilidades do trabalho do professor são alteradas, trazendo angústias e vivências de sofrimento para esses profissionais, conforme também apresentado em outros estudos (PENA; REMOALDO, 2019; ISBOLI et al., 2017; SOUSA et al., 2017; MARTINS; HONÓRIO, 2014; VILELA; GARCIA; VIEIRA, 2013; PEREZ, 2012). Conforme dito por um dos professores que participou das sessões da clínica, “a gente fica boa parte do tempo apagando incêndio, (...) sem saber onde está a água

e sem saber onde está a mangueira”.

Figura 12: Características do trabalho do “professor bombeiro”.



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

As falas também trazem, na visão do coletivo, uma **falta de suporte por parte da instituição**, o que acaba fazendo com que os professores se sintam em uma situação de desamparo (CONCOLATTO, 2018; CONCOLATTO; RODRIGUES; OLTRAMARI, 2017; 2015; GOMÉZ, 2017). O desamparo sentido pelos professores será apresentado e discutido na seção seguinte, que aborda as relações de trabalho dos professores.

Figura 13: A organização do trabalho docente.



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

4.1.2 As relações de trabalho e o desamparo do trabalhador

É através do trabalho que o sujeito se engaja nas relações sociais, considerando questões herdadas do seu passado e da sua história afetiva. As relações de trabalho abarcam tanto as interações hierárquicas quanto às interações coletivas intra e intergrupos, manifestando-se nas interações internas com as chefias imediatas e superiores, com os pares de uma mesma equipe e com os sujeitos de outros grupos de trabalho. Também se referem às interações externas com clientes, usuários, fornecedores, parceiros e consumidores (FLEURY; MACÊDO, 2012; DEJOURS, 2011a).

As relações que se estabelecem no ambiente de trabalho influenciam diretamente na organização do trabalho e contribuem para a ocorrência de vivências de prazer e de sofrimento dos trabalhadores.

Melo e Carvalho Neto (1998) colocam que as relações de trabalho são caracterizadas como uma oportunidade privilegiada para se observar as diferentes formas de manifestação das relações de poder entre os trabalhadores e empregadores, estes, representados pelos gestores. É na organização que ocorre a relação direta do homem com o seu trabalho, e onde se expressa o conteúdo destas relações.

O coletivo de professores expôs seu ponto de vista em relação à importância das relações de trabalho para o bom funcionamento de uma organização. Além disso, abordou o papel das relações de trabalho na possibilidade de luta coletiva, através da cooperação, para fazer frente ao sofrimento que o trabalho pode impor:

A organização faz parte da relação. Uma coisa organizada depende da relação entre as pessoas e das condições de trabalho. Às vezes, não se tem organização porque não se tem condições de trabalho satisfatórias ou não tem uma relação adequada com os colegas. Daí a organização fica afetada [...].

Eu acho que se não tens uma relação com os colegas, com o teu semelhante, aquele igual a ti, o processo de vir trabalhar fica bem mais complicado [...].

[...] a gente precisa conversar entre os colegas, desabafar, compartilhar, dizer o que a gente precisa, o que está certo, o que está errado, como a gente pode melhorar...com os nossos chefes. Eu acho que da mesma forma, os alunos com o professor [...].

A partir dos relatos, percebe-se que o grupo de professores compreende a importância das relações de trabalho como esforço coletivo permanente para que as vivências de prazer se sobreponham às vivências de sofrimento. Para os docentes, é através da boa relação entre os trabalhadores torna-se possível a construção dos laços solidariedade, pautados na empatia, confiança e cooperação (CONCOLATTO; RODRIGUES; OLTRAMARI, 2017; 2015).

Dejours (2011e, p. 26) coloca que “trabalhar não é tão só produzir: trabalhar é ainda viver junto”. E viver junto “não é produto de geração espontânea; pressupõe uma atenção em relação ao outro, um respeito pelo outro e contribuições extremamente complexas por parte de todos”.

Para compreender as relações de trabalho, de acordo com Fischer (1987), é preciso olhar além do enquadramento jurídico-institucional e analisar as práticas invisíveis que ocorrem no cotidiano, reconstruindo as relações. A autora completa afirmando que o aspecto político das relações de trabalho é um ato vivo, cuja dinâmica é imersa nos discursos, nas ações, nos projetos, nas formas de ser e de conviver das pessoas que lhe dão vida.

Analisando as falas dos professores, há um entendimento de que as relações de trabalho na instituição de ensino se modificaram, e vem se modificando, ao longo dos últimos anos:

E se dava conta de tudo, né? Essa tranquilidade que a gente tinha. Tem a ver muito com as relações de trabalho [...].

[...] ao longo dos anos, acho que piorou muito o clima entre as pessoas [...].

[...] logo que cheguei tinha uma troca muito maior, tipo, tinha uma troca entre cursos. A gente conseguia conversar com as pessoas entre setores [...].

[...] a gente se misturava mais. Agora ninguém se mistura, tipo, para falar com

outro setor, ninguém pode ir lá, tem que mandar e-mail, tem que fazer um SGS³⁵, tu não pode chegar na pessoa e falar, trocar uma ideia com ela [...].

No início tinha aquela troca, entendeu? Depois isso foi se perdendo, se perdendo. Foi indo ladeira abaixo [...].

Não era assim. A gente conversava com as pessoas, a gente conhecia as pessoas, a gente sabia o nome das pessoas. Agora tem gente no [nome do setor] que não sei o nome, não sei o que faz. Entrou e já saiu e nem fui apresentada. Entrou e saiu e nem sei quem é [...].

[...] a maioria fica lá no quinto andar e vocês estão no quarto. Mudança, né? Era sempre todo mundo no quinto andar [...].

[...] a gente fala, mas o clima não era assim. O clima era diferente. As pessoas conversavam, trocavam ideias, sentavam juntas e tal. Agora ninguém se olha na cara quase, ninguém mais conversa [...].

A gente tinha menos pessoas envolvidas [...].

[...] tu estás numa situação que te entopem de coisas pra fazer e tu mesmo te policia. e até aquela pausa que tu tinhas pra ir num outro lugar, com cafezinho na mão pra socializar, pra conversar e até pra falar de coisas do trabalho. **Tu ias falar pessoalmente. Hoje tu mandas um e-mail e ela está do teu lado, mais prático, com tudo isso. E no EaD e no presencial te criam...tu estavas numa mesa aberta e se via todo mundo [...].**

Hoje tu estás numa baia e não estás vendo ninguém mais. Faz pouco tempo, duas semanas que nós temos a baia. **Eu entro lá e não falo com ninguém porque está fechado [...].**

Eu vejo, assim, que é até cultural porque antes a gente falava mais, talvez com algumas pessoas. Hoje, a própria pessoa do administrativo se sente mal ao falar contigo [...].

Os professores percebem que as relações de trabalho dentro da instituição se alteraram. As situações e os espaços onde as trocas ocorriam de forma espontânea foram enfraquecidos ou aniquilados à medida que novos arranjos organizacionais e novos *layouts* foram implementados. A instituição cresceu, criou novos cursos, recebeu novos profissionais e novos gestores, se apropriando, assim, de práticas de gestão antes não utilizadas. Essas mudanças fizeram com que novas formas de relações de trabalho emergissem.

Os métodos e práticas bem conhecidos do *taylorismo* e dos princípios da administração científica foram substituídos por um novo método, a “avaliação individualizada dos desempenhos”, com suas diferentes variáveis, como as entrevistas de avaliação, gestão por objetivos, balanço de competências, centro de resultados, autoavaliação, entre outros. Essas técnicas fazem com que os profissionais de uma mesma organização passem a competir entre si, trabalhando em uma cultura de competição permanente. A concorrência generalizada que se

³⁵ Sistema Gerencial de Solicitações.

estabelece fomenta a banalização dos comportamentos desleais entre os colegas, que, não muito tempo atrás, operavam através de atitudes baseadas na solidariedade e num sentido de justiça comum (DEJOURS, 2011a).

Os novos gestores contratados pela instituição vierem de grandes grupos educacionais, o que fez com que novos processos e procedimentos gerenciais fossem adotados. Um desses procedimentos, por exemplo, conforme mencionado por um dos docentes, foi a implementação de um Sistema Gerencial de Solicitações (SGS), utilizado para administrar as solicitações entre os setores da instituição. Se um professor precisar confirmar alguma informação sobre a composição da nota de um aluno da modalidade EaD, ele envia uma SGS para o setor de avaliação, que tem um prazo determinado para responder a essa solicitação. Da mesma forma, se um coordenador de curso necessitar de alguma informação a respeito da matrícula de um aluno da modalidade presencial, esse envia um SGS para a secretaria.

Outra prática gerencial adotada pelos novos gestores foi a utilização de memorandos e relatórios para a realização de qualquer operação que envolva o aluno, notas, conteúdos ou disciplinas. Ao invés de tratar diretamente com a pessoa ou setor responsável, como ocorria há pouco tempo atrás, os professores têm que preencher documentos no computador, imprimi-los, assiná-los e entregá-los ao novo coordenador acadêmico, função que não existia antes das “transformações” realizadas na instituição de ensino. Então, o próprio coordenador acadêmico solicita, via memorando, ao profissional ou setor que a operação seja realizada.

A adoção desse tipo de ferramenta/prática de gestão (DEJOURS, 2011a; 2007b; 2001; GAULEJAC, 2007) fez com que as relações entre os professores e demais atores organizacionais envolvidos no cotidiano laboral da instituição se modificassem. Antes, quando um professor ou coordenador de curso precisava de algo tipo de informação, ou que alguma ação fosse tomada, se dirigia até o setor específico e conversava pessoalmente com um profissional, geralmente, um dos técnicos-administrativos da instituição de ensino.

Algumas falas do coletivo retratam exatamente essa mudança ocorrida nas relações de trabalho, como “*tinha uma troca maior*”, “*a gente conseguia conversar com as pessoas*” e “*as pessoas conversavam, trocavam, ideias, sentavam juntas*”. As colocações refletem os laços que uniam os professores e demais profissionais, através dos quais ocorriam relações baseadas na empatia e confiança, gerando como resultado, a cooperação (CONCOLATTO; RODRIGUES; OLTRAMARI, 2017; 2015).

Menezes (2012) afirma que as novas configurações do trabalho interferem nas relações de trabalho e no processo de negociação com as instituições de defesa dos trabalhadores. O Estado, assim como os sindicatos, são agentes reguladores das relações de trabalho. No entanto,

segundo a autora, as palavras de ordem na atual esfera do trabalho são flexibilização e desregulamentação. Assim, o Estado, com sua política desmantelada, já não tem mais condições de assegurar o bem-estar social aos cidadãos. Nesse contexto, emerge um padrão de trabalho que exige dos trabalhadores a polivalência e a multifuncionalidade, fazendo com que as relações de trabalho sejam flexibilizadas, e o poder das instituições sindicais e do coletivo enfraquecidos.

Frente a essa realidade, os professores passam a naturalizar as novas formas de organização de trabalho impostas pela instituição de ensino, onde a capacidade de enfrentamento perde força, principalmente através da coletividade. A respeito disso, Dejours (2011e, p.25) coloca que “não são as estruturas psíquicas individuais que são mais frágeis do que as de outrora: é a erosão das estratégias coletivas de defesa que constitui uma perda considerável de recursos para a saúde”.

Nos últimos anos, os direitos sociais ligados ao trabalho têm sido cada vez mais questionados e atacados, direitos esses que asseguram ao trabalhador proteção, segurança e um mínimo de independência social. Porém, tais direitos são acusados de “atrapalhar o desenvolvimento econômico”. Desta maneira, segundo Gaulejac (2007, p.215), essa flexibilização dos direitos provoca a precariedade, e ressalta, “a partir do momento que os princípios de uma proteção social para todos não se impõem mais, rompe-se um princípio essencial: a preeminência do interesse coletivo e dos valores de coesão social sobre o livre jogo dos interesses particulares”.

Indo ao encontro desses argumentos, Ferraz, Maciel e Sousa (2015) afirmam que os processos de precarização das atividades laborais diminuem a solidariedade coletiva dos trabalhadores, dificultando que ações coletivas sejam tomadas. Além do mais, para Coelho, Ferraz e Moreira (2015), as alterações decorrentes das novas tecnologias de produção, fez o capital construir um novo sujeito para o trabalho, esse forjado pelos novos vínculos utilizados pelas organizações e pelas reformas curriculares nas instituições de ensino, mudanças que contribuem para a individualização do trabalhador.

Figura 14: As causas das modificações nas relações de trabalho dos professores.



Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

A relação dos professores da instituição com os diferentes atores organizacionais apresenta uma grande diversidade no que diz respeito à afinidades, entendimentos, aproximações e relações de poder. Os docentes se relacionam com outros docentes (professor-professor e professor-coordenador de curso), com tutores, gestores e profissionais que realizam trabalhos administrativos e serviços gerais, além dos alunos. Essas relações ocorrem entre indivíduos que trabalham nas três modalidades de ensino ofertadas pela instituição (presencial, semipresencial e EaD).

As características e especificidades dessas relações entre os professores, seus pares, as chefias, os demais profissionais da instituição e os alunos serão apresentadas e analisadas a seguir.

4.1.2.1 Relação entre os professores e seus pares

Trabalhar não é unicamente uma atividade individual. Trabalha-se sempre para/com alguém, seja para os superiores, colegas ou para seus subordinados. O trabalho é assim, também uma relação com o outro (DEJOURS, 2007b). Essa afirmação deixa claro a importância da relação entre o trabalhador e seus pares, isto é, seus colegas de trabalho, de maestria, de profissão, para a Psicodinâmica do Trabalho.

De acordo com Dejours (2012; 2011a; 2007b; 2004; 2003; 1999), a análise psicodinâmica sugere que a retribuição esperada pelo sujeito que trabalha é de natureza simbólica, trata-se do reconhecimento pelo engajamento da subjetividade e inteligência do trabalhador (CRUZ LIMA, 2013). O reconhecimento passa pela construção rigorosa de julgamentos, esses ocorrendo a partir do trabalho realizado, e não da pessoa. São proferidos por atores específicos, engajados na gestão coletiva da organização do trabalho (DEJOURS, 2012).

É possível distinguir dois tipos de julgamento que compõem o reconhecimento: o julgamento de utilidade, proferido pelos superiores hierárquicos, subordinados e clientes; e o julgamento estético (de beleza), proferido pelos pares, os colegas de trabalho, os membros da equipe ou membros da comunidade profissional a que o trabalhador pertence (DEJOURS, 2012; 2011a; 2007b; 2004; 2003; 1999).

A relação entre os professores da instituição e seus pares, segundo as percepções do coletivo, é boa, mas vem sofrendo alterações devido à sobrecarga de trabalho (DEJOURS, 2010a; 2001; 1988) e às reconfigurações pelas quais a instituição vem passando:

Eu acho que assim, que a gente se força, no bom sentido, de ter tempo de poder pensar até nossas próprias relações com os colegas, né? [...].

[...] a instituição acaba nos adoecendo, por que se parar, bom agora eu tenho que fazer...corrigindo, enlouquecida, corrigindo, e-mail de alunos, que quer as coisas para ontem, e uma forma disso, de a gente viver sobre pressão e de a gente não pensar nas nossas relações e o que isto produz na nossa vida, né [...].

Eu me sinto muito mal, mas eu preciso perguntar porque eu tenho que responder ao aluno. Então, eu tenho que perguntar porque eu não sei. Aí ela responde, “não sei, é com o (nome do docente)”. Aí todo mundo já escutou, eu já atrapalhei todo mundo, já interrompi o processo de trabalho de todo mundo. Complicado, **a desorganização no trabalho leva a um problema na relação também entre os colegas [...].**

Eu me dou bem com todo mundo, assim, na questão pessoal. **Na questão profissional eu acho que a relação fica fragilizada pelo pouco tempo para a gente poder se reunir, para a gente poder alinhar os processos [...].**

[...] eu estou só “apagando incêndio” nos últimos tempos, e aí a gente não tem tempo para planejar, praticamente a gente não tem tempo de planejamento. (...) **tu não ‘fez’ porque estava esperando que outra pessoa fizesse. Enfim, é falta de clareza de**

processos, o que prejudica a relação [...].

Isso fragiliza as relações pessoais. A gente acaba levando para o pessoal os problemas do trabalho [...].

O medo de errar, de não fazer ou fazer além do que deveria fazer, mas, ao mesmo tempo, eu acho que tem que registrar. São operações, execuções que não precisa do contato social, mas, ao mesmo tempo, a gente deveria ter um intervalinho de meia hora, para todo mundo poder sentar, conversar [...].

Mas tinha isso, em algum momento do (setor onde os professores do EaD trabalham), **só que se perdeu [...].**

[...] e mesmo assim alguma coisa, no meio do caminho, se perdeu, tu não consegues mais falar com as pessoas [...].

E as salinhas que foram criadas né, ficou bom, ficou bonito, mas, quando eu vi aquilo eu logo pensei, **antigamente eram 4 pessoas, todo mundo junto, o [nome do docente] compartilhando o chimarrão com o [nome do docente], agora não, agora o [nome do docente] está de um lado, o chimarrão está do outro e o [nome do docente] tem que tomar sozinho [...].**

O número de professores na instituição vem diminuindo, enquanto que, ao mesmo tempo, o número de disciplinas, na modalidade semipresencial, e de cursos, na modalidade EaD, vem crescendo. O mesmo professor que leciona nas modalidades semipresencial e EaD, também leciona na modalidade presencial. Além de ministrar disciplinas nessas três modalidades, os professores ainda são incumbidos de realizar outras atividades como, por exemplo, a coordenação de cursos, a produção de conteúdos, a organização de eventos de pesquisa e extensão, a participação em colegiados, NDEs, CPA, CIPA e outras comissões.

A participação nessa grande quantidade de tarefas e atividades fez com que a relação entre os professores sofresse alterações. O pouco tempo disponível e a pressão que envolve o cumprimento dessas incumbências, segundo as falas do coletivo, faz com que a qualidade das relações seja prejudicada. As mudanças realizadas pela instituição³⁶ também interferiram diretamente na relação entre os professores.

Essa situação acaba impossibilitando ou dificultando que o professores “se relacionem” durante a jornada de trabalho, inviabilizando, assim, a realização do julgamento estético, que representa, por um lado, o julgamento da conformidade do trabalho às questões relacionadas ao ofício, o que possibilita o sentimento de pertencimento a um grupo profissional, por ser “julgamento daquilo que faz dele um indivíduo como os outros” (DEJOURS, 2003, p. 55). E, por outro lado, o julgamento da originalidade do trabalho, importante e mais significativo, uma vez que é “a forma de julgamento que aprecia a distinção e a originalidade da obra, possibilitando o

³⁶ A instituição de ensino realizou alterações no *layout* físico, redistribuiu as pessoas em salas e andares, modificou normas, processos e procedimentos internos e adotou novas práticas de gestão.

reconhecimento de sua identidade singular” (CRUZ LIMA, 2013, p. 352).

4.1.2.2 Relação entre os professores e as chefias

A relação entre os docentes e seus superiores passa pelo julgamento de utilidade, seja na esfera econômica, social ou técnica. Trata-se da forma de reconhecimento que confere ao fazer do trabalhador sua afirmação na esfera do trabalho. Também chamado de reconhecimento no sentido da constação, o que significa a contribuição do trabalhador à organização do trabalho (DEJOURS, 2012; 2011a; 2007b; 2004; 1999).

Dejours (2004) ressalta que a forma de obter o reconhecimento dos outros é testemunhar a experiência do trabalhador, tornar visíveis as descobertas de sua inteligência e do seu saber-fazer. Para ser reconhecido, é preciso antes vencer o obstáculo da invisibilidade do trabalho. É quando o trabalho efetivo evidencia a visibilidade que o reconhecimento se torna possível.

No que se refere à relação entre os professores e as chefias, ou seja, membros da reitoria e das pró-reitorias, mudanças também foram sentidas pelos docentes:

Então, a gente tinha tipo uma proximidade maior, a gente tinha a possibilidade de falar coisas, dizer o que não estava bom, aquela coisa que eu acho que funcionava legal, que eu acho que era um momento bom [...].

E ninguém pergunta para os professores... são dez horas e agora diminuiu, está sendo suficiente? É possível? Está dando certo? Qual é a qualidade do trabalho que vocês estão produzindo? [...].

Aproximava a relação com a chefia digamos, tornava o trabalho assim mais fácil, e depois cortaram. Tinha reuniões e não tem mais, nunca mais teve, nunca mais eu vi ninguém da [nome do setor responsável pelo ensino superior da mantenedora da instituição], não teve mais nada, as pessoas mudaram, eu não sei mais nada [...].

Eu acho que era uma boa oportunidade de a gente falar e ouvir e tipo, o que eles estavam esperando de nós, o que a gente achava que tinha que melhorar, o que a gente achava que tinha que ser feito durante o semestre para ajudar o nosso trabalho [...].

A gente manda um e-mail, eles não respondem, não dão bola [...].

De acordo com os professores, a proximidade entre o corpo docente e a gestão era maior. As possibilidades e os espaços para que os docentes expusessem situações e dificuldades ocorriam com maior frequência e naturalidade. Nas palavras dos professores, “*tinha reuniões e não tem mais*”, “*a gente tinha a possibilidade de falar coisas*”, “*tornava o trabalho assim mais fácil*” e “*não teve mais nada, as pessoas mudaram, eu não sei mais nada*”. As falas caracterizam o sentimento dos professores no que se refere ao auxílio e amparo que esses percebiam existir na

relação com as chefias.

Falando a respeito da relação atual entre professores e gestores, um docente coloca, “*a gente manda um e-mail, eles não respondem, não dão bola*”, o que traz uma ideia de que, além do distanciamento existente, adotou-se, por parte dos gestores, uma forma impessoalizada de operacionalizar essa relação, quer dizer, antes eram realizados encontros e reuniões presenciais, hoje, os contatos são realizados através do e-mail, quando ocorrem. Resumindo: a relação entre os gestores e os professores ficou “restrita e mais distante”.

Esse tipo de relação entre professores e gestores, decorrente da nova forma de organização do trabalho instaurada na instituição de ensino, não dá visibilidade ao trabalho dos docentes, fazendo com que o reconhecimento em relação a contribuição dos professores à organização do trabalho seja dificultada ou impossibilitada.

Tal situação, a falta de reconhecimento, é tema recorrente no universo do trabalho (DEJOURS, 2011a). As atuais formas de organização do trabalho ameaçam a possibilidade de reconhecimento no trabalho porque não favorecem a construção de relações solidárias e cooperativas (CONCOLATTO; 2018). Esses entraves podem ser identificados na avaliação individualizada do desempenho, pelas formas precárias de trabalho, pelas estratégias adotadas visando a qualidade total, a forte concorrência e o individualismo, dentro outras características, conduzindo a uma pressão no trabalho e, conseqüentemente, ao isolamento e a solidão do trabalhador (DEJOURS, 2007b; 2004; 2003; 1999).

Ademais, conforme explicita Dejours (2011e, p. 26), “trabalhar não é tão só produzir: trabalhar é ainda viver junto”. Pois bem, viver junto não é o resultado de uma ação espontânea, pelo contrário, requer “uma atenção em relação ao outro, um respeito pelo outro e contribuições extremamente complexas por parte de todos”, no embate contra o poder de interesses específicos. Mas, se a tentativa “do viver junto fracassa, então o trabalho pode se tornar uma perigosa força de destruição da democracia e de difusão do cinismo e do cada-um-por-si” (p. 26).

4.1.2.3 Relação entre os professores e os demais profissionais da instituição

Para realizar suas tarefas e atividades, os professores precisam se relacionar com profissionais de diferentes setores da instituição, como a secretaria, departamento financeiro, departamento de tecnologia da informação, departamento de disponibilização de materiais, setor de tutoria, setor de almoxarifado, setor de audiovisual, setor responsável pela pesquisa e extensão, biblioteca e setor de atendimento ao aluno. A relação dos docentes com os profissionais dessas diferentes áreas da instituição apresenta, atualmente, algumas atritos, tensões e

dificuldades, conforme os relatos a seguir revelam:

Eles parecem que estão fazendo um favor. Eles não gostam, parece que se sentem diminuídos. Eu não sei qual é o problema deles em servir. Eu sirvo qualquer um, eu vejo alguém perdido no corredor, eu pergunto “está precisando de alguma informação? Quer ir aonde? ”, vem aqui, vou te levar. Não importa, vou fazer o que é necessário. Não, é só ficar atrás do balcão, assina aqui, pega, leva, traz. “Não tem ninguém para subir lá para ver o computador”, como é que não tem? [...].

Tu ‘tá’ tipo, “o meu computador aqui não liga, o que está acontecendo?” , “ah, vou pedir para alguém ir aí”. **Mas aí passou uma hora e o cara não veio, aí tu liga de novo.** Aí parece que você está dizendo “o meu serviço é muito importante, preciso que alguém venha”. Parece que eu estou dizendo isso, mas realmente é. **Estou aqui sendo pega e não consigo trabalhar porque vocês não vêm olhar o meu computador [...].**

E o setor que tu ‘ligou’ serve para isso. **Se não está fazendo isso, está fazendo o quê? É o que eu penso [...].**

Horrível, horrível... tu entrar numa sala e tu dá bom dia e ninguém te olhar na cara e ninguém te responde [...].

[...] os coordenadores se conversam, os professores se conversam. **O professor, coordenador e até o professor-tutor. Só que daí, quando tu envolve os administrativos, já muda a relação. Já não tem aquela mesma cara, a vontade, aquela mesma boa vontade, aquela mesma coisa [...].**

[...] **a gente sabe que cada vez mais é prejudicado. Se tenta ter esse espaço, essa conversa. Eu me sinto mal por não saber os nomes de algumas pessoas. Às vezes, eu entro e não sei os nomes delas. Isso me incomoda demais, de verdade. Me incomoda saber que os caras ganham muito mal. Eles te olham, “tu queres que eu faça alguma coisa, tu ganhas bem mais do que eu” [...].**

[...] **tínhamos uma preocupação de apontar quem errou.** Na verdade, não importa. Se errou vamos lá fazer. **Isso criou um certo mal-estar em alguns.** Fulano de tal apontou, ele me expôs. Sobre isso, **tem áreas que eu entro hoje, tanto presencial quanto EaD, que tu entras e fica um silêncio [...].**

Podemos dizer que o tutor e a pessoa da área financeira não fala contigo porque tu tens mais poder que ela. A gente tem, de qualquer lado. Isso que o [nome do docente] falou da para se enquadrar lá na questão de relações [...].

Tu tens que brigar com as pessoas pra colocar um conteúdo correto. Isso não existe [...].

Então tu geras um estresse, meu Deus, vou ficar quieta, não vou falar mais nada. O que tu ‘faz’? Tu falas? [...].

Percebe-se que a relação entre os docentes, tutores e o corpo administrativo e de apoio da instituição apresenta atritos, questões que envolvem situações específicas de trabalho e estão relacionadas aos cargos e as responsabilidades de cada profissional, além de envolver relações de poder. Algumas práticas e decisões por parte da instituição e dos gestores também acabam dificultando a relação entre os professores e os demais profissionais. Desavenças acabam ocorrendo devido as essas tensões. Ao mesmo tempo, os docentes, na tentativa de realizar o

trabalho da forma que consideram a mais adequada, acabam se colocando em situações que dificultam as relações de trabalho e incentivam o surgimento de vivências de sofrimento.

A despeito dessas pressões e constrangimentos, os professores não “enlouquecem”, mas permanecem trabalhando em uma situação de “normalidade”. Essa normalidade revela-se como um equilíbrio instável, “uma conquista decorrente da luta do trabalhador contra o sofrimento e a desestabilização psíquica e somática” (ROSSI, 2010, p. 304). Dejours (2011a; 2011d; 2007b; 2001; 1988) diz que trata-se de uma normalidade “sofrente”, isto é, os trabalhadores não ficam passivos diante dos contrangimentos organizacionais, eles são capazes de se proteger dos efeitos nocivos sobre a saúde mental e encontrar uma saída, a partir da construção de estratégias defensivas, individuais ou coletivas, contra o sofrimento para a busca do prazer e a manutenção da saúde.

Dejours (2007b, p. 17) complementa afirmando que “a normalidade não nos é dada, não é um presente da natureza”. Segundo o autor, “temos que reverenciar as pessoas capazes de permanecer normais a despeito das forças que as impelem para a doença”. A normalidade, assim, é um compromisso, conquistado pelo esforço constante, “que é preciso sempre reconquistar, conscientes de que essa luta, finalmente, nós a perdemos, pois estamos fadados a morrer” (p. 17).

4.1.2.4 Relação entre os professores e os alunos

A sobrecarga de trabalho (DEJOURS, 2010a; 2001; 1988) sentida e vivenciada pelos professores e demais profissionais da instituição, indica um tipo de gestão que trata a educação como um produto a ser oferecido (LAVAL, 2019; JESSOP, 2018; LOCATELLI, 2017; SILVA, 2012b; LAMAL, 2001), sem uma preocupação efetiva com a qualidade do ensino ofertado, atravessando as relações de trabalho e atingindo a relação entre o professor e o aluno, o que afeta o processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com as falas do coletivo de professores, a relação entre professor e aluno vem mudando em razão da forma como o ensino é percebido pelos próprios alunos e pela sociedade. Estudos anteriores já apontaram para isso, tais como os de Bechi (2017), Locatelli (2017), Perez (2012), Santos (2012) e Oliveira (2009).

Os alunos se colocam na posição de “pagadores de mensalidade” (PEREZ, 2012; SANTOS, 2012) adquirindo poder nas relações com os professores e com a instituição. Segundo Santos (2012), os professores ficam submissos aos desejos do “cliente”, uma vez que no espaço acadêmico privado a máxima empresarial “o cliente tem sempre razão” é abertamente adotada:

[...] pelas represálias ao exercerem a autonomia e a expressão de suas ideias; e pela estranha exigência de se transformarem em “animadores de auditorio” e de ministrarem “aulas-show que tornam o seu “produto” (ensino) mais atraente, de fácil apreensão e sem consonância com as exigências do mercado. Todos esses elementos impactam o trabalho docente, com consequências devastadoras de diversas ordens, tanto para os professores quanto para os alunos e a sociedade de um modo geral (SANTOS, 2012, p. 237).

Os docentes, desse modo, ficam à mercê, em uma situação de subserviência em relação ao aluno, o que é legitimado pelas políticas e práticas da instituição de ensino³⁷. A respeito dessa situação, alguns comentários foram colocados:

Eu acho que os alunos sabem dessa questão, da educação como mercadoria. O cliente tem sempre razão. Alguns vem muito com esse discurso [...].

[...] “eu tenho falta, eu não vim no dia da prova. Não protocolei atestado. E aí?” **Aí tu recebes ordem superior. Tu dá um jeito e faz o “fulaninho” fazer uma prova. A prova foi na sexta e tu estás na segunda ou na terça. Bota ele ali quietinho do teu lado que enquanto tu dá aula ele faz [...].**

Eu tenho um caso que eu peguei, onde o aluno não conhece, talvez o EaD, onde ele fala assim, “**a prova está marcada para o dia 25 e eu tenho viagem, marca um outro dia [...].**”

Teve um que disse assim “eu marquei uma trilha”. Aí a gente arruma outro dia [...].

No presencial também acontece. Em todos os cursos. Independente de ser EaD [...].

[...] **o cara veio com trabalho comprado. Ele deu o parecer e reprovou. O pai do aluno é um médico famoso de [nome da cidade onde fica a instituição]. Ele veio aqui e meteu o dedo na cara do reitor [...].**

O aluno sabe que é cliente [...].

Acho que é justamente isso, dele ter a noção que é cliente. É uma coisa que antes a gente não tinha. Tinha o respeito pelo professor [...].

Tem aquela coisa, aluno formando. **Aluno formando tu estende o tapete vermelho, “tu lambe o chão” para ele passar porque é formando [...].**

A atual relação do discente com o docente é vista com uma prestação de serviço como outra qualquer, onde, de modo geral, a ênfase não está mais na capacitação e desenvolvimento de um indivíduo autônomo, capaz de auto emancipar-se, mas na mera satisfação de um cliente/consumidor (LAVAL, 2019; JESSOP, 2018; LOCATELLI, 2017; SILVA, 2012b; PEREZ, 2012; SANTOS, 2012).

Assim, a relação entre os professores e alunos da instituição, além de se caracterizar como

³⁷ Já escutei relatos de professores, ex-colegas de trabalho, que foram “obrigados” a aprovar alunos sob pena de demissão.

um vínculo cada vez mais comercial, utilitarista e mercantilista, o que vai de encontro aquilo que, em outros momentos, se esperava de uma relação entre docente e discente, coloca o professor em uma situação de vulnerabilidade psíquica (PEREZ, 2012), onde ficam reduzidas as possibilidades do docente experimentar vivências de prazer no trabalho (DEJOURS; 2011d; 1988; FLEURY; MACEDO, 2012).

Ao assumir uma condição de cliente, o aluno adquire poder na relação com os professores e com a instituição, modificando a ordem das coisas antes estabelecida. Conforme já apresentado no estudo de Perez (2012), há um sentimento de ameaça presente na relação professor-aluno, este fomentado pela inércia e/ou indiferença da instituição, uma vez que em ocasiões em que o professor precisa de respaldo da instituição, quem acaba sendo respaldado é o aluno. Tal fato ocorre em razão da crescente concorrência existente no ensino superior privado, isto é, caso o aluno esteja descontente com uma determinada instituição, ele poderá simplesmente procurar outra (PEREZ, 2012; SANTOS, 2012).

Assim, percebe-se que as relações de trabalho nas quais os professores da instituição estão inseridos, são perpassadas por especificidades, tensões e atritos. De acordo com os relatos dos docentes, “*não era assim*”, ou seja, essas relações sofreram (e vem sofrendo) modificações. Por quê? Defende-se a ideia de que três elementos ajudam a explicar essa “nova dinâmica” nas relações de trabalho em que os professores estão inseridos no cotidiano da instituição de ensino: os aspectos mercantilistas atualmente presentes no ensino superior privado que interferem nas relações de trabalho (**relações mercantilistas**); a **sobrecarga de trabalho** a qual os profissionais estão submetidos e; os diferentes **tipos de violência** aos quais os docentes da instituição estão expostos. Cada um desses elementos será abordado a seguir.

4.1.2.5 Relações mercantilistas: “*eu aceito ganhar menos da metade*”

As instituições de ensino superior privadas tornaram-se reprodutoras do capital (LAVAL, 2019; JESSOP, 2018) fazendo com que os professores e demais profissionais sintam-se pressionados a garantir seu espaço a partir da produção (e reprodução) daquilo que pode ser quantificado e atenda a lógica do mercado (LOCATELLI, 2017; SANTOS; 2012; PEREZ, 2012).

As práticas mercantilistas adotadas pela instituição onde a clínica do trabalho foi realizada influenciam negativamente as relações de trabalho. Aspectos como a alteração dos valores de remuneração dos tutores, os processos de demissão, as experiências vivenciadas nas visitas de avaliação do Ministério da Educação (MEC), as interferências diretas no trabalho do professor e as novas práticas de gestão implementadas emergiram com força na fala do coletivo de

professores, tal como apresenta-se a seguir:

E me põe para fazer uma questão. A questão dos tutores foi a maior (...) da história do universo. O cara ganhava 5 x e eles mudaram o cargo. O cara passou a ganhar nem 2 x. A pessoa está fazendo basicamente o que se fazia [...].

Não é por que o mercado diz que é assim, não é porque a (nome de um grupo educacional) usa isso, não é porque a [nome de uma IES] usa isso, que está certo [...].

Vamos pensar assim, vai vir uma gestão nova e dizer, olha (...), a partir de amanhã tu não vais ganhar 10 x, vai ser 2 x. Se tu puderes falar não e ir para outro, tu vais pra outro. Se tu não puderes, vais ficar [...].

Tu vais aceitar [...].

Demitiram as pessoas e uma tutora falou assim, “eu aceito ganhar menos da metade”. Ela falou essa frase, no dia lá, da choradeira. Todo mundo chorando [...].

Gestão do terror, de número, entrega, número. Eles são cobrados por ausência, por presença, por nota baixa, por nota alta. Cobrados, cobrados. Gestão. “Ah, mas o teu aluno lá, ficou com as médias muito baixas. Por que?” [...].

Até porque a educação está indo para um outro lado que nem vou dizer se é bom ou ruim. Essa hibridização, cadeira EaD, presencial, 25%, 40%, 20%, vai e volta. Foi meio que forçado [...].

Os relatos evidenciam que os docentes percebem as transformações pelas quais o ensino superior vem passando, transformações essas que interferem na forma como os professores se relacionam com todos aqueles que estão ao seu redor no contexto de trabalho. A partir do que é imposto pelo mercado e, conseqüentemente, implementado pela instituição de ensino, ocorre um processo de empresarização, que, de acordo com Rodrigues e Silva (2019, p. 181), se manifesta a partir de um determinado discurso, “contribuindo para definir as identidades e as posições dos sujeitos, as relações sociais e os sistemas de conhecimentos e crenças”.

Uma das principais conseqüências desse processo está na incorporação da linguagem, das técnicas, dos métodos, das ferramentas, da visão de mundo, das formas de agir e de pensar, em suma, das práticas empresariais por organizações e instituições que anteriormente não possuíam essas características, ou que pelo menos não as tinham como centrais, como é o caso das instituições de ensino superior (RODRIGUES; SILVA, 2019). Segundo Lamal (2001), essas transformações pelas quais as instituições estão passando são resultantes de um movimento de “corporativização” da educação superior.

Dessa forma, o ensino superior privado no Brasil apresenta-se cada vez mais influenciado pela racionalidade instrumental, fundamentado por ideias mercantis (RODRIGUES; SILVA, 2019; FREITAS, 2013a, MEYER JR.; MEYER, 2011; SGUISSARDI, 2008; BOSI, 2007) oferecendo aos docentes um ambiente de trabalho caracterizado por matrizes neoliberais,

portanto, individualistas, competitivas e excludentes (CONCOLATTO; RODRIGUES; OLTRAMARI, 2017; 2015; FLEURY; MACÊDO, 2012).

Chanlat (2002) define esse fenômeno como managerialismo, que seria o sistema utilizado para descrever, explicar e interpretar o mundo, a partir de “categorias da gestão privada”. Segundo o autor, princípios como produtividade, eficiência, qualidade total, reengenharia, entre outros, têm dominado instituições de ensino, hospitais, teatros, igrejas, isto é, todos os segmentos sociais enfatizando a figura do gerente como um dos pontos centrais das novas formas de capitalismo atualmente vigentes. Conforme citado por Calgaro (2013), tudo é passível de gestão, de acordo com o modelo gerencialista, inclusive as próprias vidas.

Ao modelo gerencialista, de acordo com Gaulejac (2007, p. 109), foi adicionada a ideia de qualidade total, referindo-se a um mundo de perfeição e excelência, “um mundo sem defeito, no qual um realizará sua tarefa perfeitamente”. O autor afirma que a qualidade remete a um:

[...] mundo no qual foram erradicados o erro, a falta, a imperfeição e a impureza; mundo ideal no qual cada um pode viver sem limite e sem conflito; mundo fantasmático, em que o desejo é satisfeito e a falta é suprimida. Nesse mundo, cada um pode, enfim, viver sem se chocar com o desejo do outro, em um desabrochamento infinito e em uma harmonia generalizada (GAULEJAC, 2007, p. 109-110).

Para Dejours (2008), no entanto, trabalhar é fracassar, quer dizer, trabalhar também é sofrer. Assim, o sofrimento no trabalho ocorre pelo fracasso de se distanciar das prescrições, por vezes inatingíveis, correspondendo a um ideal de perfeição determinado pelos modos de gestão das organizações (MENDES; TAKAKI; GAMA, 2016). O problema emerge quando se constata que a perfeição não pode ser alcançada.

Os professores foram transformados em “tarefeiros”, frequentemente tendo que preencher relatórios e planilhas, ou seja, cumprindo com exigências administrativas estabelecidas pela gestão. Tarefas que, anteriormente, eram realizadas pelo corpo administrativo da instituição. O espaço para a autonomia é limitado. Os tutores, de acadêmicos passaram a profissionais que supostamente realizam atividades administrativas, apesar de continuarem realizando tarefas pedagógicas e recebendo um salário menor do que a remuneração do mesmo cargo há pouco tempo atrás.

A situação colocada transforma a relação entre os professores e demais profissionais em relações instrumentais (DEJOURS, 2010b; 1999), com poucos vínculos de cooperação e confiança, onde, entre tantas angústias, o medo de perder o emprego está sempre presente, o que faz com que as coisas sejam feitas sem qualquer tipo de questionamento, consideração ou análise crítica.

Assim, durante as sessões, os professores sentiram-se seguros e livres para falar sobre aspectos relacionados ao atual contexto do ensino superior, que acabam interferindo e prejudicando seu trabalho. No entanto, durante a jornada de trabalho isso não ocorre com frequência ou naturalidade. Com algumas exceções, os professores temem verbalizar alguns posicionamentos perante gestores, colegas e demais profissionais que fazem parte do dia a dia da instituição.

Dejours (2001) destaca que o medo como instrumento capaz de aumentar a produtividade dos trabalhadores faz parte das práticas gerenciais atualmente. Na luta pela sobrevivência, as empresas procuram diminuir seus custos de mão de obra através da adoção de novas tecnologias e redução do quadro funcional, o que torna habitual a utilização de expressões como *arrumar a casa, fazer uma faxina, tirar o excesso de gordura*, entre outras.

Essas ações trazem para o ambiente de trabalho um importante fator tensionante, o medo da perda do emprego, o que torna o trabalhador ainda mais tenso e submisso (CUNHA; MAZZILLI, 2005). De acordo com Dejours (2001; 1988), o medo é uma das dimensões da vivência dos trabalhadores quase sempre esquecida em estudos da Psicodinâmica do Trabalho. Na perspectiva dejouriana, o medo não é um conceito psicanalítico, respondendo por aspectos concretos da realidade e exigindo sistemas defensivos específicos. Dejours (1988) afirma que o medo está presente em todas as atividades profissionais, mesmo naquelas onde, aparentemente, não existem riscos à integridade física dos trabalhadores, como é o caso dos professores universitários.

4.1.2.6 Sobrecarga de trabalho: a falta de suporte e apoio

Antloga e Avelar (2013, p. 245) dizem que apesar da presença do mal-estar no trabalho no cotidiano social, sua definição advém da literatura de ciências do trabalho e normalmente vem associada às questões de sofrimento no trabalho, “como se sofrimento derivasse no mal-estar, e vice-versa”.

O mal-estar verificado nas relações de trabalho que envolvem os professores pode ser atribuído, em grande parte, à sobrecarga de trabalho (DEJOURS, 2010a; 2001; 1988) a que os docentes e demais profissionais da instituição são submetidos, tal como apontam os relatos a seguir:

Eles se sentem sobrecarregados, eles se sentem fazendo algo que não deveriam estar fazendo, que é a função do professor que foi delegada a eles. O sentimento é esse, de falta de suporte e de apoio [...].

Fica difícil estabelecer boas relações com todo mundo super atarefado. Se alguém me pede pra fazer alguma coisa, eu já tenho uma lista enorme de tarefas [...].

Só que hoje em dia tu não consegues dar todos os retornos no prazo. Não estou conseguindo mais [...].

Por que não dá tempo de falar com o tutor, com o administrativo? Tenho que fazer 4 planos, 4 produções textuais, 4 fóruns, 4 quizzes. Ah, mas tu tens 2 horas. Talvez não dê para uma, quanto mais pra cinco. Aí, tu faz a que horas? Tu faz domingo, tu faz depois do horário, tu faz de madrugada [...].

A gente fez tudo. Não acabei nunca. Aí terminou e aí viram que precisava de mais questões [...].

[...] eles trabalham em casa, não conseguem cumprir as coisas que eles têm aqui. Não sei também se é porque o curso é novo, não tem questões de prova, tudo eles têm que fazer novo, fórum, produção textual [...].

[...] como é que ela vai... eu entro em contato com ela hoje pedindo para ela me entregar o negócio amanhã. Como vou ter uma relação saudável com ela? Não tem como [...].

É por isso que tantos saem [...].

Tudo isso, na verdade, a gente não percebe, mas interfere nas relações que nós temos no trabalho [...].

Então se vê o quanto que a gente é colocado numa posição [...].

Professores, coordenadores de curso, tutores e profissionais administrativos da instituição estão sobrecarregados de trabalho. Mesmo trabalhando em momentos que deveriam ser reservados para o descanso ou para o lazer (GRISCI; CARDOSO, 2014; CARDOSO; GRISCI, 2012; ROSENFELD; ALVES, 2011; OLTRAMARI, 2010; MALENFANT; FOUCHER, 2006), os docentes da instituição não conseguem entregar as tarefas nos prazos determinados pela gestão. Frases como “*fica difícil estabelecer boas relações com todo mundo super atarefado*”, “*eu entro em contato com ela hoje pedindo para ela me entregar o negócio amanhã. Como vou ter uma relação saudável com ela? Não tem como*” e “*a minha colega ficou brava, e uns quatro dias sem falar comigo*” exemplificam o quanto a sobrecarga de trabalho interfere nas relações de trabalho.

A sobrecarga de trabalho para Dejours é de origem social, sendo definida pela organização do trabalho, sem qualquer participação do trabalhador. A sobrecarga aparece na relação estabelecida entre as exigências prescritas e a liberdade de escolha para executá-las³⁸.

³⁸ Em uma entrevista concedida no ano de 2000, Dejours afirma que: Há novas formas de patologia que foram recentemente identificadas no mundo do trabalho. Em particular, o que é mais surpreendente para nós é a aparição daquilo que chamamos **patologias de sobrecarga**. (...). No momento em que o triunfo da robotização, da informática, da automação, deveria trazer a emancipação dos homens em relação ao trabalho, é o contrário que observamos. Lá onde as tarefas de manutenção deveriam ter diminuído, onde, segundo o que nos anunciavam há pouco tempo, o trabalho desapareceria, tudo passaria a ser feito pelas máquinas, o que vemos, na realidade, é uma explosão de patologias de sobrecarga (DEJOURS, 2000, p. 159).

Atualmente, a liberdade tem sido bastante restringida pelas múltiplas exigências do trabalho (DEJOURS, 2010a; 2001; 1988; MENDES; 2007b).

Há uma imposição de ritmo, de produção, de qualidade, e a soma destas imposições afeta o funcionamento psíquico do indivíduo, no pensamento e na liberdade de escolha. E, justamente isto, torna o corpo e a mente vulneráveis, fazendo com que apareçam no trabalhador sintomas de sofrimento e/ou patologias (MONTEIRO; JACOBY, 2013; DEJOURS, 2000).

Em que pese o sofrimento do trabalhador, percebe-se que a falta de apoio e o desamparo são elementos que intensificam a vivência de solidão, e também, por vezes, episódios de violência no trabalho. Sobre tal categoria, iremos tratar a seguir.

4.1.2.7 Violência no trabalho: “falou que tinha capacidade de fazer o meu trabalho melhor do que eu”

A violência pode ser caracterizada como “qualquer tentativa explícita ou não de assujeitar o outro, de desobjetivá-lo, minando sua capacidade de pensar, sentir, agir, que faz dele um sujeito singular” (MENDES; ARAÚJO, 2010, p.92). Segundo Faria e Meneghetti (2007).

Violência é a prática de ações voltadas para preservar interesses específicos através de instrumentos coercitivos ou sutis de qualquer natureza, em contraposição aos mais legítimos interesses e direitos coletivos, desqualificando a práxis democrática, crítica e reflexiva e instituindo, com a finalidade de perpetuar, fatos e situações intensas de força e desproporcionais à utilidade tolerável da aceitação da dominação como fruto das relações de poder, impondo, assim, um ambiente de não questionamento da realidade com o intuito de reproduzi-la (FARIA; MENEGHETTI, 2007, p. 4).

A Organização Mundial da Saúde (OMS) define violência no trabalho como as situações em que o trabalhador é agredido fisicamente, psicologicamente e moralmente em condições relacionadas ao trabalho. A violência no trabalho implica risco para a segurança, bem-estar e saúde do trabalhador (FARIA, 2013).

Algumas situações expostas pelo coletivo de professores remetem à casos de violência cometida pelos alunos contra os professores. O repertório é composto por ameaças, deboches, agressões verbais e tentativas de intimidação:

Ela xingou valendo (...) Eu descontei um ponto do TCC dela. Ela [aluna] me xingou e falou que eu não fazia as coisas rapidamente [...].

Eu sempre fui rápida e nunca deixei de cumprir prazos. **Ela [aluna] falou que tinha capacidade de fazer o meu trabalho melhor do que eu. Depois de formada ela mandaria o currículo para a [nome da IES] porque ela podia fazer as coisas melhores do que eu. Me xingou valendo [...].**

[...] eu tenho o hábito de deixar sempre uma porta aberta, no EaD tem que registrar tudo. **Tu me xingou, mostra. Tu me chamou disso, mostra.** Então assim, o cara vai dizer. Ele vai dizer. **Eu sei de um caso da [nome da IES] que a aluna falou um monte de coisas do professor e pegaram. O cara não foi para rua porque é concursado. Ele teria ido [...].**

É muito triste. A gente fala de corrupção, de ética, de moral... Assim, minimamente a gente acaba fazendo o que os alunos fazem com a gente. Eu fico bem chateada por a gente ter que fazer isso [...].

[...] **é um desrespeito, não só com os alunos que tem um perfil, trabalham o dia inteiro, estão cansados e tem alguém falando, é um desrespeito com o professor, que preparou a aula e está querendo dar aula e não consegue dar aula [...].**

Os professores relatam casos de agressões psicológicas e morais explícitas cometidas pelos alunos, situações em que nenhum tipo de suporte, segundo eles, foi prestado pela instituição. Conforme abordado anteriormente, a relação professor-aluno nas instituições de ensino superior privadas tem apresentado cada vez mais características de uma relação comercial, o que faz com os docentes sejam colocados em uma situação de vulnerabilidade. Tal fato também é apresentado nos estudos de Locatelli (2017), Perez (2012), Santos (2012) e Silva (2012b).

As novas formas de organização do trabalho vêm promovendo alterações na relação entre os sujeitos e o trabalho, tornando as pessoas mais vulneráveis a questões como desemprego, precariedade, competição acirrada e a desestruturação do ambiente de trabalho (PEREZ, 2012). Esse contexto favorece o desenvolvimento de relações violentas no trabalho. A organização do trabalho:

[...] é o pano de fundo que produz a violência genérica e generalizada, porém é certo que instituições, empresas e indivíduos envolvidos nessas práticas nefastas não estão imunes de suas responsabilidades por ações diretas (FREITAS; HELOANI; BARRETO, 2008, p. 13).

Além dos episódios de violência explícita cometidos pelos alunos contra os professores, existe outro tipo de violência que também faz parte do cotidiano dos professores. Trata-se de um tipo mais sutil de violência, cometida pela gestão da instituição de ensino. Sobre esse modo de violência, mostraremos as falas a seguir:

Tem gente que foi contratada para trabalhar sem contrato [...].

[...] **e eu fiz todo processo desta pessoa, e eu tive que demitir ela [...].**

É normal tu fazer uma reunião de coordenadores como hoje e se perguntar assim... se 'tá' fazendo qual ata? A oficial, ou...? Claro gente... isto não é estelionatário, depois vão falar do pessoal de fato [...].

[...] coordena o curso lá embaixo, coordena aqui em cima, quer dizer, bem claro, bem claro presencial, semipresencial, a (...) eu dou no EaD, no semipresencial, faço conteúdo, limpo quadro [...].

Faria (2013; 1985) coloca que na prática social a violência se encontra institucionalizada nas sociedades organizadas, nas práticas cotidianas das relações de trabalho e mesmo na concepção das teorias gerenciais. Segundo o autor, a definição de violência no trabalho apresentada pela OMS não valoriza devidamente os aspectos psicológicos, afetivos e subjetivos decorrentes de violência sutil e mesmo dissimulada. Como argumenta Barreiro (1978, p. 105), “a violência institucionalizada é a irracionalidade social em seu ponto mais alto”.

Os professores sofrem uma violência institucional, um ataque constante e sistemático ao seus corpos e cérebros, o que segundo Faria (2013), é consequência do processo racional presente nas leis, normas, regras e práticas políticas, o que justificaria a repressão, o controle das atividades individuais e coletivas, a uniformidade dos comportamentos e as exigências sociais.

Assim, ao serem forçados a tomar decisões que não querem tomar, os professores são violentados pela instituição. Igualmente, ao serem obrigados a realizar tarefas que não estejam entre as suas atribuições, os docentes também sofrem um tipo de violência. Analisando as relações que os professores mantêm com seus pares, gestores, alunos e demais profissionais que fazem parte do cotidiano da instituição de ensino, verificou-se que essas são atravessadas e influenciadas por aspectos mercantilistas, pela sobrecarga de trabalho e por situações de violência cometidas contra os docentes.

Nessa situação, onde inexiste o cuidado com o outro (BAUMAN, 2001; GAULEJAC, 2007; MENEZES, 2012), com o semelhante (CONCOLATTO, 2018), e com os vínculos sociais cada vez mais enfraquecidos, caracterizados a partir de relações de trabalho precarizadas, individualistas e competitivas (CONCOLATTO; RODRIGUES; OLTRAMARI, 2017; 2015; FLEURY; MACÊDO, 2012), os docentes sentem-se desamparados.

4.1.2.8 Desamparo do trabalhador: “*Eu acho que está pior que o outro ano*”

A condição de desamparo do homem refere-se à precariedade física, psíquica e social, fundamentando a própria existência. A noção de desamparo coloca em evidência as relações do sujeito com a alteridade e consigo próprio, ratificando que a consituição psíquica se assenta em um espaço intersubjetivo eu-outro. Tal noção permite destacar e desenvolver fundamentos relacionados tanto ao sujeito quanto à cultura, ao plano social, às relações do sujeito com a civilização e com o mundo do trabalho (GÓMEZ, 2017).

Em que pese as discussões sobre relações de trabalho e o desamparo do trabalhador, buscou-se as discussões apresentadas nos estudos de Concolato, Rodrigues e Oltramari (2017; 2015).

Os professores expuseram situações e acontecimentos onde a sensação de desamparo pode ser percebida, ocorrências em que a sensação de solidão e abandono se mostraram presentes, tal como apresenta-se nos relatos a seguir:

[...] falando do tutor. **Como não esperar que ele esteja assim?** A gente está no mês de outubro de 2019. A gente fez uma reunião em dezembro, lá em cima, no sexto andar. Eu falei assim, “Eu tenho vergonha. Esse ano que passou foi complicado. **A gente não se encontrou, não teve uma capacitação. Esse próximo ano vai ter**”. Vai ter um contato mais próximo. A gente falou pra todos eles, quer dizer, eu botei a cara. **A gente disse que teria um contato mais próximo.** Todo mundo falou, a gente vai ter um contato. **Eu acho que está pior que o outro ano [...].**

Tu não tens esse poder de decisão. Tu só resolves [...].

Consegue alguém para dar a cadeira, manda lá e tem que estar no ar no dia tal. E te vira! Como faço? Assim, a gente que está há mais tempo na instituição, ainda sabe como, o atalho, o canal. **O cara que entra hoje para coordenar curso é jogado num canto, assim, e te vira [...].**

Uma colega disse, “não sei nem direito o pessoal das disciplinas que eu tenho”. Na verdade, já deveria...[...].

Relação com pais, com tutor, com aluno, de modo geral. Falando disso, do contato com a direção, com tutor. A [nome da docente] falou, por exemplo, **a gente tem uma distância muito grande na relação do professor com o administrativo, com o tutor, com o professor da outra área [...].**

Nós tivemos 216 docentes aqui dentro. Agora temos cento e quarenta e poucos [...].

Eu não me sinto amparado [...].

Através das falas é possível observar que os professores têm a percepção de que a organização do trabalho, caracterizada pelas práticas individualistas e decisões arbitrárias (GAULEJAC, 2007) da gestão da instituição de ensino, é a principal responsável pelas mudanças ocorridas nas relações de trabalho, em que pese sua precarização (SANTOS, 2012; MENEZES, 2012; BOSI, 2007). Ao colocar que “*eu acho que está pior que o outro ano*”, o docente expõe que a situação não é recente, isto é, não pode ser considerado um fenômeno isolado, mas sim uma prática baseada na política de gestão de pessoas da instituição.

De acordo com os docentes, eles possuem pouca autonomia para decidir questões que pudessem auxiliá-los na realização do trabalho, da mesma forma em relação às decisões relacionadas ao suporte prestado pela gestão. Dessa forma, a sensação de desamparo acaba sendo compartilhada e/ou sentida também pelos tutores, ou seja, os professores sentem-se

desamparados em relação à instituição de ensino e à gestão, e os tutores sentem-se igualmente desamparados em relação a esses mesmos professores.

Em algumas situações relatadas pelos docentes, é possível perceber que há uma completa “falta de relação” entre os professores e outros atores organizacionais, tais como “*o cara que entra hoje para coordenar curso é jogado num canto, assim, e te vira*”. Tal situação acaba potencializando o individualismo e dificultando a construção de laços de solidariedade (DEJOURS, 2012; 2004), o que, segundo Dejours (2004), não é uma raridade, pois na sociedade atual vivencia-se uma forte individualização, decorrente de uma concorrência generalizada entre pessoas, equipes e serviços. Há uma carência de solidariedade nos diferentes contextos de trabalho, afetando as relações que podem promover a cooperação e o reconhecimento no trabalho.

Os trabalhadores jamais estiveram tão desamparados, tão à deriva conforme coloca Sennet (2000). Castells (1999) chama a maneira como as organizações se estruturam hoje de empresa em rede, onde os trabalhadores nunca estiveram tão vulneráveis, contratados em uma rede flexível cujo destino é desconhecido na própria rede. Menezes (2012) aponta que a ancoragem do sujeito no presente é cada vez mais instável, gerando um mundo de flexibilidade e trazendo condições de extrema insegurança e incerteza.

Mudanças rápidas acabam dificultando a assimilação de tantos acontecimentos, inclusive no mundo do trabalho. Os próprios sujeitos, segundo Bauman (2001), podem adquirir características velozes ou líquidas, em razão da busca compulsiva para dar conta dos sentimentos resultantes do contexto. O que Birman (2001, p. 129) chama de “gestão do desamparo”, é uma exigência de trabalho contínua e sem fim em relação ao mal-estar, uma necessidade de reprodução permanente de pulsão de vida ao longo de toda a existência de um sujeito. Realizar a gestão do desamparo, como refere Birman (2001), não significa fazer uma ode ao sujeito eternamente sofrente. É preciso poder gerir o desamparo porque, de acordo com a compreensão de Freud, erradicar o desamparo mostrou-se um ideal “insustentável, ingênuo e presunçoso” (p. 130).

O ser humano é, em suas origens, desamparado, precisa dos cuidados de outros para sobreviver e para tornar-se alguém, por essa razão, “o semelhante é inerente à constituição psíquica mesma”. Essa necessidade humana está no fundamento ético da solidariedade e do compromisso com os outros, sendo que a presença do outro sempre provocará, a um só tempo, amparo e tensão, uma vez que arranca do egoísmo (BLEICHMAR, 2002, p.56). Isso se deve ao fato do desamparo estar na natureza da própria vida.

Apesar do contexto desfavorável e dos atritos e tensões existentes nas relações de

trabalho, e da conseqüente sensação de desamparo, os professores da instituição seguem trabalhando, se relacionando e enfrentando as dificuldades impostas pelas prescrições da organização do trabalho. As falas do coletivo dão a entender que se fosse necessário sintetizar as relações de trabalho que ocorrem na instituição em uma palavra, possivelmente, a palavra escolhida seria “**resistência**”.

Figura 15: As relações de trabalho e o desamparo dos professores.



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

As condições de trabalho dos professores serão apresentadas e analisadas na seção seguinte.

4.1.3 As condições de trabalho dos professores

As condições de trabalho, de acordo com Dejours (1988), em que pese as diferenças entre a Psicopatologia e a Psicodinâmica do Trabalho,³⁹ podem ser definidas como as características

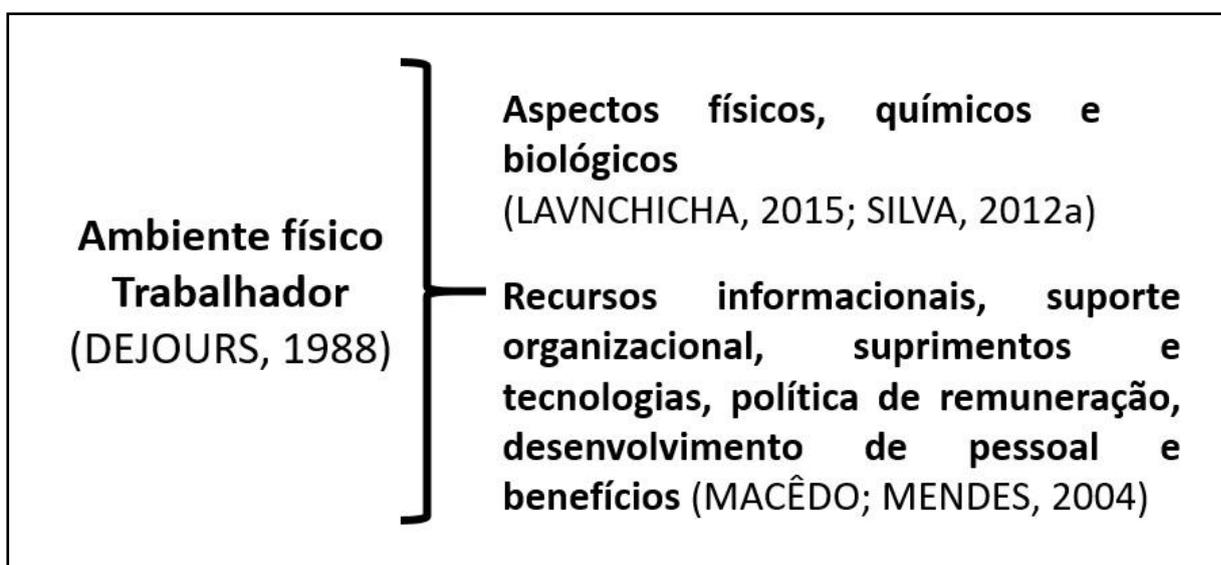
³⁹ Enquanto a Psicopatologia do Trabalho se concentrava no estudo das doenças mentais causadas pelo trabalho, a Psicodinâmica do Trabalho foca nas estratégias de defesa contra o adoecer, incluindo a normalidade na relação

ergométricas do local, onde, além do próprio ambiente físico, o trabalhador aparece como o principal elemento. As condições de trabalho estão voltadas para aspectos que envolvem diretamente o corpo do trabalhador, podendo provocar desgaste, envelhecimento e doenças somáticas (DEJOURS, 2010a; 2010b).

Essas condições podem ser divididas em aspectos físicos, químicos e biológicos. Entre as questões físicas, pode-se destacar a temperatura, iluminação, pressão, barulho, vibração, irradiação, altitude, trânsito, distância do ambiente de trabalho, entre outros. Em relação aos aspectos químicos, pode ocorrer o contato com produtos manipulados, vapores, gases tóxicos, poeiras e fumaças. Já em relação aos aspectos biológicos, tem-se vírus, bactérias, parasitas e fungos (LAVNCHICHA, 2015; SILVA, 2012a).

Além disso, conforme ressaltam Macêdo e Mendes (2004), os recursos informacionais, o suporte organizacional, os suprimentos e tecnologias, a política de remuneração e o desenvolvimento de pessoal e benefícios também são exemplos de condições de trabalho que podem gerar algum tipo de pressão aos trabalhadores.

Figura 16. Aspectos que compõem as condições de trabalho.



Fonte: Elaborado pelo autor baseado em Dejours (1988), Lavnchicha (2015), Silva (2012a) e Macêdo e Mendes (2004).

A partir da análise do que foi colocado pelos autores, é possível constatar o quanto o termo condições de trabalho pode ser abrangente, e como tais condições são elementos essenciais para possibilitar que qualquer profissional desempenhe suas atividades adequadamente. Ao

dinâmica entre o homem, o trabalho e sua subjetividade (DEJOURS, 2011a; 1988). De qualquer forma, tanto a psicopatologia quanto a psicodinâmica analisam as condições de trabalho dos trabalhadores.

abordarem o tema condições de trabalho nas sessões, o coletivo de professores trouxe aspectos sobre a realidade da instituição, expondo algumas dificuldades enfrentadas, em que pese aspectos físicos e de recursos:

Eu trabalho com o sol na cara. Eu chego de manhã, muito cedo, com o sol na cara, com a cortina transparente e mais estreita que a janela [...].

Eu fico lá, com o sol na cara. Ainda tem gente que quer deixar a janela aberta porque acha bonito olhar pra fora. Daí, **ainda mais com o sol na cara, com o computador lento, que trava toda hora [...].**

[...] tu vais estar sentada numa cadeira ruim, o sol tá pegando na tua cara, o micro que não funciona, a impressora não funciona, o banheiro está longe [...].

Se tem uma cadeira decente pra usar [...].

Cadeira ruim, que dá dor nas costas, a mesa cada vez pior. Tinha uma boa e agora botaram uma estreita por causa da cor bonita, porque o MEC vinha. Tinha que ser a mesa cinza, não podia ser a que era mais ou menos decente [...].

Em relação ao ambiente físico, mais de um professor do coletivo relatou a iluminação excessiva causada pelo sol como um fator que acaba dificultando a realização do trabalho. Outra dificuldade mencionada, também relacionada ao ambiente físico, se referia a um dos utensílios de escritório utilizado pelos professores. Segundo os relatos, as cadeiras disponibilizadas pela instituição não atendem as necessidades dos professores, ou por não serem do modelo ideal para quem realiza esse tipo de trabalho, ou por não estarem nas devidas condições. Nenhum aspecto químico ou biológico, ligado aos diferentes ambientes onde os professores trabalham, foram mencionados pelos docentes.

Ao tratarem dos recursos informacionais, suprimentos e tecnologias utilizados pela instituição de ensino, mais relatos foram colocadas pelos professores, conforme listado a seguir:

E para ajudar, a tecnologia que a gente teria para nos ajudar, nos apoiar, nos auxiliar, por incrível que pareça, ela torna o nosso trabalho mais difícil... porque a gente não consegue confiar no que a gente tem, o que os sistemas nos oferecem e no fluxo assim [...].

Se cada setor conseguisse dar conta de suas responsabilidades, com um sistema que suportasse isso também, eu conseguiria [...].

Economia no EaD, onde a gente passa sentada na frente do computador? Isso não existe, né? [...].

[...] hoje perdi uns negócios que estava fazendo. Tive que refazer porque o computador travou [...].

[...] ou é o sistema de avaliação que não está funcionando, ou então, deu problema lá na questão que desconfigurou porque ele usou um código de linguagem de programação que o sistema entende como a formatação da prova, em vez de um

código de programação que é parte da questão, nossa senhora... **é complicado, bem complicado** [...].

[...] **é sistema que não funciona.** (...) sim, e daí se for atualizar os sistemas...vai ver que quem mais sai são os professores que entraram por último [...].

Não adianta, nós estamos desenvolvendo um sistema para que? Ah não, vai ajudar vocês no trabalho de vocês, **os relatórios, os cubos⁴⁰ que a gente precisa para realizar uma análise curricular para o aluno, tem?** [...].

[...] **ai tu tens que olhar em quatro fontes de informações diferentes para tu saber se realmente o aluno fez aquela disciplina** [...].

[...] **porque tu não tens uma fonte única de pesquisa que tu possas confiar na informação, então é dossiê 2, dossiê 3, tu vai no AVA novo, tu vai no AVA antigo, ai tu vai no [nome do sistema acadêmico utilizado pela instituição], sabe, aí tu cruza, cruza** [...].

[...] **a maioria traz o computador pessoal** [...].

De acordo com os professores do coletivo, a instituição tem sérias dificuldades no que se refere aos computadores (*hardware*), *softwares* e sistemas utilizados, tanto na modalidade presencial quanto nas modalidades semipresencial e EaD. Um dos docentes chega a comentar, “*Economia no EaD, onde a gente passa sentada na frente do computador? Isso não existe, né?*”

Essa dificuldade exposta pelos professores em relação aos *softwares* e sistemas que a instituição educacional utiliza, afeta o trabalho docente. Conforme relatado, alguns professores já perderam atividades realizadas. Em outras situações, para obterem uma única informação necessária para a realização de uma única tarefa, os docentes precisam acessar diferentes sistemas, o que caracteriza que a relação entre os professores e os sistemas informacionais utilizados pela instituição não pode ser considerada “harmoniosa”.

Situações como essas podem gerar algum tipo de pressão sobre os trabalhadores (MACÊDO; MENDES, 2004), fazendo com que ocorra o que Dejours (2001, p. 31) chama de “a pressão para trabalhar mal”, ou seja, situações em que mesmo quando o trabalhador sabe o que deve fazer, acaba não conseguindo executar devido algum constrangimento causado por ocorrências que não estão sob o seu controle. De acordo com o autor, “ser constrangido a executar mal o seu trabalho (...) é uma fonte extremamente frequente de sofrimento no trabalho” (p. 32).

Merlo (1999, p. 17), baseado em trabalhos de Dubois e Montagne-Villette (1992) e Veltz e Zarifian (1992), explica que “a informática é vista, muitas vezes, na sociologia, como instrumento para flexibilização”, contudo, “pode significar, na prática, uma grande rigidez”. Ainda, o autor complementa afirmando que “os sistemas informáticos podem ser até mais

⁴⁰ Relatórios gerenciais gerados pelo sistema de gestão acadêmica utilizado pela instituição de ensino.

criadores de inércia que os próprios equipamentos” (p. 17).

Percebe-se pelas falas que os problemas com computadores, *softwares* e demais sistemas utilizados pelos professores, são recorrentes. O que fez com que a maioria dos docentes, segundo um dos relatos, começasse a trazer para a instituição seus computadores pessoais.

Os relatos vão mais longe. Ao surgir o questionamento, durante uma das sessões, se essa era uma realidade específica de uma das modalidades de ensino ofertadas pela instituição, no caso, o EaD, situações ocorridas também na modalidade presencial foram mencionadas, conforme relatos a seguir:

Queres ver como isso não é só com o EaD? Sexta-feira, eu estava esperando o ônibus para ir embora do presencial. Eu estava ali, esperando para bater o ponto. Eu fiz prova e terminou antes. Eu estava ali e desceu uma professora, acho que da área da saúde dizendo, **“cara, tô destruída. Botaram a minha sala do lado dos pequenos do (colégio) e teve a noite do pijama. Eu passei três horas gritando porque a festa deles era do lado da minha sala. Eu tô acabada”**. Tudo bem, mas tem que pensar que tem gente dando aula do lado. Pensar nas pessoas. Botam o cara lá. Imagina, o [fulano] vai estar na sala 12 e na sala 13 vai ter uma festa rave do colégio. Azar! Bota lá, bota lá! [...].

A estrutura do presencial que gasta muito tempo, é muito diferente da [nome de uma IES], o professor chega, ele tem que pegar o projetor...e tem que levar o projeto, a caixa (de som), eu levo uns 10 minutos só para fazer isso. Ai quando eu termino de fazer a chamada, já aconteceu isso umas duas ou três vezes, quando eu termino de fazer tudo, não funciona. Aí tem que ir lá, voltar, pegar o cabo e trocar, aí se não é o cabo ele tem que ir lá trocar, aí não consegue fazer funcionar. Isso me consome de 10 a 20 minutos, ou seja, a aula começa à 19:15, mas até que todo mundo chegue e eu faça a chamada, já são 10 minutos, isto é, 19:25. Quando eu consigo, que eu começo a colocar os cabos, já são 19:30. Então, eu começo a dar aula depois de 20 minutos [...].

A professora da modalidade presencial poderia ter se negado a ministrar sua aula frente às condições que se apresentavam, mesmo colocando-se em uma posição passível de sofrer sanções e/ou punições. No entanto, julgando ser capaz de prosseguir e utilizando-se de sua inteligência prática (DEJOURS, 2011f; 2003; VASCONCELOS, 2013) a atividade foi realizada. O imprevisto, uma sala de aula com alunos barulhentos ao lado de onde a aula seria ministrada, foi enfrentado pela iniciativa e astúcia: isto é, apesar do percalço, ela foi capaz de “manter a noção de normalidade” (ROSSI, 2010; DEJOURS, 2001; DEJOURS; ABDOUCHELI, 1990) e realizar aquilo que estava previsto: a realização da aula.

Dejours (2001, p. 36) compreende a normalidade “como o resultado de uma composição entre o sofrimento e a luta (individual e coletiva) contra o sofrimento no trabalho”. Logo, a normalidade não significa ausência de sofrimento, pelo contrário. A normalidade é o resultado de uma “dura luta contra a desestabilização psíquica provocada pelas pressões do trabalho”.

Nessa situação, a professora utilizou sua engenhosidade (DEJOURS; MOLINIER, 2011)

para superar um obstáculo físico, isto é, o barulho causado pelos alunos do colégio que estavam na sala ao lado. A inteligência prática (DEJOURS, 2011f; 2003; VASCONCELOS, 2013; MENDES, 2007b; 1995b) da professora fez com que ela tivesse condições de superar o imprevisto, que não foi prescrito pela organização do trabalho. O barulho, nessa situação, caracteriza o real do trabalho, aquilo que segundo Dejours (2011a, p.78), é o verdadeiro trabalho, uma vez que “trabalho é a atividade manifestada por homens e mulheres para realizar o que ainda não está prescrito pela organização do trabalho”.

Dejours e Molinier (2011, p. 155) ressaltam que a tarefa é o que deveria ser feito de acordo com as especificações dadas, enquanto a atividade é o que realmente se faz. Entre a tarefa e a atividade há a necessidade de uma redefinição dos requisitos inicialmente fixados. Este (s) ajuste (s), assim como os requisitos físicos e psíquicos, “compõem uma parte enigmática do trabalho”. Para enfrentar a realidade do trabalho, é necessário mobilizar a inteligência do corpo, e não apenas o funcionamento cognitivo, nas palavras dos autores, “requer a mobilização de capacidades especificamente humanas” (p. 155).

O relato da professora que trabalha na modalidade de ensino presencial, mostra que, conforme defendido por Dejours (2011a; 2011b; 2011c; 2004) e outros autores (ANJOS; 2013a; MENDES; ARAUJO, 2011; MENDES, 2007a), a realidade do trabalho é muito complexa, não importa o tipo ou forma de trabalho. Não há uma regra ou manual que possa dar conta de todas as situações. Nas palavras de Anjos:

Há uma infinidade de possibilidades diferentes das previstas pela prescrição que podem acontecer no momento da execução: ineditismos, imprevistos, contradições, ambivalências, falhas, etc. E como variável de ajuste dessa engenharia tem-se o trabalhador. É ele quem se depara com a realidade e julga se as condições de trabalho dão suporte à execução e julga se deve ou não, seguir as regras para se alcançar os resultados esperados (ANJOS, 2013a, p. 271).

Apesar da realização da aula, consequências foram geradas: “*cara, tô destruída*”, “*eu tô acabada*”. As falas da docente caracterizam uma vivência de sofrimento no trabalho, mesmo com a professora tendo sido capaz de ministrar a aula conforme estava programado. Nessa situação, **o sofrimento se tornou criativo** (DEJOURS, 2011f; 1993b; DEJOURS; ABDOUCHELI, 2010), quer dizer, a docente conseguiu “subvertê-lo em prazer a partir da inteligência da prática, que é astuciosa, criativa e subverte a prescrição para acrescentar a contribuição do sujeito para a organização do trabalho (MORAES, 2013b; DEJOURS; ABDOUCHELI, 2010).

Dejours e Abdoucheli (2010) explicam que existe a possibilidade do trabalhador, ao não suportar o sofrimento, de transformá-lo em criatividade e, conseqüentemente, em prazer, ao invés de utilizar como único recurso as estratégias defensivas. De acordo com esta concepção, o

sofrimento, até então vislumbrado como essencialmente negativo, causador de patologias, passa a adquirir uma nova significação, abarcando elementos patogênicos e criativos.

Em outra situação, o professor relatou que, ao chegar na sala de aula para ministrar uma disciplina na modalidade presencial, precisou de vinte minutos apenas para ligar o computador e o projetor de imagem, o que acabou deixando-o revoltado com a situação a que ele e os alunos foram expostos. Assim como na situação em que a professora teve que superar o barulho, o professor, apesar da dificuldade tecnológica, utilizou da sua inteligência prática (DEJOURS, 2011f; 2003; VASCONCELOS, 2013; MENDES, 2007b; 1995b) e conseguiu ministrar a aula.

Assim, os professores não deixaram de realizar suas atividades, não deixaram de cumprir prazos, não deixam de “prestar contas” a seus superiores e não deixaram de atender os alunos, sua principal atividade, apesar do mal funcionamento dos computadores e projetores e das falhas nos sistemas utilizados pela instituição de ensino.

O trabalho não está reduzido a forma como é organizado ou às relações sociais que produz, mas também à configuração das condições necessárias para sua realização. Além disso, “o que está prescrito nunca é suficiente” (DEJOURS, 2011a, p. 78). Máquinas, sistemas, programas, *softwares* e dispositivos serão sempre acessórios, operando satisfatoriamente ou não. Dificuldades, em maior ou menor ocorrência ou intensidade, sempre terão que ser suplantadas.

As máquinas, segundo Dejours (2011a), substituíram algumas atividades antes realizadas por seres humanos, isto é, a robotização deslocou os homens no campo do trabalho. Contudo, cada nova automatização faz surgir novas dificuldades, ainda não previstas e não padronizadas, exigindo a concepção de novos saberes por parte do homem (*saber-fazer*).

Assim, o esforço mobilizado pelos professores vai ao encontro do que coloca Dejours (2011a, p.79), quando afirma que “o trabalho é, por definição, humano, uma vez que é mobilizado justamente ali onde a ordem tecnológico-maquinal é insuficiente”. Para realizarem o trabalho com “*o micro que não funciona*”, “*com o sol na cara*” ou sentados em uma “*cadeira ruim, que dá dor nas costas*”, os professores colocam em ação a disponibilidade da iniciativa, da inventividade, e de formas de inteligências específicas, o que Dejours (2011f; 2003) chama de inteligência prática.

Falas a respeito do suporte organizacional prestado pela instituição de ensino aos profissionais também apareceram nos diálogos do coletivo de professores:

[...] **a falta de condições para o coordenador [...].**

Eu lembro que o [nome de um antigo reitor da instituição] dizia assim, “**vocês professores só têm que se preocupar em dar aula, o resto deixa que a gente faz**”. Não seria isso o certo? [...].

Para a gente chegar, entrar na sala de aula e dar aula. Eu preciso dessa infraestrutura, dessa tecnologia, desse material...tem que estar ali, mas não está [...].

[...] ninguém perguntou, eles fazem, eles desenvolvem um sistema que eles acham que é bom. Eles não estão aqui em contato com o professor, com o tutor ou com o aluno, entendeu? Eles não sabem quais são as nossas demandas [...].

Então ninguém tá preocupado. Tu estás satisfeito com o teu trabalho? Coordenadores o que vocês precisam? Ninguém está preocupado com isso [...].

Se perguntar para o tutor, ele vai dizer que não tem o suporte e o apoio do professor. Se perguntar para o professor, ele vai dizer que não tem o suporte e o apoio do coordenador. Se perguntar para o coordenador, ele vai dizer que não tem o suporte e apoio do diretor. Se perguntar para o diretor, ele vai dizer que não tem apoio e suporte da gestão superior a ele. É um efeito. Tá todo mundo sem apoio e sem suporte. Quando tu olhas pra cima e tu olhas pra baixo [...].

A atual gestão da instituição não presta o suporte necessário para a realização de um bom trabalho por parte dos docentes, segundo a percepção do coletivo. De acordo com o que emergiu das sessões, gestões anteriores tinham uma maior preocupação com as condições de trabalho dos professores. Conforme exposto em uma das falas, se referindo ao que dizia um dos antigos reitores, *“vocês professores só têm que se preocupar em dar aula, o resto deixa que a gente faz”*.

Para os professores, essa situação mudou. Na realidade atual, o que se vê é uma falta de preocupação por parte da gestão em relação às necessidades dos profissionais. Percebe-se a inexistência de um canal de diálogo efetivo entre os professores e as pessoas que ocupam os cargos com poder de decisão dentro da organização. Segundo os comentários de duas professoras, passa a impressão de que *“ninguém está preocupado com isso”* e *“eles não sabem quais são as nossas demandas”*, se referindo à preocupação dos gestores em relação às condições de trabalho dos docentes.

A falta de suporte organizacional, segundo colocam Macêdo e Mendes (2004), pode gerar desconforto nos trabalhadores, quer dizer, pelo o que foi trazido pelo grupo de docentes, é o que ocorre na instituição de ensino. O problema, segundo um dos professores, é mais profundo do que talvez possa transparecer, para ele, *“tá todo mundo sem apoio e sem suporte”*, quer dizer, não se trata de um questão pontual entre gestão e professores, mas sim presente em todos os âmbitos organizacionais, o que caracterizaria um situação de desamparo do trabalhador (CONCOLATTO; RODRIGUES; OLTRAMARI, 2017; 2015; GÓMEZ, 2017; DEJOURS, 2012; 2004; MENEZES, 2012; BLEICHMAR, 2002; BIRMAN, 2001; SENNET, 2000) relacionada à forma como o trabalho está organizado, afetando não apenas a organização do trabalho dos docentes, mas também as relações de trabalho e as condições de trabalho.

Enquanto a organização do trabalho afeta a saúde mental, as condições de trabalho atuam

sobre o corpo físico (DEJOURS, 1988). A atividade laboral se caracteriza como um processo dialético; de um lado o sujeito, que dá sentido ao que faz; de outro as situações de trabalho, essas interferindo sobre as percepções desse trabalhador em relação ao contexto de trabalho dos professores (FREITAS; FACAS, 2013).

Figura 17: Síntese das condições de trabalho dos professores.

<p>Aspectos físicos</p> <ul style="list-style-type: none">• Iluminação excessiva• Cadeiras inadequadas e/ou sem as devidas condições <p>Recursos informacionais, suprimentos e tecnologias</p> <ul style="list-style-type: none">• Pressão sobre os trabalhadores (MACÊDO; MENDES, 2004)• “Pressão para trabalhar mal” (DEJOURS, 2001, p. 31)• “a informática (...) pode significar na prática uma grande rigidez”; “os sistemas informáticos podem ser até mais criadores de inércia do que os próprios equipamentos” (MERLO, 1999, p. 17)• Utilização da inteligência prática (DEJOURS, 2011f; 2003; VASCONCELOS, 2013; MENDES, 2007b; 1995b)• Normalidade (DEJOURS, 2001; DEJOURS; ABDOUCHELI, 1990)• Realidade do trabalho (ANJOS, 2013; DEJOURS, 2011a; MENDES; ARAUJO, 2011; MENDES, 2007a); “parte enigmática do trabalho” (DEJOURS, MOLINIER, 2011, p. 155)• Sofrimento criativo (MORAES, 2013b; DEJOURS, 2011f; 1993b; DEJOURS; ABDOUCHELI, 2010) <p>Suporte organizacional</p> <ul style="list-style-type: none">• Falta de suporte organizacional; desconforto dos trabalhadores (MACÊDO; MENDES, 2004)• “<i>tá todo mundo sem apoio e sem suporte</i>”; Desamparo do trabalhador (CONCOLATTO; RODRIGUES; OLTRAMARI, 2017; 2015; GÓMEZ, 2017; DEJOURS, 2012; 2004; MENEZES, 2012; BLEICHMAR, 2002; BIRMAN, 2001; SENNET, 2000)
--

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

4.2 O ENSINO SUPERIOR E O TRABALHO DOCENTE

Nesta secção serão apresentados e analisados os sub-eixos temáticos “O ensino superior como mercadoria” e “Trabalho docente: ser professor universitário”, com os seguintes autores sendo utilizados: Dejours (2011f; 2004; 2003; 2001; 1988), Fleury e Macêdo (2012), Perez (2014; 2012), Lazzarato e Negri (2013), Grisci e Cardoso (2014), Cardoso (2014), Grisci, Bittencourt e Fleck (2012), Grisci (2008), Gorz (2005), Camargo (2011a; 2011b), Bauman (2001), Gaulejac (2007), Goffman (1987), Castelhana (2005), Vasconcelos (2013), Martins (2013) e Serva (1997; 1996).

4.2.1 O ensino superior como mercadoria

O ensino superior privado na atualidade é caracterizado como um serviço a ser prestado. De acordo com Oliveira (2009), a razão pela qual chegamos a esse contexto pode ser resumidamente explicada através de quatro pontos: a crescente centralidade da educação acerca do desenvolvimento e da preparação para o trabalho; a crescente introdução de tecnologias no processo educativo; a implementação de reformas educativas muito similares entre si na grande maioria dos países do mundo e; a transformação da educação em objeto do interesse do capital.

A organização do trabalho que se vê hoje nas instituições de ensino superior privadas fez com que o trabalho docente fosse transformado em “administração de dados e assessoramento ao mercado” (SILVA JÚNIOR.; SGUISSARDI, 1999, p. 54). É possível identificar esta nova configuração não apenas em aspectos macro, de nível institucional, mas também em aspectos micro como o próprio cotidiano do trabalho docente revela (PEREZ, 2012; LOPES, 2006).

Assim, além da função social, a educação passa a adquirir também uma função econômica, atrelada a uma constante preocupação de “comercialização” (PEREZ, 2012). O ensino caracterizado como mercadoria “repercute negativamente no desenvolvimento da sociedade enquanto formadora de cidadãos críticos e capazes de idealizar novas formas de viver e conviver” (FLEURY; MACÊDO, 2012, p. 221).

A respeito dessa nova conjuntura na qual a educação está inserida, algumas falas surgiram nas sessões com o coletivo de professores:

[...] é, sabe uma coisa meio lógica protestante, por que não? Produção, produção, produção [...].

[...] do gestor, do capital o professor não pode ter muita autonomia, certo? Tu tens que ter uma coisa mais enlatada, por quê? Mais fácil de remunerar e de controlar

e de ter tudo isso, certo? [...].

Educação enlatada, veio aquilo ali, joga lá, e o professor não pode dar o toque dele...porque tipo, se tu está aqui, tu és pago para pensar, supostamente [...].

[...] a instituição entende que depende só da quantidade de alunos [...].

Tu estás vendendo [...].

[...] está vendendo o corpo, a alma e tudo que tu imaginar...tu já vendeu [...].

Nós tiramos o tutor acadêmico, que era mais caro, nós mentimos para o MEC porque não existe mais o tutor presencial, tem um cara lá num canto, quando vem alguém...quer dizer, não tem um tutor, um cara para sanar questões pedagógicas, não tem. A gente diz que tem, mas não tem [...].

[...] é muito mais cobrança sobre os coordenadores, com estes negócios de resultados [...].

Tem muita gente nos cobrando resultados [...].

É um entendimento de que no mercado de trabalho é essa a realidade [...].

Ao citarem palavras e expressões como “*produção*”, “*capital*”, “*aula de apostilas*”, “*cliente oculto*”, “*poder de barganha*”, “*educação enlatada*” e “*cobrança de resultados*” os professores entendem que as instituições de ensino privadas estão mais alinhadas às questões mercadológicas, comerciais e financeiras, do que a preocupação com o processo de ensino-aprendizagem e com a formação dos alunos. O que faz com que, de modo geral, o único profissional envolvido com a educação realmente preocupado com o aluno e com a qualidade do ensino seja o professor.

A partir da realidade no âmbito do ensino superior exposta nas falas do coletivo, onde o “produto” a ser vendido, a educação, não pode ser materializado, o trabalho do professor, tendo como principal componente o saber, é compreendido como trabalho imaterial (GRISCI; CARDOSO, 2014; LAZZARATO; NEGRI, 2013; HYPOLITO; GRISHCKE; 2013; CARDOSO; GRISCI, 2012; GRISCI; BITTENCOURT; FLECK, 2012; CAMARGO, 2011a; 2011b; WEBER; GRISCI, 2011; OLTRAMARI, 2010; GRISCI, 2008; 2002; GORZ, 2005), atividade que possui como característica fundamental o uso do conhecimento, além da cooperação e da comunicação (CAMARGO, 2011a; 2011b):

[...] é para usar as tuas ideias e teu conhecimento para passar alguma coisa para o aluno, seria tipo, ah, a minha bagagem...eu vou colocar na disciplina [...].

O professor, ele deveria, ele tinha, e o conceito fala do trabalho criativo, do trabalho imaterial, acontece que uma das razões que eu decidi [...].

[...] eu como profissional, como pessoa, como professora teria de bom para passar para minha disciplina [...].

[...] tipo a minha bagagem [...].

Tu só mobiliza uma ação para resolver aquele problema, no momento que aquele problema se torna um problema [...].

Eu, ultimamente, não tenho tido uma rotina, todos os dias tem uma certa surpresa. Tem material que não veio ou que veio com problema, a gente se programa para uma coisa e acaba fazendo outra [...].

Eu já tive épocas que parece que a minha vida era só apagar fogo. Tipo, era chegar e “quais são os fogos de hoje? ”, vamos apagar os fogos de hoje e ponto, a vida é apagar fogo, é só resolver problemas [...].

[...] eu não sei, hoje em dia, quais são exatamente as minhas tarefas [...].

[...] eu vim para cá hoje com três coisas que eram super importantes para resolver, eu não resolvi nenhuma das três coisas, entendeu? [...].

Eu entrei em uma reunião que me tomou a tarde toda, tu sai da reunião e aquela pessoa que tu precisava conversar, ela também não tem uma resposta para o teu problema, ou seja, eu vou voltar amanhã com os mesmos três problemas que eu esperava ter resolvido hoje [...].

A hora que surge o fogo tu apaga, se não surgir tudo bem [...].

[...] só agimos por demanda [...].

O que eu levava 4 horas para fazer, hoje eu faço em meia hora. Sabe, também por que dessa coisa que o “feito é melhor que perfeito”, eu aprendi isso aqui, entendeu? [...].

[...] as instituições buscam essas pessoas que são polivalentes [...].

Ao ser atingido por transformações, como as caracterizadas a partir das novas formas de organização, condições e relações de trabalho, e a utilização de tecnologias de informação e comunicação, o trabalho docente foi impactado. Além das competências técnicas, novos saberes foram incorporados às atribuições do professor, aspectos como a capacidade de resolver problemas, trabalhar em equipe, flexibilidade e polivalência, valorizando ainda mais o trabalho intelectual e cognitivo.

As falas trazem percepções a respeito de situações e contextos em que outras capacidades são colocadas em prática pelos professores, aptidões que, segundo Gorz (2005), envolvem comportamentos, qualidades comunicativas e imaginativas e o envolvimento pessoal na tarefa a ser realizada. Para o autor, essas qualidades são “habitualmente próprias dos prestadores de serviços pessoais, dos fornecedores de um trabalho imaterial impossível de quantificar, estocar, homologar, formalizar e até mesmo de objetivar” (GORZ, 2005, p. 17).

Assim, o fazer do professor univesitário depende de um tipo de saber que não é composto apenas por conhecimentos formais, técnicos, aprendidos em carteiras escolares. Longe disso, são

necessários saberes adquiridos com a experiência, os saberes tácitos, bem como “o discernimento, a capacidade de organização, de comunicação e coordenação” (HYPOLITO; GRISHCKE, 2013, p. 515), o que Gorz (2005, p. 9) coloca como “formas de um saber vivo que pertencem à cultura do cotidiano”.

O trabalho docente, é importante enfatizar, continua sendo material, mobilizando o corpo e o cérebro dos profissionais, como qualquer outro tipo de trabalho, “o que é imaterial é o seu produto” (HARDT; NEGRI, 2005, p. 150).

Ao se valorizar os saberes da experiência, os saberes tácitos, no entendimento de Ramos (2002), os saberes sociais acabam adquirindo importância frente aos saberes formais. A qualificação profissional, antes expressa em função dos conceitos técnicos-científicos, passa a considerar também “a pessoa funcional, ou seja, aquela que mobiliza seus atributos cognitivos e sócio-afetivos para obter resultados” (RAMOS, 2002, p.228), fazendo com que o trabalho não seja mais visto como uma atividade padronizada, definida a partir de uma lista de tarefas.

Os saberes adquiridos através da experiência, das situações enfrentadas no cotidiano laboral, de acordo com Dejours (2003), remetem a ideia de astúcia. Por um lado, a criação e incorporação do novo ao que já é de conhecimento do trabalhador, por outro lado, demanda a familiarização com a realidade de trabalho. Esse tipo de inteligência prática, para Dejours (2011f), apresenta cinco características metapsicológicas.

É fundamentalmente enraizada no corpo, uma vez que, quando ocorre algum imprevisto, o trabalhador tem a capacidade de perceber previamente através dos sentidos, baseado em uma experiência prévia da situação de trabalho. A ênfase se concentra nos resultados da ação, ao invés do caminho empreendido para alcançá-los. Está presente em todas as atividades laborais, não apenas em atividades manuais, mas também nas atividades consideradas essencialmente intelectuais. Possui um poder criador na medida em que incorpora a inventividade, engenhosidade e astúcia na criação de ações que subvertem a prescrição para dar conta do trabalho real. Pode ser manifestada em qualquer trabalhador, desde que esse esteja em boas condições de saúde. Como é enraizada no corpo, problemas relacionados à saúde física e/ou mental podem funcionar como limitadores de sua emergência (DEJOURS, 2011f 2003; VASCONCELOS, 2013).

A inteligência prática dos professores é utilizada para resolver impasses laborais cotidianos acadêmicos/pedagógicos e administrativos, envolvendo tanto questões relacionadas aos alunos quanto a outros professores, coordenadores e gestores da instituição. Essas questões não são previstas, conforme as falas dos docentes, “*são fogos que precisam ser apagados*”. O trabalho prescrito dos professores não consegue dar conta dessas demandas, é através do arranjo

entre criatividade, cognição e afetividade que esse tipo de inteligência consegue transgredir a organização do trabalho.

Para ilustrar o uso da inteligência prática dos professores da instituição, é possível citar acontecimentos relatados pelos profissionais, situações que aconteceram com frequência. Uma dessas ocorrências diz respeito a pane no projetor, também chamado de *data show*. Não foram poucas as vezes em que os docentes, após terem preparado uma aula, com mais de três horas de duração para a modalidade de ensino presencial, com a utilização desse equipamento, não puderam utilizá-lo devido a problemas técnicos no mesmo. Sem outra alternativa e se utilizando da criatividade, experiência e capacidade de comunicação, o professor teve que ministrar uma aula sem o projetor.

Em outra situação relatada com frequência, os coordenadores de curso tiveram que utilizar de sua inteligência prática para realizar a análise de aproveitamento de estudos de alunos ingressantes. O que tornou essa atividade complexa foi o fato de a instituição ter realizado alterações na grade curricular com pouco tempo reservado para a implementação e, cabe salientar, as novas grades curriculares ainda não estavam cadastradas no sistema acadêmico. Apesar dessa série de variáveis, e tendo que analisar diferentes documentos como históricos acadêmicos, ementas de disciplinas e normativas do MEC, as análises foram realizadas, sem o suporte da instituição, a partir do saber tácito, prático dos professores.

Dejours (2011f) ressalta que a inteligência prática é pulsional, isto é, manifesta-se de forma espontânea entre os trabalhadores. O que incita o envolvimento e a dedicação do sujeito para garantir sua astúcia no uso da inteligência prática é o benefício do sentido do trabalho. Desse modo, não são necessárias intervenções com o objetivo de prescrevê-la, o que é impossível, ou incentivá-la. É necessário apenas buscar evitar os limites às condições para sua manifestação.

Lazzarato e Negri (2013, p. 49) colocam que na sociedade atual, a “qualidade e quantidade do trabalho são reorganizadas em torno de sua imaterialidade”, onde a atividade abstrata está ligada à subjetividade. Para os autores, em outras palavras:

[...] o trabalho se transforma em trabalho imaterial e o trabalho imaterial é reconhecido como base fundamental da produção, esse processo não investe somente a produção, mas a forma inteira do ciclo “reprodução-consumo”: o trabalho imaterial não se reproduz (e não reproduz a sociedade) na forma de exploração, mas na forma de reprodução da subjetividade (LAZZARATO; NEGRI, 2013, p. 54).

Nessa linha, o trabalho imaterial (GRISCI; CARDOSO, 2014; LAZZARATO; NEGRI, 2013; HYPOLITO; GRISHCKE; 2013; CARDOSO; GRISCI, 2012; GRISCI; BITTENCOURT; FLECK, 2012; CAMARGO, 2011a; 2011b; WEBER; GRISCI, 2011; OLTRAMARI, 2010;

GRISCI, 2008; 2002; GORZ, 2005), e conseqüentemente, a subjetividade do professor no ensino superior é “modificada, transformada”. Conforme explicam Lazzarato e Negri (2013), a subjetividade do docente não é singularmente produzida, mas reproduzida. As atividades, espaços e relações através das quais os professores produzem subjetividade, estão sendo drasticamente alteradas. Colocações como “*o professor não pode dar o toque dele*” e “*a minha bagagem não está sendo usada*” expõem a realidade laboral nas qual esses trabalhadores estão inseridos.

A mobilização da subjetividade do trabalhador, Dejours (2011a; 2004) explica, está relacionada ao poder de sentir, de pensar e inventar frente as situações inesperadas do real do trabalho, envolvendo gestos, o corpo e o exercício de uma inteligência em ação. O sofrimento é inerente ao encontro com o real do trabalho, e faz parte do processo que une a subjetividade ao trabalho. Na ação do trabalhar, a busca pela melhor forma de responder às exigências da tarefa, “as intenções do sujeito e as regras de ofício construídas coletivamente, há o engajamento da subjetividade na sua totalidade” (MARTINS, 2013, p. 436-437).

As intenções dos professores não são levadas em consideração da forma que esses esperam e as possibilidades de construção coletiva são dificultadas devido “*a falta de liberdade*” e a oferta de uma “*educação enlatada*”, onde o professor “*não pode dar o toque dele*”. Assim, a qualidade do trabalho docente é prejudicada, a subjetividade não é mobilizada “na sua totalidade” e a educação, como resultado final do trabalho dos professores, é entregue de forma deficitária.

Mancebo (2010) ressalta que a subjetividade dever ser abordada como totalidade, compreendendo um conjunto de fenômenos relacionados e em processo, produzidos subjetivamente em relação com a objetividade, que é material e social. A subjetividade é, ainda, permeada por contradições que expressam, de maneira mediada, a contradição central da sociedade capitalista, a contradição capital-trabalho.

A partir das colocações do coletivo, percebe-se o quanto o trabalho do professor no ensino superior privado ficou limitado, restrito. Antes, um profissional concebido como alguém que realizava um trabalho criativo, agora, reproduzidor de conteúdos concentrados em livros-texto, manuais e apostilas. Essa “nova situação” faz com que o professor do ensino superior tenha que produzir “novas performances” (MANCEBO, 2010, p. 2-3), “que vem afetando sua organização, sua dinâmica interpessoal, além de exigir-lhe uma ativa adaptação espaço-temporal”.

A partir do momento em que a maior preocupação da instituição é gerar lucro, o professor acaba sendo tratado como um número, e não como um profissional com aptidões, capacidades e comprometimento social. O medo constante do desligamento da instituição, da “demissão”, termo mais utilizado pelos docentes, está sempre presente no atual contexto do ensino superior

privado. Muitas vezes, não é verbalizado, mas a noção de que existe a possibilidade real de ocorrer, faz com que os professores se submetam a situações e realizem atividades contra a sua vontade:

O medo da demissão. Eterno medo da demissão [...].

[...] A gente tá sempre naquela. Sempre tem o terrorismo. O que vai acontecer, não tem aluno. Tá diminuindo o número de alunos. Vai acabar, não vai acabar. Demitiram um monte de gente, não pagaram. Será que vão pagar? [...].

Nas viradas isso vem mais à tona porque é o momento que depende de entradas de alunos para ver carga horária de professores. Dependendo das entradas, as cargas horárias serão reduzidas. Hoje se busca fazer o máximo com o mínimo. Já há um bom tempo é assim [...].

[...] fazer o máximo com o mínimo significa tirar 2, 3 (professores) e aumentar a carga de 1 ou 2. Tu podes entrar nessa matemática. Eu acredito que eles nem olhem tanto a competência, a qualidade do trabalho do profissional. É mais matemática mesmo [...].

[...] Eu tenho percebido nessas últimas medições, são contas que são realizadas e tu és um número. Depende das disciplinas que tu tens, tipo de pontuação que tu tens, se tu tens outras funções administrativas na casa [...].

Tu vais continuar servindo ou não. Não é por tu fazeres bem o teu trabalho. As últimas demissões não se justificaram. Quem foi demitido não foi por não desempenhar bem o trabalho. Ninguém que eu conhecia foi demitido por não estar desempenhando bem o seu trabalho [...].

Não adianta tu querer ser competente, ser rápida, eu dou conta, ter uma boa produtividade. Na hora, vais ser um número e não quer dizer [...].

[...] tá tudo amarrado. Não vai depender de ti, da tua competência, da tua vontade. Às vezes, não vai depender nem da tua vontade de ser (...) ou não [...].

Às vezes depende de sorte, né? [...].

É, de sorte. Tipo vou te dar isso, tu abraça. Tu dá conta? Beleza, então faz. Mas assim, “eu vou dar pro outro porque eu quero dar para o outro, não pra ti”. O outro, talvez, nem vai dar conta, mas vai ganhar [...].

Tu quem vai definir quem vai ser demitido. Eu ia colocar numa folha, critérios. Não tem como não demitir? Não tem como. O que tu podes considerar? Tempo de casa, formação, disponibilidade [...].

Tem um cara daqui, do direito, que no final estavam chamando ele de *highlander*. Ele ficou pra pra ser demitido por dois anos. Tipo tu vai sair. Ele ficou sabendo e ligou para o fulano perguntando, “tu vais me demitir? Por quê?”. No outro ele ia ser. Quando ele ia ser, uma pessoa ficou doente e teve que sair. Ele pegou. Ele ficou 2 anos pra ser demitido. Ele tinha 14 vidas e se foram todas [...].

O semipresencial me salvou. Agora eu tenho medo que daqui a pouco o semi ser uma cova [...].

Uma sobrevida longa. É, eu digo que estou numa sobrevida. Eu era pra ter sido demitida. Daqui há pouco, o semipresencial é uma cova [...].

Trabalha final de semana, trabalha feriado, e trabalha, trabalha, trabalha. Tu nada, tchau pra ti. Não tem como te pagar. Deu a vida como (...), deu sangue. **No primeiro momento que precisou reduzir, não serve [...].**

Tu está abraçando “no amor”, na tentativa de sobreviver. Mesmo fazendo no amor e não se salva [...].

Se fosse esse o critério, seria mais justo. Tem pessoas que se dedicam e acabam virando número. Tu não vê o histórico daquela pessoa, tu não sabe quanto ela já fez [...].

[...] tem uma que me incomoda muito é, às vezes, escutar comentários das pessoas falando o seguinte: **“Ah, mas foi demitido por isso”, como se ela nunca fosse estar nessa situação, quer dizer, eu estou imune a isso. A gente sabe que isso não é verdade [...].**

É que, às vezes, tem uma desculpa oficial. A fulana não tinha mestrado [...]. Tudo bem. **Tu não se importar com isso, com o sofrimento do outro me incomoda [...].**

O medo dos professores em relação a possibilidade de serem demitidos é real, no sentido de que desligamentos realizados ao término de cada semestre é uma prática recorrente nas instituições de ensino superior privadas. Na instituição em que a clínica foi realizada, demissões vêm ocorrendo por diferentes motivos no transcorrer dos últimos semestres⁴¹. Os professores têm consciência disso, já que têm visto amigos e colegas serem desligados com frequência, o que acaba gerando *“O medo da demissão. Eterno medo da demissão”*.

Para Castelhana (2005), o aumento do desemprego estrutural (SINPRO CAXIAS, 2021; CABRAL-DONEDA, 2020; CAMARGO, 2020; CARLESSO, 2020; OLIVEIRA, 2020; PALHARES; 2020; ILHA, 2020; ANDRIGHETTO; 2020; VELLEDA, 2020) e a propagação de suas consequências reforçam o medo no ambiente de trabalho, deixando o trabalhador ainda mais vulnerável, e em situação mais fragilizada. Dejours (2001) defende a ideia de que o ‘consentimento’ da maioria das pessoas com a situação de desemprego tem origem no medo, isto é, na vergonha e na forma como mantemos distância daqueles excluídos do sistema, para assim, nos protegermos e suportarmos o sofrimento sem perder a razão.

Dejours (1988) explica que o medo é uma das dimensões da vivência dos trabalhadores, se fazendo presente em diversos tipos de ocupações profissionais, ainda que os riscos a que estejam submetidos sejam diferentes, de acordo com o tipo de trabalho que realizam. Existem os riscos à integridade física, esses relacionados ao corpo do indivíduo; são riscos externos e na maioria das vezes, inerentes ao trabalho, ou seja, independem da vontade do trabalhador. Há, também, os riscos coletivos, esses podendo acometer vários trabalhadores de uma só vez. Via de

⁴¹ O próprio pesquisador foi demitido da instituição de ensino durante a pandemia de Covid-19, em agosto de 2020, juntamente com mais de trinta professores, fato que será trazido no epílogo deste estudo.

regra, o risco é coletivo, geralmente em situações de trabalho onde vários indivíduos colaboram na mesma tarefa.

Ter a consciência de que corre riscos ao trabalhar, coloca Dejours (1988), causa no trabalhador uma ansiedade específica, a qual ele terá que se encarregar. Ainda há o risco suposto, pouco conhecido em seus detalhes, muitas vezes percebido apenas através de elementos difusos. De acordo com Castelhana (2005), o medo e angústia agravam o sofrimento mental.

À medida que diminui a segurança no emprego, o medo abre uma porta para o sofrimento. Quem sofre é o sujeito, e sofre dentro e fora da organização. O desempregado, excluído do mercado de trabalho, tem medo de não encontrar um novo emprego, e o empregado, que está dentro da organização, sofre com o medo e com as pressões que podem virar ameaças, e até mesmo desembocar em novas demissões (CASTELHANO, 2005, p. 15).

Na perspectiva dejouriana, o medo não é um conceito propriamente psicanalítico, mas responde por aspectos concretos da realidade dos trabalhadores, e exige sistemas defensivos específicos.

A incerteza em relação a manutenção da carga horária no semestre seguinte ou mesmo em relação a permanência no emprego, faz com que os professores convivam com o constante sentimento de instabilidade e insegurança. Tal situação acaba exigindo que os docentes reorganizem suas vidas a cada seis meses, conforme colocado, “*Eu encaro minha vida na [nome da instituição] uma vez a cada 6 meses*”.

Essa instabilidade presente no âmbito privado provoca no professor o sentimento de ser substituível, podendo ser descartado a qualquer momento (GAULEJAC, 2007; DEJOURS, 2001; BAUMAN, 2001), não importando o que ele faça. Quer dizer, na maioria das situações, de acordo com o coletivo, a demissão não possui relação com o desempenho ou rendimento do professor, “*Tem pessoas que se dedicam e acabam virando número*”, “*Não vai depender de ti, da tua competência, da tua vontade*”, “*Não é por tu fazeres bem o teu trabalho*”, “*Eu acredito que eles nem olhem tanto a competência*” e “*em alguns casos, é quase uni duni te*”.

Essa insegurança representada pelo medo de perder o emprego, torna o professor mais vulnerável e sujeito a formas de dominação e controle impostas pela instituição, produzindo efeitos como “o aumento do sofrimento, a neutralização da mobilização coletiva e o individualismo” (CASTELHANO, 2005, p. 14).

Goffman (1987) observa a utilização de técnicas discriminatórias pelas organizações. Para o autor, as avaliações realizadas pelas chefias são utilizadas para o cálculo do salário, do atraso autorizado, das punições e mesmo das demissões. O medo do castigo pode ser adequado

a fazer com que o trabalhador realize determinados atos ou deixe de realizar outros.

A ameaça de demissão, associada às técnicas de avaliação, permite aos gestores intensificarem o trabalho, impondo aos funcionários níveis de desempenho superiores em termos de produtividade, de disciplina e de altruísmo. Como consequência, as demissões trazem a sobrecarga de trabalho (MONTEIRO; JACOBY, 2013; DEJOURS, 2010a; 2001; 1988) para os que continuam trabalhando, assim como novas formas de sofrimento no trabalho (CUNHA; MAZZILLI, 2005).

Algumas pesquisas que abordam os fenômenos significados e sentidos do trabalho (BENDASSOLLI; GONDIM, 2014; ANDRADE; TOLFO; DELLAGNELO, 2012; TOLFO; PICCININI, 2007) identificam duas dimensões que levam uma pessoa a trabalhar. Uma delas é caracterizada a partir da busca por objetivos econômicos, como a remuneração e a segurança no trabalho, isto é, uma orientação instrumental para o trabalho. A outra dimensão é chamada de objetivos expressivos, representados pela autonomia, realização de um trabalho interessante e possibilidade de aplicação das competências. Concolato, Rodrigues e Oltramari (2017; 2015) acrescentam ainda outra dimensão, que seria o aspecto simbólico do trabalho.

A partir das falas dos professores, a noção do trabalho docente como vocação, fica comprometida em virtude da relação estabelecida entre professor-trabalho-instituição:

[...] eu tenho a oportunidade de produzir material e ganhar dez mil, beleza, é um mês de salário que talvez em janeiro eu não esteja recebendo, sei lá [...].

É um fetiche que o dinheiro traz consigo, ele te seduz, não só na sedução, mas como está colocando a (...), que a gente não sabe o dia de amanhã [...].

[...] nesta lógica que está todo mundo passando aí, as pessoas estão atoladas até o último, e tão pegando mais coisas para fazer para poder ganhar mais entendeu, e aí as pessoas estão reclamando que tem coisas demais, por isso que eu digo, nem posso reclamar, entendeu, não estou fazendo nada, não sou obrigado a fazer nada, entendeu? [...].

[...] nesta vida incerta, a gente tem que pegar os extras para se garantir, porque a gente não sabe o dia de amanhã também, vamos abraçar o quanto der porque eu não sei o dia de amanhã, enquanto eu estou aqui eu estou pegando [...].

[...] é uma forma de tu ter um extra para tu garantir um tempo até tu conseguir uma outra coisa [...].

[...] as vezes surge alguma coisa para fazer, vai remunerar e eu topo eu quero, e as pessoas topam, é uma coisa do capital. Ou as pessoas não estão sendo remuneradas o suficiente para fazer aquilo, e aí elas estão abraçando mais coisas para poderem ser melhor remuneradas, né? [...].

Teve agora a visita e a pró-reitora lá falando, a gente recebe melhor, o professor aqui ganha o que ela lá recebe como pró-reitora, entendeu? [...].

Nós aqui recebemos bem, e mesmo assim, a gente ainda está buscando mais, aí surge uma disciplina para produzir, ah eu quero produzir, surge não sei o que, o

prazo é apertado, eu quero pegar [...].

[...] por um lado sim, a gente ganha um montante, a hora aula não é muito, mas hoje em dia na docência privada é difícil tu dar aula e ganhar muitas horas, então dentro desta lógica o salário final não é ruim dentro da média geral certo? [...].

Apesar da sobrecarga de trabalho imposta aos professores, esses seguem buscando outras atividades em razão da remuneração. Ao trabalharem sob o constante medo de serem demitidos, os docentes buscam formas de obter algum tipo de segurança financeira, “*é uma forma de tu ter um extra para tu garantir um tempo até tu conseguir uma outra coisa*”, “*nesta vida incerta, a gente tem que pegar os extras para se garantir*” e “*a gente não sabe o dia de amanhã também*”.

De acordo com Andrade, Tolfo e Dellagnelo (2012), na função expressiva do trabalho, ele é visto como uma atividade intrinsecamente satisfatória, possibilitando posição e prestígio social, além de ser moralmente aceitável e fonte de experiências e relacionamentos humanos prazerosos. Já para a função utilitária, o trabalho é uma atividade econômica, um meio de ganhar a vida, e uma forma programada e rotineira, que mantém o sujeito ocupado.

Morin (1996), seguindo a mesma linha, também entende que o trabalho preenche duas funções na vida, uma função expressiva e uma função utilitária. O autor coloca que, atualmente, é a função utilitarista que chama a atenção dos gerentes e funcionários, enquanto a função expressiva é desvalorizada.

No entanto, deve-se estar ciente da importância das funções expressivas do trabalho sobre as atitudes, comportamentos e saúde mental dos indivíduos. Se o corpo precisa de alimento para viver com saúde, o espírito humano também precisa de seu alimento. O ser humano precisa expressar sua criatividade e transcender-se para se valorizar. Os gestores devem revalorizar as funções expressivas do trabalho, através de incentivos e recompensando de modo justo os esforços de criatividade, de serviços aos outros e o empenho pessoal (MORIN, 1996, p. 281).

Dejours (2011e, p.26) ainda ressalta que trabalhar também significa viver junto, pressupondo “uma atenção em relação ao outro, um respeito pelo outro e contribuições extremamente complexas por parte de todos”. A respeito desse papel simbólico do trabalho, Concolato, Rodrigues e Oltramari (2017, p.366), complementam afirmando que se “trabalhar e viver pressupõem atenção e investimento tanto de afeto, quanto de tempo, em relação ao outro, se pondera que não há espaço para a autossuficiência, o individualismo, e uma cultura de competição permanente”.

Os professores da instituição, apesar das situações de angústia, medo e sofrimento relatadas, gostam do que fazem e sentem prazer quando têm autonomia e a possibilidade de se relacionar (trabalhar e viver) com os outros colegas. No entanto, as falas também trouxeram

relatos que mostram o quanto o trabalho docente adquiriu contornos específicos de trabalho remunerado para esses profissionais, apresentando poucas diferenças entre trabalho e emprego. O último, de acordo com Jahoda (1987), corresponde a uma forma específica de trabalho econômico, o qual presume uma remuneração e é normatizado por um acordo contratual de caráter jurídico.

A ênfase com que a remuneração é abordada pelo grupo, traz indícios de que atualmente a atividade laboral para os professores é predominantemente pautada pela racionalidade instrumental. Serva (1997; 1996) define a ação racional instrumental como aquela baseada no cálculo utilitário, no êxito econômico e no poder. É constituída por elementos como a maximização dos recursos, o êxito, os resultados, o desempenho e a rentabilidade.

A racionalidade substantiva, por outro lado, é caracterizada como um tipo de ação orientada para a autorrealização, a qual possibilita o alcance da satisfação social, sendo fundamentada no debate racional e no julgamento ético-valorativo das ações. Esse tipo de racionalidade é composto por elementos como a autorrealização, o entendimento, o julgamento ético, a autenticidade, os valores emancipatórios e a autonomia (SERVA, 1997; 1996).

O trabalho é essencial na vida dos professores, constituindo-se como elemento central na construção de sua identidade. Além disso, através do trabalho os docentes têm a oportunidade de vivenciar experiências que possibilitam o fortalecimento da sua saúde mental, fazendo com que tenham condições de manter o equilíbrio psíquico.

Entretanto, nos dias que correm, no âmbito do ensino superior privado, o trabalho docente é visto, principalmente, como um meio de garantir a sobrevivência, se constituindo em uma função instrumental, isto é, uma relação estratégica entre um meio e um fim.

A gestão educacional tem se pautado nos pressupostos da gestão empresarial, que encontra na teoria geral da administração a expressão do seu pensamento e a formulação das suas práticas. Implícita ou explicitamente, a ideia concebida pelos adeptos da área é a de que gerenciar uma instituição de ensino é uma tarefa equivalente a gerenciar uma organização qualquer. Gaulejac (2007, p. 269) afirma que “é sem dúvida no campo da educação que a pressão da ideologia gerencialista é mais evidente e mais inquietante”. A seguir, alguns extratos das falas que evidenciam tal ideologia:

[...] a gente não está muito preocupado em resolver as nossas questões “do agora” porque a direção está vislumbrando algo lá na frente, que a gente ainda não está vivendo, e que a gente vai viver um dia [...].

[...] a gente nunca vive o presente, a gente está vivendo um futuro que está muito descolado, está muito descolado o espaço do tempo [...].

A gente está representando um papel [...].

[...] aquela sensação que a gente está meio que numa coisa falsa, entende? [...].

[...] a gente não tem que se preocupar com a captação, a gente tem que se preocupar com a retenção do aluno. A gente não consegue reter o aluno [...].

Só que este “probleminha” está gerando uma evasão enorme [...].

Nossa imagem está cada vez pior, a nossa imagem só é boa para o Ministério da Educação, do que que isso adianta?

Agora na reunião de coordenação, lá, mexeram nos dados por causa dos índices de reprovação dos alunos, entendeu? Porque o MEC não poderia receber aquele índice, entendeu? Então olha só... se tão vendo que tem um índice de reprovação alto, alguma ação a gente tem que tomar. O que? O conteúdo está ruim? A gente está dando pouco apoio? Pouca explicação? Pouco acompanhamento. Qual foi a causa? As questões estão muito difíceis, ou estão muito fáceis, ou... por que este índice alto de reprovação? O aluno não está estudando? Por que o aluno não estudou... por que que ele não foi bem? [...].

[...] é a questão de gestão é a questão educacional, o ideal é a tendência já há alguns anos de absolutizar a questão da gestão, como sendo mais importante e tudo mais [...].

[...] nem todo plano de gestão é bom, nem todo gestor é eficiente, esta é a questão, porque parece um dogma [...].

[...] porque agora vou colocar alguém na gestão lá e agora vai se resolver, colocar alguém ruim da gestão, porque tem um plano ruim de gestão [...].

É muito difícil, é muito complicado, esta gestão acadêmica é muito difícil [...].

Os professores enxergam incoerências quando abordam o tema gestão educacional. As políticas e práticas de gestão utilizadas pela instituição de ensino são colocadas em xeque. Pelas falas é possível perceber que, na visão dos docentes, os gestores estão mais preocupados com ações futuras, do que com questões atuais, pontuais. Quer dizer, se concentram em planejar situações e contextos almejados, e “esquecem” de abordar problemas cotidianos que interferem diretamente no trabalho docente e na oferta de uma educação de boa qualidade.

Segundo alguns integrantes de coletivo, tem-se a impressão de que a gestão da instituição está “representando um papel”, existindo “aquela sensação que a gente está meio que numa coisa falsa”. Para os docentes a gestão é vista como “um jogo de cena”, isto é, como um conjunto de práticas incoerentes que são utilizadas não como um meio para se alcançar um fim, mas como um fim em si mesmo, indo ao encontro do que defende Wood Jr. (2010; 2000), quando afirma que as organizações estão se transformando em “reinos mágicos”, em que o espaço simbólico é ocupado pelo uso de metáforas e pela manipulação dos significados.

Figura 18: As características do ensino superior como mercadoria.



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

4.2.2 Trabalho docente: ser professor universitário

Nesta seção serão abordadas questões referentes ao trabalho do professor universitário, ressaltando a importância que o trabalho tem na vida destes profissionais, e apresentando algumas características específicas do trabalho docente, realizações, motivações, desafios e adversidades. A seguir, serão apresentadas e analisadas as percepções do coletivo de professores a respeito dos seguintes temas: a centralidade do trabalho na construção da identidade dos docentes, questionamentos a respeito de determinados aspectos pedagógicos, as impressões sobre o trabalho docente na modalidade de ensino a distância e as particularidades do trabalho do coordenador de curso. Para tanto, aborda-se as perspectivas teóricas de Dejours, (2015; 2012; 2011a; 2011b; 2011f; 2011g), Dejours e Abdoucheli (2010), Cardoso e Dejours (2001), Ferreira (2005), Macêdo; Heloani (2013), Fleury; Macêdo (2012), Antunes (1999), Cruz (2008), Marcon (2008) e Kanan (2008).

4.2.2.1 A centralidade do trabalho na construção da identidade docente: *“muito boa a sua aula hoje, professor”*

Para a Psicodinâmica do Trabalho, a tese da centralidade do trabalho é essencial,

interessando-se pelas circunstâncias sobre as quais os trabalhadores, como sujeitos do seu fazer, pensam e agem nas situações de trabalho (DEJOURS, 2015; 2012; 2011a; 2011b; DEJOURS; ABDOUCHELI, 2010; CARDOSO; DEJOURS, 2001).

A psicodinâmica afirma a centralidade do trabalho diante da construção da identidade dos sujeitos trabalhadores, compreendendo que, sendo o trabalho uma atividade dirigida a outras pessoas, ela não transforma somente o sujeito que trabalha, mas também produz a realização no contexto social. Assim, o trabalhar é convivência, relacionamentos, construção coletiva de regras de trabalho (CARDOSO; DEJOURS, 2001). Alguns relatos que dizem dessa realização e reconhecimento são apresentados a seguir:

[...] umas das preocupações que ainda tem, e o professor, ele ainda tem um pouco disso, digamos, **por mais que hoje esteja mais complicado, ele tem um pouco desta tentativa de fazer diferente, da tentativa de fazer, daquela coisa da vocação, por mais que hoje seja complicado tu falar em vocação... tu tens um pouco disso [...].**

O aluno sai assim, “muito boa a sua aula hoje, professor”. Tu ficas todo bobo. Às vezes tu sai, o cara tá louco pra ir embora. Tchau, tchau e nem te dá boa noite. Normal, tem isso [...].

[...] **o trabalho docente invariavelmente, quando tu tem tempo, ele fica bom, tu percebe claramente, tipo assim, eu vou fazer um conteúdo, uma aula, uma proposta de extensão de pesquisa, quando tu consegue, né, escreve deixa lá dormindo, volta, faz outras coisas, fecha o micro, volta... tu tem seis meses, a tendência é... ele vai ficar bom, e quando tu não tem, tu vai fazer o que der [...].**

Um dia eu estava dando aula, e o cara falou assim... oh professor, “mês passado saiu uma lei”, e ele foi um queridão, não no sentido de “ah, professor babaca que não sabe preparar a aula”. **Os alunos sabem que o direito é vivo, assim como nos conteúdos as atualizações são necessárias**, eu achei... me salvou, que a lei tinha saído um mês antes, tudo bem, com princípio de que talvez eu não estivesse ali, **porque eu tenho várias frentes, não só aquela disciplina**, aí já me atualizei para o próximo semestre, é realmente a atualização, **se eu tivesse tempo suficiente que uma lei saiu recentemente isto não teria acontecido [...].**

O professor presencial sabe quando a aula foi boa. Sabe quando não foi. Tu sabe. Ah eu consegui prender a atenção, eu consegui.... **Tu fica muito feliz [...].**

[...] **uma coisa que eu sinto é que, no final da aula. Às vezes, tu acaba cansado e feliz. Foi legal [...].**

A partir das falas, percebe-se que o trabalho ocupa um lugar central na vida dos docentes. Mesmo com todas as dificuldades que envolvem a docência na atualidade, ainda existe a noção do trabalho do professor como uma vocação (PEREZ, 2012; TARDIF, 2002; BASSO, 1998). Os relatos mostram que os professores gostam de realizar as tarefas acadêmicas, sentindo satisfação quando têm a oportunidade de executar uma atividade, seja ministrar uma aula presencial ou produzir um conteúdo para o EaD, da forma que consideram a ideal.

Ao mesmo tempo, os professores colocam o quanto o reconhecimento (DEJOURS; 2015;

2012; 2011a; 2007b; 2004; 2003; 1999) dos alunos contribuem para o fortalecimento das suas identidades como trabalhadores da área de educação. As experiências não satisfatórias, também caracterizadas a partir do contato com os alunos, apesar de não almejadas, estão inseridas no contexto de trabalho dos professores. Os relatos do coletivo mostram que os docentes utilizam a inteligência prática (DEJOURS, 2011f; 2003; VASCONCELOS, 2013) para resolver essas experiências.

Essa relação entre professor e aluno mostram que a atividade docente ainda está muito ligada a função social que a educação desempenha na sociedade contemporânea atual, apesar das funções econômica e mercantil nas quais a docência tem se inserido ao longo dos últimos anos (GEMELI; CLOSS; FRAGA, 2020; BECHI, 2017; SILVA, 2012b; CHAVES; FRAZÃO, 2010; AMARAL, 2003).

Outro aspecto levantado foi o tempo adequado para a realização do trabalho docente. De acordo com uma das colocações, “*o trabalho docente invariavelmente, quando tu tem tempo, ele fica bom*”, caracterizando a percepção do coletivo sobre a relação entre tempo suficiente e um trabalho bem realizado. Ainda, os professores expuseram que, de modo geral, sabem quando realizam um bom trabalho, e também sabem quando o trabalho apresentado não foi executado da forma que gostariam.

Assim, compreende-se que os aspectos trazidos pelo coletivo – o trabalho como noção de vocação, o reconhecimento do trabalho do professor pelo aluno, a utilização da inteligência prática e a relação entre o tempo adequado e um trabalho considerado satisfatório – são elementos que enfatizam e compõem a construção da identidade do professor do ensino superior.

A identidade é compreendida como o resultado de um processo de interação social, significando a consciência que alguém tem de si mesmo. É estabelecida a partir da circunstância de um sujeito ser aquilo que diz ser, ou a partir daquilo que as outras pessoas presumam que ele seja, apresentando características de continuidade ao longo do tempo (MACÊDO; HELOANI, 2013).

Dejours (1993a) aborda o conceito de identidade a partir de pressupostos advindos da psicanálise⁴² e da teoria crítica, especificamente no fato de considerar o trabalho como constituinte psíquico, além de focar na interação social que ocorre entre o trabalhador e a

⁴² A constituição da identidade na psicanálise tem na obra de Erickson (1976) seu principal expoente. O autor considera que a introjeção, a identificação e a formação de identidade são os passos pelos quais a personalidade se desenvolve. O processo de constituição de identidade surge da assimilação de identificações da infância e da forma como uma cultura ou sociedade reconhece e aceita o indivíduo pelo o que ele é. Laplanche e Pontalis (2001) definem o termo identificação como o processo psicológico pelo qual um indivíduo absorve um aspecto, uma propriedade, um atributo do outro, transformando-se, total ou parcialmente, a partir do modelo dessa pessoa. A personalidade é constituída e diferenciada por uma série de identificações (MACÊDO; HELOANI, 2013).

organização do trabalho. A identidade é construída na relação com o outro, através do processo de alteridade. Tal processo, dizem Concolato, Rodrigues e Oltramari (2017; 2015), é constituído também pelo trabalho.

A identidade dos professores é construída a partir da relação com os alunos e demais atores envolvidos no contexto acadêmico (tutores, gestores, técnicos-administrativos, etc.). Baseada no trabalho docente real, isto é, no trabalho efetivamente realizado (DEJOURS, 2012; 2011a; 2001; 1999) caracterizado através das aulas presenciais ou na modalidade EaD, dos conteúdos produzidos, das orientações de estágio ou de TCC, a identidade dos docentes vai sendo construída, justificada e fortalecida ao longo do tempo.

Além da relação com os alunos e demais atores envolvidos, a identidade do professor se constitui através da relação com “o outro” (DEJOURS, 2011a; 2007b; 2004; 2003), isto é, na interação social que ocorre entre o professor e organização do trabalho. Apesar das dificuldades verbalizadas pelo coletivo (por exemplo, o pouco tempo para se preparar uma aula), a atividade é realizada e o trabalho é reconhecido pelos alunos. Mesmo que, em algumas situações, ocorram experiências em que o docente percebe que não houve condições de realizar o trabalho pensado.

Os relatos do coletivo demonstram que os trabalhadores entendem e aceitam o fato de que nem sempre conseguem realizar o trabalho da forma que gostariam. Conforme dito por um dos professores: “*quando tu não tem, tu vai fazer o que der*”. Essa fala demonstra a tensão que existe atualmente na área educacional. De um lado, os professores, trabalhando na “*tentativa de fazer diferente*”. Do outro, as prescrições, normas, regras, tempos e meios de controle da organização do trabalho. Em outras palavras, a disputa entre trabalho real versus trabalho prescrito.

A realidade do trabalho é muito complexa. Nenhuma regra ou manual pode dar conta de todas as situações (DEJOURS, 2012; 2011a; 2001; 1999; 1988). Há uma infinidade de possibilidades diferentes das previstas que ocorrer no momento da execução, tais como ineditismos, imprevistos, contradições, ambivalências e falhas. E como variável de ajuste dessas situações tem-se o trabalhador, “é ele quem se depara com a realidade e julga se as condições de trabalho dão suporte à execução e julga se deve ou não, seguir as regras para se alcançar os resultados esperados (ANJOS, 2013a, p. 271).

Então, nessa constante inquietação entre realidade e prescrição, cabe ao docente julgar quando, e se deve seguir o que está preestabelecido, a fim de realizar o trabalho da forma que considera a mais adequada. Essa capacidade de julgamento e execução do trabalho pode ser caracterizada como uma competência que compõe a identidade do professor do ensino superior.

Macêdo e Heloani (2013), a partir dos trabalhos de Dejours, afirmam que à medida que a identidade constitui a base da saúde mental, uma vez que toda crise psicopatológica é centrada

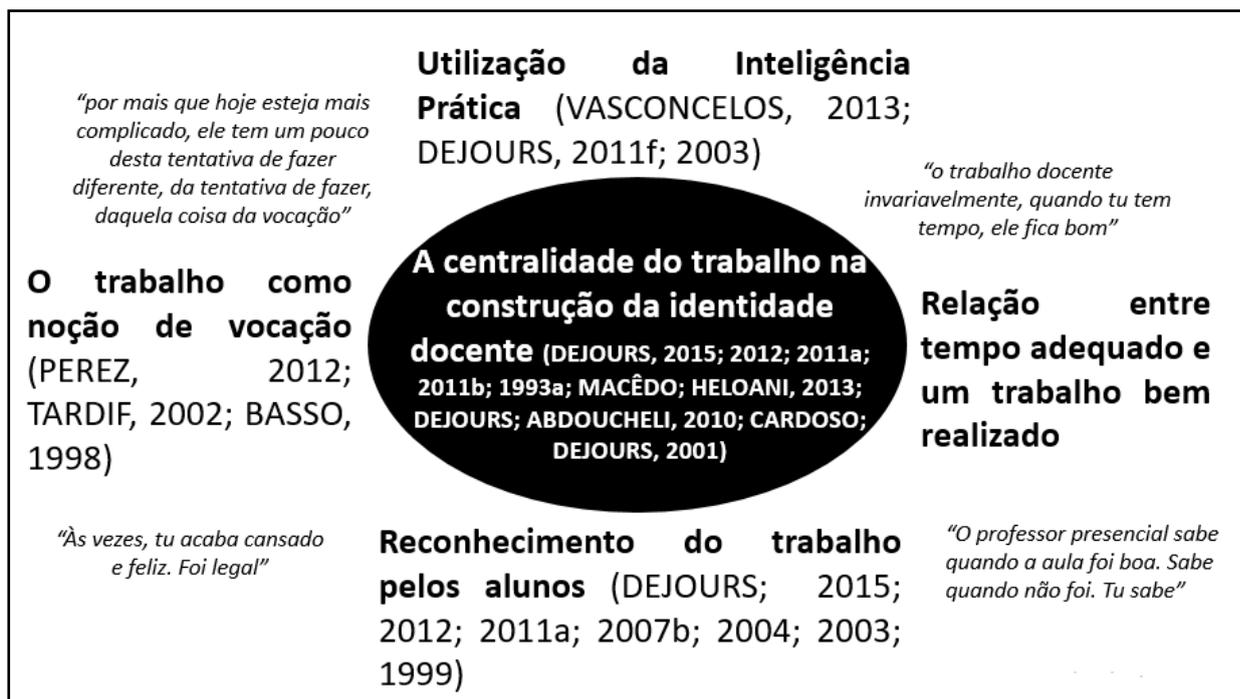
por uma crise de identidade, é possível afirmar que o trabalho pode ser considerado como uma segunda oportunidade de construirmos o nosso equilíbrio psíquico e a nossa saúde mental. Não há neutralidade no trabalho, se ele não oferecer a possibilidade de reconhecimento, só produzirá sofrimento e progressivamente levará o sujeito à descompensação (DEJOURS, 2001; CARDOSO; DEJOURS, 2001).

Dentro dessa perspectiva, a noção de saúde mental e trabalho pode ser definida como “a inter-relação entre o trabalho e os processos saúde-doença, cuja dinâmica se inscreve mais marcadamente nos fenômenos mentais, mesmo quando sua natureza seja eminentemente social (SELLIGMANN-SILVA, 1994, p. 51). De acordo com Dejours (1993a), ao mesmo tempo em que o trabalho é elemento fundamental na construção da identidade do indivíduo, é capaz de proporcionar vivências de prazer (saúde) e/ou sofrimento (descompensações e patologias) ao trabalhador. Outro fator que interfere no processo de constituição da identidade e contribui para que o sujeito que trabalha mantenha o equilíbrio psíquico e a saúde mental é o reconhecimento⁴³ (DEJOURS; ABDOUCHELI, 2010).

Os professores do coletivo demonstraram através das falas que sentem prazer ao realizarem seu trabalho, citaram a palavra “vocação” e expuseram o contentamento ao receberem retornos positivos por parte dos alunos, ou seja, o reconhecimento pelo trabalho (DEJOURS, 2015; 2012; 2011a; 2007b; 2004; 2003; 1999). Apesar das dificuldades relatadas, como o pouco tempo disponível para planejarem algumas atividades, é possível estabelecer que o trabalho proporciona experiências capazes de, ao mesmo tempo, constituir a identidade e fortalecer a saúde mental dos docentes, fazendo com que os docentes tenham condições de manter o equilíbrio psíquico.

⁴³ Esse reconhecimento é definido através de duas instâncias: o reconhecimento pela hierarquia e o reconhecimento pelos pares (DEJOURS; ABDOUCHELI, 2010).

Figura 19: A centralidade do trabalho na construção da identidade docente.



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

4.2.2.2 Aspectos pedagógicos do trabalho docente: *“eu acho que a prova não te avalia corretamente”*

Outro elemento que constitui o trabalho docente e o caracteriza como uma prática reflexiva, é a capacidade que o professor tem de refletir criticamente sobre a sua própria ação e pensamento (CRUZ et al., 2010). A proposição da reflexão está diretamente ligada ao reconhecimento dos educadores como partícipes da prática educativa. Assim, as reflexões do professor em conjunto com as experiências de sua prática pedagógica fomentam um processo educativo, reflexivo e dialógico que o acompanha em toda a sua ação docente. Por consequência, a reflexão⁴⁴ não é um conjunto de técnicas que possam ser empacotadas e ensinadas aos docentes, muito menos consiste em um conjunto de passos ou procedimentos específicos (ZEICHNER, 1993).

Os professores do coletivo mencionaram alguns aspectos relacionados às práticas práticas

⁴⁴ Uma maneira de pensar na prática reflexiva é encará-la como a vinda à superfície das teorias práticas do professor, para análise crítica e discussão. Expondo e examinando as suas teorias práticas, para si próprio e para os seus colegas, o professor tem mais hipóteses de se aperceber das suas falhas. Discutindo publicamente no seio de grupos de professores/aes, estes têm mais hipóteses de aprender uns com os outros e de terem mais uma palavra a dizer sobre o desenvolvimento da sua profissão (ZEICHNER, 1993, p. 21-22).

pedagógicas, citando algumas dúvidas e relatando experiências:

Hoje a gente está numa situação sobre isso que, para mim, é uma cruzada. **Isso porque se abomina a aula expositiva, que também não é efetivo o powerpoint.** Te dá essa questão da **metodologia ativa e outras coisas.** Só que eu vejo a metodologia ativa... eu não vou nem entrar na questão das condições de trabalho (...). **A forma como ela está sendo colocada, eu acho muito rasa. Dar ênfase na ferramenta [...].**

Eu nunca vi isso, de verdade. Já escutei algumas coisas. Nunca também fui à fundo. **O quanto que esse aluno aprende tanto mais com a metodologia ativa, dependendo de qual metodologia? [...].**

Eu sou um professor de pé, numa sala de aula com 20 alunos. E não tem como ser diferente. **Eu não consigo dar uma aula industrializada. Logicamente essas pessoas não aprendem da mesma forma.** A [nome da docente] tem um tipo de educação em casa, no ensino médio, a fulana teve outro, o beltrano teve outro. A [nome da docente] aprende bem lendo, outro tem que ser escutando, outro tem que ser escrevendo. **Só que nós não conseguimos fazer isso. Então tu vais numa média. Então assim, eu dou uma atividade de fixação, eu dou uma prova [...].**

[...] eu aprendi com o seminário. Então tem isso, não pode ser enlatado, nós deveríamos questionar isso, não se questiona [...].

[...] eu proponho isso e aquilo, eu vou para lá e para cá. Tu propões tudo isso e questiona, “talvez não encontrei a metodologia certa para pegar essa turma” [...].

[...] dando aula expositiva, eu não acho que deveria ser. Eu cheguei a ter aula expositiva, de cara que sabe. Que é da área daquilo que está dando aula. **Fala e dá show.** Claro, é o cara, que domina muito o assunto. **Existe [...].**

[...] para que que eu estou aqui então? Para que que tem professor? Só para ficar ali... vamos esperar a dúvida do aluno? Não é para questionar? Não é para melhorar? Não é no intuito de fazer o que é melhor para o aluno? Não! A gente tem só que executar o que vem de cima e reconhecimento zero [...].

Olhando para trás como aluno, eu posso dizer que, de um modo geral, **eu acho que a prova não te avalia corretamente.** Daí eu falo para os alunos em algumas aulas. **Eu te desafio, se fosse uma questão fácil, propor uma forma de avaliar que não seja prova e trabalho [...].**

[...] tu tem uma maleabilidade, tu pega uma cadeira no presencial, aí tu pega ementa, aí tu vê que ela está desatualizada, desatualizada por quê? Porque tu é preciosista a ponto de saber que está desatualizado, de dizer “oh... isto aqui é uma ementa de 2002 e este tema, este período caminhou... não caminhou”, então tu vais passar para sala de aula, aí tu não vai mais dar mais este como um todo porque tu sabe que depois dele vieram outros, então assim tu tem esta maleabilidade [...].

Através das falas que emergiram das sessões da clínica, é possível constatar que os professores estão, a todo momento, refletindo e questionando suas práticas, ações procedimentos pedagógicos e, até mesmo, determinações impostas pela instituição de ensino. O que coloca-os como efetivos participantes do processo de ensino-aprendizagem, desempenhando um papel ativo e reflexivo na concepção, formulação e execução de objetivos e metodologias para a realização do seu trabalho. Por outro lado, alguns professores apontaram “problemas”, leia-se,

uma passividade por parte dos docentes em relação a sua prática pedagógica, “*nós deveríamos questionar isso, não se questiona*”.

Em razão disso, não se pode tratar o professor como aquele que vai “transpor as teorias” para dentro da sala de aula, tal como elas lhe foram transmitidas. Os docentes não são apenas técnicos executores, eles tomam decisões sobre suas ações, escolhem teorias, juntam teorias específicas com suas crenças e ideias particulares, refletem sobre suas ações. Portanto, “cada professor, com base no seu conhecimento construído ao longo da sua trajetória, poderá criar diferentes caminhos que poderão fazer parte da sua prática pedagógica, estando incluídos nesse processo variados discursos, não apenas os que estão na ordem do dia” (FERREIRA, 2005, p. 75).

É nesse processo de construção da prática pedagógica que o professor desenvolve e enriquece sua prática docente, o seu trabalho, adquirindo e aperfeiçoando novas habilidades, competências e atitudes, favorece os alunos e o próprio significado do seu trabalho. É exatamente por esse motivo que o professor sofre ao ser obrigado a reproduzir práticas prontas, cada vez mais utilizadas no ensino superior (IRIGARAY et al., 2019; PEREZ, 2012). para satisfazer os anseios de instituições interessadas em ofertar uma educação industrializada, ao passo que se incentivasse o trabalho artesanal, poderia ter um professor trabalhador experienciando o prazer no trabalho (FREITAS; FACAS, 2013; DEJOURS, 2011d).

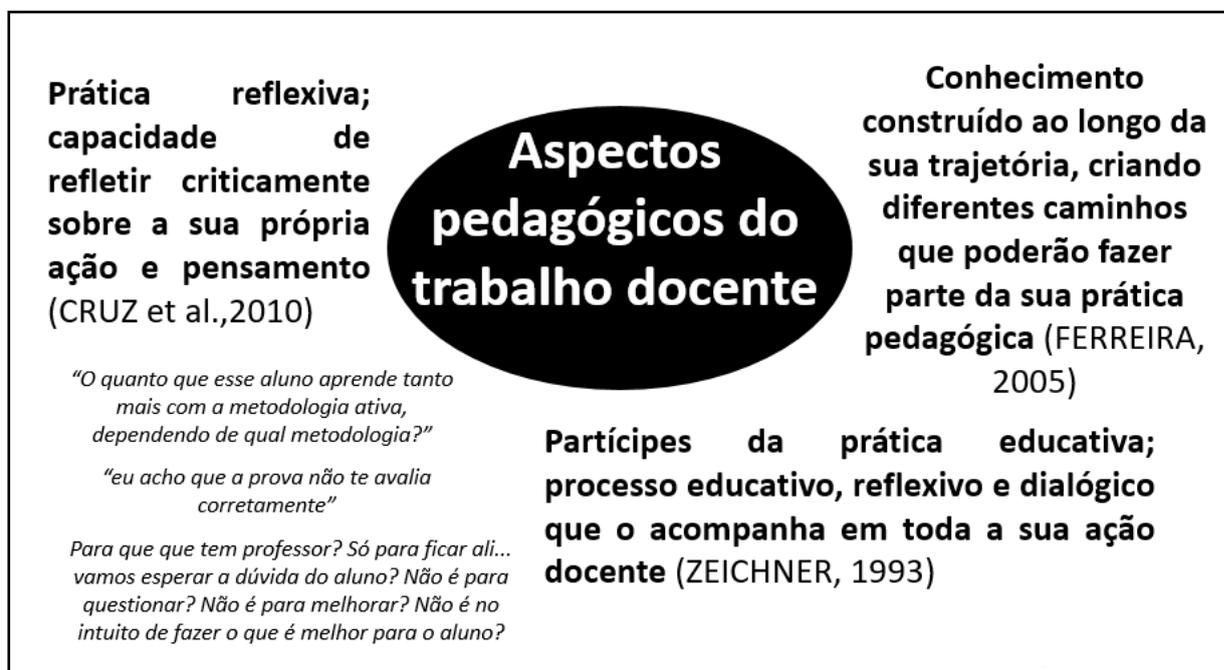
A educação do ensino superior no Brasil está cada vez mais influenciada pela racionalidade instrumental, amparada por ideias mercantis e oferecendo aos docentes um espaço de trabalho caracterizados por preceitos neoliberais, portanto, individualistas, competitivos e excludentes (FLEURY; MACÊDO, 2012). Nessa esfera, as possibilidades dos docentes utilizarem a sua astúcia, a sua inteligência prática para a realização do trabalho, ficam cada vez mais limitadas, quando não impossibilitadas.

A Psicodinâmica do Trabalho defende a ideia de que homens e mulheres experimentam o real do trabalho quando a prescrição não dá conta dos acontecimentos e imprevistos, superando os limites da organização do trabalho. Para ajustar de forma criativa a prescrição ao real do trabalho, os trabalhadores mobilizam uma forma específica de inteligência, denominada inteligência prática que envolve cognição e afetividade ao transgredir a organização do trabalho (DEJOURS; 2011f; 2003).

A inteligência prática, conforme referido, remete à ideia de astúcia. Segundo Dejours (2003), essa astúcia refere-se, por um lado, à criação e incorporação do novo ao que já é conhecido; por outro lado, demanda conhecimento e familiarização com a realidade do trabalho desempenhado. Logo, esse tipo de inteligência consiste no emprego da experiência no sentido da

criação de algo novo, distinto da prescrição.

Figura 20: Aspectos pedagógicos do trabalho docente.



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

4.2.2.3 O trabalho docente na educação a distância: “é enlatado, é receita de bolo”

A educação a distância (EaD) é a modalidade de ensino que mais cresceu no Brasil ao longo dos últimos anos. De acordo com dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2020), entre 2009 e 2019, o número de matrículas em cursos EaD teve um crescimento de 378,9%. Nesse mesmo período, os cursos presenciais tiveram um crescimento de 17,8%. O volume de ingressos na modalidade a distância teve um aumento significativo no ano de 2019, enquanto que na modalidade presencial ocorreu uma queda (INEP, 2020).

A educação a distância, no sentido fundamental da expressão, é o ensino que ocorre quando o professor e o aluno estão separados no tempo e no espaço (CHAVES, 1999). Legalmente, a educação a distância é definida como uma modalidade educacional na qual:

[...] a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação (...) com acompanhamento e avaliações compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017, art. 1º., *caput*).

Este formato de ensino permite que a mesma aula ou conteúdo seja replicada simultaneamente para diversos alunos e por diversas vezes durante longos períodos de tempo. Nesse sentido, algumas críticas são colocadas ao EaD. De acordo com Barreto (2004), os sistemas informatizados não necessariamente melhoram a vida das pessoas e, em relação a sua aplicação no modelo EaD, são considerados o ponto inicial de transformação de uma sociedade baseada em informação, ao invés de ferramentas que desenvolvam o processo de ensino existente.

Com o crescimento da oferta de cursos na modalidade EaD, a organização do trabalho docente sofreu algumas modificações, impactando diretamente nas práticas do professor. O processo de ensino no modelo EaD se caracteriza pela “interação entre maquinarias e trabalho vivo” (ANTUNES, 1999, p. 133), fragmentando o trabalho docente em diferentes atividades, como a tutoria, a produção de conteúdos, a revisão, a curadoria, a gravação de aulas, entre outras. Dessa forma, a responsabilidade sobre o ensino é repartida entre diferentes profissionais e um sistema tecnológico:

Só que é ruim, porque tu não tem esse contato, não tem essa noção. É muito difícil. Eu queria assim, chegar e saber: o que tu queres estudar nessa disciplina? O que tu gostarias de ver? Por que tu marcou essa alternativa na questão que não tem nada a ver com o conteúdo? Por que tu fez isso? [...].

Me sinto um pouco impotente no EaD. É uma posição meio passiva a do professor do EaD. Tu ficas ali e espera o aluno vir. Não tem como chegar e pegar o *folder* do cara e dar uma bronca nele. Tens que esperar o “ah, eu tava doente, aconteceu não sei o que, por isso eu não fiz a atividade”. O cara que tem que te contar, senão tu não vai saber [...].

É passiva. Eu encaro como uma questão quase que filosófica. É o livre arbítrio do cara. Ele pode se dedicar no EaD ou ele não pode. O cara do presencial, que está aqui, talvez também não quer. É uma coisa complicada [...].

Tu vêes claramente, fazendo um mínimo de autocrítica, que a aula fica uma bosta. Fica uma bosta [...].

Fica uma receita de bolo [...].

Eu vejo uma coisa meio matada, meio receita de bolo. Tu tens que dar 2 provas. Não importa a disciplina que seja, tem que ter 2 provas e a prova substitutiva. Ponto final. O modelo é esse e é isso que vai ser. Tu não tens autonomia para decidir como tu queres avaliar teu aluno. Porque tem que ser assim, porque é o modelo, é enlatado, é receita de bolo [...].

Talvez não vais poder dar a prova que queira. Tu vais ter que ter uma metodologia que atinja o aluno, e que talvez não seja a que tu goste mais. Vai ter que ser o que rolar ali. Se tu está no EaD, vai ter que escrever num determinado modelo que tu vais ter que seguir. Vais ter que fazer questão num determinado nível. Tem tudo isso de diferença [...].

[...] o cara do EaD, ele tá fazendo o curso, 4 anos ou 2 anos que seja, naquele

formato enlatado. Sempre a mesma coisa. Toda a semana fórum, toda a semana... Então, sempre enlatado. Deve ser muito enjoativo para o aluno. Eu fiz uma faculdade onde o professor era o dono da sua aula, fazia o que queria, já era um saco. **Imagina o cara que tá no modelo enlatado [...].**

[...] **tu pode ter enlatado no presencial e no EaD.** Perfeito. Só que eu acho, isso, por experiência minha. **Eu acho que o presencial tu consegue inovar mais. Tu consegue tirar o aluno de aula fisicamente. Tu consegue trazer elementos na tua aula que não estão no script.** Quer dizer, coisas, objetos, material diferente [...].

[...] **talvez conseguisse fazer isso, de alguma forma, no EaD. Digamos que tu tivesse carga horária, tempo pra pensar. Tem que inovar. Tu vai só pensar.** Eu iria fazer uns vídeos caseiros, de uma certa qualidade, ia fazer uns áudios bons, comentando conteúdos do dia a dia, como relação como tema (...) Com tempo, eu faria isso tranquilamente. **Só que não dá. É utópico. Então tu bota o conteúdo lá. Tu tem o fórum e de novo, tu vai enlatar 1,2,3,4,5,6 [...].**

Acho que a gente vai ficando mais duro, calejado, e tipo... **aquele brilho, aquela emoção vai se perdendo no caminho, tipo eu vou ensinar, vou ter autonomia,** vai ser a minha aula, eu vou decidir o que vou fazer, bom tá... **eu só trabalho no EaD,** tu tem que seguir um modelo, um tema os alunos não mostram o que tu quer... **então tu vais perdendo a emoção, tu vai se adaptando ao sistema e tipo... a pessoa não se importa mais tanto [...].**

Os professores do coletivo sentem-se “engessados” frente a modalidade EaD, isto é, sem condições de realizar o trabalho da forma que gostariam. As condições limitadoras de tempo e espaço em relação ao aluno, somadas ao pouco tempo disponível para realização das tarefas e atividades, fazem com que os docentes se sintam como reprodutores de conteúdos.

Os professores percebem que seus conhecimentos, competências e experiências não estão sendo empregados na totalidade de suas capacidades, não possibilitando, assim, que a sua autonomia de professor seja colocada em prática. Quando o emprego dessa autonomia, ainda que limitada (TRAGTENBERG, 1980) ou controlada, não é possível, “trilhar um caminho único, singular, vivenciar a subjetividade e ter prazer nesta subjetividade” (SIQUEIRA, 2013, p. 64) torna-se um desafio.

As características limitadoras da modalidade EaD, somadas ao pouco tempo que o professores têm para realizar seu trabalho e a falta de autonomia, resultante da forma como a organização do trabalho é imposta, faz com que o trabalho docente, nessas condições, seja visto pelo coletivo de professores como uma forma de trabalho onde “*tu vais perdendo a emoção, tu vai se adaptando ao sistema e tipo...a pessoa não se importa mais tanto*”.

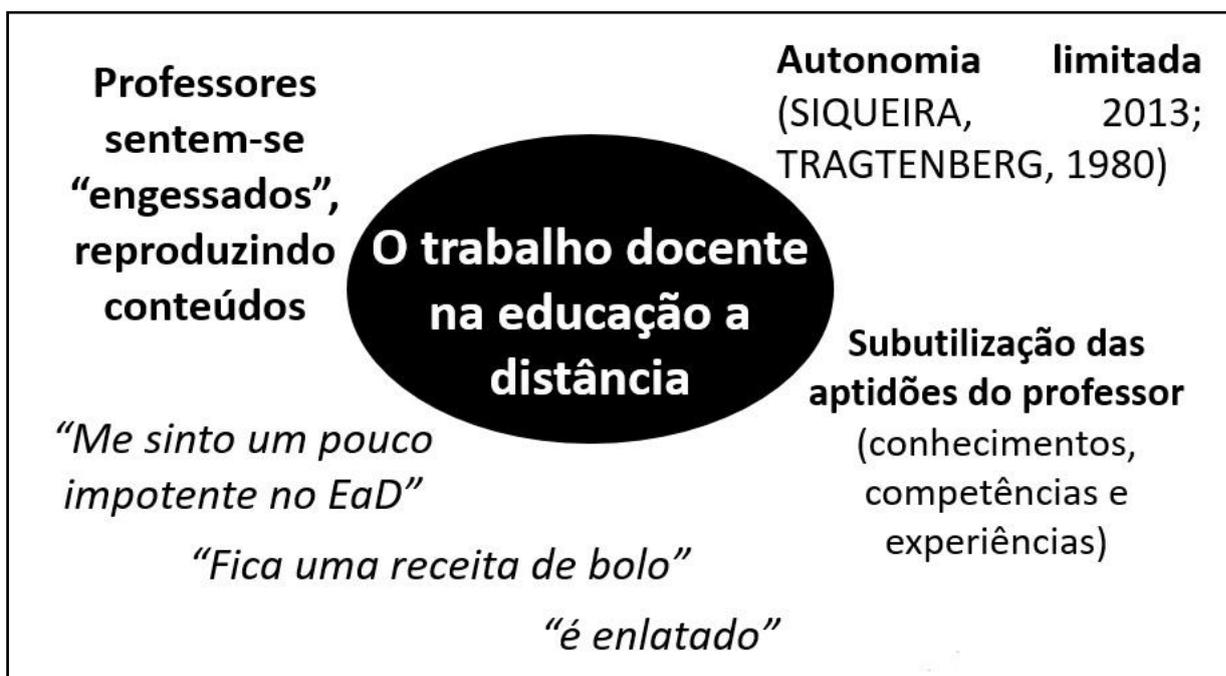
Logo, nesse contexto, o trabalho pode perder o sentido para os professores, sendo realizado apenas por questões objetivas e/ou utilitaristas, o que, muitas vezes, pode não contribuir para a manutenção da saúde mental dos trabalhadores. Pelo contrário, pode levá-los à experimentar vivências de sofrimento (DEJOURS, 2015; 2012; 2011a; 2011d; MENDES; BOTTEGA; CASTRO, 2014; FREITAS; FACAS, 2013; MENDES; ARAUJO, 2012; 2011;

MENDES; ABRAHÃO, 1996).

Dejours (2011g) argumenta que as novas tecnologias trouxeram benefícios e malefícios aos trabalhadores. Entre os benefícios estão a redução das tarefas repetitivas, que podem levar o indivíduo ao desgaste e à fadiga. No entanto, provocou o aumento da complexidade, influenciando diretamente na gestão do trabalho, nas trajetórias profissionais e na saúde do trabalhador.

Esses constrangimentos acarretam em sofrimentos suportados desde que não sejam relatados, discutidos ou admitidos, gerando uma indiferença aparente, mascarando as situações de sofrimento. Os constrangimentos são tolerados porque nenhuma situação de trabalho apresenta somente objetivos utilitaristas, uma vez que há o engajamento físico, afetivo e social (DEJOURS, 2011g; COSTA; 2013a). Por isso, segundo Dejours (2011g), é importante compreender o sentido do trabalho⁴⁵, ou a falta de sentido, que pode levar ao adoecimento psíquico e/ou somático.

Figura 21: O trabalho docente na educação a distância.



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

⁴⁵ O sentido do trabalho, na Psicodinâmica do Trabalho, é utilizado como um tema transversal, perpassando suas pesquisas e análises, e sendo considerado como uma representação coletiva do ato de trabalhar para ressignificar o sofrimento imposto pelo trabalho efetivo. Esta estratégia é usada em razão da deficiência das estratégias defensivas individuais, que perdem sua efetividade a medida que se as utiliza por um período de tempo prolongado (COSTA, 2013a).

4.2.2.4 O trabalho do coordenador de curso: “*eu não queria ser aquela pessoa que só manda e-mail cobrando, chamando*”

Com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), não mais se exigiu a existência de departamentos no âmbito das instituições de ensino superior. A maioria das instituições decidiu extingui-los de suas estruturas organizacionais, optando pela ideia de coordenação de curso e atribuindo ao novo setor a responsabilidade pela direção dos cursos superiores.

As atribuições, funções, tarefas e responsabilidades do coordenador de curso podem variar de acordo com as normativas de cada instituição de ensino. No entanto, em um sentido mais amplo, o coordenador acaba sendo o profissional responsável pela gestão e pela qualidade do curso.

Conforme alguns estudos (CRUZ, 2008; MARCON, 2008; KANAN, 2008) os coordenadores de curso utilizam uma parte considerável do seu tempo de trabalho em atividades de rotina, necessárias para o funcionamento de qualquer curso de graduação. Algumas dessas atividades poderiam ser desempenhadas por outros profissionais. Por outro lado, algumas das atribuições dos coordenadores de curso são atividades de natureza estratégica. Essas não são realizadas por nenhum outro profissional das instituições de ensino superior onde os professores/coordenadores de curso trabalham.

Alguns professores do coletivo ocupam o cargo de coordenadores de curso⁴⁶, em razão disso, algumas particularidades a respeito do trabalho do coordenador de curso emergiram nas sessões da clínica:

[...] dá meu horário bateu o ponto e vou embora e vou ter meu ócio, o coordenador não, porque ele tem aquela avalanche, ele é sugado, tipo ele nunca termina sempre tem outra coisa e [...].

[...] eu ao mesmo tempo que como coordenadora, não é apenas, mas eu fico sentida, porque eu não quero que eles passem por isto, eu queria que fosse agradável eles trabalhar no curso aqui na [nome da IES], no EaD, comigo, queria que fosse uma coisa, “ah que legal” [...].

[...] eu não queria ser aquela pessoa que só manda e-mail cobrando, chamando, mas não depende só de mim, pois a carga horária não sou eu quem defino, não sou eu que digo “tu tem só duas horas pra cuidar disto aqui”, gente, não dá [...].

Questões de provas é uma avalanche, os e-mails das avaliações quando vem, eles nunca entregam na data, é sempre um ou dois dias depois [...].

⁴⁶ No total, nove (9) professores que participaram das sessões da clínica do trabalho ocupavam o cargo de coordenador de curso, em cursos nas modalidades presencial e ensino a distância (EaD).

E daí volta a questão, cobrança em cima de cobrança do coordenador [...].

Tu não tens esse poder de decisão. Tu só resolves. Consegue alguém pra dar a cadeira, manda lá e tem que estar no ar no dia tal. E te vira! Como faço? Assim, a gente que está há mais tempo na instituição, ainda sabe como, o atalho, o canal. O cara que entra hoje para coordenar curso é jogado num canto, assim, e te vira [...].

[...] eu como coordenadora, me sinto responsável em entregar material para os meus alunos [...].

Então ninguém tá preocupado. Tu estás satisfeito com o teu trabalho? Coordenadores o que vocês precisam? Ninguém está preocupado com isso [...].

Os coordenadores de curso da instituição realizam uma grande quantidade de tarefas e atividades, entre essas destaca-se: atualização do Plano Pedagógico do Curso (PPC), revisão e atualização da grade curricular, revisão e atualização dos conteúdos e bibliografias dos componentes curriculares, alocação de professores em disciplinas, definição do horário dos professores, participação em reuniões do Colegiado e do Núcleo Docente Estruturante (NDE), acompanhamento de indicadores de qualidade, gestão e acompanhamento das ações do curso em relação ao Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), gestão e acompanhamento das ações relacionadas aos processos de avaliação do curso, credenciamento e credenciamento junto ao Ministério da Educação (MEC), participação em reuniões com o reitor, pró-reitor acadêmico e demais gestores educacionais, análise de aproveitamento de estudos, produção de documentos institucionais relacionados ao curso, planejamento e execução de atividades de ensino, pesquisa e extensão, atendimento aos alunos, entre outras.

Devido à grande quantidade de atividades e ao pouco tempo disponível para realização das mesmas, os professores que ocupam o cargo de coordenador de curso vivenciam situações de sofrimento em razão da sobrecarga no trabalho (MONTEIRO; JACOBY, 2013; DEJOURS, 2010a; 2001; 1988). Monteiro e Jacoby (2013) explicam que as cargas de trabalho representam um conjunto de esforços desenvolvidos com o objetivo de atender as exigências das tarefas, abrangendo os esforços físicos, cognitivos e psicoafetivos (emocionais) que são medidas, muitas vezes, pelo desgaste.

A sobrecarga de trabalho está entre os fatores intrínsecos relacionados ao estresse, podendo ser dividida em dois níveis: quantitativo e qualitativo. A sobrecarga quantitativa está relacionada ao excesso de tarefas realizadas, a partir do momento em que estas estão além da disponibilidade do trabalhador. A sobrecarga qualitativa está relacionada às dificuldades do trabalho, caracterizando o momento em que o indivíduo se depara com demandas que estão além de suas capacidades ou aptidões (GLOWINKOWSKI; COOPER, 1987).

Nessa mesma linha, Dejourns (2010a) afirma que é possível separar a carga de trabalho em

dois âmbitos: a carga física, ou seja, o emprego de aptidões fisiológicas e a carga mental. Para esta última, ele sugere a utilização da expressão “carga psíquica no trabalho⁴⁷”, relacionada aos elementos afetivos e relacionais, mencionando que ela é difícil de quantificar, pois a sua avaliação é muito mais qualitativa do que quantitativa, “o prazer, a satisfação, a frustração, a agressividade, dificilmente se deixam dominar por números” (DEJOURS, 2010a, p. 22).

Mendes (2007a) explica que, para Dejours, a sobrecarga de trabalho é de origem social, sendo determinada pela organização do trabalho, sem nenhuma participação do trabalhador. Apesar de ter influência da “leitura” do trabalhador a respeito do trabalho prescrito, a sobrecarga aparece, acima de tudo, na relação estabelecida entre as exigências prescritas e a liberdade de escolha do trabalhador para executá-las. No contexto atual, a liberdade tem sido bastante restringida pelas múltiplas exigências do trabalho.

Analisando as falas dos professores que ocupam o cargo de coordenador de curso, verifica-se que esses enfrentam uma sobrecarga de trabalho em ambos os níveis, quer dizer, quantitativo e qualitativo. A sobrecarga de trabalho quantitativa pode ser caracterizada a partir do excesso de tarefas que o coordenador é demandado a realizar, apesar da pouca carga horária⁴⁸ disponibilizada pela instituição para o professor que trabalha na coordenação de um curso de graduação.

Da mesma forma, os coordenadores enfrentam uma sobrecarga de trabalho qualitativa, uma vez que não recebem instruções para a realização de determinadas tarefas. Os professores trabalhando na instituição a mais tempo, tendem a sentir menos essa sobrecarga qualitativa. Por outro lado, os docentes com menos tempo de casa, são impactados diretamente por esse tipo de sobrecarga (“*o cara que entra hoje para coordenar curso é jogado num canto, assim, e te vira*”), o que acaba também caracterizando o desamparo do trabalhador (CONCOLATTO; RODRIGUES; OLTRAMARI, 2017; 2015; GÓMEZ, 2017; DEJOURS, 2012; 2004; MENEZES, 2012; BLEICHMAR, 2002; BIRMAN, 2001; SENNET, 2000).

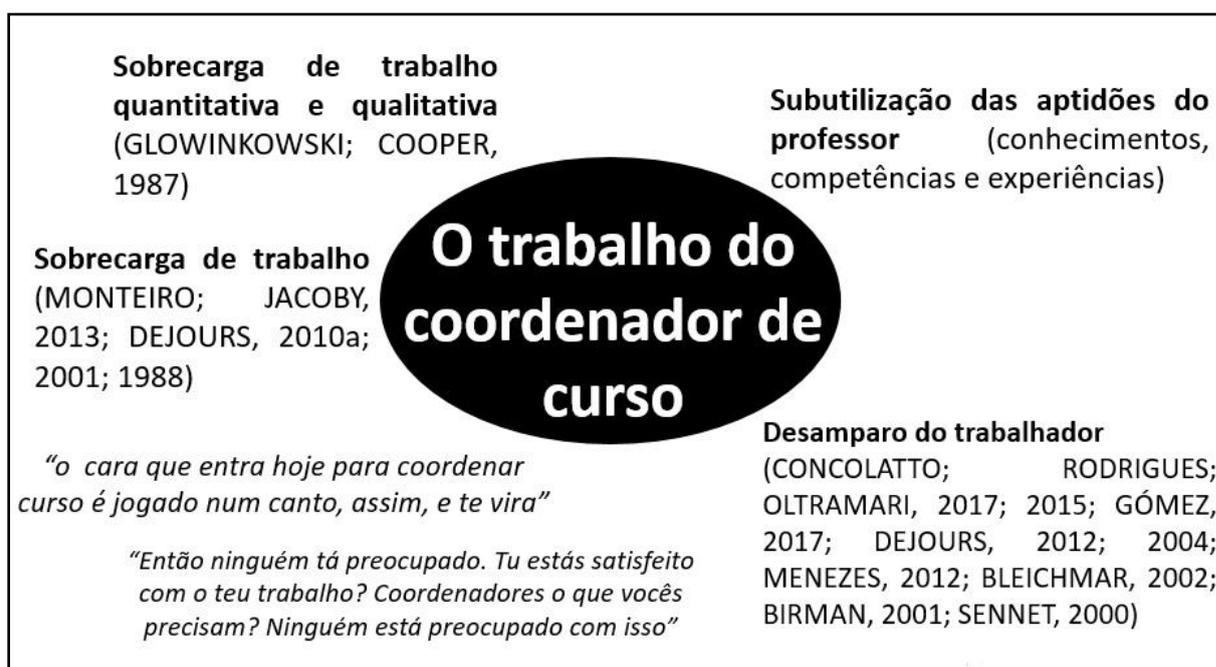
Ao mesmo tempo, assim como já havia emergido no trabalho docente na modalidade de

⁴⁷ Na carga psíquica do trabalho, segundo Dejours (2010a), o risco está na subutilização das aptidões psíquicas, fantasmáticas ou psicomotoras, gerando uma retenção de energia pulsional. Com isso, o risco do trabalho para o aparelho psíquico ocorre quando ele se opõe à sua liberdade ou livre atividade. Se o trabalho permite a diminuição da carga psíquica, ele é equilibrante, trazendo descarga pulsional e bem-estar ao trabalhador. Mas, ao contrário, se ele se opõe a esta diminuição, ele é fatigante, tornando-se fonte de tensão, desprazer e até de patologia. Sendo assim, uma carga psíquica positiva estaria relacionada ao trabalho equilibrante, e uma carga psíquica negativa ao trabalho fatigante.

⁴⁸ A instituição estabeleceu que os coordenadores de curso teriam 10 horas semanais ou 20 horas semanais para a realização de suas tarefas e atribuições. Essa variação de carga horária é definida a partir do número de alunos matriculados em cada curso. Importante ressaltar que as tarefas a serem realizadas pelo coordenador não variam de acordo com o número de alunos matriculados.

ensino a distância, na função de coordenador de curso, os professores também sentem que suas aptidões não são utilizadas em sua totalidade. A grande maioria das tarefas são rotineiras, não gerando prazer a quem as realiza (DEJOURS, 2012; 2011a; 2011d; PEREZ, 2012) . Esse tipo de atividade pode ocasionar em riscos para o aparelho psíquico do trabalhador, uma vez que vai de encontro a autonomia do professor/coordenador de curso (MORAES; VASCONCELOS; CUNHA, 2012).

Figura 22: O trabalho do coordenador de curso.



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

4.3. PRAZER, SOFRIMENTO E DEFESAS

Este último eixo-temático, denominado “Prazer, Sofrimento e Defesas”, é composto pelos sub-eixos “Prazer e sofrimento no trabalho docente”, “As patologias sociais do trabalho” e “As estratégias defensivas”. Serão apresentadas e analisadas, a partir das falas dos professores, as causas de prazer e sofrimento vivenciadas pelos docentes, além das patologias sociais do trabalho e as estratégias defensivas identificadas, trazendo em seu bojo os seguintes teóricos: Anjos (2013b); Dejours (2011a; 2011d; 2011e; 2010a; 2007b; 2004; 2001; 1993a; 1993b, 1992; 1988), Dejours e Abdoucheli (2010), Carvalho e Moraes (2011), Ferreira e Mendes (2003), Mendes e Cruz (2004), Mendes e Duarte (2013b), Freitas e Facas (2013), Mendes (1994; 1995b; 1996; 2007a; 2007b; 2007c), Ferreira (2010), Moraes, Vasconcelos e Cunha (2012), Moraes (2008), Grisci (2011), Weber e Grisci (2011); Gaulejac (2007).

4.3.1 Prazer e sofrimento no trabalho docente

Na perspectiva da abordagem psicodinâmica, o trabalho é compreendido como um estruturante psíquico e como uma atividade essencialmente humana, de caráter intencional, finalístico e perpassado pela cultura (FREITAS; FACAS, 2013; FERREIRA; MENDES, 2003). Quando não proporciona ao trabalhador a garantia de sobrevivência, autorrealização e construção de sua identidade, o trabalho pode resultar em sofrimento patogênico. Este, se não for enfrentado adequadamente, pode levar ao adoecimento.

A saúde, na concepção dejouriana, é definida como sendo um processo constante dos trabalhadores pela integridade física, psíquica e social (DEJOURS, 2010a; 1993a; 1993b; 1988; FERREIRA; MENDES, 2003). O sofrimento, por outro lado, é inerente ao trabalho e “origina-se na angústia vivida pelo trabalhador ao se deparar com a distância inevitável daquilo que foi prescrito (normas, regras, manuais, etc.) e a situação real do trabalho” (FREITAS; FACAS, 2013, p. 9).

Dejours (1993b, p. 153) explica que o sofrimento no trabalho, desde a perspectiva da Psicopatologia do Trabalho, pode ser entendido como “o espaço de luta que ocorre no campo situado entre, de um lado, o bem-estar, e, de outro, a doença mental ou a loucura”.

As vivências de prazer surgem do bem que o trabalho produz no corpo, na mente e nas relações sociais. As suas causas originam-se das dimensões que estruturam o contexto de

trabalho⁴⁹. As vivências de prazer se manifestam por meio da gratificação, da realização, da liberdade e da valorização no trabalho (FREITAS; FACAS, 2013).

As vivências de sofrimento, em contrapartida, emergem do conflito central entre a organização do trabalho, portadora de normas e prescrições, e o funcionamento psíquico, pautado pelo desejo do sujeito (DEJOURS, 2011a). Estudando o prazer-sofrimento no trabalho, Mendes (1996; 1994) identificou que caso a organização do trabalho contemple a fragmentação e especialização, tarefas repetitivas e pouco significativas e relações com pares e hierarquia baseadas no controle e na competitividade, predominarão vivências de sofrimento expressas em sintomas como a frustração, tédio e impotência.

As vivências de prazer e sofrimento no trabalho foram relatadas em diferentes partes das sessões realizadas com o coletivo de professores. Os docentes expuseram situações em que experimentaram prazer enquanto desempenhavam suas atividades laborais. Por outro lado, também falaram sobre momentos onde não foram capazes de suplantar os procedimentos, as exigências e as responsabilidades impostas pela organização do trabalho, o que acabou lhes causando sofrimento.

O prazer e o sofrimento no trabalho estão imbricados nas falas dos professores, e não se localizam apenas nesta seção, uma vez que permeiam outros temas que foram levantados a partir da realização da clínica. Esta separação e categorização ocorre apenas por questões didáticas, permitindo maior ênfase e profundidade na análise dos sentimentos relacionados ao prazer e ao sofrimento vivenciado no cotidiano docente.

Assim, a seguir serão apresentadas e analisadas as condições e aspectos que caracterizam as vivências de prazer e as vivências de sofrimento dos professores da instituição de ensino superior privada onde a pesquisa foi realizada.

4.3.1.1 Vivências de prazer no trabalho

4.3.1.1.1 Autonomia: *“fechou a porta da sala de aula, a autonomia é minha”*

Autonomia e reconhecimento foram duas palavras que apareceram com relativa frequência nas sessões da clínica do trabalho. Distintos sentimentos e pontos de vista foram

⁴⁹ Freitas e Facas (2013) ressaltam que o contexto de trabalho é composto por três dimensões (organização do trabalho, condições de trabalho e relações de trabalho), e influencia o prazer e o sofrimento, que são constitutivos da subjetividade do trabalho, através de vivências que retratam o sentido dado ao trabalho como resultante da interação entre condições subjetivas (dos sujeitos) e condições objetivas (da realidade de trabalho).

abordados, o que dividiu o coletivo em alguns momentos. De qualquer forma, a importância/relevância com que os docentes abordam a autonomia e o reconhecimento ficaram evidenciados.

O conceito de autonomia está diretamente relacionado à participação, no sentido de o sujeito ter a liberdade de definir os rumos de sua vida. A autonomia pode ser compreendida como “a independência da vontade que viabiliza o processo de constituir-se sujeito, a construir a sua própria história de vida, apesar de todos os condicionamentos e registros psíquicos e sociais”. Na esfera organizacional, a autonomia, quando existe, “é uma autonomia controlada, não havendo tantas possibilidades de o indivíduo trilhar, de fato, um caminho que o leve a escrever sua própria história de vida” (SIQUEIRA, 2013, p. 63-64).

Mesmo assim, os professores da instituição associaram a autonomia às vivências de prazer do trabalho. Mesmo que restrita⁵⁰, quer dizer, mesmo tendo consciência de que se trata de uma autonomia relativa, limitada, os docentes mobilizam seus esforços para “*fazer as coisas que a gente acha certo*”:

Autonomia te dá mais prazer do que tu ficar engessado no mesmo sistema, o negócio é não pensar muito, tu vai na corrente do sistema e deu [...].

E autonomia, a gente briga, bom, sou coordenadora e eu sou responsável por isso, então eu que vou decidir a ementa desta disciplina, eu que vou decidir se esta tela tá boa ou tá ruim, vou mudar, e o NDE vai estudar e vai mudar e vai criar a ata e vamos assinar, se [nome da cidade em que está localizada a mantenedora da instituição] não aprovar e não quiser que mude, daí, então venham e me digam como faço (...). É desta maneira a que eu brigo por autonomia [...].

Só que a gente não pode aceitar erro, desatualização, isto é uma coisa que é inaceitável, né? E no presencial a gente tem, o professor tem mais autonomia, né? Porque aqui na instituição eu nunca fui pressionada para trocar nota de aluno, para aprovar aluno, sabe? Nunca [...].

[...] a briga por esta autonomia é a gente fazer as coisas que a gente acha certo, que nem eu digo para os nossos professores, “tu quem sabe do aluno, tu que sabe da tua disciplina, tu decide, só me comunica” [...].

A organização do trabalho com suas prescrições e imposições dificulta que a vontade e o desejo do trabalhador sejam transpostos para as situações de trabalho. Nas instituições de ensino, o sistema, a ementa e o NDE pressionam o professor para que esse siga um caminho que não foi escolhido por ele, tolhendo assim a sua liberdade. Sem o poder de decidir, de ditar a sua intenção, abre-se o caminho para que o profissional vivencie o sofrimento no trabalho.

⁵⁰ Tragtenberg (1980) questiona o quanto o discurso da participação nos processos organizacionais de tomada de decisão é um embuste, algo irreal, em que não existe participação efetiva que possa gerar uma mudança positiva para o indivíduo e o coletivo de trabalho, levando em consideração sua própria liberdade.

A colocação “*eu brigo por autonomia*” caracteriza a importância que a autonomia tem na realização das práticas laborais dos docentes. A partir das falas do coletivo, percebe-se que os professores não medem esforços no intuito de terem a liberdade de fazer aquilo que consideram adequado para a realização do seu trabalho. Ao proferir a frase, “*tu quem sabe do aluno, tu que sabe da tua disciplina, tu decides*”, a professora e coordenadora de curso, dá aos demais professores a possibilidade desses se expressarem via trabalho como sujeitos livres, fortalecendo, além da identidade como docente, sua formação psíquica.

É essencial, coloca Siqueira (2013, p. 61), resgatar o conceito de liberdade no contexto organizacional “a fim de que se possa ampliar a consciência do indivíduo no caminho da liberdade”. Para o autor, refletir sobre a autonomia é fundamental na busca do indivíduo em constituir-se sujeito, de modo a reconstruir sua própria história de vida, “apesar de todos os condicionamentos, todos os registros psíquicos e sociais que dificultam o advento do sujeito no contexto da hipermodernidade” (p.61).

No entanto, apesar das dificuldades objetivas e subjetivas, os docentes ainda conseguem encontrar tarefas, atividades e situações nas quais a autonomia pode ser colocada em prática, situações em que, segundo Abbagnano (1998, p.97), citando as obras de Kant, se possa “designar a independência da vontade em relação a qualquer desejo ou objeto de desejo” em conformidade com uma lei própria, que é a da razão:

[...] a nossa forma de EaD hoje, nós temos três possibilidades de autonomia, pode ser mais ou menos que é o fórum, o vídeo e as questões, então assim, em maior grau ou em menos grau, eu vou ter condições digamos de botar a minha cara no conteúdo, na disciplina, ah... eu quero que o debate vá pra este lado, vou ter que usar o áudio, o vídeo [...].

[...] sobre autonomia, quando alguém entra lá no meu fórum, mas o caso tal a [nome da docente] fez tal coisa, “olha a professora [nome da docente] tem autonomia na disciplina dela, trata com ela”, que é uma forma de eu enquanto coordenação dizer, olha a disciplina é dela [...].

[...] ela é profissional formada, estudou para isto, então a disciplina é dela, e isto já aconteceu com várias pessoas, a autonomia é dela [...].

[...] no EaD tem uma questão que difere do presencial, no presencial a princípio a gente tem uma autonomia em sala de aula, quem que nunca burlou uma ementa que achou fraca? [...].

Eu fiz isto várias vezes, tu pega uma ementa lá, tu vai dar uma cadeira e tal, o nome da cadeira é Psicologia e Ética, e vem vinte e nove aulas de uma coisa e uma da outra, tá errado, tem mais coisas pra dar, eu cansei, fechou a porta da sala de aula, a autonomia é minha [...].

De modo geral, a gente tem autonomia no presencial, fechou a porta, a disciplina é minha, até porque eu que estudei sobre isso pra poder dizer, não é um cara lá de [nome da cidade onde fica a mantenedora da IES], que vai falar o que tem que falar

mais tempo sobre isto, quando eu sei que na verdade eu tenho que falar mais isso, **mas no EaD mostra, né, então tu vai ter que seguir, e autonomia ela é tolhida mais facilmente, né [...]**.

Verifica-se através das falas que, tanto na modalidade de ensino presencial quanto na modalidade de ensino a distância, os professores ainda conseguem imprimir suas vontades e desejos em relação à algumas tarefas e atividades que compõem o trabalho docente. No entanto, de modo geral, tem-se a percepção de que no ensino presencial essa liberdade é maior (“*no presencial, fechou a porta, a disciplina é minha*”, “*no EaD [...] autonomia é tolhida mais facilmente*”).

Dessa forma, na modalidade de ensino presencial, a percepção do coletivo é de que o professor acaba tendo uma maior autonomia para construir a sua identidade, essa sendo constituída a partir do que ele faz, a partir da possibilidade de “construir a sua própria história”, “construindo um caminho único, singular” onde possa “vivenciar a subjetividade e ter prazer nesta subjetividade” (SIQUEIRA, 2013, p. 64).

Apesar da percepção dos professores do coletivo, no sentido de que as atividades desenvolvidas na modalidade de ensino presencial permitem uma maior autonomia, se comparadas as atividades realizadas na modalidade EaD, algumas falas indicam que os professores ainda conseguem ter autonomia em algumas atividades específicas realizadas no EaD.

Em um sentido mais amplo, por que a gestão, a partir da organização do trabalho, teria o interesse em tolher a autonomia dos trabalhadores? Para Gaulejac (2007) a gestão atual está doente. Os processos de vigilância e de controle do indivíduo são ampliados e modificados estrategicamente, diminuindo resistências que, por sua vez, são tratadas como falhas doutrinárias e de socialização do indivíduo, devendo ser corrigidas o mais rápido possível.

A autonomia no trabalho é compreendida como a possibilidade de alteração da prescrição da tarefa, de forma a adequá-la ao real do trabalho, permitindo ao trabalhador desenvolver atividades ao seu modo (FERREIRA, 2010). É o grau de independência do sujeito em relação às prescrições, métodos e objetivos que constituem o seu trabalho (MORAES; VASCONCELOS; CUNHA, 2012).

A autonomia favorece a conquista do prazer no trabalho, transformando o sofrimento do *não saber* em prazer de *saber fazer*. O exercício da autonomia auxilia a resistência do trabalhador frente à dominação, tendo em vista o confronto que existe entre seus desejos e as normas da organização do trabalho. Na dinâmica entre a organização do trabalho e a subjetividade, a autonomia favorece as vivências de prazer, a falta de autonomia, em compensação, agrava o

sofrimento (MORAES; VASCONCELOS; CUNHA, 2012).

4.3.1.1.2 Relação com os/as colegas: “*eu vejo hoje é que interagimos mais*”

A relação entre os professores da instituição foi citada pelo coletivo com um dos aspectos que proporciona vivências de prazer aos docentes. Mesmo a relação entre os professores e os coordenadores de curso, sendo esses também professores da instituição, foi abordada nas sessões da clínica como algo que, apesar de todos os empecilhos e dificuldades do dia a dia, oferece aos docentes a possibilidade de experimentar momentos e situações capazes de auxiliá-los mutuamente, fortalecendo o laço de solidariedade entre os profissionais:

[...] a gente tinha uma segregação do **presencial**, que era uma posição de gestão do **EaD** da época. **Era quase proibido falar do presencial. Hoje, um dos lados positivos que eu vejo hoje é que interagimos mais [...].**

Quando chegar na avaliação do MEC, **nosso altruísmo vai falar mais forte. Tu vai pensar no teu colega, vai pensar na tua carreira, vai pensar nas contas para pagar. Começa a pensar, pensar, pensar [...].**

Outro ponto que eu colocaria é a **diferença entre os pares e os não pares. A relação dos pares e a relação dos não pares. Eu acho que a relação dos pares, de um modo geral, é boa [...].**

Sim, eu tenho uma boa relação, uma relação próxima, de compartilhar. Eu não sei na sala dos professores e tutores, mas nós enquanto coordenadores, compartilhamos e discutimos bastante. Se sabemos de alguma notícia, já se dispara [...].

Tu faz não por ser obrigado a fazer. Tu faz pelo bem da instituição, pelo bem do teu colega [...].

[...] **os professores acabam se relacionando entre si e com a coordenadora de uma maneira diferenciada**, tanto que aqueles dois dias ficam diminuído para um dia, ou até eles acabam entregando antes [...].

[...] **eu faço isto, eu sou assim, eu tenho uma relação com eles maravilhosa. Só que eu me sinto, eu me preocupo por este estresse que eu tenha gerado, por mais que não é culpa minha, não foi eu que ocasionei, mas eu sou a chefe mais próxima deles, então eles cobram de mim, né [...].**

Eu me dou bem com todo mundo assim [...].

A partir da verbalização de expressões como “*altruísmo*”, “*compartilhar*”, “*pelo bem do teu colega*”, “*se interage mais*” e “*relação próxima*” fica realçada a boa relação entre os professores. As falas mostram que apesar das dificuldades que os docentes vêm enfrentando em relação ao trabalho e ao contexto geral no qual o ensino superior está inserido, ao dividir as dificuldades e aflições com os seus pares, os professores conseguem vivenciar momentos de

prazer no trabalho.

Entre os principais problemas citados pelos professores em relação ao que dificulta, ou pode dificultar, as relações entre eles, foram mencionados a falta de tempo para conversar e se relacionar, a sobrecarga de trabalho, a pressão para realização de tarefas e atividades, os problemas nos processos organizacionais e o medo de errar. Ao exporem essas dificuldades, os docentes evidenciaram o quanto importante consideram as relações para que o trabalho possa proporcionar prazer.

Perez (2012) diz que mesmo enfrentando diversidades no trabalho, em que fatores causadores de sofrimento poderiam incentivar os docentes a desistir da profissão, estes trabalhadores adquirem uma postura ativa, encontrando oportunidades e criando estratégias produtoras de prazer e saúde no trabalho.

O relacionamento entre os colegas docentes, em situações formais e informais, traz um sentimento de gratificação no trabalho dos professores. Nesses momentos, trocas são realizadas, dificuldades e novas formas de trabalhar são compartilhadas e conquistas e realizações são celebradas. A relação entre os profissionais se configura como parte do trabalho docente e é essencial na construção da identidade do professor.

Entre os aspectos que permitem evidenciar indícios de gratificação no trabalho, estão sentimentos como o de satisfação, realização, orgulho e identificação com um trabalho que corresponde às aspirações profissionais (FERREIRA; MENDES, 2003; 2001).

Conforme explica Dejours (2011e, p.26), trabalhar não é tão só produzir: trabalhar é ainda viver junto”, o que pode ser verificado no cotidiano de trabalho dos docentes da instituição.

A falta de construção de acordos e regras de trabalho leva ao individualismo e aos conflitos no coletivo, impossibilitando a potência do trabalho como ganho para a identidade. Além disso, a cooperação é também um importante condutor para o processo de socialização e participação numa comunidade de pertencimento (DEJOURS, 2004).

4.3.1.2 Vivências de sofrimento no trabalho

4.3.1.2.1 Falta de reconhecimento dos gestores: “é como se a nossa palavras não valesse nada”

A análise da Psicodinâmica do Trabalho aponta que a retribuição esperada pelo indivíduo é fundamentalmente de natureza simbólica, sendo caracterizada em estudos empíricos como o reconhecimento. Mendes (2007b) afirma que esse se refere à dinâmica de valorização do investimento, esforço e sofrimento empregado no desenvolvimento do trabalho. Permite ao

sujeito a construção de sua identidade, afetivamente interpretada como experiência de prazer e de realização pessoal.

O reconhecimento é uma forma de retribuição que a organização do trabalho oferece ao trabalhador em contrapartida pela sua contribuição. Esta contribuição é caracterizada a partir da sua disposição e inventividade em desenvolver suas atividades no trabalho, que buscam diminuir a distância entre o trabalho real e o trabalho prescrito.

Dejours (2011a, p. 85-86) explica que o reconhecimento possui duas diferentes dimensões. Reconhecimento no sentido de constatação, isto é, “reconhecimento da realidade individual que representa a contribuição individual, específica à organização do trabalho”. E o reconhecimento no sentido de gratidão “pela contribuição dos trabalhadores à organização do trabalho”.

Os professores associaram a falta de reconhecimento da instituição, na figura dos gestores, a vivências de sofrimento no trabalho. Tanto no sentido de constatação quanto no sentido de gratidão, os docentes expuseram que não recebem o reconhecimento que deveriam pelo trabalho que realizam. Foram citadas diferentes ocasiões onde a falta de reconhecimento aparece como “pano de fundo” na relação professor-trabalho-organização-gestor:

Brigar para ter reconhecimento não tem como, né? Eu não vejo assim, de obrigar os gestores, de alguém reconhecer, que sei lá, a gente tá fazendo um trabalho decente, ou pelo menos tentando fazer um trabalho decente, é bem pelo contrário, cada vez desmerecem mais, colocam nosso trabalho lá no chão, no lixo. Dizem que não precisa, que não vale a pena [...].

Este é o reconhecimento que eu falo, não precisa vir me dar bombonzinho no dia do professor, flor, parabéns, entendeu? É este reconhecimento, é escutar o que a gente diz, que a gente tem propriedade para dizer, não é do nada [...].

E isto é preciosismo! Porque assim, **eu sou competente, eu conheço o negócio** e eu tenho que confiar no que (...) disse, né? **É como se nossa palavra não valesse nada. Não sei porque que eu estou aqui!** Ontem... eu me irritei com a [nome da gestora], não é que eu me irritei, eu desabafei com ele, porque que eu tô aqui então? **Eu tenho que me justificar, me explicar... então não há reconhecimento [...].**

Que tu não é o professor [nome do docente], **que tu não é nada.** Trabalho mais de dez anos, a [nome da docente] também, **e nunca, nada [...].**

[...] então ela diz, “é uma questão de interpretação, não é que esteja errado”, **não estão reconhecendo meu trabalho** (...) a minha preocupação em fazer sempre o melhor ou nem sempre o melhor, é o mínimo, o aceitável que eu possa entregar para alguém, entregar pro aluno, sabe! **É revoltante, revoltante, e aí o quê que eu faço?** Ok, não tem o que fazer, está lá registrado, tá documentado o que eu falei, se um dia cair, (...) eu vou dizer... avisei! **E é isso, e eu vou levando a vida. Venho trabalho, pego meu salário e vou embora [...].**

Porque tu sabia que tu tinha razão, tu estava certo. É a mesma coisa hoje, na reunião, sabe? Tinha vontade (...), se alguém fosse te contratar pra trabalhar na [nome de uma instituição de ensino], trabalha aí, depois a gente resolve o teu salário. Tu iria aceitar? **Não, tem que ter o valor, tem que ter a forma de pagamento, é reconhecimento,**

isto é valorizar, aí depois não querem dizer, as pessoas perguntam... não estamos decidindo, vamos ver, ninguém quer se candidatar. **Não existe isto** [...].

De acordo com o coletivo, apesar das demonstrações de empenho por parte dos professores, não foram poucas as situações em que a falta de reconhecimento pelos gestores foi explicitada, seja em relação as atividades de professor (ministrando disciplinas nas modalidades presencial, semipresencial e ensino a distância), coordenador de curso ou produtor de conteúdos. Os professores ressaltam a importância do ato de reconhecer o trabalho que está sendo realizado, valorizando, assim, a mobilização e o esforço colocados na atividade. Através do reconhecimento o trabalho do professor é percebido como útil, como um empreendimento físico, intelectual e psíquico capaz de auxiliar a organização do trabalho, encurtando o espaço existente entre o trabalho prescrito e o trabalho real. Todavia, quando esse reconhecimento não acontece, como é percebido pelos professores em relação aos gestores, perde-se uma das bases da saúde mental.

Essa falta de reconhecimento no trabalho dos professores significa que o ambiente de trabalho não fornece as condições necessárias para que o trabalho seja convertido em prazer, abrindo espaço para o surgimento do sofrimento patológico.

Dejours (2004) explica que testemunhar a experiência do trabalhador, tornar visíveis as descobertas de sua inteligência e do seu saber-fazer é o meio de se obter o reconhecimento dos outros. Para esperar o reconhecimento, é preciso, antes, vencer o obstáculo da invisibilidade do trabalho. Quando o trabalho realizado alcança a visibilidade é que o reconhecimento se torna possível.

O reconhecimento refere-se ao registro do fazer, do trabalho em si. Depois, destina-se ao registro do ser, da realização do eu e, neste momento, ocorre a possibilidade de fortalecimento da identidade. Além do mais, é na dinâmica do reconhecimento que se constrói o sentimento de pertencimento a uma coletividade, a um grupo profissional (CRUZ LIMA, 2013).

Dejours (2011a; 2011d) afirma que a falta de reconhecimento é um tema recorrente no mundo de trabalho, não se tratando de uma reivindicação marginal, mas de uma ideia fundamental da psicodinâmica da cooperação. O reconhecimento é centrado no trabalho realizado, ou seja, sobre o fazer e não sobre o indivíduo.

Em relação ao reconhecimento do trabalho dos professores pelos próprios pares ou pelos alunos, ambos também apareceram nas falas dos docentes durante as sessões da clínica. O reconhecimento do pares foi abordado no capítulo que trata das relações de trabalho (Relação entre os professores e seus pares), enquanto o reconhecimento por parte do alunos foi abordado no capítulo que discorre a respeito do trabalho docente (A centralidade do trabalho na construção da identidade docente). No entanto, esses dois tipos de reconhecimento não foram associados

pelo coletivo de professores às vivências de prazer e/ou sofrimento no trabalho. É importante ressaltar que a demanda⁵¹, ou seja, a definição do que é abordado nas sessões da clínica do trabalho é definida pelos membros do próprio coletivo, e conforme explicam Mendes e Araujo (2012), podem ocorrer contradições.

4.3.1.2.2 Precarização do trabalho e psicodinâmica: “*eu trabalho muito, às vezes três turnos*”

O termo carga de trabalho utilizado na abordagem psicodinâmica vem da influência da Ergonomia. Dejours (2010a) separa a carga de trabalho em dois âmbitos, a carga física, isto é, o emprego de aptidões fisiológicas, e a carga mental. Em relação a esta última, ele utiliza a expressão “carga psíquica no trabalho”, relacionando esta aos elementos afetivos e relacionais, ressaltando que ela é difícil de quantificar, uma vez que a sua avaliação é muito mais qualitativa do que quantitativa.

Mendes e Cruz (2004) definem o sofrimento no trabalho como a vivência concomitante de desgaste e insegurança, sendo o desgaste caracterizado pelo sentimento de desânimo, cansaço, ansiedade, frustração, tensão emocional, sobrecarga e estresse no trabalho. Os professores mencionaram reiteradamente, nas sessões da clínica, a sobrecarga de trabalho a qual são submetidos:

Porque eu trabalho muito, às vezes três turnos, quatro turnos de trabalho praticamente, eu tenho dormido cinco horas por dia, uma ansiedade como os colegas falam, um pouco, como agora, eu tenho um monte de coisas para entregar, eu tenho uma semana para entregar um monte de coisas, mas eu sei que em uma semana não dá para fazer, mas eu vou ter que fazer igual e isto me deixa um pouco ansioso, e eu vou fazer [...].

[...] eu escutei professores dizendo que não conseguiam dormir. O [nome do docente] falava, que não conseguia dormir, ele acordava pensando que tinha que entregar a célula três, e a célula três estava começando, e aí eu acabava a três e tinha que entregar a quatro, e aí eu passava dois dias sem fazer tal coisa, e aí como ele falou, é um tempo que eu perdia, porque eu tinha que fazer alguma coisa para correr atrás [...].

[...] me bateu uma gripe que eu estranhei porque eu como bem. Eu pensei, a única coisa é que eu não durmo bem, exatamente, porque como conteudista eu tenho que produzir. Isso não faz parte daqui... eu aceitei o conteúdo, é um trabalho externo [...].

É sempre na pressão, né. Tinha 4 dias de feriado, tinha um monte de coisas

⁵¹ O conceito de demanda para a psicodinâmica sofre influência da Ergonomia e da Psicanálise (MENDES; ARAUJO, 2012). Mendes e Araujo (2012) explicam que a demanda, em Ergonomia, é uma demanda social, expressa pelos diferentes atores sociais, cujos pontos de vista não são necessariamente coerentes. Pelo contrário, às vezes eles são contraditórios. A demanda pode ser formulada diretamente, de forma explícita, por um dos atores sociais (individual ou coletivo), ou indiretamente, de forma implícita, pelo confronto dos diferentes pontos de vista a respeito do objeto de estudo.

atrasadas, inclusive os negócios da mostra [científica]. Levantei sábado chorando, desesperada. Fui lavar roupa, lavar a louça, limpar a casa, mas eu chorava assim, chorava, chorava...de ódio, porque eu não consegui dormir. Acordei cedo por causa da mostra, podia estar viajando, fazendo o que eu bem quisesse, mas não, **tinha um monte de coisa encima das minhas costas, que eu tinha que resolver até quarta-feira [...].**

[...] isso que é ruim, né. Além de ter as coisas para fazer, tu pensa **“que droga, por que eu não posso aproveitar esses outros dias? Eu tenho tudo isso”, e não é porque eu sou incompetente e não consegui fazer no meu tempo de trabalho, é porque é impossível, é impossível do jeito que a gente trabalha, as demandas que a gente tem [...].**

[...] **daí a noite tomei remédio para dormir, no outro dia dormi 12 horas seguidas, mas com remédio, senão, não iria dormir novamente e iria acordar desesperada.** E fui protelando né, não fiz sábado, não fiz domingo, não fiz segunda, aí terça à tardinha, não...agora eu tenho que fazer. **Mas é uma tortura, uma tortura, sabe. E eu tenho certeza que se eu tivesse trabalhado sábado, domingo, segunda e terça, iria continuar tendo coisas atrasadas [...].**

[...] **as quarenta horas nunca vão ser quarenta horas, e ela falou ontem, quarenta horas né, a gente tem que pegar coisas para ter quarenta horas [...].**

As expressões *“eu trabalho muito”, “eu tinha que fazer alguma coisa para correr atrás”, “eu tenho uma semana para entregar um monte de coisas”* e *“não consegui fazer no meu tempo de trabalho”* enfatizam a sobrecarga de trabalho a qual os professores estão submetidos e o sofrimento decorrente da mesma. Os reflexos da sobrecarga, ou seja, as vivências de sofrimento dos professores podem ser constatadas a partir de colocações como, *“eu tenho dormido cinco horas por dia, uma ansiedade como os colegas falam”, “levantei sábado chorando, desesperada”, “tomei remédio para dormir, no outro dia dormi 12 horas seguidas”* e *“é uma tortura, uma tortura, sabe”*.

Apesar de os professores mencionarem o esforço colocado no trabalho, eles têm consciência de que o tempo disponível para realização das atividades não é o suficiente: *“eu tenho certeza de que se eu tivesse trabalhado sábado, domingo, segunda e terça, iria continuar tendo coisas atrasadas”, “não é porque eu sou incompetente e não consegui fazer no meu tempo de trabalho, é porque é impossível”* e *“eu sei que em uma semana não dá para fazer”*.

Sem a possibilidade de realizar todas as tarefas e atividades durante a jornada de trabalho, os professores acabam utilizando finais de semana e momentos de lazer e descanso (GRISCI; CARDOSO, 2014; CARDOSO; GRISCI, 2012; ROSENFELD; ALVES, 2011; OLTRAMARI, 2010; MALENFANT; FOUCHER, 2006) para tentar cumprir todas as exigências impostas pela organização do trabalho.

Assim, a sobrecarga de trabalho a qual os professores estão submetidos está diretamente relacionada a forma como o trabalho está organizado pela instituição. A relação entre a

quantidade de atividades para realizar, o número de professores disponíveis e a carga horária de cada um desses professores não é proporcional.

Verifica-se, dessa forma, que os professores estão submetidos a uma sobrecarga psíquica de caráter quantitativo, o que faz com que vivenciem o sofrimento no trabalho. A sobrecarga quantitativa está relacionada ao excesso de tarefas realizadas, a partir do momento em que estas se encontram além da disponibilidade do trabalhador (GLOWINKOWSKI; COOPER, 1987).

Dejours (2010a) afirma que o perigo do trabalho para o aparelho psíquico ocorre quando ele se opõe à sua liberdade, ou livre atividade. Quando o trabalho permite a diminuição da carga psíquica, ele é equilibrante, trazendo descarga pulsional e bem-estar ao trabalhador. Por outro lado, quando ele se opõe a esta diminuição de carga psíquica, é fatigante, tornando-se fonte de tensão, sofrimento e até de patologia.

O excesso de trabalho tem demandado exageradamente os trabalhadores, e esses têm sentido que não conseguem dar conta de realizar todas as atividades prescritas. Uma das razões pelas quais a ocorrência de patologias relacionadas ao trabalho tem aumentado (BRASIL, 2018; BATISTA et al., 2016; ANTUNES; PRAUN, 2015; CARVALHO; MORAES, 2011; BARBARINI, 2001).

Monteiro e Jacoby (2013) sustentam que muitos trabalhos hoje estabelecem metas a serem alcançadas, atreladas à produtividade e ao desempenho do trabalhador. Essas metas, muitas vezes, são quase inatingíveis. As autoras complementam destacando ainda, o aumento real das jornadas de trabalho e a rigidez de procedimentos técnicos, que dificultam a liberdade de escolha e a flexibilidade do trabalhador. Em muitos tipos de atividades, tornou-se hábito a necessidade de tarefas fora da jornada de trabalho, em função das demandas apresentadas aos trabalhadores.

A sobrecarga de trabalho na visão de Dejours, de acordo com Mendes (2007a), é de origem social, sendo determinada pela organização do trabalho, isto é, sem a participação do trabalhador. A sobrecarga aparece, principalmente, na relação estabelecida entre as exigências prescritas e a liberdade de escolha para executá-las. Atualmente, a liberdade tem sido bastante restrita devido às múltiplas exigências do trabalho.

4.3.1.2.3 Sensação de dívida: a vivência do sofrimento

A sobrecarga de trabalho a qual os professores são submetidos está relacionada a maneira como o trabalho está organizado pela instituição de ensino. A organização do trabalho docente associada ao desempenho exigido dos professores, faz com que esses experimentem vivências

de sofrimento no trabalho.

Ao relatarem aspectos específicos relacionados ao cotidiano de trabalho, os professores ressaltaram que um dos sentimentos que mais os incomodam é a sensação de dívida constante em relação às suas tarefas e atividades:

[...] hoje mesmo eu comentei lá na palestra, **atrasado... eu nunca mais tive a sensação de que não estou, mas assim, um atraso que tu consiga buscar ali é mais confortável, agora um atraso, que tu olha, tudo isto e é pra dois dias, sabe?** [...].

Não, ninguém questiona diretamente, mas parece que está todo mundo devendo, sai pra dar uma volta no corredor, tu vai encontrar um monte de gente que normalmente tu não encontra [...].

[...] **tu dá dois passos pra frente, dois passos pra trás, dois passos para o lado, meio que to saindo pela diagonal aqui, mas pela frente mesmo** [...].

[...] **quem consegue ter aquela sensação de, “olha o meu dia de trabalho rendeu? ”, eu não consigo mais ter, sabe!** Porque? Cara eu, mas não pode, **eu passei a tarde aqui, dez horas aqui,** o que que eu fiz? Aí eu brinco com [nome do docente], “cara, eu não joguei carta, não entrei no Netflix eu não vi nenhuma série, eu não saí para conversar com ninguém, **eu só fiquei sentado a bunda oito horas**” [...].

Corrige isto aí. Tu não fez nada que tu planejava fazer [...].

[...] **sim, porque vem uma avalanche, a gente chega tem uma avalanche de problemas** [...].

Não fiz nada produtivo [...].

Se tu não responde, tu recebe um monte de e-mail do aluno [...].

E o polo também, o polo me liga [...].

E que que a gente acaba reproduzindo, às vezes a gente tá no automático, né! “Aí não consegui acessar os e-mails, mas ficou cinco e-mails que eu não respondi, aí se não for hoje, amanhã vai ter dez, quinze, vai ter isto”, e a gente tem sempre aquela pressão [...].

A tensão causada pelas exigências impostas pela organização do trabalho, que os docentes relatam, acaba fazendo com que os profissionais realizem suas atividades vivenciando um sentimento de “dívida constante”, ou seja, uma sensação de que há sempre algo atrasado para fazer, apresentar ou entregar. Nessa dinâmica, os docentes não conseguem experimentar a sensação de realização pela tarefa concluída, o que dificultaria, segundo Dejours (2011a), a concretização de um tipo de retribuição simbólica, ou seja, o reconhecimento no sentido de constatação, que representa a realidade da contribuição do indivíduo à organização do trabalho.

Quando a contribuição do indivíduo à organização do trabalho não é mais possível, quer dizer, quando essa relação é bloqueada, a energia pulsional não acha descarga no exercício do trabalho e se acumula no aparelho psíquico, causando um sentimento de desprazer e tensão.

Quando as capacidades de contenção são transbordadas, a energia recua para o corpo, nele desencadeando certas perturbações, podendo inclusive levar a processos de somatização (CONCOLATTO, 2018; DEJOURS; ABDOUCHELI, 2010).

A sensação de dívida está diretamente relacionada à sobrecarga de trabalho a qual os professores estão submetidos. A impossibilidade de realizar todas as atividades durante a jornada de trabalho, ou mesmo durante os momentos que deveriam ser reservados para lazer e descanso, faz com que os docentes sintam-se pressionados, causando, assim, tensões e desconfortos, o que acaba trazendo consequências prejudiciais à saúde mental dos profissionais.

Essa situação, quando prolongada, pode desencadear o sofrimento, o que, de acordo com o coletivo, é o que vem ocorrendo na instituição atualmente. Colocações como “*parece que está todo mundo devendo*”, “*a gente tem sempre aquela pressão*” e “*não fiz nada de produtivo*” caracteriza o sentimento dos docentes em relação a sensação de constante impossibilidade de concluir as tarefas e atividades.

A potencialização do sofrimento, de acordo com Dejours (2007b), leva à depressão e à desestabilização, o que pode provocar uma crise de identidade, uma vez que o sujeito passa a duvidar da sua capacidade e da sua competência, o que atinge sua identidade. Esse processo de fragilização pode abrir caminho para a manifestação de patologias do trabalho, psíquicas e/ou somáticas, o que caracteriza o sofrimento como patogênico.

De acordo com Freitas (1998), quem quiser sobreviver no mundo do trabalho atual, está fadado a apresentar resultados de produtividade a cada dia, alimentando, cada vez mais, a sensação de estar sempre devendo. Tonelli e Alcadipani (2003) complementam afirmando que, atualmente, os sujeitos têm tarefas como a organização, o controle e a promoção da cooperação, essas podendo ser fragmentadas, intensas e ao mesmo tempo, superficiais. Assim, em razão também da própria característica do seu trabalho, existe sempre uma sensação de que existem tarefas inacabadas, por fazer, o que colabora, ainda mais, com a sensação de dívida permanente.

4.3.1.2.4 Mudanças constantes: “*a nossa cabeça não é uma coisa robótica*”

Na atualidade, os docentes que atuam no ensino superior precisam lidar com mudanças constantes em legislações, políticas, práticas e procedimentos realizados pelos órgãos governamentais e pelas instituições de ensino. Essas decisões políticas, administrativas e pedagógicas acabam influenciando (e modificando) o trabalho docente, prejudicando o funcionamento psíquico dos sujeitos envolvidos e, conseqüentemente, contribuindo para as vivências de sofrimento dos professores e demais profissionais:

[...] e a nossa cabeça não é uma coisa robótica, que tu vai mudar, aceitar mudança, e aí né, digamos operar de acordo com a mudança e vai mudar de novo, tá mais tu tem que ser flexível, mas, cara isto não é sadio, tudo bem que não é mais como era antigamente, que vai ficar durante um bom tempo, mas não é sadio mudar segunda [...].

Tivemos casos já, que de segunda para sexta mudou três vezes um procedimento e aí tem coisas que tu passa para o professor, o professor passa para o aluno, aí o aluno questiona, volta para o professor, e tem uma certa desconfiança, e quem sabe hoje... quando me perguntam alguma coisa, sério [...].

Eu não falo mais como antes porque eu não sei mais, não é por má vontade, é... eu penso, a [nome da docente] perguntou tal coisa, cara eu não sei, não sei tá, ou até certo dia, até certa data do procedimento tal era feito desta forma, mas eu não vou dizer porquê eu posso estar dizendo uma bobagem sem tamanho [...].

E aí tu pensa sobre isso aí [...] tu bota em uma turma, o coordenador mobiliza o professor da disciplina, que mobiliza tutor... aí daqui a pouco o cara some de novo, desmobiliza, aí tu faz tu faz uma ação, (...) e digamos, as pessoas que gerenciam elas não, lógico que elas sabem, “ah mas é fácil, só tu entrar lá”, mas meu... tu para dez minutos pra ver a situação do [aluno] no sistema, aí aquele sistema tá demorando, tu entra em outro sistema, aí tu vai ver pra entender como este [aluno] veio de paraquedas, pra dizer “olha, este [aluno] caiu aqui”, percebe quanto que isto mexe com a... tipo, é uma questão que ela ultrapassa já, ela é saúde psíquica, mental, física, sei lá é um mal-estar tremendo de uma constante incerteza de quase tudo [...].

Chega a dar um calafrio assim, quando tu abre um e-mail, aí vem um aluno lá dizendo, “professor, eu não entendi porque eu tô fazendo esta disciplina de novo” (...) Tu abre uma investigação, para entender porque ele tá fazendo de novo [...].

[...] o professor, “eu tinha três, eu tinha duas disciplinas e agora está aparecendo quatro”. Puxa... abre mais uma investigação, então eu tenho várias investigações em curso [...].

[...] além do trabalho tu tem o retrabalho, entendeu, e é uma coisa que toma um tempo gigantesco, que tu já fez, aí mudou a regra e tu tem que fazer de novo, e aí de outro jeito, né, estão assim, esta esperança eu já tenho que para o ano que vem não vai mudar [...].

As mudanças mencionadas pelos professores do coletivo ocorrem nas três modalidades de ensino ofertadas pela instituição. Ainda, a forma como essas mudanças são operacionalizadas seguem um padrão institucional, onde questões relacionadas à formalização e comunicação desses procedimentos, de acordo com o que foi levantado nas sessões da clínica, não são realizados pensando nos reflexos causados no trabalho dos professores.

De acordo com os docentes, as constantes mudanças em procedimentos, políticas e práticas reflete na relação entre professores, coordenadores, tutores, gestores e alunos, dando margem para a ocorrência de atritos, tensões e situações em que medos e angústias são vivenciados pelos docentes. Segundo Dejours (1992), o medo é uma das dimensões da vivência dos trabalhadores, se fazendo presente nos mais diversos tipos de ocupações profissionais.

Esse ambiente onde impera “*um mal-estar tremendo de uma constante incerteza de quase*

tudo”, faz com que o processo de individualização no trabalho emerja, dificultando a cooperação e a formação de laços de solidariedade entre os professores. As colocações, “*eu não vou dizer porque eu posso estar dizendo uma bobagem sem tamanho*” e “*eu não falo mais como antes porque eu não sei mais*” expõem o quanto a situação de incerteza, causada pelas constantes mudanças, afetam a relação entre os professores e os demais profissionais da instituição e, conseqüentemente, potencializa a possibilidade de os docentes vivenciarem o sofrimento.

Ao proferir a frase “*a nossa cabeça não é uma coisa robótica*”, o professor sintetiza o quão prejudicial para a saúde mental dos docentes se caracterizam as constantes mudanças implementadas pela instituição de ensino. A partir das mudanças, a utilização das potencialidades cognitivas dos trabalhadores na execução das tarefas fica comprometida. O tempo necessário para que os professores compreendam e se adaptem às novas prescrições é considerado pelos docentes como tempo perdido. Quando, finalmente, as mudanças são compreendidas e colocadas em prática, novas prescrições são implementadas, fazendo com que o trabalho antes realizado seja considerado sem sentido e frustrante.

A construção do sentido do trabalho, segundo a concepção dejouriana, é concebida por intermédio da deliberação coletiva de trabalhadores, os quais constroem uma representação que os orienta e auxilia na manutenção da saúde do aparelho psíquico. A construção deve ser coletiva, apesar da necessidade imprescindível de participação e posicionamento individual de cada trabalhador (DEJOURS, 1988).

Quando os trabalhadores não percebem sentido no trabalho, a tendência é que esse trabalho leve a desconfortos e desconposições, causando sofrimento. Persistindo esse sofrimento, pode levar ao desenvolvimento de patologias (DEJOURS, 2011d; 1988).

Através das falas, percebe-se que os docentes têm consciência de que o mundo do trabalho e o meio acadêmico nos dias atuais requer profissionais flexíveis, polivalentes, capazes de se adaptar a mudanças. Contudo, a forma e frequência com que essas mudanças são colocadas pela organização do trabalho, não possibilita, por parte dos professores, a realização de um trabalho capaz de trazer prazer e sentido para esses profissionais (“*mas, cara, isso não é sadio*”).

Na relação entre trabalho e saúde mental não existe neutralidade ou fatalidade. Nas palavras de Dejours (2007b, p 25), “o trabalho pode engendrar o pior, mas pode também gerar o melhor”.

Nesse sentido, um trabalho onde mudanças constantes são implementadas, sem a preocupação da forma como essas mudanças serão comunicadas e aplicadas, e quais reflexos trarão para os profissionais envolvidos, como é o caso do que foi explicitado pelos professores do coletivo, a tendência é o trabalho traga o pior, ou seja, proporcione vivências de sofrimento a

quem o realiza.

4.3.1.2.5 Dilemas pessoais: “*vou ter que aprender a dizer não*”

Um dilema é caracterizado como “uma situação vivida pelo sujeito como de difícil solução ou cujas alternativas se mostram insatisfatórias” (WEBER; GRISCI, 2011, p. 903). Na esfera organizacional, os indivíduos são igualmente colocados à frente de dilemas enquanto realizam suas tarefas e atividades. Grisci (2011) define os dilemas pessoais no trabalho como vivências de situações difíceis ou embaraçosas que apontam saídas árduas, uma vez que, o indivíduo conta apenas com alternativas desfavoráveis. Os professores expuseram alguns dilemas com os quais precisam lidar:

[...] hoje tem jogo, tem semifinal, e eu não sei se eu vou conseguir ver o jogo, não vou ver, porque eu tenho que entregar, entendeu? E aí eu vou fazer o que? Eu prefiro abrir mão de algumas coisas, mas eu tenho para mim assim, que ano que vem, aquelas coisas que a gente sempre diz, que vai ser diferente, que tal, pegar menos coisas, a gente nunca sabe, porque às vezes a demanda vem [...].

[...] aí tu chega num ponto que tu vai começar a dizer não, só que tu sabe que tu corre o risco de ser convidado para sair, e aí se te convidarem pra sair, tu vai sair, e quem não quer hoje sair, acaba pegando mesmo estando além de suas condições, porque quer continuar, e eu quero continuar, entendeu? [...].

Só que neste jogo tu acaba meio que perdendo, entendeu, porque a demanda ela sempre aumenta, nestes últimos tempos eu não tenho visto a demanda diminuir, pelo contrário, a demanda sempre aumenta [...].

Hoje eu gosto da docência, quero continuar aqui, mas vou ter que aprender a dizer não, coisas que hoje eu não consigo dizer não [...].

Ele poderia ter dito “não, não vou fazer isso”, então, qual é a solução que você dá? Não tem outra [...].

Estão ensinando errado. Temos outro conteudista? Eu disse não. Não temos tempo para produzir, qual é a solução que você me dá? Coloca o conteúdo errado. Caramba, entendeu, a gente está lidando com a vida das pessoas. Porque é vida, estudo, faculdade, estão pagando, estão investindo [...].

[...] e aí eu fico neste dilema, entendeu? Não tem mais tempo livre, só final de semana que tenho um tempo livre, fora isto, não tenho tempo livre [...].

[...] tu pode questionar isto. Tu pode! Mas tu paga um preço, né? Não ser contratado, ser demitido, mas tu pode [...].

Entre os dilemas enfrentados pelos professores, a situação que apareceu com maior frequência nas falas foi a constante decisão entre ter que dizer sim ou não para a realização de uma tarefa ou atividade. Por um lado, dizendo sim, os docentes enfrentam a sobrecarga de trabalho (MONTEIRO, JACOBY, 2013; DEJOURS, 2010a. 2001; 1988), o que acaba

potencializando a possibilidade de que ocorram vivências de sofrimento. Por outro, dizendo não, aumenta o medo da demissão, sempre presente nas instituições de ensino superior privadas, o que igualmente acaba por aproximar os professores da situação de sofrimento no trabalho (DEJOURS, 2015; 2011d; 2001; 1993b).

A fonte dos dilemas enfrentados pelos professores é a organização do trabalho, manifestada através da gestão e dos modos de trabalhar. Os professores enfrentam dilemas pessoais no trabalho em razão das incoerências geradas pelo conflito entre a organização do trabalho e os seus desejos. Demandas, imposições, solicitações e pedidos são colocados aos professores. Teoricamente, esses teriam condições de decidir, ou seja, a possibilidade de concordar ou discordar, dizer sim ou dizer não. No entanto, na realidade, ambas as alternativas acabam se mostrando desfavoráveis aos docentes.

Grisci (2011, p. 108) afirma que são “os modos de trabalhar e de gestão que exigem a cooperação necessária à produção, tanto quanto incentivam a individualização” condizentes com a sociedade atual.

A vivência de dilemas pessoais no trabalho ultrapassa segmentações como gênero, geração, alocação na estrutura hierárquica das empresas ou tempo de formação e experiência profissional. Implica tomada de decisão ou escolha experimentada como algo de responsabilidade exclusivamente pessoal, uma vez que, reforçado por uma sociedade individualista, frente ao dilema o indivíduo percebe-se só, o que torna a experiência ainda mais difícil ou penosa (GRISCI, 2011, p. 108).

As organizações recorrem, de acordo com Gaulejac (2007), a um conjunto de mecanismos gestionários. O alibi da guerra econômica seria um destes mecanismos, o qual contribuiria para disseminar a ideia das organizações diante de um cenário bélico, onde a busca da rentabilidade e do ideal de perfeição seria condição para sua sobrevivência.

Com isso, institui-se um cenário de competição sem fim, onde são exigidos dos funcionários sacrifícios ilimitados, já que nos seus ombros é colocada a responsabilidade pela sobrevivência da organização. O cenário de guerra construído, aliado a competição e às incertezas, fragiliza os laços que unem os homens, enfraquece a solidariedade e faz ascender o individualismo (LINHARES; SIQUEIRA, 2014a; GRISCI; BITTENCOURT; FLECK, 2012; BAUMAN, 2001).

A organização do trabalho, através das determinações impostas pela gestão da instituição de ensino, ao colocar os docentes em situações de difícil solução, onde não existe um desfecho favorável para esses, acaba expondo-os a uma condição de “cada-um-por-si” (DEJOURS, 2011e), incentivando o enfraquecimento da coletividade e dos laços de solidariedade entre os docentes.

Nessa situação, os professores sentem-se sós e desamparados (CONCOLATTO; RODRIGUES; OLTRAMARI, 2017; 2015; GÓMEZ, 2017; DEJOURS, 2012; 2004; MENEZES, 2012; BLEICHMAR, 2002; BIRMAN, 2001; SENNET, 2000). Essa individualização através da dissolução do coletivo (GAULEJAC, 2007), faz com que os docentes fiquem reféns do medo do não reconhecimento e da perda do emprego diante do não cumprimento dos objetivos organizacionais (SENNET, 2000), entregando-se unicamente a mobilização do esforço para realização das metas impostas, e ignorando suas vontades, desejos, autonomia e sua própria identidade.

Segundo Dejours (1993), toda crise patológica é centrada por uma crise de identidade. O que significa que a identidade constitui a base da saúde mental e o trabalho pode ser considerado uma segunda oportunidade de o indivíduo construir o equilíbrio psíquico.

Os dilemas pessoais que o professor enfrenta no trabalho mexe no seu equilíbrio psíquico, dificulta a constituição e manutenção da sua identidade, prejudicando a sua saúde mental e aproximando-o das vivências de sofrimento.

A organização do trabalho é a variável fundamental para compreensão das relações de trabalho do ponto de vista da intersubjetividade⁵², tendo em vista que as regras estabelecidas para a divisão do trabalho e divisão dos homens exerce impacto no funcionamento psíquico do trabalhador, gerando vivências tanto de prazer quanto de sofrimento.

Dejours (1988) explica que a partir do momento que o homem não consegue modificar a tarefa de acordo com suas necessidades e desejos, o sofrimento de natureza mental começa. Entende-se, assim, que a partir do momento em que a relação entre a tarefa e o aparelho psíquico é bloqueada, inicia o domínio do sofrimento, e da luta contra o sofrimento. Nessa situação, o homem não mais domina o seu trabalho, pelo contrário, é dominado por ele. O trabalho já não mais oferece condições para sua estruturação psíquica, nem sequer oportuniza vivências de prazer. O desejo da produção acaba superando o desejo do homem.

⁵² A subjetividade, invariavelmente, é intersubjetividade, uma vez que é construída na relação com o outro (MARTINS, 2013).

Figura 23: As vivências de prazer e sofrimento no trabalho dos professores.



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

A seguir, serão apresentadas e analisadas as patologias sociais identificadas a partir das falas do coletivo de professores.

4.3.2 As patologias sociais do trabalho identificadas

Ao exporem os sofrimentos e descompensações os quais já experienciaram em decorrência do trabalho, os professores do coletivo apresentaram uma série de relatos, ricos em sintomas, dores e angústias. Assim, analisando os processos psicodinâmicos mobilizados no trabalho dos docentes da instituição de ensino superior privada, foram identificadas as **patologias da sobrecarga** e **da servidão voluntária** nas falas dos professores. Ainda, foi possível constatar também alguns indícios da **normopatía**, conforme se apresentará a seguir.

Os docentes da instituição têm consciência da sobrecarga de trabalho a que estão submetidos; reclamam do cansaço e das consequências que essa situação traz para a saúde, no entanto, seguem trabalhando, e convivendo com as dores decorrentes da carga excessiva:

[...] eu tive muita dor nas costas, no ombro, na escápula, por má postura, por estar mal sentada em uma cadeira ruim, em uma mesa que não é para minha altura, a gente precisa tomar muito remédio, fisioterapia, acupuntura, infiltração, tudo que

tu puderes imaginar eu já tomei, eu já fiz [...].

Pilates parei de fazer, andar de bicicleta, que também eu andava, parei de fazer, então estou totalmente sedentária e estou tendo alguns problemas de saúde em relação a ansiedade que me tira o sono, aliás eu tenho sono, mas não consigo dormir, ou desperto na madrugada pensando no que eu tenho que fazer, pensando nas minhas responsabilidades [...].

[...] o trabalho me toma um tempo que antes eu tinha, parte dele, que eu usava para esporte, para lazer, para tempo livre, e hoje eu não tenho mais este tempo livre, não que o trabalho me cause, ou que eu sinta algum transtorno em função do trabalho, o que eu sinto mais hoje mesmo é a dificuldade do meu estado físico, esgotamento mental em razão de coisas que eu tenho para fazer [...].

[...] eu não era ansioso, e quando acumula esta série de questões administrativas que na verdade não são docentes, tipo, são docentes, mas não são pedagógicas, porque na verdade, talvez sim, talvez não, mas o acúmulo de tarefas docentes não me causava este tipo de ansiedade [...].

O acúmulo, digamos... de tarefas de modo geral prazerosas, apesar de coisas que tu não gostas de fazer, beleza, só que o [nome do docente] falou lá, tipo assim, vamos pensar, coordenação, extensão, uma outra coisa, tudo mais, e este tipo de tarefa que não é gostosa de fazer, isto me deixa, então eu não tinha ansiedade, hoje eu percebo [...].

[...] o acúmulo de trabalho com o trabalho de desenvolvimento de conteúdos faz com que eu entre no *burnout* e ficasse resfriado [...].

[...] a minha relação é mais é a falta de tempo que eu tenho hoje, ou o tempo que eu não tenho para cuidar da minha saúde, entendeu? [...].

[...] eu fiquei os 4 dias com essa patologia. Eu estava com o papel higiênico, limpando o nariz, com um pouco de dor na garganta, mas eu consegui evitar que o pior acontecesse. Então, estava lá com sol, tomando banho de água fria, o que não ajudou também. Então, a única patologia que eu tive foi por esse estresse do trabalho, muito acúmulo, tanto no presencial com as provas e correção de provas na semana passada, tirando a noite, tendo que trabalhar até meia-noite, uma hora e meia aqui [...].

[...] eu sinto nos professores dos meus cursos que eles sofrem das mesmas coisas, é que a gente não tem tempo para fazer as coisas pessoais, né? Que nem o [nome do docente] disse que parou de fazer esportes pelas demandas do trabalho, eu a mesma coisa, até nos amistosos de vôlei não tenho ido, que é o que eu gosto, durante a semana, porque eu estou aqui trabalhando [...].

Sinto dores musculares em razão de não ter práticas de atividades físicas, dormir pouco, dormir tarde, me alimento mal, tenho que ficar acordado, aí como carboidrato à noite, meia noite as vezes eu me pego comendo bolachinha entendeu, porque eu preciso trabalhar mais uma hora, mais uma hora e meia, daí eu preciso de uma energia para ficar mais uma hora, uma hora e meia [...].

Eu estou com uma jornada de trabalho muito grande, entendeu?

Aí tem o desgaste mental [...].

[...] “eu preciso criar e eu estou muito cansado”, e daí como eu disse, hoje lá, este cansaço para mim ele vinha no final do ano, e agora ele está vindo no meio do ano, no meio do ano eu estou cansado, fiquei doente duas vezes [...].

É possível perceber através das colocações que os docentes têm consciência da sobrecarga

de trabalho e a cobrança excessiva, fazendo com que o tempo, antes utilizado para o descanso e atividades de lazer, hoje, seja destinado à atividades laborais.

A falas dos professores caracterizam situações onde o tempo de trabalho invade o tempo de não trabalho (GRISCI; CARDOSO, 2014; CARDOSO; GRISCI, 2012; ROSENFELD; ALVES, 2011; OLTRAMARI, 2010; MALENFANT; FOUCHER, 2006), o que acaba causando sentimentos de desânimo e frustração para os profissionais. Apesar disso, as expressões apresentadas, mostram que, de certa forma, os professores assumem o discurso da organização, “aceitando” a sobrecarga de trabalho e a cobrança excessiva por desempenho.

A partir da quantidade de relatos, realizados por diferentes professores em diferentes sessões da clínica, pode-se estabelecer que a sobrecarga de trabalho é uma prática constante e recorrente na instituição, abrangendo professores que trabalham em todas as modalidades de ensino e realizam diferentes atividades e tarefas. Assim, conseqüentemente, foi possível estabelecer que os professores sofrem com a **patologia da sobrecarga** (MORAES, 2008; MENDES, 2007b; DEJOURS, 2007b).

Relatos trazidos pelo coletivo revelam uma atitude servil de alguns professores em relação as exigências da instituição de ensino, comportamentos em que, mesmo expostos a situações em que o sofrimento pode ser caracterizado, os profissionais voluntariamente negam sua expressão subjetiva:

[...] a questão da ansiedade (...) eu não fico ansiosa, eu fico um pouco quando eu tenho os prazos para entregar conteúdos, que geralmente é muito curto, e daí eu tenho que ir para casa, aí eu tenho que trabalhar, e aí eu tenho que trabalhar no final de semana para conseguir entregar, dar conta, mas se não é isto eu não fico assim pensando matutando no trabalho [...].

Quando eu avalio a minha patologia, eu não posso jogar a culpa totalmente na [nome da instituição] [...].

Tem o que vai falar, “trabalhar, trabalhar”, a gestão pediu [...].

Se a [nome da instituição] mandar, se vier a chefia imediata e falar assim, “vai lá embaixo, bota uma roupa de obra, bota um capacete e sobe aqui com uma marreta e derruba essa parede”, ele vai [...].

[...] quando eu não tinha cinco turnos, eu não sofria tanto, agora com os cinco turnos que são extras, por minha própria vontade, porque eu quero pagar o quarto da minha filha, então é um dinheiro bom que entra, bom eu tenho que arcar com as conseqüências [...].

As falas trazem algumas situações em que os professores tentam minimizar situações em que, muitas vezes, discordam, no intuito de manter o emprego e ser “bem-visto” pela gestão. O que significa mostrar-se de acordo com as práticas institucionais ao invés de expressar a vivência

de sofrimento, caracterizando assim a **patologia da servidão voluntária** (CARVALHO; MORAES, 2011; MENDES, 2007b; SOBOLL, 2006; DEJOURS, 2001).

Eventualmente, segundo Carvalho e Moraes (2011, p. 471), a servidão voluntária pode ser fortalecida pela normopatia, “que consiste em uma configuração psíquica caracterizada pelo empobrecimento da esfera afetiva, aliada à sobreadaptação do sujeito às normas e exigências externas”.

Ferraz (2002) ressalta que esse funcionamento psíquico encontra ressonância nas relações de trabalho, uma vez que grande parte das organizações tende a valorizar o trabalhador que cumpre regras sem questioná-las, motivo pelo qual essas organizações frequentemente se configuram como ambientes favoráveis à manifestação da normopatia.

Algumas verbalizações da clínica trouxeram indícios de que o quadro de **normopatia** (MENDES; DUARTE, 2013b; FERRAZ, 2003; 2002) também se faz presente entre os professores da instituição:

[...] quando tu acha que tu entende... que uma situação que não é normal é normal, e aí digamos tu olha, mas olha, perai um pouquinho... só que não é normal, tu começa pensando, o [nome do docente] mas ele também faz, **então deve ser normal**, aí tu olha para a [nome da docente] e ela também faz, **então isto deve ser normal, aí quatro ou cinco pessoas fazem, e aí normaliza** [...].

Tu vai em um lugar lá e a **peessoa trabalha com chicotada e o cara não reclama, aceita, tu vai dizer não, tá normal, mas não é normal** [...].

Tu quer ver como tem coisas sutis? Estamos lá em cima trabalhando um tempão como coordenador, aí chega um pessoal novo e o pessoal pede uma cadeira decente, e tu acha assim na hora, “que cara chato!” **Aí tu olhas, mas cara faz sentido, porque a minha cadeira está toda torta, só que assim, eu já “normalizei” isto** [...].

Mas para mim é a mesma coisa [...].

E a gente acha isto normal [...].

Eu já acho normal [...].

[...] **Tu vais estar sentada numa cadeira ruim, o sol tá pegando na tua cara, o micro não funciona, a impressora não funciona, o banheiro está longe. Tem tudo. Tu falas assim: cara, é normal** [...].

Seja em relação às condições de trabalho, às práticas gerenciais ou à sobrecarga de atividades e tarefas impostas pela gestão, os relatos apontam que alguns professores sofrem uma readaptação às normas e exigências externas, enfrentando-as como se estivessem em frente a uma “nova normalidade”.

Sobre essa situação, Laender (2005) afirma que a normopatia é uma forma de se apresentar a perversão, pois em ambas o sujeito cria regras próprias que faz com que este viva de

maneira mais restrita que os demais. Tanto o normopata quanto o perverso recusam a alteridade, criando um abismo entre ele e o outro em razão da dificuldade em suportar que seja afetado pelo encontro com esse outro.

Os discursos dos sujeitos com aspectos normóticos, de acordo com Mendes e Duarte (2013b, p. 265) referem-se principalmente a objetos do mundo exterior, ou seja, uma pessoa normótica é aquela anormalmente normal, “é demasiadamente estável, segura, à vontade, confortável e socialmente extrovertida”. Na descrição de Dejours (2001), a normopatía é uma das mais evidentes manifestações da banalização do mal e da injustiça social.

Não foram mencionados atos de violência contra o patrimônio, contra os outros ou contra si mesmo nas falas dos professores, dessa forma, não foi possível caracterizar a ocorrência de **patologias da violência** (MORAES, 2008; DEJOURS, 2007b; MENDES, 2007b).

Figura 24: As patologias sociais do trabalho identificadas nos professores.



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Em seguida, abordar-se-á as estratégias defensivas individuais e coletivas utilizadas pelos professores da instituição de ensino superior privada onde as sessões da clínica do trabalho foram realizadas.

4.3.3 As estratégias defensivas

As estratégias defensivas são recursos construídos pelos trabalhadores para enfrentar o sofrimento e evitar a doença, podem ser individuais e coletivas. São colocadas em prática através da recusa da percepção daquilo que faz sofrer, fornecendo uma proteção ao psiquismo e possibilitando que o trabalhador permaneça no plano da normalidade e siga trabalhando (DEJOURS, 2011a; 2011d; 2007b; 1988; ROSSI, 2010).

No entanto, por se tratar de uma operação unicamente mental, essas não têm efeito sobre os elementos que agravam o sofrimento. As estratégias defensivas possibilitam um frágil equilíbrio que, mesmo precário, evita que ocorram as patologias relacionadas ao trabalho (DEJOURS; BÈGUE, 2010).

A partir da análise dessas estratégias, foi possível compreender o predomínio da normalidade sobre a doença mental em contextos laborais marcados por adversidades, revelando assim, que os trabalhadores não permanecem passivos, mas buscam formas de lidar com o sofrimento e evitar a descompensação.

O sofrimento, inevitavelmente, faz parte do trabalho, devido ao confronto entre os desejos do sujeito e as normas e prescrições da organização do trabalho. Além do que, na concepção da Psicodinâmica do Trabalho, trabalhar consiste em experimentar o real, o que implica depara-se com imprevistos, com os riscos e com a experiência de fracasso. Em razão disso, as estratégias defensivas são criadas.

As estratégias de defesa funcionam como um acordo entre os membros do coletivo, que se empenham para mantê-las, evitando que o equilíbrio seja quebrado. Aqueles que não aderem à estratégia coletiva de defesa tendem a ser excluídos, por ameaçarem a estabilidade do grupo (MENDES, 2007a; 2007b). As estratégias defensivas também podem ser individuais, contudo, as coletivas são mais eficazes por contarem com a adesão e a força do coletivo de trabalho (CONCOLATTO, 2018; VACLAVIK; CONCOLATTO; OLTRAMARI, 2018; MORAES, 2013c; PEREZ, 2012).

As estratégias individuais têm como papel adaptar o trabalhador ao sofrimento, se diferenciando das coletivas por estarem relacionadas aos mecanismos de defesa do ego⁵³. Podem

⁵³ O estudo dos mecanismos de defesa do ego se tornou um tema importante na investigação psicanalítica. Presente na obra de Sigmund Freud, e posteriormente desenvolvido por sua filha Anna Freud (1946/1996), consistem em recursos utilizados para proteger o ego do sofrimento. Têm como características serem inconscientes e desproporcionais. Entre os mais mencionados estão: negação, isolamento, formação reativa, sublimação, projeção, recalque, regressão, idealização, intelectualização, racionalização, anulação, denegação, deslocamento, introjeção e recusa da realidade (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001; CANÇADO; SANT'ANNA, 2013).

persistir mesmo sem condições externas favoráveis e, por serem individuais, têm pouco impacto sobre a organização do trabalho (CASTRO-SILVA, 2006).

Entre os mecanismos de defesa mais utilizados estão a negação e a racionalização. A negação consiste em considerar o sofrimento, o seu e o do outro, como algo natural, evitando a percepção do sofrimento, como um recurso para se manter no contexto de trabalho. Alguns sinais de que esse mecanismo está sendo utilizado são a desconfiança, o individualismo, o isolamento e a banalização das dificuldades enfrentadas. Nega-se o fato de que a organização do trabalho é a causadora do sofrimento. Ao invés de se questionar a estrutura do trabalho e as situações que levam ao desgaste, a responsabilidade é atribuída ao indivíduo, dando a entender de que as falhas sejam decorrentes da incompetência, despreparo ou falta de compromisso das pessoas. Essa é mais uma manifestação da ideologia do individualismo (DEJOURS, 2011a; CASTRO-SILVA, 2006; FERREIRA; MENDES, 2003).

A racionalização, por sua vez, consiste na evitação e eufemização da angústia, medo e insegurança vivenciados na situação de trabalho. Caracteriza-se pela tentativa de justificar as dificuldades no trabalho com a utilização de argumentos socialmente valorizados, tais como a conjuntura econômica e as exigências do mercado, sempre tentando manter o foco de análise afastado da organização do trabalho. Entre os comportamentos que podem indicar o uso dessa estratégia defensiva estão a apatia, a resignação, a conformidade e a tentativa de controlar aquelas pessoas que, ao questionarem a estrutura do trabalho, sejam consideradas como uma ameaça à “estabilidade”, ao tentarem desmascarar as razões do imobilismo. Em um nível mais agravado, a estratégia defensiva pode se tornar tão sedimentada a ponto de ser “solidificada”, conduzindo à ideologia defensiva. Essa é a situação em que a defesa da própria estratégia se torna o centro do debate, relegando ao plano secundário a defesa do sofrimento (MORAES, 2008; MENDES, 2007a; FERREIRA; MENDES, 2003).

As estratégias coletivas construídas em uma comunidade de trabalho reúnem os esforços de todos para a proteção dos efeitos desestabilizadores, se articulando a partir de demandas externas ao sujeito. A estrutura de uma estratégia coletiva de defesa é complexa e exige, para sua coerência interna, a participação de todos. A análise de cada um de seus elementos constitutivos mostra que esses compõem vetores construídos pela vontade de reverter simbolicamente a posição subjetiva em relação ao risco (DEJOURS, 2012).

De acordo com Moraes (2008), estas defesas se sustentam no consenso de um grupo específico de trabalhadores e se caracterizam por comportamentos estranhos, indicando o isolamento psicoafetivo do grupo. Esse passa a funcionar a partir de regras singulares e por vezes apresentam comportamentos aparentemente sem sentido. A autora afirma que os

comportamentos estranhos levam o pesquisador a utilizar o princípio da clínica psicanalista, de que toda a conduta, até mesmo a mais insólita possui um sentido. Cabe ao pesquisador buscar a compreensão desse sentido dentro do contexto daquele trabalho.

A análise realizada a partir das falas da clínica do trabalho, apontam que algumas estratégias de defesa são construídas pelos professores como forma de “bloquearem” o sofrimento e permanecerem trabalhando. Foram enfatizadas, preponderantemente, as estratégias individuais. De acordo com os professores, a forma como o trabalho docente é organizado na instituição dificulta a construção de estratégias coletivas. No entanto, algumas falas indicam que uma estratégia de defesa é construída coletivamente é compartilhada entre os professores.

4.3.3.1 A estratégia coletiva de defesa identificada: *“nós somos altruístas quando precisamos ser”*

Antes de abordarem as possibilidades e ocasiões em que são, ou poderiam ser, utilizadas estratégias defensivas como formas de resistência ao sofrimento, os docentes explicitaram suas percepções em relação ao suporte dado aos profissionais pela instituição, na figura da gestão, no que diz respeito a forma como os problemas no âmbito do trabalho são enfrentados:

[...] ninguém está interessado, muito menos em nos perguntar ou nos ouvir [...].

As reuniões de coordenadores foram diminuindo ao longo do tempo porque quando nós chegávamos na reunião, a gente queria falar sobre coisas, demandar coisas para melhorar, para resolver. A gente quer melhorar, a gente quer resolver, mas ninguém nos escuta [...].

E assim, escutam e começam um discurso nada a ver, aí enrola mais uma hora e fica por aquilo mesmo. Não é nada eficiente, nada eficaz [...].

Acho que tinha que ter um espaço de discussão que tivesse digamos um nível de, não sei se poder é a palavra correta, mas um mínimo de poder deliberativo, ou talvez propositivo [...].

[...] tem coisas que parece que não são difíceis de se resolver se forem conversadas e se dessa conversa pudesse se chegar a uma solução, ou pelo menos uma alternativa para isso [...].

[...] teria que ter o espaço formal, tanto para gente discutir as questões administrativas e burocráticas que a gente tem aqui com nossos colegas coordenadores, professores e coordenador de ensino, mas também um outro espaço, menos formal para gente se conhecer [...].

E também a instituição do tamanho que ela é, no mínimo ela tinha que ter um setor de gestão de pessoas, um setor responsável por cuidar das pessoas que trabalham aqui, cuidar no sentido de dar apoio, de escutar de fazer reuniões lá de vez em quando, sabe? [...].

[...] ninguém vem, aí eles não conseguem porque estão com muito trabalho, nunca vieram perguntar (...) “Tu está com muito trabalho? Quer que eu te ajude com alguma coisa, não?” [...].

[...] um espaço formal para cooperar, cada vez vai ter menos [...].

A instituição de ensino, ao olhar dos docentes, não proporciona ou incentiva espaços ou momentos onde/para que as dificuldades decorrentes do trabalho real sejam abordadas e enfrentadas, o que Dejours (2011a; 2011b; 2010a; 2010b; 1988) chama de espaço público de discussão. Os professores afirmam que não são “escutados” pela gestão, ressaltando que quando ocorrem encontros ou reuniões, os “verdadeiros” problemas referentes ao trabalho não são tratados, nas palavras de um professor, “*não é nada eficiente, nada eficaz*”.

Com essa situação, os professores evitam falar sobre o sofrimento no trabalho nas oportunidades e ocasiões em que estão presentes os gestores da instituição, o que significa dizer que, formalmente, o sofrimento é escondido ou negado. Dejours (2010a; 2010b) coloca que, buscando negar o sofrimento, os trabalhadores costumam não falar diretamente de tudo aquilo que os faz sofrer. Dejours (2012) explica que a negação de percepção da realidade e da capacidade de pensar é o que forma a espinha dorsal de todas as defesas. É possível pensar que, sem essa negação de percepção de sofrimento, seria difícil seguir trabalhando.

Entretanto, longe dos olhos e ouvidos da gestão, isto é, sem a intervenção ou apoio da instituição de ensino, **os professores se utilizam de espaços públicos para discutir, conversar e se ajudarem**. Além do auxílio pontual na realização de tarefas e atividades, em razão da prescrição do trabalho não abarcar na sua totalidade o que efetivamente deve ser feito, o espaço público de discussão compartilhado pelos docentes faz com que emergjam aspectos importantes para a construção de qualquer coletivo, como a empatia, confiança e solidariedade:

Eu converso com meus colegas, a gente discute, desabafa ali [...].

[...] **faz bem para a saúde da gente, mas acaba que sendo assim meio que terapêutico, conversa, conversa tu sai melhor, claro, tu colocou para fora coisas que te incomodam [...].**

[...] **há uma sintonia entre a tua sensação, desconforto ou a leitura dos problemas que tu visualizas diariamente é uma sintonia com os outros**, “oh eu não sou maluco, né, não sou ranzinza”, ou seja, não sou só eu nesta história [...].

[...] **está acontecendo, não é uma percepção só minha**, então isso por si só já é bom, **o passo seguinte é que isso se desdobre em algo mais efetivo [...].**

[...] **e acho que ela é positiva assim, no momento, como todos falavam, que tu não te sentes sozinho**, etc e tal, **o teu problema também é problema de outras pessoas [...].**

[...] te dá uma sensação, assim, boa, o fato de que tu não está sozinho em tua percepção, isto gera um tipo de sensação de solidariedade, sensação, uma sensação de tô eu aqui, não sou eu que tô errado, não tô louco [...].

[...] a gente compartilha muita coisa, eu entendo que a principal coisa que a gente precisa definir como a coisa vai funcionar, entendeu? [...].

[...] os coordenadores se apoiam muito nos seus afazeres, algo que eu faça que eu possa auxiliar os meus colegas, tipo sempre me colocando à disposição colegas se colocam a disposição também, não existe, “há eu faço as minhas coisas e guardo para mim”, pelo menos em grande parte do grupo [...].

[...] mas no geral nosso grupo é bem colaborativo e eu vejo como uma forma de proteção de grupo [...].

[...] sim solidariedade, posso estar sendo meio romântico, mas a gente tem que partir do básico, empatia e estender a mão para quem precisa, né [...].

Nós estamos combatendo a ingerência, a má administração, [...] e a partir disso a gente faz a coisa funcionar [...].

A ideia de alteridade ela começa a formar a identidade do grupo [...].

[...] e no enfrentamento do outro começa a criar solidariedades associações, apoio [...].

Essa coisa do coletivo, dentro de todos os tipos de limitações [...].

[...] vamos tentar ajudar, tentar conversar, né [...].

[...] é, eu me importar, olha o outro cara que teve tal problema [...].

Vamos ver o que a gente pode ajudar aqui [...].

Nós somos altruístas quando precisamos ser [...].

Assim, o **espaço público de discussão** se mostrou essencial para o fortalecimento do grupo de professores como um coletivo ativo e sensível aos problemas e dificuldades enfrentados pelos profissionais, seja atuando como docente, coordenador de curso ou produtor de conteúdos nas diferentes modalidades de ensino ofertadas pela instituição.

Dejours (2011a; 2011b; 2010a; 2010b; 1988), ao desenvolver o termo “Espaço Público de Discussão”, torna-o central para a Psicodinâmica do Trabalho, definindo-o como um local de discussão entre os trabalhadores, legitimado e validado pelo coletivo, onde estes se sentem confortáveis para problematizar e elaborar questões relacionadas ao trabalho. Nesse espaço é possível que a palavra circule livremente sem que ocorram represálias.

Dejours (1988) coloca que o fundamental no espaço público de discussão é o comentário verbal realizado pelos trabalhadores a respeito da sua dinâmica de trabalho e dos conflitos relacionados a esta, o que permite inferir que o interesse não está na objetividade dos fatos, mas sim, tal como os preceitos da psicanálise, no que é relatado pelos pacientes, indo ao encontro do

que ocorre no coletivo dos professores.

“*Nós somos altruístas quando precisamos ser*”, “*...e no enfrentamento do outro começa a criar solidariedades associações, apoio*” e “*...vamos ver o que a gente pode ajudar aqui*” são algumas das colocações que apontam para a centralidade e importância dos relatos dos professores, ao invés de focar na objetividade dos fatos nos quais geraram os referidos comentários.

A estratégia coletiva adotada pelos professores, o espaço público de discussão, se caracteriza como um tipo de defesa que resgata os vínculos afetivos, a confiança, a solidariedade e a cooperação entre os trabalhadores, permitindo a construção de um coletivo de trabalho que poderá avançar rumo a mobilização subjetiva e à construção da saúde mental no trabalho. Essa estratégia é sustentada através da palavra do sujeito em situação de grupo, em um momento e ambiente em que este possa se expressar livremente, refletindo sobre a relação entre sofrimento e prazer no trabalho.

4.3.3.2 As estratégias individuais de defesa identificadas: “*cara, para sobreviver tu aprendes a ser pilantra*”

Através das falas do coletivo foram identificadas três estratégias individuais que os docentes utilizam recorrentemente para se defender das vivências de sofrimento – geradas como consequência das formas que o trabalho é organizado – e seguirem realizando suas tarefas e atividades: o **isolamento**, a **negação** e o **cinismo**.

Uma das estratégias que foram identificadas a partir dos relatos colhidos na clínica do trabalho, se refere à tentativa dos docentes em experimentar breves momentos de ócio e relaxamento durante a jornada de trabalho, assim como a mudança de comportamento em relação aos momentos de não-trabalho:

Tem que tentar dar uma saída, dar uma respirada. [...] tem coisas que eu aprendi a fazer, enquanto professor, que é **para me defender**, que é, por exemplo.... Eu não fazia porque achava perda de tempo. Eu gosto, às vezes, de sair daqui e ligar a TV numa bobagem [...].

As vezes também, **a música ajuda, mas as vezes eu quero também silêncio**, entende? E daí eu queria sair dali...**eu queria sair da minha cadeira** [...].

Eu boto o fone de ouvidos e vou longe [...].

Tem um programa, que quem apresenta é o Marcelo Tas, na Cultura. Esse tem umas coisas mais legais. É assim, com a Marina Silva, outro dia teve com o Gabeira. Só que hoje não. Quero ver uma bobagem como o Sai de Baixo. Tu gosta? Eu nem gosto muito. **Eu quero ir ali comprar um picolé e ficar de bobeira. De chinelo e de bobeira. Isso**

é forma de defesa [...].

[...] **uma forma individual que eu uso é...** eu gostava de sair daqui, quando eu conseguia ver TV, eu ia ver TV do... Café Filosófico, que era de um tema [...] e hoje eu vou ver o Ratinho, porque eu não quero mais... **este tempo para ver qualquer coisa proposital, é o ócio, nem sei se é criativo, sabe! É o ócio** [...].

É saudável, as pessoas precisam do ócio, mas elas não têm mais isto, e não é só o professor, todo mundo. **As pessoas estão sendo sugadas e elas não tem tempo de parar...** parece ser obrigação, tu estar à toa, mas eu tenho meu tempo de ócio, **meu final de semana é de ócio**, tá... se eu tenho que escrever os conteúdos, tudo bem, mas tipo **se eu não tenho que escrever conteúdo é meu tempo de ócio, eu gosto de as vezes não fazer nada**, simplesmente pensar na vida, ou qualquer coisa assim. **E eu acho saudável**, e acho **que é meu direito, pois trabalhei a semana inteira** [...].

É a forma como tu aproveita o teu tempo fora do trabalho. Tem que ter qualidade no tempo de trabalho, mas **tem que ter qualidade no tempo de não trabalho** [...].

E a outra coisa é aproveitar o tempo fora, que tu tem de não trabalho, tipo eu gosto de estar com meus amigos, de fazer festa de sair, de viajar sempre que posso, de estar com minha família, com meus cachorros, ou tipo, **fazer as coisas que te dão qualidade de vida**, não deixar de fazer as coisas fora que te dão qualidade de vida, não é só, só trabalho, só trabalhar, trabalhar o tempo inteiro, então **eu acho que tu tem que aproveitar**, se tu aproveitar o tempo que tu tem de não trabalho tu consegue levar melhor os estresses do trabalho [...].

Os relatos expõem situações cotidianas em que os docentes, para se defender das pressões geradas pela organização do trabalho, considerando também as relações de trabalho e as condições de trabalho, se veem na necessidade de “*dar uma saída*”, “*dar uma respirada*”, ficarem em silêncio ou escutar música durante a jornada de trabalho. Mais significativo do que o afastamento físico, pode-se considerar o afastamento no sentido de parar de pensar, de bloquear os pensamentos relacionados ao trabalho, mais especificamente, as situações que estão causando tensão, angústia ou algum tipo de sofrimento.

O mecanismo de defesa⁵⁴ utilizado pelos professores nas situações descritas é denominado de **isolamento**, “que consiste em isolar um pensamento ou comportamento, de tal modo que as suas conexões com outros pensamentos ou como resto da existência do sujeito ficam rompidas” (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001, p. 258). É possível definir como isolamento as pausas no percurso do pensamento, fórmulas, rituais e, de maneira geral, todas as medidas que buscam “estabelecer um hiato na sucessão temporal dos pensamentos ou dos atos” (p. 258).

O isolamento utilizado como estratégia de defesa individual, faz com que os professores se afastem, até mesmo fisicamente, do posto de trabalho e do contato com os colegas, mesmo

⁵⁴ Cançado e Sant’Anna (2013) explicam que **mecanismos de defesa** e **estratégias de defesa** constituem conceitos distintos. Embora os mecanismos de defesa sejam considerados estratégias de defesa, eles não são sinônimos. Quer dizer, os professores se utilizam de estratégias de defesa para enfrentar as inquietações produzidas pela organização do trabalho, dentre elas os mecanismos de defesa.

que por um curto período de tempo, evitando falar ou lembrar de situações relacionadas ao trabalho. O objetivo, assim, é não experimentar, mesmo que momentaneamente, vivências de sofrimento.

A abordagem psicodinâmica incentiva a construção e articulação dos coletivos de trabalho visando a transformação da organização do trabalho. Em razão disso, ao se isolar, não compartilhando as dificuldades e impasses enfrentados no trabalho, os professores dificultam o desenvolvimento de redes solidárias, o que poderia colaborar de forma mais efetiva para modificar os aspectos da organização de trabalho que causam sofrimento.

Outra estratégia defensiva individual identificada foi a **negação**, onde o sujeito “evita a percepção de algum aspecto doloroso da realidade, negando dados sensoriais” (CANÇADO; SANT’ANNA, 2013, p. 252), através da negação o indivíduo busca abolir a realidade externa, evitando a percepção do sofrimento como um recurso para se manter no trabalho:

[...] a gente está sempre meio de mãos amarradas, não tem autonomia, tu não decide, tu não faz um monte de coisa que tu acha que precisaria para o bem estar do aluno, tipo, se eu não me importar tanto, o distanciamento é uma defesa [...].

Vou me dar por vencido, eu apresentei o problema, a pessoa que é responsável pelo problema não deu a importância que tinha que dar, eu tentei, tentei, hoje eu digo que existe um registro, se for resolvido, ótimo, se não for resolvido, sinto muito, digo ao aluno, sinto muito sabe, encaminhei, e não depende mais de mim, entendeu [...].

[...] um tempo atrás eu me importava muito mais, o trabalho de pagar pelas coisas do que hoje. Hoje, faz o teu trabalho, não deixa as coisas, não perde prazo, entrega o que tem que entregar, feito é melhor que perfeito, o ótimo é inimigo do bom [...].

[...] hoje eu já sou outra pessoa. Feito é melhor que perfeito, não está ótimo, mas está feito [...].

Pode ser uma visão meio romântica, deixa de lado a questão assim de condição de trabalho numa tentativa assim de redução de danos, né cara? Vou fazer isso aqui da melhor maneira possível, que não é no sentido, eu vou me ralar, vou perder emprego [...].

Para manter um pouco da minha sanidade, para tentar gerenciar o problema e sair tranquilo para casa, deixar ele aqui, tudo, as vezes passa por aqui também [...].

[...] para me defender o que eu venho fazendo, eu estou aceitando isto, tá... o que entreguei, entreguei [...].

Analisando as colocações “*se eu não me importar tanto, o distanciamento é uma defesa*” e “*um tempo atrás eu me importava muito mais*”, percebe-se que os professores buscam, inconscientemente, negar um ambiente de pressão e cobrança no qual estão inseridos. As falas denotam uma repressão e rejeição das circunstâncias desfavoráveis com as quais a consciência precisa lidar. Em termos psíquicos, corresponde dizer que ocorre uma diminuição do ideal do

ego, e um conseqüente aumento no narcisismo como forma de não sofrer com a situação.

Também foi identificado o **cinismo** como uma das estratégias individuais utilizadas pelos docentes. Alguns relatos trazidos pelo coletivo mostram situações em que os professores apresentaram comportamentos cínicos com o objetivo de evitar o sofrimento:

Cara, para sobreviver tu aprendes a ser pilantra [...].

O jogo é esse [...].

É, tipo... tu veste a camisa, num papel [...].

Isso me incomodava muito no início, mas tu vais aprendendo a jogar [...].

A gente vai enaltecer produção textual, autonomia do aluno. Isso relaciona os conteúdos entre as diferentes disciplinas. Aí, tu enxerga interdisciplinidade, transversalidade [...].

Ontem eu descí com balão para comemorar o 5 [da avaliação institucional do MEC em relação aos cursos EaD], fui nos setores. Tu achas que é uma coisa que eu queria fazer, que eu gosto de fazer? Que eu faria? Descer com balão para comemorar o 5? Não vou julgar quem fez, quem faz ou quem gosta, quem fala do orgulho de pertencer [...].

Tem gente que gosta e é sincero. Não é assim, eu estou representando [...].

Alguém perguntou para outra pessoa, o comentário foi, **“o que a gente não faz pelo contracheque”. O comentário foi esse, então, está valendo. Tirei fotos e vazei [...].**

Tu tens que atuar [...].

Lutamos pela nossa sobrevivência [...].

Sim, é o sistema [...].

[...] para mim se aproxima muito de uma coisa de atuar [...].

O cinismo dos professores pode ser compreendido como um comportamento momentâneo, utilizado em circunstâncias específicas no contexto de trabalho, seja para auxiliar na realização de alguma tarefa com que os profissionais não concordam, prescrita pela gestão, ou para se relacionar com alguém em específico. Em relação ao segundo tipo de ocorrência, normalmente, a (s) pessoa (s) com quem os docentes se relacionaram de forma cínica, ocupava (m) cargos de gestão. O que pode ser caracterizado como uma influência da organização do trabalho precarizando as relações de trabalho (DEJOURS, 2001; 1993b; 1988).

O cinismo isolado poderia “sinalizar um problema da relação entre duas pessoas” (ANJOS, 2013b). Nesse caso, no entanto, a relação pessoal não está no cerne da questão, o cinismo é encarado como “uma forma de aprender a jogar”, como “uma forma de atuar” no ambiente laboral “conturbado” em que os docentes estão inseridos.

A palavra “jogar” na frase acima poderia ser substituída por “sobreviver” ou “resistir”, no sentido de que os atos ou comportamentos cínicos dos professores são colocados em prática como uma forma dos profissionais suplantarem imposições da organização do trabalho. De acordo com Anjos (2013b, p. 86), “trata-se de um mecanismo de defesa contra a frustração da discrepância entre o prescrito e o real”.

No caso dos professores, o cinismo utilizado em algumas situações poderia ser associado ao que Dejours (2007b, p. 23) denomina de “burlas”. Apesar de utilizadas em situações específicas como uma forma dos profissionais se defenderem, tais estratégias tem um preço, uma vez que “forçados assim a mentir, a fraudar e a burlar (...) muitos agentes vivem uma permanente situação de conflito com sua profissão, com sua ética profissional e com sua ética pessoal” (p. 23).

Ao deparar-se com situações difíceis no trabalho, os professores buscam uma solução, mesmo que para isso seja necessário utilizar-se do cinismo, atuar, burlar as prescrições frias da organização do trabalho para realizar a tarefa/atividade e/ou se relacionar com outros atores organizacionais com quem não gostariam de se relacionar, caso tivessem esta opção.

Ao engendram essa capacidade de serem cínicos em relação a realidade das situações de trabalho, os professores estabelecem/criam uma estratégia de defesa (resistência). Ao mesmo tempo, trata-se de um “produto” do trabalho imaterial, em outras palavras, trata-se do próprio trabalho imaterial, uma vez que o trabalho imaterial também é isso, a inteligência prática colocada à prova para fazer frente ao sofrimento no trabalho.

O cinismo, segundo Anjos (2013b) não é nenhuma raridade no ambiente organizacional, afinal de contas, trata-se de um local onde as relações interpessoais são artificiais. As pessoas que trabalham em um determinado lugar não se encontram lá naturalmente, isto é, foram artificialmente selecionadas para trabalhar e se relacionar uma com as outras.

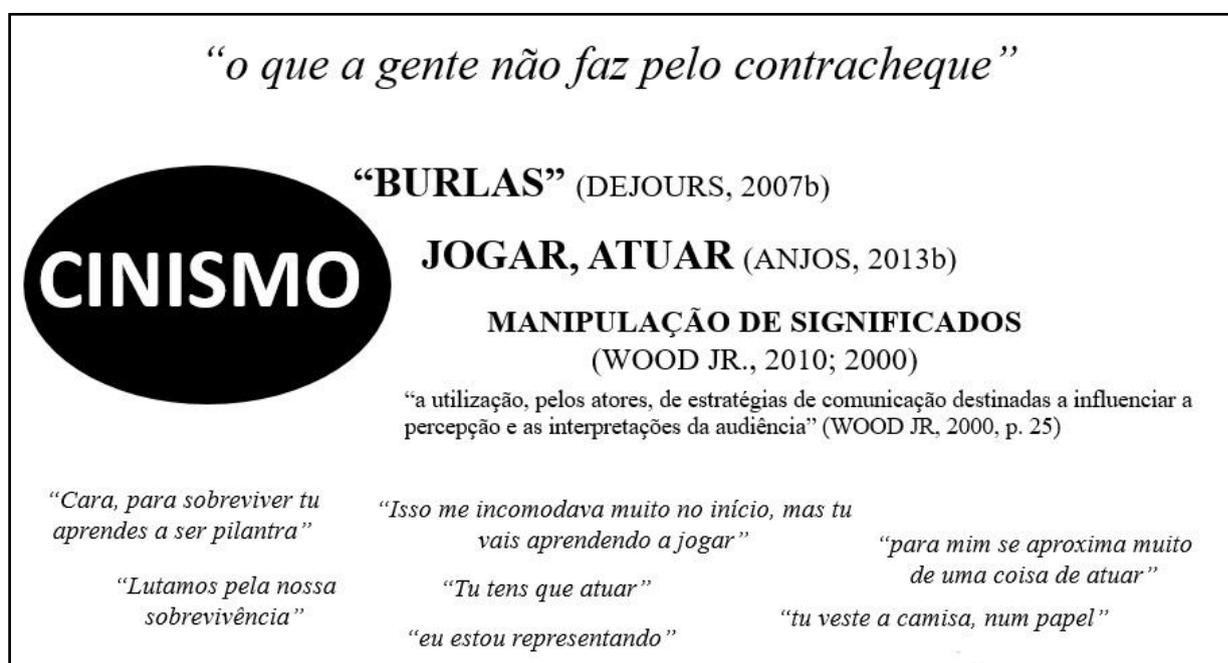
Contudo, nessa situação, o que se percebe a partir das falas dos professores, é simplesmente uma maneira instrumental de mobilizar esforços com a intenção de, mantendo o equilíbrio psíquico, a “normalidade” (DEJOURS, 2011a; 2011b; 2004; 2007b; 2001; ROSSI, 2010), e permanecer trabalhando.

Tal discussão pode também ser associada aos estudos de Wood Jr. (2010; 2000) acerca do conceito de organização de simbolismo intensivo, citando que as organizações estão se transformando em “reinos mágicos” em que o espaço simbólico é ocupado pela retórica, pela utilização de metáforas e pelas manipulação de significados. Em tais organizações, líderes e liderados aplicam maquiçamente técnicas de gerenciamento de impressão, comprometendo, muitas vezes, a relação de confiança mútua. Por gerenciamento de impressão compreende-se “a

utilização, pelos atores, de estratégias de comunicação destinadas a influenciar a percepção e as interpretações da audiência” (WOOD JR, 2000, p. 25). O discurso e a imagem, nesse caso, ganham precedência sobre a realidade.

Dejours (2011e, p. 26) afirma que o trabalho pode ser caracterizado como o “locus principal em que se realiza o aprendizado da democracia”. Porém, se o desenvolvimento “do viver junto fracassa, então o trabalho pode se tornar uma perigosa força de destruição da democracia e de difusão do cinismo e do cada-um-por-si”.

Figura 25: Cinismo como estratégia de defesa individual.



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

A principal diferença entre a estratégia defensiva coletiva e as estratégias individuais indentificadas nas instituições de ensino, diz respeito ao fato de as estratégias individuais serem consideradas conservadoras da organização do trabalho, na maioria das vezes são construídas inconscientemente a partir de uma denegação em relação à percepção daquilo que faz sofrer (DEJOURS; BÈGUE, 2010). Gernet (2010) destaca que as estratégias defensivas se diferenciam dos mecanismos de defesa do ego porque esses têm como função proteger o ego da angústia referente a conflitos intrapsíquicos, enquanto aquelas têm como papel atenuar a percepção do sofrimento advindo do trabalho, de formas a afastar os riscos de doença mental ou somática.

Por outro lado, as estratégias coletivas parecem ser mais eficazes (MORAES, 2013c), uma vez que contam com a adesão e a força do coletivo de trabalho. No entanto, com o

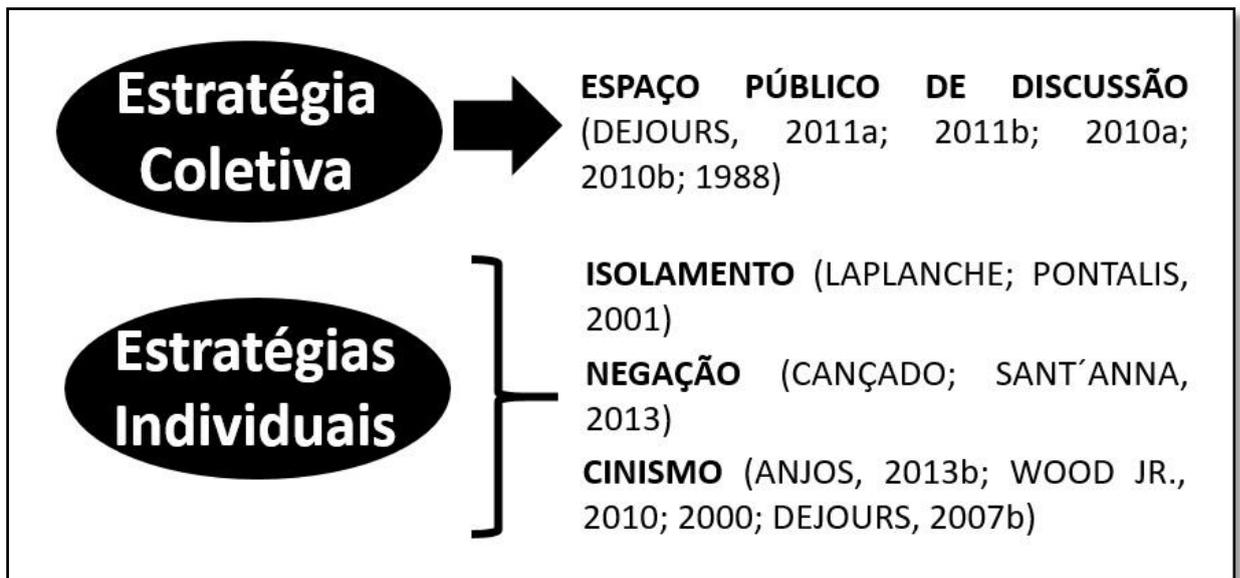
enfraquecimento dos laços de solidariedade e cooperação, verifica-se, cada vez mais, dificuldades na construção de defesas coletivas dentro das organizações.

Dejours (2011d) afirma que as estratégias defensivas podem ser utilizadas pela organização e conduzir à alienação. Inicialmente se estruturam como defesas de proteção; posteriormente como defesas de adaptação e, por fim, como defesas baseadas na exploração. As defesas de proteção se fundamentam na racionalização e consistem em formas de pensar, sentir e agir compensatórios, que são utilizadas para suportar o sofrimento. Tendem a perder sua eficácia quando as adversidades do trabalho são intensificadas. As defesas de adaptação e de exploração, por sua vez, estão baseadas na negação do sofrimento e na submissão do desejo dos trabalhadores aos objetivos da organização, assumindo como suas, as metas da produção, conduzindo à alienação.

Visando preservar sua própria saúde mental, os trabalhadores constroem estratégias para enfrentar o sofrimento e evitar a descompensação psíquica. As estratégias defensivas, que podem ser individuais ou coletivas, são colocadas em prática como uma tentativa de proteger a saúde mental das formas de sofrimento originárias da forma como o trabalho se organiza atualmente (DEJOURS, 2011a; 2011b).

As constituições individuais para construção dessas estratégias são coordenadas e unificadas em regras defensivas. Vale ressaltar que elas atuam apenas enquanto os trabalhadores desejam, de comum acordo, fazê-las funcionar. Já as estratégias coletivas de defesa, caracterizam-se por regras construídas a partir de um consenso, ou acordo, compartilhado entre os membros do coletivo, na busca de uma estabilidade frente ao sofrimento oriundo do trabalho (MEDEIROS; MARTINS; MENDES, 2014; DEJOURS; 2010a; 2010b; DEJOURS; ABDOUCHELI, 2010).

Figura 26: As estratégias de defesa (individuais e coletivas) utilizadas pelos professores.



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

5 CONSIDERAÇÕES “FINAIS”

A Psicodinâmica do Trabalho “não busca transformar o trabalho, mas modificar as relações subjetivas no trabalho. Ou, para dizer de uma outra forma: o que uma enquête modifica, não é o trabalho, mas o trabalhar. Modifica, não o trabalho, mas o trabalhador (MOLINIER, 2001, p. 134).

Ao se aproximar o término deste estudo, pretende-se expor, nesta seção final, constatações, análises e comentários a respeito das reflexões teóricas tecidas a partir dos achados provenientes das sessões da clínica do trabalho – no que se incluem anotações no diário de campo, memoriais descritivos, pesquisa documental e percepções e/ou anotações da observação participante. A análise dos resultados, articulada com o método e com as teorias, tendo a Psicodinâmica do Trabalho como principal lente de análise, permitiu chegar a considerações “finais” pertinentes, trazendo visibilidade sobre a rica e subjetiva relação dos professores do ensino superior com o seu labor.

Pede-se uma “licença” para que, nesse capítulo de fechamento, em primeiro lugar, alguns trechos sejam escritos em terceira pessoa (análises); e alguns trechos sejam escritos em primeira pessoa (comentários do pesquisador). Em segundo lugar, solicita-se a permissão para introduzir em meio as análises e comentários referentes à pesquisa com os professores universitários de uma instituição de ensino privada, poucas (e curtas) passagens tendo como referência a literatura, o cinema, a música e outros temas relacionados à sociedade em que vivemos⁵⁵.

Uma considerável parte desse relatório final de tese foi escrito/digitado durante um período “anormal”, surreal, pelo menos para a grande maioria da população mundial. Conforme será “melhor explicado” na seção denominada “Epílogo: pandemia, demissões e o futuro”, o mundo enfrenta uma pandemia que já ceifou centenas de milhões de vidas. Vivemos dias difíceis, tristes, em que as boas notícias parecem distantes (bom, após um atraso absurdo, ridículo e criminoso, finalmente começamos a vacinar, ao menos isso).

Para compreender os conceitos da Psicodinâmica do Trabalho é fundamental considerar o sujeito trabalhador como alguém que pensa nas suas relações de trabalho e atribui sentido às situações que vivencia. Conforme explicam Ferreira e Mendes (2003, p. 52), são as situações de trabalho que modificam as “percepções desse trabalhador de si mesmo, dos outros e do próprio trabalho, tendo como resultado em uma subjetividade no trabalho que, por sua vez, pode ser diferente da subjetividade do indivíduo”. Para Freitas e Facas (2013), é essa subjetividade que faz possível a construção do sentido do trabalho, de prazer ou de sofrimento, que pode ser,

⁵⁵ Ressalta-se que essas “referências” não estarão listadas no capítulo 6 (Referências).

inclusive, atribuído de forma compartilhada por um grupo de trabalhadores.

No entanto, falar sobre a realidade do trabalho atualmente não tem se mostrado uma tarefa fácil, ao contrário, as mudanças colocadas em prática pelas organizações e/ou donos do capital são, muitas vezes, “as de ordem mais perversas e perturbadoras possíveis”. Com a instauração do neoliberalismo, temos presenciado “uma falência dos coletivos de trabalho, dos movimentos dos trabalhadores, e mais ainda, a falta de confiança e cooperação entre os pares” (MENDES; BOTTEGA; CASTRO, 2014, p. 169).

Em tempos tão “incomuns”, tão incertos, ter escolhido abordar o trabalho de profissionais da educação – mais especificamente, os docentes do ensino superior de uma instituição privada – não foi apenas um meio para atender a um dos requisitos para conclusão do doutoramento, de modo algum. O árduo empreendimento de investigação, onde o pesquisador também atuava como professor universitário, ou seja, também fazia parte do coletivo de professores, mobilizou corpo e mente, em todas as suas esferas e intensidades. Fez com que, através do processo de reflexividade, novas formas e possibilidades de trabalhar e viver fossem repensadas – incluindo a trajetória pessoal e profissional do próprio pesquisador/professor. Mudar era/é/será preciso?

Visando facilitar a compreensão dos achados – obtidos a partir das sessões da clínica do trabalho, das anotações no diário de campo, dos memoriais descritivos e dos apontamentos realizados através da observação participante – foram construídos três eixos temáticos, divididos em sub-eixos. As análises foram realizadas a partir dos preceitos e pressupostos da Psicodinâmica do Trabalho.

Percebeu-se que, no transcorrer do estudo, alguns temas emergiram em mais de um capítulo, seção ou subseção, construtos/conceitos como organização do trabalho, relações de trabalho, condições de trabalho, trabalho imaterial, subjetividade, inteligência prática, reconhecimento no trabalho, sentido do trabalho, construção de identidade, sobrecarga de trabalho, trabalho prescrito e trabalho real (real do trabalho), desamparo do trabalhador e prazer e sofrimento no trabalho. Assim, apesar de, muitas vezes, separados didaticamente, e de serem abordados com frequência, cabe salientar que tais conceitos, não esporadicamente ou acidentalmente, se entrecruzam, uma vez que vivencialmente, isto é, no campo, muitas vezes, não há distinção e/ou separação entre esses elementos. Faz-se importante ressaltar que este método de separação, geralmente adotado em pesquisas qualitativas, tem objetivo didático, já que, do contrário, a leitura e compreensão dos fatores trazidos por esta investigação seria sobremaneira dificultada.

5.1 OBJETIVOS E TESE

Esta tese teve como objetivo geral **analisar as condições de trabalho dos professores de uma instituição de ensino superior privada**. A partir deste, emergiram três objetivos específicos: a) analisar a estrutura da organização do trabalho e compreender a dinâmica das relações de trabalho dos professores de uma instituição de ensino superior privada; b) entender os impactos da educação mercantilista na vida laboral dos professores de uma instituição de ensino superior privada e; c) examinar as principais fontes de prazer e sofrimento no trabalho e identificar as estratégias defensivas utilizadas pelos professores de uma instituição de ensino superior, cujo o resgate é realizado a seguir.

Tabela 13. Eixos temáticos x objetivos da pesquisa

Eixos Temáticos	Objetivo Geral	Objetivos Específicos
A Organização do Trabalho: A organização do trabalho docente; As relações de trabalho e o desamparo do trabalhador e; As condições de trabalho dos professores.	Analisar as condições de trabalho dos professores de uma instituição de ensino superior privada.	Analisar a estrutura da organização do trabalho e compreender a dinâmica das relações de trabalho dos professores de uma instituição de ensino superior privada;
O Ensino Superior e o Trabalho Docente: O ensino superior como mercadoria e; Trabalho docente: ser professor universitário.		Entender os impactos da educação mercantilista na vida laboral dos professores de uma instituição de ensino superior privada;
Prazer, Sofrimento e Defesas: Prazer e sofrimento no trabalho docente; As patologias sociais do trabalho identificadas e; As estratégias defensivas.		Examinar as principais fontes de prazer e sofrimento no trabalho e identificar as estratégias defensivas utilizadas pelos professores de uma instituição de ensino superior privada para suplantar o sofrimento e permanecer trabalhando.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

a) Analisar a estrutura da organização do trabalho e compreender a dinâmica das relações de trabalho dos professores de uma instituição de ensino superior privada.

Analisando os achados que compõem o primeiro eixo temático, verifica-se que os

professores da instituição realizam uma grande multiplicidade de tarefas e atividades de forma simultânea. A sobreposição de papéis prejudica a qualidade do trabalho, fazendo com que “a chave tenha que ser virada” a todo o momento. Ou seja, à medida que as atividades vão se apresentando, os docentes vão tendo que se adaptar às distintas formas de atenção, responsabilidades, competências, exigências técnicas e relações de trabalho que cada incumbência laboral requer.

No entanto, como qualquer outro trabalhador, os professores não conseguem simplesmente “virar a chave” a partir das imposições da organização do trabalho, já que não são robôs, mas seres humanos, com características únicas e pessoais e com sua história particular. Além disso, os professores possuem pouco controle sobre os contextos do seu trabalho, o que acaba abrindo caminho para o desenvolvimento de diferentes distúrbios. Ainda no que diz respeito a organização do trabalho, os professores são constantemente cobrados pela gestão, no sentido de que as entregas sejam realizadas, não importando a carga horária ou se os profissionais que prestavam suporte em tarefas administrativas não estão mais na instituição, o que caracteriza a intensificação do trabalho.

Os relatos trazidos nas sessões da clínica do trabalho qualificam o trabalho dos professores como trabalho imaterial definido pela produção de informação e conhecimento agregado ao produto final, sendo de difícil mensuração quanto ao valor e constituindo-se principalmente de trabalho de criação, além de cooperação e comunicação. Outra característica desse tipo de trabalho se manifesta na dificuldade em delimitar o tempo de trabalho e o tempo de não trabalho.

De acordo com a percepção dos professores, o tempo destinado para a realização das tarefas não é suficiente, desencadeando na sobrecarga de trabalho. A partir dessa sobrecarga, os profissionais são levados a modificar a forma como realizam o trabalho, tendo que se contentar a fazer/entregar o que pode ser feito nessas condições. Assim, os professores precisam enfrentar o trabalho real até descobrir ou inventar uma solução, quer dizer, reconhecer, assumir o sofrimento e resistir ao fracasso, acrescentando ao trabalho prescrito para realização da tarefa, o que Dejours (2012) conceitua como “trabalho vivo”, conceito tomado “emprestado” de Marx (1985). Desse modo, o trabalho vivo está relacionado ao poder dos docentes em sentir, pensar, inventar, criar e recriar o seu fazer cotidiano.

Em razão de não conseguirem realizar todas as atividades durante a jornada na instituição, o tempo que deveria ser reservado para descanso ou lazer é utilizado para trabalhar. Acrescenta-se ainda o fato de que, devido ao tempo e ritmo impostos pela organização do trabalho, as vivências de sofrimento acabam “transbordando” para o cotidiano fora do labor.

Os relatos dos docentes trouxeram aspectos de uma realidade em que as responsabilidades relacionadas ao trabalho docente foram modificadas, pode-se dizer, ampliadas. O professor da instituição é “responsável” por diferentes trabalhos administrativos, mesmo que algumas dessas tarefas não estejam prescritas em seu contrato de trabalho ou em qualquer legislação vigente. Assumir novas responsabilidades faz parte do cotidiano, fazendo com que o trabalho do professor tenha que ser constantemente (re)organizado.

Todos os coordenadores da instituição também desempenham o papel de professores em cursos das três diferentes modalidades ofertadas, quer dizer, além da sobrecarga de trabalho, existe uma sobreposição de tarefas por parte dos profissionais, o que acaba potencializando as responsabilidades envolvidas no trabalho dos docentes.

É possível chamar os professores da instituição de “professores bombeiros”, uma vez que, de acordo com os relatos, esses têm se ocupado, essencialmente, de “*apagar fogos*”. As falas mostram que esse profissional sofre com as imposições da organização do trabalho. Além de não receber o devido suporte organizacional, o tempo de trabalho acaba invadindo o tempo de não trabalho, causando o cansaço físico e mental.

Os docentes da instituição têm relações de trabalho com diferentes atores organizacionais, apresentando uma grande diversidade no que se refere à afinidades, entendimentos, aproximações e relações de poder. Segundo a percepção dos professores, as relações de trabalho na instituição sofreram alterações, essas sendo explicadas em razão das novas práticas de gestão implementadas; do enfraquecimento do coletivo; da desestruturação das relações de cooperação e solidariedade e; da individualização do trabalhador.

Após a apresentação e análise das relações laborais, defendeu-se a ideia de que três elementos ajudam a explicar essa “nova dinâmica” nas relações de trabalho em que os professores estão inseridos no cotidiano da instituição de ensino sendo, esses, os aspectos mercantilistas atualmente presentes no ensino superior privado que interferem nas relações de trabalho (relações mercantilistas); a sobrecarga de trabalho à qual os profissionais são submetidos e; os diferentes tipos de violência aos quais os docentes da instituição estão expostos. A respeito dessa “nova dinâmica”, vale uma reflexão de Meneghetti (2019):

A modernidade estabeleceu relações interpessoais em que as trocas afetivas são medidas pelos interesses econômicos e políticos, primordialmente. A substituição de um ente metafísico – no caso um Deus Todo-Poderoso da Idade Média – por um ente concreto como o capital faz com que as relações interpessoais estejam, de certa forma, sempre reificadas. Essa impessoalidade faz do mundo da vida “um lugar deserto”; e apesar da multidão, não se criam as condições favoráveis para o estabelecimento de vínculos sociais pautados em uma ética que, se não é universal na sua integralidade, pretende ser, mesmo sabendo da impossibilidade de tal feito. Esse estranhamento dos indivíduos

dentro de uma sociedade que faz das multidões um pressuposto elementar para sua existência acaba por reduzi-los a condição de coisas que existem (MENEGETTI, 2019, p.105-106).

No que tange às condições de trabalho, mais de um professor do coletivo relatou a iluminação excessiva causada pelo sol como um fator que acaba dificultando a realização das atividades. Outra dificuldade mencionada se referia a um dos utensílios de escritório utilizado pelos professores. De acordo com as falas do coletivo, as cadeiras disponibilizadas pela instituição não atendem as necessidades dos professores, ou por não serem do modelo ideal para quem realiza esse tipo de trabalho, ou por não estarem nas devidas condições. Nenhum aspecto químico ou biológico, ligado aos diferentes ambientes onde os professores trabalham, foram mencionados.

Segundo os professores, a instituição tem sérias dificuldades no que se refere aos computadores (*hardware*), *softwares* e sistemas utilizados, tanto na modalidade presencial quanto nas modalidades semipresencial e EaD. Essa dificuldade exposta pelos professores em relação aos *softwares* e sistemas que a instituição educacional utiliza, afeta o trabalho docente. Percebe-se pelas falas que os problemas com computadores, *softwares* e demais sistemas utilizados pelos professores, são recorrentes. O que fez com que a maioria dos docentes começasse a trazer para a instituição seus computadores pessoais.

Situações relacionadas às condições de trabalho, em que os professores tiveram que utilizar sua astúcia, engenhosidade e inteligência prática foram relatadas, assim como a situação em que o sofrimento, ao invés de unicamente patogênico, se tornou também criativo.

A atual gestão da instituição não prestou o suporte necessário para a realização de um bom trabalho por parte dos docentes. De acordo com o que emergiu das sessões, gestões anteriores tinham uma maior preocupação com as condições de trabalho dos professores. A falta de suporte organizacional pode gerar desconforto nos trabalhadores, e, pelo o que foi trazido pelo grupo de docentes, é o que ocorre na instituição de ensino atualmente.

Dado o exposto, entende-se que o primeiro objetivo específico foi atingido, isto é, a estrutura da organização do trabalho dos professores foi analisada, abarcando os elementos que emergiram das sessões com o coletivo e, a dinâmica das relações de trabalho dos docentes foi compreendida, considerando suas especificidades e particularidades.

b) Entender os impactos da educação mercantilista na vida laboral dos professores de uma instituição de ensino superior privada.

Ao explorar o segundo eixo-temático, percebe-se que os professores entendem que as instituições de ensino privadas estão mais alinhadas às questões mercadológicas, comerciais e financeiras, do que à preocupação com o processo de ensino-aprendizagem e com a formação dos alunos. O que faz com que, em linhas gerais, o único profissional envolvido com a educação realmente preocupado com o discente e com a qualidade do ensino seja o professor.

Considerando o âmbito do ensino superior, a partir das realidades expostas nas falas do coletivo, onde o “produto” a ser vendido – a educação – não pode ser materializado, o trabalho do professor, tendo como principal componente o saber, é compreendido como trabalho imaterial, atividade que possui como característica fundamental o uso do conhecimento, além da cooperação e da comunicação.

Ao ser atingido por transformações, como as caracterizadas a partir das novas formas de organização, condições e relações de trabalho, ao que se inclui a utilização de tecnologias de informação e comunicação, o trabalho docente foi impactado. Além das competências técnicas, novos saberes foram incorporados às atribuições do professor, aspectos como a capacidade de resolver problemas, trabalhar em equipe, flexibilidade e polivalência, valorizando ainda mais o trabalho intelectual e cognitivo.

Ao se valorizar os saberes da experiência, os saberes tácitos, os saberes sociais acabam adquirindo importância frente aos saberes formais. Os saberes adquiridos através da experiência e das situações enfrentadas no cotidiano laboral remetem à ideia de astúcia. Por um lado, a criação e incorporação do novo ao que já é de conhecimento do trabalhador. Por outro, demanda a familiarização com a realidade de trabalho. A inteligência prática dos professores é utilizada para resolver impasses laborais cotidianos acadêmicos/pedagógicos e administrativos, envolvendo tanto questões relacionadas aos alunos quanto a outros professores, coordenadores e gestores da instituição.

A subjetividade do professor no ensino superior é “modificada, transformada”, não sendo singularmente produzida, mas reproduzida. A partir das colocações do coletivo, percebe-se o quanto o trabalho do professor no ensino superior privado ficou limitado, restrito. Antes, um profissional concebido como alguém que realizava um trabalho criativo; agora, um reprodutor de conteúdos concentrados em livros-texto, manuais e apostilas.

As intenções dos professores não são levadas em consideração da forma que esses esperam e as possibilidades de construção coletiva são dificultadas devido “a falta de liberdade” e a oferta de uma “educação enlatada”, onde o professor “não pode dar o toque dele”. Assim, a qualidade do trabalho docente é prejudicada, a subjetividade não é mobilizada “na sua totalidade” e a educação, como resultado final do trabalho dos professores, é entregue de forma deficitária.

A partir do momento em que a maior preocupação da instituição é gerar lucro, o professor acaba sendo tratado como um número, e não como um profissional com aptidões, capacidades e comprometimento social. O medo constante do desligamento da instituição, da “*demissão*”, termo mais utilizado pelos docentes, está sempre presente no atual contexto do ensino superior privado. Muitas vezes, não é verbalizado, mas a noção de que existe a possibilidade real de ocorrer, faz com que os professores se submetam a situações e realizem atividades contra a sua vontade.

A incerteza – tanto em relação à permanência no emprego como em relação à manutenção da carga horária remunerada no semestre seguinte – faz com que os professores convivam com o constante sentimento de instabilidade e insegurança. Essa instabilidade presente no âmbito privado provoca no professor o sentimento de ser substituível, podendo ser descartado a qualquer momento, não importando o que ele faça. A partir das falas dos professores, a noção do trabalho docente como vocação, fica comprometida em virtude da relação estabelecida entre professor-trabalho-instituição. Apesar da sobrecarga de trabalho imposta aos professores, esses seguem buscando outras atividades em razão da remuneração. Ao trabalharem sob o constante medo de serem demitidos, os docentes buscam formas de obter algum tipo de segurança financeira.

Os professores da instituição, de modo geral, apesar das dificuldades e angústias expostas, gostam do que fazem e sentem prazer quando têm autonomia e a possibilidade de se relacionar (trabalhar e viver) com os outros colegas. No entanto, as falas também trouxeram relatos que mostram o quanto o trabalho docente adquiriu contornos específicos de trabalho remunerado para esses profissionais, apresentando poucas diferenças entre trabalho e emprego.

O trabalho é essencial na vida dos professores, constituindo-se como elemento central na construção de sua identidade. Além disso, através do trabalho os docentes têm a oportunidade de vivenciar experiências que possibilitam o fortalecimento da sua saúde mental, fazendo com que tenham condições de manter o equilíbrio psíquico. No entanto, nos dias que correm, no âmbito do ensino superior privado, o trabalho docente é visto, principalmente, como um meio de garantir a sobrevivência, se constituindo em uma função instrumental, isto é, uma relação estratégica entre um meio e um fim.

Os professores enxergam incoerências quando abordam o tema gestão educacional. As políticas e práticas de gestão utilizadas pela instituição de ensino são colocadas em xeque. Pelas falas é possível perceber que, na visão dos docentes, os gestores estão mais preocupados com ações futuras, do que com questões atuais, pontuais. Isto é, se concentram em planejar situações e contextos almejados, e “esquecem” de abordar problemas cotidianos que interferem diretamente no trabalho docente e na oferta de uma educação de boa qualidade. De acordo com

alguns professores do coletivo, existe a impressão de que a gestão da instituição “representa um papel”. Para os docentes a gestão é vista como “um jogo de cena”, quer dizer, como um conjunto de práticas incoerentes que são utilizadas não como um meio para se alcançar um fim, mas como um fim em si mesmo.

Pelas falas, percebe-se que o trabalho ocupa um lugar central na vida dos docentes. Mesmo com todas as dificuldades que envolvem a docência na atualidade, ainda existe a noção do trabalho do professor como uma vocação. Os professores do coletivo demonstraram através das verbalizações que sentem prazer ao realizarem seu trabalho, citaram a palavra “*vocação*” e expuseram o contentamento ao receberem retornos positivos por parte dos alunos, ou seja, o reconhecimento pelo trabalho.

Os relatos mostram que os professores gostam de realizar as tarefas acadêmicas, sentindo satisfação quando têm a oportunidade de executar uma atividade, seja ministrar uma aula presencial ou produzir um conteúdo para o EaD, da forma que consideram a ideal. Ao mesmo tempo, os professores afirmam o quanto o reconhecimento dos alunos contribuem para o fortalecimento das suas identidades como trabalhadores da área de educação, sendo a identidade dos professores construída a partir da relação com os alunos e demais atores envolvidos no contexto acadêmico. Apesar das muitas dificuldades relatadas, é possível estabelecer que o trabalho proporciona experiências capazes de, ao mesmo tempo, constituir a identidade e fortalecer a saúde mental dos docentes, fazendo com que os docentes tenham condições de manter o equilíbrio psíquico.

Através das falas que emergiram das sessões da clínica, percebe-se que os professores estão, a todo momento, refletindo e questionando suas práticas, ações procedimentos pedagógicos e, até mesmo, determinações impostas pela instituição de ensino. Isso os coloca como efetivos participantes do processo de ensino-aprendizagem, desempenhando um papel ativo e reflexivo na concepção, formulação e execução de objetivos e metodologias para a realização do seu trabalho.

Os professores do coletivo sentem-se “engessados” frente a modalidade EaD, ou seja, sem condições de realizar o trabalho da forma que gostariam. As condições limitadoras de tempo e espaço em relação ao aluno, somadas ao pouco tempo disponível para realização das tarefas e atividades, fazem com que os docentes se sintam como meros reprodutores de conteúdos. Os professores percebem que seus conhecimentos, competências e experiências não são empregados na totalidade de suas capacidades, não possibilitando, assim, que a sua autonomia de professor seja colocada em prática.

Os coordenadores de curso da instituição realizam uma grande quantidade de tarefas e

atividades, devido ao pouco tempo disponível para realização das mesmas. Os professores que ocupam esse cargo vivenciam situações de sofrimento em razão da sobrecarga no trabalho. Analisando as falas, verifica-se que esses enfrentam uma sobrecarga de trabalho em ambos os níveis, quer dizer, quantitativo e qualitativo. Ao mesmo tempo, assim como já havia aparecido no trabalho docente na modalidade de ensino a distância, na função de coordenador de curso, os professores também sentem que suas aptidões não são utilizadas em sua totalidade. A grande maioria das tarefas são rotineiras, não gerando prazer a quem as realiza.

Dessa maneira, o segundo objetivo específico foi também atingido, isto é, a partir das análises realizadas, foi possível compreender os impactos da educação mercantilista na vida laboral dos professores de uma instituição de ensino superior privada.

c) Examinar as principais fontes de prazer e sofrimento no trabalho e identificar as estratégias defensivas utilizadas pelos professores de uma instituição de ensino superior.

Ao adentrar-se no último objetivo específico desta tese, aborda-se o eixo temático derradeiro. O prazer e o sofrimento no trabalho estão imbricados nas falas dos professores, aparecendo em outros eixos-temáticos, temas e em diferentes sessões da Clínica Psicodinâmica do Trabalho.

Em relação às vivências de prazer no trabalho, os docentes destacaram duas principais fontes: a autonomia; e a relação com os/as colegas. Já em relação às vivências de sofrimento no trabalho, foram elencadas cinco “situações”, sendo essas: a falta de reconhecimento dos gestores; a precarização do trabalho; a sensação de dívida; as mudanças constantes que ocorrem na instituição de ensino e; os dilemas pessoais relacionados ao trabalho. Ainda, foram identificadas três patologias sociais do trabalho no cotidiano dos professores: a patologia da sobrecarga; a patologia da servidão voluntária e; a normopatia. Em relação às estratégias defensivas, três emergiram; uma coletiva, qual seja, o **espaço público de discussão**; e três estratégias individuais: o **isolamento**; a **negação** e; o **cinismo**.

O isolamento e a negação são estratégias defensivas individuais recorrentes nas pesquisas em Psicodinâmica do Trabalho. O cinismo, no entanto, aparece como uma “nova possibilidade”, uma estratégia de resistência para o trabalhador enfrentar as situações laborais que causam sofrimento e permanecer realizando suas atividades.

O cinismo também se caracteriza como uma “manifestação” do próprio trabalho imaterial, utilizado pelos professores para se defenderem de situações laborais que poderiam levar ao sofrimento patogênico.

Assim, o último objetivo específico também foi atingido, pois as principais fontes de prazer e sofrimento no trabalho dos professores foram examinadas, e as estratégias defensivas utilizadas foram identificadas.

Assim, no que diz respeito ao objetivo geral – **analisar as condições de trabalho dos professores de uma instituição de ensino superior privada** – apesar deste estudo não se caracterizar como uma investigação de caráter temporal – a partir da vasta bibliografia (notícias, artigos, livros, dissertações e teses) consultada e apresentada nesta tese, e da pesquisa de campo realizada, é possível estabelecer que o trabalho dos professores universitários em instituição de ensino superior privadas sofreram, e seguem sofrendo, transformações em relação às condições de trabalho. Uma relevante gama de elementos que comprovam essas transformações foram aqui expostos. Com isso, conseqüentemente, atingiu-se o objetivo geral proposto.

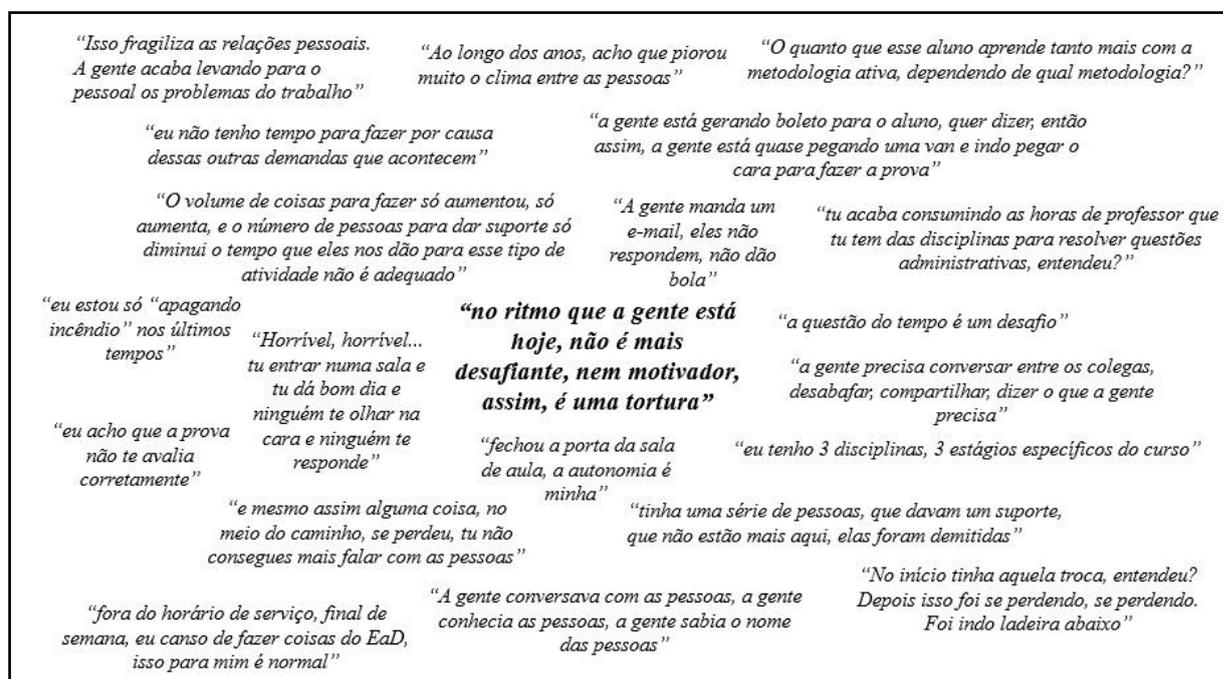
A figura 27 exibe os principais aspectos que envolvem o trabalho dos professores da instituição de ensino superior privada pesquisada. Já na figura 28, apresenta-se um mosaico com algumas falas dos professores proferidas durante as sessões da clínica do trabalho.

Figura 27: Principais aspectos que envolvem o trabalho dos professores da instituição de ensino superior privada pesquisada.



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Figura 28: Mosaico de falas dos professores do coletivo proferidas durante as sessões da clínica do trabalho.



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

No contexto dos dados, informações e achados descritos, analisados e discutidos, **defende-se a tese de que, atualmente, o trabalho docente nas instituições de ensino superior privadas é precarizado, insalubre e, preponderantemente, realizado a partir de uma lógica instrumental, baseada no cálculo utilitário, no êxito econômico e no poder.**

Parafrazeando o poeta português Fernando Pessoa, *"precisar é preciso"*, neste estudo entende-se por trabalho precário aquele instável e com poucas garantias. Kalleberg (2009) define trabalho precário como incerto, imprevisível e no qual os riscos são assumidos pelo trabalhador e, não pelos seus empregadores ou pelo governo. Exemplos de trabalho precários, segundo o autor, incluiriam atividades no setor informal e empregos temporários no setor formal. O trabalho precário não é novidade, existindo desde o início do trabalho assalariado. Contudo, forças sociais, econômicas e políticas que têm operado por décadas tornaram o trabalho mais precário ao redor do globo.

A situação de precarização do trabalhador está corroendo a vida do ser humano enquanto trabalho vivo (MAUÉS; SOUZA, 2016). Repercutindo esse fato, Alves (2013b) apresenta um esquema dizendo que os desdobramentos acarretam crises de diferentes ordens, levando o ser humano a se despersonalizar, romper laços sociais, perder suas referências, alienar-se, levando,

enfim, ao adoecimento e embrutecimento.

Ressalta-se que o trabalho do professor em instituições de ensino superior privadas, conforme apontado em estudos apresentados no transcorrer desta investigação, em tempos não muito distantes, “se via à salvo” desta situação. Pois bem, não é mais o que ocorre: o “o professor vem perdendo gradativamente os direitos conquistados pelas lutas empreendidas pelos sindicatos e a profissão docente vive um período de desvalorização” (MAUÉS; SOUZA, 2016, p. 74).

Ao se afirmar que o trabalho docente no ensino superior privado é insalubre, significa dizer que ele traz malefícios para a saúde, o que é corroborado pelos achados de investigações aqui apresentadas e discutidas (PENA; REMOALDO, 2019; ISBOLI et al., 2017; SOUSA et al., 2017; MARTINS; HONÓRIO, 2014; VILELA; GARCIA; VIEIRA, 2013; PEREZ; 2012) e pelos próprios resultados da presente tese. Finalmente, ao se dizer que os professores universitários desempenham suas atividades movidos, essencialmente, por uma lógica instrumental, aponta-se que os fins são a maximização dos recursos, o êxito, os resultados, o desempenho e a rentabilidade (SERVA; 1997; 1996). Tal como dito por um dos docentes do coletivo: “*o que a gente não faz pelo contracheque*”.

5.2 CONTRIBUIÇÕES E ORIGINALIDADE DA TESE

Considerando-se o que foi exposto e discutido até esse ponto, julga-se necessário avançar nas análises que concernem o trabalho docente no ensino superior e a Psicodinâmica do Trabalho. Nesse sentido, entende-se que a tese apresentada traz contribuições que reforçam o seu ineditismo e originalidade, uma vez que, através dela:

- a) analisou-se o **trabalho docente no ensino superior a partir da lente da Clínica Psicodinâmica do Trabalho**, realizando sessões com os próprios professores, valendo-se da fala, da escuta e trazendo novas discussões, como a percepção dos professores em relação ao ensino a distância e a função de coordenador de curso;
- b) **foram criadas novas classificações (fontes) de sofrimento no trabalho** como a **sensação de dívida**, as **mudanças constantes** e os **dilemas pessoais**, analisando diferentes atribuições do docente do ensino superior como a coordenação de curso, o trabalho na educação a distância e a produção de conteúdos;
- c) **avançou-se empiricamente na concepção e análise da organização do trabalho docente**, examinando concomitantemente a diversidade e variedade de tarefas e atividades, o tempo e o ritmo de trabalho, as responsabilidades do labor dos professores em diferentes atribuições e a sobreposição de tarefas, dialogando com conceitos como a

intensificação do trabalho, a falta de controle sobre o trabalho, a sobrecarga de trabalho, o tempo de trabalho invadindo o tempo de não trabalho e o trabalho imaterial;

d) **apresentou-se uma nova classificação de estratégia defensiva individual ao “jogar luz” sobre o cinismo como uma forma de resistência** utilizada pelo trabalhador (professor) para subverter as imposições da organização do trabalho e permanecer trabalhando, sendo caracterizando, também, como uma forma de trabalho imaterial;

e) **avançou-se empiricamente no que toca às discussões referentes ao trabalho docente no ensino superior e a Psicodinâmica do Trabalho** (trabalho prescrito e trabalho real, prazer e sofrimento no trabalho, reconhecimento do trabalho, sofrimento criativo, utilização da inteligência prática, patologias sociais do trabalho e estratégias defensivas), correlacionado o tema (trabalho docente) com a teoria e o método (Psicodinâmica do Trabalho) a outros conceitos, como trabalho imaterial (tempo de trabalho invadindo o tempo de não trabalho), subjetividade, desamparo do trabalhador, mercantilização do ensino superior, sentido do trabalho (sentido instrumental), gestão (gestão do medo), educação (saberes sociais, saberes adquiridos através da prática) e demais aspectos relacionados ao trabalho (violência, medo, intensificação, sobrecarga, falta de controle, organização do trabalho, relações de trabalho, condições de trabalho e desemprego estrutural);

f) **reforçou-se a aproximação e o diálogo entre as relações de trabalho e o sentimento de desamparo do trabalhador**, trazendo para o debate elementos que podem ajudar no esforço de (re)fortalecimento dos laços de coletividade e solidariedade. Especificamente, no caso do professor do ensino superior, evidenciou os impactos que a educação mercantilista traz para o trabalho docente;

g) **cunhou-se a expressão “professor bombeiro”** para descrever um profissional da área da educação, um docente com formação *strictu sensu*, que trabalha, atualmente, em condições que trazem malefícios para a sua saúde devido às imposições da organização do trabalho (grande diversidade e volume de tarefas e atividades, tempo e ritmo do trabalho acelerados (intensificação do trabalho), aumento das responsabilidades e sobreposição de tarefas, falta de controle sobre o trabalho, tempo insuficiente para realização do trabalho, sobrecarga de trabalho, constante necessidade de (re)organização do trabalho, cobranças constantes, falta de suporte organizacional e tempo de trabalho invadindo o tempo de não trabalho), o que acaba gerando o cansaço físico e mental;

h) **reforçou-se a posição da Administração nas pesquisas em Psicodinâmica do Trabalho**, mais especificamente, na adoção da Clínica Psicodinâmica do Trabalho

empregada como teoria e método;

i) **utilizou-se de um percurso metodológico complexo e diverso**, fundamentado em processos rigorosos, distintos e complementares entre si. Os resultados apresentados baseiam-se em sessões de clínica do trabalho, registros em diários de campo, construção de memoriais descritos, observação participante e pesquisa documental como dados secundários.

Resume-se as contribuições e a originalidade desta tese, reforçando a posição de que a presente pesquisa faz avançar as discussões teóricas, práticas e metodológicas acerca do **trabalho docente no ensino superior**, da **Psicodinâmica do Trabalho** e da **Administração**, relacionando-os com outros importantes conceitos e construtos, contribuindo, assim, para a consolidação desses temas e abordagens nas esferas regional e nacional da academia brasileira.

5.3 COMENTÁRIOS, ESCLARECIMENTOS E CORRELAÇÕES

Reservou-se este espaço para tecer comentários, fazer esclarecimentos e realizar algumas correlações que este demandante empreendimento acadêmico propiciou. Essas colocações são de ordem teórica, metodológica e prática (empírica), além de algumas questões relacionadas a aspectos profissionais e pessoais vivenciados e/ou percebidos pelo pesquisador. Assim, os apontamentos a seguir tem dois objetivos: explicar e gerar reflexões.

Em primeiro lugar, julgo importante colocar que a forma como esta tese foi organizada, não tem nada de “ocasional”, isto é, se está onde está, foi por desejo do pesquisador, após ter dialogado com sua orientadora. Por exemplo, por que o segundo eixo temático (O Ensino Superior e o Trabalho Docente) não foi apresentado antes do eixo temático I (A Organização do Trabalho)? Porque julgou-se pertinente apresentar primeiro “aspectos micro” do trabalho docente (Organização do trabalho, Relações de trabalho e Condições de trabalho), para então, trazer “aspectos macro” (O ensino superior como mercadoria e Trabalho docente: ser professor universitário), pois entendeu-se que, assim, seria a melhor maneira de apresentar e explicar o fenômeno tratado (a transformação do trabalho docente no ensino superior brasileiro).

O tema prazer-sofrimento no trabalho é abordado nos três eixos temáticos da tese, direta ou indiretamente. Assim, por que o objetivo geral desta pesquisa não foi, por exemplo, investigar e compreender a relação entre prazer e sofrimento no trabalho dos professores universitários de uma instituição de ensino privado? Logo no prólogo, coloca-se que o intuito dessa investigação era compreender “*como eram as coisas*”? *Como se encontram atualmente*?”. O pesquisador, enquanto professor do ensino superior desde 2011, sentia uma “inquietação”, um desejo de

mobilizar esforços para realizar uma pesquisa que analisasse a atual situação do trabalho do professor universitário. Dessa maneira, optou pelo objetivo geral apresentado.

De acordo com Mendes e Araujo (2012) a demanda dos trabalhadores nem sempre é coerente, ao contrário, às vezes é contraditória. Na presente pesquisa, ao analisar-se as falas que emergiram das sessões, é possível verificar contradições. Por exemplo, em alguns trechos, os professores afirmam que não possuem autonomia quando trabalham na modalidade de ensino a distância, dizendo que se sentem “engessados” e que o EaD é “enlatado”, “*uma receita de bolo*”. No entanto, em outra passagem, um dos professores afirma que “*a nossa forma de EaD hoje, nós temos três possibilidades de autonomia, pode ser mais ou menos que é o fórum, o vídeo e as questões*”.

Em algumas falas os docentes colocam que “fazem o que conseguem fazer”, como se não estivessem “preocupados” com o resultado no seu trabalho. Mas, em algumas falas, emergem um “sentimento” de que o professor do ensino superior é o único ator organizacional envolvido realmente preocupado com o processo de ensino-aprendizagem e com a qualidade do ensino ofertado aos alunos. Contradições. No transcorrer da pesquisa é possível encontrar outras situações que corroboram com o que colocam Mendes e Araujo (2012).

Algumas escolhas (muitas!) tiveram que ser feitas no processo de concepção e escrita desta tese. Entre essas, destaca-se a decisão a respeito do que deveria ser “tratado com mais profundidade”. Apesar do método dejouriano colocar que a demanda deve partir dos trabalhadores, a quantidade de informações trazidas pelas sessões, no caso desta pesquisa especificamente, fez com que o pesquisador não abordasse alguns temas da forma que gostaria. É preciso lembrar que existem limitações no que diz respeito ao tempo, às “forças do pesquisador”, entre outros aspectos. Entre os temas que, apesar de terem surgido nas sessões e/ou constasse nas anotações referentes às percepções do pesquisador (observação participante) não foram abordados com “mais ênfase” estão: a subjetividade do professor no ensino a distância, a individualização do trabalhador na área da educação e a gestão do medo.

A Psicodinâmica do Trabalho é uma disciplina que se fundamenta em categorias próprias (conceitos) que possibilitam a compreensão da relação entre trabalho e saúde. Em razão dos objetivos elencados, algumas dessas categorias foram utilizadas nesta pesquisa (trabalho prescrito e trabalho real, inteligência prática, sofrimento criativo, conceito de “normalidade”, vivências de prazer e sofrimento, reconhecimento no trabalho, estratégias defensivas, etc.). Contudo, a abordagem conta com outras importantes categorias: processo de adoecimento do trabalhador, processo de sublimação, ressonância simbólica e banalização do mal (ARENDR, 2017; 1999; 1989), entre outros. Para registro.

Apesar das adaptações realizadas ao método de Dejours (2011b; 2010b; 1988) e das limitações apresentadas (serão trazidas no item 5.4), as sessões realizadas com os professores da instituição de ensino superior privada pode ser considerada uma clínica do trabalho? Sim, conforme aponta Dejours (1993c):

A Psicodinâmica do Trabalho é antes de tudo uma clínica. Ela se desdobra sobre um trabalho de campo radicalmente diferente do lugar da cura. **Afirmar que ela é uma clínica implica que a fonte de inspiração é o trabalho de campo, e que toda a teoria é alinhavada a partir deste campo** (DEJOURS, 1993c, p. 137).

Contudo, algumas críticas são colocadas em relação ao método da Clínica Psicodinâmica do Trabalho, e serão apresentadas aqui. Por que não foram expostas no capítulo de metodologia? Porque entendeu-se que aquela seção da tese já estava “com muitas informações” e porque o pesquisador acredita que o leitor “tirará maior proveito”, e poderá refletir com mais propriedade, após ter lido e analisado os achados da pesquisa.

De acordo com Ganem (2011), é preciso ser modesto em relação aos resultados esperados a partir da interferência da Psicodinâmica do Trabalho, pois, em última instância, é doloroso constatar que raramente ocorrem mudanças efetivas em relação à organização do trabalho. Segundo o autor, o melhor que se pode esperar é; uma melhor compreensão da situação de trabalho e do impacto na saúde e conduta dos trabalhadores, por parte de todos; um reparo e/ou rearranjo da capacidade de diálogo do grupo; e a modificação da organização do trabalho no sentido de uma melhor relação saúde-trabalho no que se refere a algumas especificidades.

Mesmo que a teoria de Dejours tenha caminhado da psicopatologia para a psicodinâmica, segundo Magnus (2015), sua base de compreensão ainda utiliza a análise do sofrimento e das estratégias individuais e coletivas de defesa. Poderia estar mais próxima de questões relacionadas à saúde, dando maior ênfase às estratégias coletivas de saúde. Esta questão está relacionada à origem da metodologia, que foi sofrendo modificações ao longo do seu desenvolvimento.

Outra crítica aborda o fato do método dejouriano trabalhar primordialmente apenas com a palavra dos trabalhadores, não levando em consideração outros atores envolvidos na organização do trabalho, como os gestores, entre outros, que poderiam estar inseridos nas articulações do coletivo, ao menos em algum momento do processo, tornando-o mais eficaz (MAGUNS, 2015).

Por fim, Périlleux (2013) afirma que uma das características originais, e dificuldades, da clínica do trabalho é a de confrontar as questões políticas da organização do trabalho, a experiência da injustiça, as múltiplas faces da opressão. É possível afirmar que a clínica tem uma

vocação para a crítica, compreendendo por “crítica social” todas as formas de recusa das formas de opressão e todos os questionamentos do mundo.

Também julgo importante citar o comportamento de alguns professores no transcorrer da pesquisa, quer dizer, durante a realização das sessões da clínica, e mesmo após a saída de campo por parte do pesquisador. Alguns docentes não demonstraram interesse em fazer parte do coletivo, (conforme citado no capítulo que aborda o método, alguns saíram no grupo de *whatsapp* minutos após este ter sido criado pelo pesquisador), o que se configura como uma decisão “normal”, quer dizer, livre-arbítrio - “as pessoas fazem o que querem fazer”. Contudo, ao encontrar alguns desses professores nos corredores da instituição, o pesquisador escutou comentários “de deboche”, indiferença e, em alguns casos, até de desrespeito.

No mês de agosto de 2020, já durante a pandemia de Covid-19, muitos professores da instituição de ensino foram demitidos⁵⁶. Entre os demitidos não estava nenhum desses professores que não participaram do coletivo e que “debochavam” do pesquisador. Algum tempo depois, soube-se através de ex-gestores (que também foram demitidos) que esses professores “passavam informações” para a gestão. Gostaria de tecer mais alguns comentários, mas, por princípios éticos, não os farei. Deixarei apenas uma frase da obra “Ensaio sobre a cegueira”, do escritor português José Saramago: “*Depois, como se acabasse de descobrir algo que estivesse obrigado a saber desde muito antes, murmurou, triste. É desta massa que nós somos feitos, metade de indiferença e metade de ruindade*”.

Para terminar essa “questão”, citarei apenas que um desses “professores cagoetas”, sempre costumava dizer que “*precisava trabalhar, precisava trabalhar*”, jamais questionando qualquer decisão da gestão da instituição. Conforme lembrado por uma professora, amiga e ex-colega, lembrava o personagem Sansão do livro “A Revolução dos Bichos”, de George Orwell, um cavalo que sempre dizia, “*trabalharei mais ainda*”.

O Apêndice C desta tese trará um exemplo sobre a inteligência prática (VASCONCELOS, 2013; DEJOURS, 2011f; 2003) e o cinismo (ANJOS, 2013b), dos quais o pesquisador precisou se utilizar para conseguir redigir o relatório final da tese. Algumas situações relacionadas aos fatos narrados acima serão mencionados em um texto fictício. Questão de saúde física e mental, além disso, citando uma frase da música do Ney Lisboa que fala “*não ando do lado da lei, e a lei não foi ideia minha*”, e lembrando de algumas partes do livro “A Desobediência Civil” de Thoreau, paro por aqui. Em relação às “burlas”...

⁵⁶ Mais de 30 professores foram desligados no mesmo dia, fato que será abordado no epílogo.

5.4 LIMITAÇÕES E POSSIBILIDADES DE INVESTIGAÇÕES FUTURAS

Ainda que o conjunto de objetivos propostos nesta investigação tenham sido atingidos, reconhece-se que a presente pesquisa apresentou limitações no que diz respeito à operacionalização da metodologia, e ao acesso a informações provenientes da instituição de ensino ou do sindicato que representa os professores do ensino superior privado no estado do Rio Grande do Sul.

O método utilizado nesta investigação seguiu os pressupostos da Clínica Psicodinâmica do Trabalho. Entretanto, adaptações foram realizadas. Considera-se como uma importante limitação neste estudo o fato do pesquisador não ter contado com um coletivo de pesquisadores, o que impossibilitou a prática da supervisão. Em relação a formação do pesquisador (Administração), também é possível pensar que “algo tenha se perdido” nas sessões da clínica do trabalho em razão dos encontros não contarem com a presença de um clínico. Porém, ressalta-se que esta é uma tese da área de Administração, e que apesar de ter abordado questões do campo da Psicologia e da Medicina (Psiquiatria), procurou trazer contribuições que se aproximassem das áreas da educação e da gestão.

Em relação às possibilidades de investigações futuras, para fins de organização, julga-se importante realizar uma divisão, sendo: trabalho docente no ensino superior, Psicodinâmica do Trabalho e Administração. No que tange o trabalho do professor na educação superior, alguns questionamentos podem levar à futuras investigações:

- Como ocorre o contrato social entre a organização do trabalho da instituição de ensino e o corpo docente, caracterizado como um grupo qualificado de trabalhadores?
- De que maneira se estabelecem as relações de poder entre os professores e demais profissionais envolvidos nos processos de trabalho de uma instituição de ensino?
- Quais aspectos do trabalho imaterial, além dos utilizados neste estudo, poderiam contribuir com as pesquisas sobre o trabalho docente no ensino superior? Por quê?

Em relação à Psicodinâmica do Trabalho, sugere-se que a abordagem seja utilizada tanto como teoria, quanto como método, caso contrário perderia sua potência. Dessa forma, algumas questões podem ser pensadas:

- Além dos trabalhadores (nesse caso, os professores), quais outros profissionais inseridos no cotidiano da instituição de ensino poderiam participar das sessões da clínica do trabalho? De que maneira essa tentativa/possibilidade seria operacionalizada?

- Pensando em adaptações ao método proposto por Dejours, quais outras técnicas de coleta de dados, além da observação participante e da pesquisa documental, “casariam bem” com a Clínica Psicodinâmica do Trabalho?
- Qual teoria, abordagem ou autor brasileiro ou sul-americano poderia contribuir e/ou simplesmente dialogar com os estudos em Psicodinâmica do Trabalho?

No que diz respeito à Administração, algumas correlações entre aspectos do trabalho docente que emergiram da pesquisa de campo e alguns temas abordados no âmbito da gestão podem suscitar novos estudos:

- Tempo e ritmo de trabalho e *Taylorismo*;
- Diversidade e volume de tarefas e atividades (polivalência e flexibilidade) e *Toyotismo*;
- Aspectos específicos do trabalho do coordenador de curso e a Escola Burocrática da Administração;

Os questionamentos e possíveis correlações elencados acima evidenciam a riqueza, isto é, a vasta gama de possibilidades que se pode obter ao “colocar para conversar” três temas/áreas (educação, saúde e gestão) que tanto podem contribuir para elucidar questões importantes, ainda sem resposta, como a promoção da saúde do professor do ensino superior, inseridas na sociedade brasileira.

5.5 O PRAZER E O SOFRIMENTO DO PESQUISADOR: FINALIZANDO OU FINALIZADO?

Pois bem, aconteceu “de tudo”. Pessoas muito próximas a mim deixaram esse plano durante o período em que cursei o Doutorado. A mais próxima delas, minha avó materna Custódia Porto da Silva, com quem morei até os oito anos de idade, faleceu a poucas semanas da defesa do projeto de tese. Sofrimento. Meu tio e padrinho, Walter Porto da Silva, veio a falecer praticamente um ano depois. Sofrimento. Outro tio, Adão da Silva Fortunato, nos deixou logo no início do isolamento em decorrência da pandemia de Covid-19. Sofrimento. Amigos, familiares de amigos e conhecidos, convalescidos, mortos pelo vírus. *Sufrimento*. No entanto, seguiu-se.

Já durante a pandemia, quando o prazo para defesa da tese se aproximava, nós, professores, “fomos obrigados” a trabalhar, lecionar e resistir de nossas casas, de nossos computadores. Alunos do outro lado da tela, “um tanto quanto sós”, assim como nós professores, meses e mais meses trabalhando de nossas casas, algo até então, inimaginável. Chega a parecer uma trama de algum livro de literatura distópica escrito por George Orwell, Aldous Huxley,

Edmund Cooper, Ievguêni Zamiátin, Chuck Palahniuk, Margaret Atwood ou Ray Bradbury. Nesse momento, cheguei a lecionar 10 disciplinas por semana, do computador da minha casa, para duas instituições de ensino superior, uma privada, outra pública. *Sufrimento*. No entanto, seguiu-se.

Um dia qualquer alguém me perguntou: “e *então, finalizou a tese?*”. Respondi, provavelmente sem pensar, “*olha, ainda não, mas ou finalizo logo, ou ela me finaliza*”. Como estou digitando essas linhas, é de se supor que “*finalizei e não fui finalizado*”. Bom, vai saber, nos acostumamos a ver, escutar e presenciar “cada coisa” ao longo desses últimos anos que... não tenho certeza de mais nada. Mas, contudo, entretanto, todavia, todo o processo... a seleção e o ingresso no doutorado, as disciplinas, os professores, os/as colegas, as pesquisas, as escritas, os eventos, as apresentações, o ensaio teórico, a defesa do projeto, o trabalho de campo, as análises, a redação do relatório final e, suponho, a defesa da tese, foram engrandecedores, recompensadores e gratificantes. Assim, todos os sofrimentos, vieram porque tinham que vir, estavam no meu caminho porque tinham que estar, mas, ao final, foi, sem sombra de dúvidas, recompensador. *Prazer*.

Em relação ao título da presente tese, faço a seguinte análise (prometo que está terminando): Trabalhar, segundo Dejours (2011a), é a atividade colocada em ação por homens e mulheres para concretizar aquilo que ainda não está prescrito pela organização do trabalho. Para mim, Vinicius Porto de Avila, trabalhar é “*experienciar, se arriscar, é viver*”. Ensinar, conforme afirmava Paulo Freire, não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria construção. A respeito do ato de Resistir, José Saramago dizia que: “*há esperanças que é loucura ter, pois eu digo que se não fossem essas já eu teria desistido da vida*”.

Ninguém disse que seria fácil, ninguém prometeu que seria fácil. Tenho absoluta certeza de que outras pessoas, pesquisadores e pesquisadoras, homens e mulheres passaram por dificuldades que eu não conseguiria imaginar. Além do mais, conforme amplamente abordado nesta tese, e defendido por Dejours (2004), trabalhar é preencher a lacuna existente entre o prescrito e o real, uma vez que, o que é necessário para preencher esta lacuna não tem como ser previsto antecipadamente. Anjos (2013a, p. 271), afirma que há “um fosso intransponível” entre o planejamento e a execução do trabalho. Com a ajuda de muitas pessoas, consegui realizar o trabalho real e redigir o relatório final da tese. Ponto final.

EPÍLOGO: pandemia, demissões e o futuro

Ao iniciar esse longo e demandante empreendimento de pesquisa, confesso, não tinha noção do quanto e de quais formas seria afetado pelas descobertas, relatos e pelas observações colhidas. Ingenuidade da minha parte? Talvez. Ao longo dos últimos quatro anos e onze meses, mobilizei energia, tempo e esforços (físicos, mentais e afetivos) para abordar um fenômeno, uma situação, dos quais eu, como professor, também fazia parte. Acredito não ser necessário me aprofundar na tentativa de descrever o quanto esse processo não se constitui em uma tarefa simples, fácil. Assim, me atentarei em descrever e analisar, nas linhas que seguem, alguns aspectos sobre aquilo que considero importante, ocorrido a partir da minha “saída do campo”.

No que toca à pesquisa apresentada nesta tese, a última sessão da clínica foi realizada, precisamente, na tarde do dia vinte e nove de outubro do ano de dois mil e dezenove (29/10/2019). Aproximadamente por volta das cinco da tarde, em uma das salas do segundo andar da instituição de ensino onde a pesquisa estava sendo realizada. Ao término, foi realizada uma validação de todas as sessões. Um relatório final, contendo um resumo com falas e interpretações do pesquisador de todos os encontros, foi lido em voz alta. Após a leitura, questões foram levantadas pelos professores e debatidas pelo coletivo. Algumas divergências surgiram, sendo necessário ajustes no documento final.

Assim que a última palavra foi pronunciada, desliguei o gravador, agradei a cada um dos professores presentes, dei uma caixa de chocolate para cada um deles, bati o meu ponto na sala dos professores e fui embora. Comigo, além de mais de dez horas de gravação e muitas páginas de anotações no diário de campo e nos memoriais descritivos, estava a certeza de que os meses à frente seriam de muito trabalho. E realmente foram.

O processo de transcrição das sessões realizadas foi demorado, se estendendo até meados do mês de janeiro de 2020. Assim, em razão do período de férias docentes, eu só retornaria a rever os professores do coletivo na segunda metade do mês de fevereiro de 2020.

Na primeira semana após o retorno das férias, em fevereiro/2020, uma série de demissões foram realizadas por aquela instituição de ensino. Professores, técnicos-administrativos e profissionais de outras áreas foram desligados sem muitas explicações. De acordo com os gestores da instituição no momento, “*foram ordens da mantenedora*”. Conversei com um dos pró-reitores e, segundo ele, “*a lista das pessoas que deveriam ser demitidas já veio pronta de [cidade onde fica a mantenedora]*”. Além das demissões, ocorreu um grande “corte de horas” nos

contratos de partitivamente todos os docentes⁵⁷. O baixo número de alunos foi o motivo dado para essa decisão da gestão da instituição.

Após mais algumas semanas de trabalho, o mundo foi surpreendido com a expansão de um surto de contaminação em seres humanos, causado por um tipo de coronavírus (SARS-CoV-2⁵⁸), cuja doença infecciosa foi chamada de Covid-19 ⁵⁹ (WU; WU; LIU; YANG, 2020). Na segunda quinzena de março, a Organização Mundial de Saúde (OMS) classificou a Covid-19 como pandemia. Assim, buscando formas de frear a proliferação da doença, diversos países passaram a adotar as recomendações de órgãos internacionais de saúde, como evitar aglomerações e contato físico entre pessoas, a utilização de máscaras de proteção respiratória e álcool gel para higienização⁶⁰. Os impactos sociais e econômicos em decorrência da Covid-19 seguem desdobrando-se em escala mundial, atingindo regiões, cidades e países em diferentes momentos e com intensidades distintas.

Com o fechamento parcial do comércio, indústrias e empresas do setor de serviços, e com a conseqüente diminuição na circulação de pessoas, impactos foram sentidos nas relações que permeiam o trabalho. A área da educação foi uma das mais afetadas, com instituições suspendendo aulas presenciais. Em mais de 150 países do mundo, a pandemia causou o fechamento generalizado de instituições de ensino, como escolas, faculdades e universidades (UNESCO, 2020). Após algumas semanas de incerteza, a grande maioria das instituições de ensino superior privadas transferiu suas aulas para plataformas de ensino a distância, situação que permanece até os dias de hoje.

Na instituição de ensino em que os professores do coletivo realizam suas atividades, ponto focal da pesquisa apresentada nesta tese, as aulas na plataforma EaD iniciaram no mês de abril de 2020. Apesar das dificuldades enfrentadas por alunos e professores, o primeiro semestre do ano foi concluído em todas as modalidades de ensino ofertadas. No transcorrer das semanas, a instituição, de forma unilateral, reduziu o valor da hora-aula dos professores entre 20 a 30%, alegando problemas financeiros em razão da pandemia. Apesar da intervenção do sindicato da categoria, a redução salarial foi mantida.

⁵⁷ Em alguns casos, os professores passaram de 40 horas semanais para 11 horas semanais, ou seja, uma redução de 72,5% na carga horária.

⁵⁸ Do inglês *Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2*.

⁵⁹ Do inglês *Coronavirus disease 2019*.

⁶⁰ No momento em que este epílogo é escrito (16/01/2021), o número de casos no mundo totaliza 93,8 milhões, com 2.008.273 mortes. No Brasil são 8,3 milhões de casos, contabilizando 208.246 vidas perdidas. No Estado do Rio Grande do Sul totaliza-se 500.792 casos, com 9.838 óbitos.

Assim que o semestre foi concluído, em julho/2020, e as notas finais foram lançadas, mais de trinta professores da instituição receberam telefonemas do setor de departamento pessoal informando suas demissões. O meu nome estava na lista de docentes que foram desligados, após mais de seis anos lecionando e realizando outras atividades na instituição, em agosto de 2020, o ciclo estava encerrado. Dos quatorze professores do coletivo que participaram das sessões da Clínica do Trabalho, sete foram demitidos durante a pandemia. Os outros sete docentes seguiram na instituição, desempenhando suas tarefas na modalidade a distância e com o valor da hora-aula reduzido.

Ao iniciar o esforço de digitar as últimas frases deste relatório de tese, tenho a certeza, por mais óbvio que possa parecer, que o ser humano-professor-pesquisador que iniciou este projeto de pesquisa, não é o mesmo que o concluiu. Em períodos onde “o sofrimento no trabalho tem levado as pessoas à retração, ao silenciamento”, uma vez que não há mais espaço para fala, significando que “também não há mais espaço para a escuta” (MENDES; BOTTEGA; CASTRO, 2014, p. 169), considero que “passou da hora” de falarmos, escutarmos e agirmos em prol de uma educação e, conseqüentemente, de uma sociedade, mais justa, humana e igualitária.

O que acontecerá com a educação superior privada daqui para frente? Quais serão os reais reflexos da pandemia de Covid-19? Qual será o papel do professor que leciona em faculdades, centros universitários e universidades particulares (e públicas)? Apenas o distanciamento histórico e nossas ações (individuais e coletivas) poderão responder a essas perguntas, imagino.

A todos os professores, não somente àqueles que realizam suas atividades no ensino superior, que o futuro nos reserve “novos ares, novos tempos” e infinitas possibilidades de crescimento, desenvolvimento e amadurecimento. Que assim seja!

6 REFERÊNCIAS

- ABBGANANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ALBARNOZ, S. **O que é trabalho: “Primeiros Passos”**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- ALCADIPANI, R. A hiperatividade do professor bombril. **Organização & Sociedade**, v. 12, n.35, Outubro/Dezembro, 2005.
- ALVES, G. Crise estrutural do capital, maquinofatura e precarização do trabalho: a questão social no século XXI. **Textos & Contextos**. Porto Alegre, v.12, n.2, p. 235-248, jul/dez, 2013a.
- ALVES, G. **Dimensões da precarização do trabalho: ensaios de sociologia do trabalho**. São Paulo: Práxis, 2013b.
- ALVES, G. **Trabalho e subjetividade: o espírito do Toyotismo na era do capitalismo manipulatório**. Boitempo Editorial, 2011a.
- ALVES, G. Trabalho, subjetividade e capitalismo manipulatório: o novo metabolismo social do trabalho e a precarização do homem que trabalha. **Revista Estudos do Trabalho**. Ano IV, n. 8, 2011b.
- ALVES, D. A. Tecnologias como mediadores das mudanças sociotécnicas no trabalho. **Revista TOMO**, n. 15, p. 142-165, jul./dez. 2009.
- ALVES, G. **O novo (e precário) mundo do trabalho**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2000.
- AMARAL, N. C. **Financiamento da educação superior: Estado x mercado**. São Paulo: Cortez; Piracicaba: UNIMEP, 2003.
- AMARAL, G. A.; MENDES, A. M.; FACAS, E. M. (Im)possibilidade de mobilização subjetiva na clínica das patologias do trabalho: o caso das professoras readaptadas. **Revista Subjetividades**, v. 19, n. 2, 2019.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE MEDICINA DO TRABALHO – ANAMT**. Transtorno mental é a terceira causa de afastamento de trabalho. 2017. Disponível em: <<https://www.anamt.org.br/portal/2017/10/26/transtorno-mental-e-a-3a-causa-de-afastamentos-de-trabalho/>>. Acesso em 05 de janeiro de 2021.
- ANDRADE, S. P. C.; TOLFO, S. R.; DELLAGNELO, E. H. L. Sentidos do trabalho e racionalidades instrumental e substantiva: interfaces entre a Administração e a Psicologia. **RAC**, Rio de Janeiro, v. 16, n.2, p. 200-216, Mar./Abr. 2012.
- ANDRIGHETTO, F. Mais de 1.800 professores universitários foram demitidos em meio à pandemia em SP. **Catraca Livre**, 2020. Disponível em: <<https://catracalivre.com.br/educacao/mais-de-1-800-professores-universitarios-foram-demitidos-em-meio-a-pandemia/>>. Acesso em: 02 de janeiro de 2021.
- ANJOS, F. B. Organização do trabalho. In: VIEIRA, F. O.; MENDES, A. M.; MERLO, Á. R. C. (Orgs.). **Dicionário Crítico de Gestão e Psicodinâmica do Trabalho**. Curitiba: Juruá, 2013a.

ANJOS, F. B. Cinismo organizacional. In: VIEIRA, F. O.; MENDES, A. M.; MERLO, Á. R. C. (Orgs.). **Dicionário Crítico de Gestão e Psicodinâmica do Trabalho**. Curitiba: Juruá, 2013b.

ANTLOGA, C. S.; AVELAR, R. Mal-estar no trabalho. In: VIEIRA, F. O.; MENDES, A. M.; MERLO, Á. R. C. (Orgs.). **Dicionário Crítico de Gestão e Psicodinâmica do Trabalho**. Curitiba: Juruá, 2013.

ANTLOGA, C. S.; MENDES, A. M. Sofrimento e adoecimento dos vendedores de uma empresa de material de construção. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. V. 25, n.2, p. 255-262, 2009.

ANTUNES, R. Algumas teses sobre o presente (e o futuro) do trabalho. In: DOWBOR, L.; FURTADO, O.; TREVISAN, L.; SILVA, H. (Orgs.). **Desafios do trabalho**. Petrópolis: Vozes, p. 38-46, 2004.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 8ª Ed. São Paulo: Cortez. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2002.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. Boitempo Editorial, 1999.

ANTUNES, R.; ALVES, G. As mutações no mundo trabalho na era da mundialização do capital. **Educação e Sociedade**, v. 25, n.87, Campinas, maio/ago, 2004.

ANTUNES, R.; PRAUN, L. A sociedade dos adoecimentos no trabalho. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 123, p. 407-427, jul./set. 2015.

ARAÚJO, J. C. S.; MENDONÇA, Z. G. C. Educação superior e trabalho: considerações iniciais sobre a expansão e a interiorização da UFG. In: **Trabalho, precarização e formação humana**. Carlos Lucena (Org.). Campinas/SP: Editora Alínea, 2008.

ARENDT, H. **A condição humana**. 13. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.

ARENDT, H. **Eichmann em Jerusalém:** um relato sobre a banalidade do mal. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

ARENDT, H. **Origens do totalitarismo:** anti-semitismo, imperialismo, totalitarismo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

AUBERT, N. La société hyper moderne, l'individu hyper moderne: ruptures et contradictions. In: **SEMINÁRIO DA AFAPP: L'ACCOMPAGNEMENT DES PROCESSUS DE CONSTRUCTION IDENTITAIRE – L'APPORT DE LA SOCIOLOGIE**, 3., 2011. Palestra. Disponível em: <<http://www.afapp.org/images/docs/110530%20Nicole%20Aubert%282%29.pdf>> Acesso em: 04 de janeiro de 2021.

AUGUSTO, L. G. S. A situação do profissional de saúde ocupacional. In: **CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE MEDICINA DO TRABALHO**, 5, 1987, Florianópolis. Anais...Florianópolis: ANMT, 1987.

BAIERLE, T. C. **Ser segurança em tempos de insegurança:** sofrimento psíquico e prazer no trabalho da Guarda Municipal de Porto Alegre (201 p.). Dissertação de Mestrado em Psicologia Social e Institucional, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BAIERLE, T. C.; MERLO, A R. C. Trabalho, saúde mental e subjetividade em uma guarda municipal: estudo em psicodinâmica do trabalho. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v.11, n. 1, p. 69-81, 2008.

BALBACHEVSKI, E. Dossiê: carreira e contexto institucional no ensino superior brasileiro. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 9, n. 17, p. 158-188, jan./jun., 2007.

BARBARINI, N. **Trabalho bancário e reestruturação produtiva:** implicações no psiquismo dos trabalhadores. 2001. 186 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

BARREIRO, J. **Violencia e política en América Latina.** 4 ed. México: Siglo Veintiuno, 1978.

BARRETO, R. G. Tecnologia e educação. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1181-1201, 2004.

BARROS, J. O.; GONÇALVES, R. M. A.; KALTNER, R. P.; LANCMAN, S. Estratégia do apoio matricial: a experiência de duas equipes do Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF) da cidade de São Paulo, Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, 20(9), p. 2847-2856, 2015.

BARROS, N. M. G. C.; HONÓRIO, L. C. Riscos de adoecimento no trabalho de médicos e enfermeiros em um hospital regional mato-grossense. **REGE**, São Paulo – SP, Brasil, v. 22, n.1, p. 95-113, jan./mar. 2015.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Cad. CEDES**, v. 19, n.44. Campinas, abr.1998.

BATISTA, J. B. V.; CARLOTTO, M. S.; OLIVEIRA, M. N.; ZACCARA, A. A. L.; BARROS, E. O.; DUARTE, M. C. S. Transtornos mentais em professores universitários: estudo em um serviço de perícia médica. **Revista de Pesquisa: cuidado é fundamental**, v. 8, n.2, p. 4538-4584, 2016.

BAUMAN, Z. **Capitalismo parasitário e outros temas contemporâneos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

BAUMAN, Z. **Vida líquida.** 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2009.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida.** Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001.

BECHI, D. As reformas da educação superior e as metamorfoses do trabalho docente na economia capitalista flexível. **Rev. Inter. Educ. Sup.**, v. 3, n. 1, p. 203-223, 2017.

BENDASSOLLI, P. F.; GONDIM, S. M. G. Significados, sentidos e função psicológica do trabalho: discutindo essa tríade conceitual e seus desafios metodológicos. **Avances en Psicología Latinoamericana**, v. 32, n. 1, p. 131-147, 2014.

BENDASSOLLI, P. F.; SOBOLL, L. A. P. (Orgs.). **Clínicas do Trabalho**: novas perspectivas para a compreensão do trabalho na atualidade. Editora Atlas, 2011.

BIRMAN, J. **Mal-estar na atualidade**: a psicanálise e as novas formas de subjetivação. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

BLALOCK JR., H. M. **Introdução à pesquisa social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

BLEICHMAR, S. **Dolor país**. 5ª ed. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2002.

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

BOSI, A. P. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007.

BOTTEGA, C. G.; MERLO, Á, R. C. Linha de cuidado em saúde mental do trabalhador: discussão para o SUS. **Rev. Polis e Psique**, 6(3), p. 77-102, 2016.

BRANT, L. C.; MINAYO-GOMEZ, C. A transformação do sofrimento em adoecimento: do nascimento da clínica à psicodinâmica do trabalho. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 9, n.1, p. 213-223, 2004.

BRASIL. Ministério do Trabalho. **Adoecimento Ocupacional**: um mal invisível e silencioso. Brasília/DF, 2018. Disponível em: <<https://enit.trabalho.gov.br/portal/images/Cartilhas/Cartilha-doencas-ocupacionais.pdf>>. Acesso em: 14 de outubro de 2020.

BRASIL. **Decreto nº. 9.057, de 25 de maio de 2017**. 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24>. Acesso em: 24 de outubro de 2020.

BRASIL. LDB – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Nº 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 24 de maio de 2020.

BRASIL. **Decreto Legislativo Nº 2**, de 1992. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/1992/decretolegislativo-2-17-marco-1992-358340-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 13 de novembro de 2019.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 14 de janeiro de 2019.

BRESCIANI, P. L. Reestruturação produtiva: o que há de novo para a sociologia no mundo do trabalho? **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 2, n.1, p. 39-45, 1999.

BUENO, M.; MACÊDO, K. B. A clínica psicodinâmica do trabalho: de Dejours às pesquisas brasileiras. **Estudos Contemporâneos da Subjetividade**, v.2, n.2, 2012.

CABRAL-DONEDA, L. Universitários protestam contra a demissão de professores e extinção de cursos. **Colabora**, 2020. Disponível em: <<https://projetcobolabora.com.br/ods4/universidade-demite-60-professores-por-e-mail-e-videoconferencia/>>. Acesso em 02 de janeiro de 2021.

CAMPANA, D. P. **Desenvolvimento e avaliação de projeto em qualidade de vida no trabalho (QVT): indicadores de produtividade e saúde nas organizações**. 2011. Dissertação (Mestrado em Economia, Organizações e Gestão do Conhecimento) -- Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2011.

CALGARO, J. C. C. Gerencialismo. In: VIEIRA, F. O.; MENDES, A. M.; MERLO, Á. R. C. (Orgs.). **Dicionário Crítico de Gestão e Psicodinâmica do Trabalho**. Curitiba: Juruá, 2013.

CAMARGO, I. Universidades comunitárias demitem na pandemia. **Jornal Extra Classe**, 2020. Disponível em: <<https://www.extraclasse.org.br/educacao/2020/08/universidades-comunitarias-demitem-na-pandemia/>>. Acesso em: 02 de janeiro de 2021.

CAMARGO, S. **Trabalho Imaterial e Produção Cultural: a dialética do capitalismo tardio**. São Paulo: Annablume, 2011a.

CAMARGO, S. Considerações sobre o conceito de trabalho imaterial. **Pensamento Plural**, Pelotas (9), p. 37-56, jul./dez. 2011b.

CANÇADO, V. L.; SANT'ANNA, A. S. Mecanismos de defesa. In: VIEIRA, F. O.; MENDES, A. M.; MERLO, Á. R. C. (Orgs.). **Dicionário Crítico de Gestão e Psicodinâmica do Trabalho**. Curitiba: Juruá, 2013.

CANGUILHEM, G. **Lo normal y lo patológico**. Madrid: Siglo Vientiuno, 1986.

CARDOSO, J. Trabalho imaterial, informatização e estilos de vida dos docentes de instituições de ensino privado. **Revista Espaço Acadêmico**, Ano XVIII, n. 28, Setembro, 2018.

CARDOSO, A. C. M. O trabalho como determinante do processo saúde-doença. **Tempo Social, Revista de Sociologia da USP**, v. 27, n.1, 2015.

CARDOSO, M. R.; DEJOURS, C. **Ágora** [online]. v.4, n.2, p.89-94, 2001.

CARDOSO, J. GRISCI, C. L. I. Tempo de trabalho e de não trabalho e estilos de vida contemporâneos. **Revista de Administração e Negócios da Amazônia**, v. 4, n.3, set./dez. 2012.

CARLESSO, M. Inadimplência e demissões crescem em escolas particulares gaúchas, aponta Sinepe. **Jornal do Comércio**, 2020. Disponível em: <https://www.jornaldocomercio.com/_conteudo/economia/2020/07/749227-inadimplencia-e-demissoes-crescem-em-escolas-particulares-gauchas-aponta-sinepe.html>. Acesso em 02 de janeiro de 2021.

CARLOTTO, M. S. A síndrome de *Burnout* e o trabalho docente. **Psicologia em Estudo**,

Maringá, v.7, n.1, p. 21-29, 2002.

CARRASQUEIRA, F. A.; BARBARINI, N. Psicodinâmica do Trabalho: uma reflexão acerca do sofrimento mental nas organizações. **Jornada de Saúde Mental e Psicanálise da PUCPR**, Curitiba, v.5, n.1, nov. 2010.

CARVALHO, G. M.; MORAES, R. D. Sobrecarga de trabalho e adoecimento no Polo Industrial de Manaus. **Psicologia em Revista, Belo Horizonte**, v. 17, n.3, p. 465-482, dez. 2011.

CARVALHO, C. A.; RODRIGUES, S. Y. S. Sofrimento psíquico em bancários brasileiros: uma revisão sistemática da literatura. **Ayvu: Rev. Psicol.**, v. 01, n.01, p. 99-109, 2014.

CARVALHO, G. M.; VASCONCELOS, A. C. L. Clínica do trabalho aplicada a trabalhadores de ensino superior federal. **Rev. Polis e Psique**, 4(1), p. 146-160, 2014.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. São Paulo: Vozes, 1998.

CASTELHANO, L. M. O medo do desemprego e a (s) nova (s) organizações de trabalho. **Psicologia & Sociedade**; 17 (1), p. 17-28, jan/abr. 2005.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra ,1999.

CASTRO, T. C. M. **Reconhecimento e vida dos guardas municipais: clínica no trabalho na atividade de segurança pública**. 2010. 142 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

CASTRO, T. C. M.; MERLO, A. R. C. Reconhecimento e saúde mental na atividade de segurança pública. **Psico**, Porto Alegre, v. 42, n.4, p.474-480, out.dez., 2011.

CASTRO-SILVA, L. M. **Casos de afastamento por LER/DORT e retorno ao trabalho bancário: uma análise psicodinâmica**. Brasília, 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília. Brasília, DF, 2006.

CAVEDON, N. **Antropologia para administradores**. 3. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, v. 1. 182 p., 2008.

CHANLAT, V. O gerencialismo e a ética do bem comum: a questão d motivação para o trabalho nos serviços públicos. **VII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública**. Lisboa, Portugal, 8-11 Oct. 2002.

CHAVES, A. B. P.; FRAZÃO, P. S. P. A precariedade do trabalho docente. In: **Anais do VII Seminário do trabalho**, Marília-SP, 2010.

CHAVES, E. O. C. Tecnologia na educação, ensino a distância e aprendizagem mediada pela tecnologia: conceituação básica. **Revista de Educação**, PUC – Campinas, v.3, n.7, p. 29-43, novembro, 1999.

CECILIO, S.; GRACIOLI, J. T. Organização do trabalho docente no ensino superior e

subjetividade de professores no capitalismo flexível. In: **XII ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO/CENTRO OESTE**, 2014, Goiânia. Pós-graduação e Pesquisa em Educação: contradições e desafios para a transformação social, 2014.

CLOT, Y. Clínica do trabalho e clínica da atividade. In P. F. Bendassolli, & L. A. Soboll, (Orgs.), **Clínicas do trabalho: Novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade** (pp. 188-207). São Paulo: Atlas, 2011.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. 2. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COCCO, G. **Trabalho e cidadania: produção e direitos na era da globalização**. São Paulo: Cortez, 2001.

COCCO, G. A nova qualidade do trabalho na era da informação. In: LASTRES, H. M. M.; ALBAGLI, S. (Orgs.). **Informação e globalização na era do conhecimento**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

CODO, W.; VASQUES-MENEZES, I. Educar, educador. In: CODO, W. (Org.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes/Brasília; CNTE/UNB: Laboratório de Psicologia do Trabalho, p. 37-47, 1999.

COELHO, H.; FERRAZ, D. L. S.; MOREIRA, P. A. **Sindicatos: obstáculos e potencialidades ao movimento de constituição da consciência de classe**. [Mimeo]. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2015.

COGO, P. S. F. **Demissão: uma ruptura na trajetória profissional de professores do ensino superior privado**. Porto Alegre: UFRGS, 2008. 227 p. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

COHN, A.; MARSIGLIA, R. G. Processo e organização do trabalho. In: ROCHA, E. L.; RIGOTTO, R. M.; BUSCHINELLI, J. T. P. **Isto é trabalho de gente? Vida, doença e trabalho no Brasil**. Cap. 4, p. 56-108. São Paulo: Vozes, 1994.

CONCOLATTO, C. P. **Violência urbana no trabalho: desamparo nas relações de trabalho e marcas na saúde mental do trabalhador**. Porto Alegre: UFRGS, 2018. 133 p. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018.

CONCOLATTO, C. P.; RODRIGUES, T. G.; OLTRAMARI, A. P. Mudanças nas relações de trabalho e o papel simbólico do trabalho na atualidade. **Farol Revista de Estudos Organizacionais e Sociedade**, v. 4, n.9, Abril, 2017.

CONCOLATTO, C. P.; RODRIGUES, T. G.; OLTRAMARI, A. P. Mudanças nas relações de trabalho e o papel simbólico do trabalho na atualidade. **EnGPR – V Encontro de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho**, Salvador, nov. 2015.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA DO BRASIL (CAPES/MEC). 2021. Disponível em: <<https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 02 de janeiro de 2021.

COSTA, S. H. B. Sentido do trabalho. In: VIEIRA, F. O.; MENDES, A. M.; MERLO, Á. R. C. (Orgs.). **Dicionário Crítico de Gestão e Psicodinâmica do Trabalho**. Curitiba: Juruá, 2013a.

COSTA, S. H. B. Trabalho prescrito e trabalho real. In: VIEIRA, F. O.; MENDES, A. M.; MERLO, Á. R. C. (Orgs.). **Dicionário Crítico de Gestão e Psicodinâmica do Trabalho**. Curitiba: Juruá, 2013b.

COSTA, J. F. **Psicanálise e contexto cultural**. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

COUTO, M. R. **Novas formas de intensificação do trabalho docente**: um estudo sobre a implementação de políticas de regulação do trabalho do professor no ensino profissional. 2018. 146 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2018.

CRUZ, R. C. **Tipos de atividades que constituem as rotinas de trabalho de diretores de cursos de graduação de uma universidade e aprendizagens para o exercício da função**. 2008. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

CRUZ, M. S.; SOUZA, C.; ASSIS, F.; SILVA, S.; BARROS, H. Organização da prática docente no ensino superior: possibilidades de construção de competências na articulação entre ensino-pesquisa. **Debates em educação**. v. 2, n.4, jul. /Dez. 2010.

CRUZ LIMA, S. C. Reconhecimento no trabalho. In: VIEIRA, F. O.; MENDES, A. M.; MERLO, Á. R. C. (Orgs.). **Dicionário Crítico de Gestão e Psicodinâmica do Trabalho**. Curitiba: Juruá, 2013.

CUNHA, E. G.; MAZZILLI, C. P. A gestão do medo: o mal como instrumento de gestão na ótica da psicodinâmica do trabalho. **Revista da ABET**, v.5, n.2, jul./dez. 2005.

DA COSTA, L. G. Organização do trabalho, sofrimento psíquico e doença mental: uma estreita relação nos ambientes produtivos no moderno capitalismo. In: HORN, C. H.; COTANDA, F. C. (Orgs.). **Relações de trabalho no mundo contemporâneo**: ensaios multidisciplinares. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

DAL ROSSO, S. **O ardil da flexibilidade**: os trabalhadores e a teoria do valor. 1ª ed. São Paulo, Boitempo, 2017.

DAL ROSSO, S. Intensidade do trabalho. In: CATTANI, A. D.; HOLZMANN, L. (Org.). **Dicionário de Trabalho e Tecnologia**. Porto Alegre: Zouk, 2015a.

DAL ROSSO, S. Tempo de trabalho. In: CATTANI, A. D.; HOLZMANN, L. (Org.). **Dicionário de Trabalho e Tecnologia**. Porto Alegre: Zouk, 2015b.

DAL ROSSO, S. **Mais trabalho!** a intensidade do labor na sociedade contemporânea. 206 p. São Paulo: Boitempo, 2008.

DEJOURS, C. **El sufrimiento en el trabajo**. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Topía Editorial, 2015.

DEJOURS, C. **Trabalho vivo**: trabalho e emancipação, tomo II. Brasília: Paralelo 15, 2012.

DEJOURS, C. *Addendum* – Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. In: LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. I. (Orgs.). **Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. Rio de Janeiro. Fiocruz. Brasília: Paralelo 15, 2011a.

DEJOURS, C. A metodologia em psicodinâmica do trabalho. In: LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. I. (Orgs.). **Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. Rio de Janeiro. Fiocruz. Brasília: Paralelo 15, 2011b.

DEJOURS, C. **Psicopatologia do Trabalho** – psicodinâmica do trabalho. Laboreal, Porto, v. 7, n.1, p. 13-16, 2011c.

DEJOURS, C. Sofrimento e prazer no trabalho: a abordagem da psicopatologia do trabalho. In: LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. I. (Orgs.). **Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. Rio de Janeiro. Fiocruz. Brasília: Paralelo 15, 2011d.

DEJOURS, C. *Avant-propos* para a edição brasileira. In: LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. I. (Orgs.). **Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. Rio de Janeiro. Fiocruz. Brasília: Paralelo 15, 2011e.

DEJOURS, C. Inteligência prática e sabedoria prática: duas dimensões desconhecidas do trabalho real. In: LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. I. (Orgs.). **Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. Rio de Janeiro. Fiocruz. Brasília: Paralelo 15, 2011f.

DEJOURS, C. Entre sofrimento e reapropriação: o sentido do trabalho. In: LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. I. (Orgs.). **Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. Rio de Janeiro. Fiocruz. Brasília: Paralelo 15, 2011g.

DEJOURS, C. Análise psicodinâmica das situações de trabalho e sociologia da linguagem. In: LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. I. (Orgs.). **Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. Rio de Janeiro. Fiocruz. Brasília: Paralelo 15, 2011h.

DEJOURS, C. A carga psíquica do trabalho. In: DEJOURS, C.; ABDOUCHELI, E.; JAYET, C. **Psicodinâmica do Trabalho: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho**. São Paulo: Atlas, 2010a.

DEJOURS, C. Trabalho e saúde mental: da pesquisa à ação. In: DEJOURS, C.; ABDOUCHELI, E.; JAYET, C. **Psicodinâmica do Trabalho: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho**. São Paulo: Atlas, 2010b.

DEJOURS, C. A avaliação do trabalho submetida a prova do real – críticas aos fundamentos da avaliação. In: SZNELWAR, L. I.; MASCIA, F. (Orgs.). **Trabalho, tecnologia e organização**, pp.31-90. São Paulo: Blucher, 2008.

DEJOURS, C. Prefácio. In: MENDES, A. M. (Org.). **Psicodinâmica do Trabalho: teoria, métodos e pesquisas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007a.

DEJOURS, C. Psicodinâmica do trabalho na pós-modernidade. In: MENDES, A. M.; LIMA, S. C. C.; FACAS, E. P. (Orgs.). **Diálogos em Psicodinâmica do Trabalho**. Brasília: Paralelo 15, 2007b.

DEJOURS, C. Subjetividade, trabalho e ação. **Revista Produção**, São Paulo, v.14, n.3, p. 27-34, 2004.

DEJOURS, C. **O fator humano**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

DEJOURS, C. **A banalização da injustiça social**. 3 ed. Rio de Janeiro: editora FGV, 2001.

DEJOURS, C. Entrevista com Dejours. *Revista Latinoamericana. Psicopat. Fund.*, IV (3), 158-163, 2000. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rlpf/v4n3/1415-4714-rlpf-4-3-0158.pdf>>. Acesso em: 13 de setembro de 2020.

DEJOURS, C. **Conferências Brasileiras: identidade, reconhecimento e transgressão no trabalho**. São Paulo: Fundap, 1999.

DEJOURS, C. **Travail: usure mental**. De la psychopathologie à la psychodynamique du travail. Paris: Bayard Edition, v.1, 1993a.

DEJOURS, C. Uma nova visão do sofrimento humano nas organizações. In: CHANLAT, J. F. (Org.). **O indivíduo na organização: dimensões esquecidas**. São Paulo: Atlas, Volume 1, p. 149-173, p. 1993b.

DEJOURS, C. Pour une clinique de la médiation entre psychanalyse et politique: la psychodynamique du travail. **Revue Trans**, Montreal, Canadá: p. 131-156, 1993c.

DEJOURS, C. Le concept de travail: Le point de vue de la psychodynamique du travail. In: **Actes du Colloque Interdisciplinaire “Travail: Recherche et Prospective”**. Lyon, 1992.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho**. 5. ed. São Paulo: Cortez – Oboré, 1988.

DEJOURS, C.; ABDOUCHELI, E. Itinerário teórico em psicopatologia do trabalho. In: DEJOURS, C.; ABDOUCHELI, E.; JAYET, C. **Psicodinâmica do Trabalho: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho**. São Paulo: Atlas, 2010.

DEJOURS, C.; ABDOUCHELI, E. **Intinéraire théorique em psychopathologie du travail**. Paris: Revue Prevenir, 20, 1º semestre, 1990.

DEJOURS, C.; ABDOUCHELI, E.; JAYET, C. **Psicodinâmica do Trabalho: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho**. São Paulo: Atlas, 2010.

DEJOURS, C.; BÈGUE, F. **Suicídio e trabalho: o que fazer?** Brasília: Paralelo 15, 2010.

DEJOURS, C.; DESSORS, D.; DESRLAUX, F. Por um trabalho, fator de equilíbrio. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, 33 (3), p. 98-104, Mai./Jun. 1993.

DEJOURS, C.; GERNET, I. Trabalho, subjetividade e confiança. In: SZNELWAR, L. I. (Org.). **Saúde dos bancários**. São Paulo: Publisher Brasil, Atitude, p. 34-44, 2011.

DEJOURS, C.; JAYET, C. Psicopatologia do trabalho e organização real do trabalho em uma

indústria de processo: metodologia aplicada a um caso. In: DEJOURS, C.; ABDOUCHELI, E.; JAYET, C. **Psicodinâmica do Trabalho**: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho. São Paulo: Atlas, 2010.

DEJOURS, C.; MOLINIER, P. O trabalho como enigma. In: LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. I. (Orgs.). **Christophe Dejours**: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. Rio de Janeiro. Fiocruz. Brasília: Paralelo 15, 2011.

DIAS, S. A. R. **Gestão da carga de trabalho nas nervuras do ofício docente no ensino superior ptivado** (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.

DINIZ, A. S. B.; GOES, H. S. Espaço de escuta técnica qualificada: nova estratégia de mediação do sofrimento no trabalho. In: MENDES, A. M.; MERLO, Á. R. C.; MORRONE, C. F.; FACAS, E. P. (Orgs.). **Psicodinâmica e Clínica do Trabalho**: temas, interfaces e casos brasileiros. Curitiba: Juruá, p. 451-466, 2010.

DUARTE, F. S.; MENDES, A. M. Da escravidão à servidão voluntária: perspectivas para a clínica psicodinâmica do trabalho no Brasil. **Farol Revista de Estudos Organizacionais e Sociedade**. Belo Horizonte, v.2, n.3, Abril, 2015.

DUBOIS, P.; MONTAGNE-VILLETTE, S. De la conception des systèmes d' informatisation de la gestion de production: une question de temps? In: DUBOIS, P.; TERSSAC, G (ed.) **Les nouvelles rationalisations de la production**. Toulouse: Cépaduès-Édition, p. 87-106, 1992.

DUROZOI, G. **Dicionário de Filosofia**. Campinas, SP: Papirus, 1993.

ERIKSON, E. H. **Identidade**: juventude e crise. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru, SP: Edusc, 1999.

ESTEVE, J. M. **El mal estar docente**. 3. ed. Barcelona: Paidós, 1994.

ESTEVE, J. M. **Professores em conflito**. Madrid: Narcea, 1984.

FACAS, E. P. **Protocolo de avaliação dos riscos psicossociais no trabalho** – contribuições da psicodinâmica do trabalho (Tese de Doutorado). Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações, Universidade de Brasília, 2013.

FALZON, P. **Ergonomia**. São Paulo: Edgar Blucher, 2007.

FARIA, J. H. Violência no trabalho. In: VIEIRA, F. O.; MENDES, A. M.; MERLO, Á. R. C. (Orgs.). **Dicionário Crítico de Gestão e Psicodinâmica do Trabalho**. Curitiba: Juruá, 2013.

FARIA, J. H. de; MENEGHETTI, F. K. A instituição da violência nas relações de trabalho. In: FARIA, J. H. (Org.). **Análise crítica das teorias e práticas organizacionais**. São Paulo, Atlas, 2007.

FARIA, J. H. **O autoritarismo nas organizações**. Curitiba: Criar, 1985.

FERNANDES, C.; GRILLO, M. **Educação Superior: travessias e atravessamentos**. Canoas. Editora da Ulbra, 2001.

FERRAZ, F. C. A loucura suprimida: normopatia, sociedade e sociedades psicanalíticas. Pulsional, **Revista de Psicanálise**. XVI (167), P. 15-23, 2003.

FERRAZ, F. C. **Normopatia: sobreadaptação e pseudonormalidade**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

FERRAZ, D. L. S.; MACIEL, J. A.; SOUSA, R. R. Representações sociais sobre ser trabalhador terceirizado e a precarização do trabalho. **Anais do Encontro de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho**. Salvador, BA, Brasil, 2015.

FERREIRA, A. S. **A psicodinâmica do trabalho de profissionais de odontologia do centro ambulatorial de um hospital universitário**. 2013 106 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

FERREIRA, M. C. Chegar feliz e sair feliz do trabalho: aportes do reconhecimento no trabalho para uma ergonomia aplicada à qualidade de vida no trabalho. In: MENDES, A. M. (Org.). **Trabalho e saúde: o sujeito entre a emancipação e a servidão**. Curitiba: Juruá, 2010.

FERREIRA, A. O cotidiano da Escola como ambiente de “fabricação” de táticas. In: **Formação continuada de professores: questões para reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FERREIRA, M. C.; MENDES, A. M. **Trabalho e risco de adoecimento: o caso dos auditores-fiscais da Previdência Social Brasileira**. Brasília, DF: Edições LPA, 2003.

FERREIRA, M. C.; MENDES, A. M. “Só de pensar em vir trabalhar, já fico de mau humor”: atividade de atendimento ao público e prazer-sofrimento no trabalho. **Estudos de Psicologia** (Natal), v.6, n.1, p. 93-104, 2001.

FIGUEIREDO, L. C.; SANTI, P. L. R. **Psicologia, uma (nova) introdução: uma visão histórica da psicologia como ciência**. São Paulo: EDUC, 2000.

FISCHER, R. M. Pondo os Pingos nos “is”: sobre as relações do trabalho e políticas de administração de recursos humanos. In: FLEURY, M. T.; FISCHER, R. M. (Coord.). **Processo e relações do trabalho no Brasil**. São Paulo: Atlas, 1987.

FLEURY, A. R. D.; MACÊDO, K. B. O mal-estar docente para além da modernidade: uma análise psicodinâmica. **Revista AMAzônica**, Amazonas, ano 5, volume IX, número 2, p. 217-238, 2012.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

FRANCO, T.; DRUCK, G.; SELIGMANN-SILVA, E. As novas relações de trabalho, o desgaste mental do trabalhador e os transtornos mentais do trabalho precarizado. **Rev. Bras. Saúde ocup.**, São Paulo, 35 (122), p. 229-248, 2010.

FRANÇA, P. I. S.; FRANÇA, R. L. A dimensão ontológica do trabalho e a relação com o reducionismo ao economicismo do emprego no ensino superior. In: **Trabalho, precarização e formação humana**. Carlos Lucena (Org.). Campinas/SP: Editora Alínea, 2008.

FRAUCHES, C. C.; FAGUNDES, G. M. **LDB anotada e comentada e reflexões sobre a educação superior**. 3. ed., atual. – Brasília: ILAPE, 2012.

FREITAS, C. E. S. **Trabalho docente e saúde: efeitos do modelo neoliberal**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2013a.

FREITAS, L. G. Trabalho vivo. In: VIEIRA, F. O.; MENDES, A. M.; MERLO, Á. R. C. (Orgs.). **Dicionário Crítico de Gestão e Psicodinâmica do Trabalho**. Curitiba: Juruá, 2013b.

FREITAS, M. E. **Contexto social: o mundo do trabalho, a família e os “eternos” adolescentes**. ERA Light, v. 5, n.2, p. 2-6, 1998.

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

FREITAS, M. E.; HELOANI, R.; BARRETO, M. **Assédio moral no trabalho**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

FREUD, S. Sobre o narcisismo (1914). In: **Obras completas**. v. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FURTADO, O. Trabalho e subjetividade: o movimento de consciência do trabalhador desempregado. In: DOWBOR, L.; FURTADO, O.; TREVISAN, L.; SILVA, H. (Orgs.). **Desafios do trabalho**. Petrópolis: Vozes, p. 25-37, 2004.

GANEM, V. Relato de uma experiência de terreno de intervenção em Psicodinâmica do Trabalho (PDT). **Laboreal**, v. 7, n.11, 2011. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/laboreal/8304>>. Acesso em: 03 de janeiro de 2021.

GARCIA, W. I. Vivência de sofrimento no judiciário amazonense: o papel da organização do trabalho. Dissertação. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICODINÂMICA E CLÍNICA DO TRABALHO**, II, Anais, Brasília, 2011.

GARCIA, C. G. La reforma de la educación superior en Venezuela desde una perspectiva comparada. In: CATANI, A - **Congresso Internacional de políticas de educação superior na América Latina no limiar do século XXI**. Recife, 1997.

GARCIA, J. C. La categoría ‘trabajo’ em la medicina. **Cuadernos Médico Sociales**, 23, p. 5-19, 1983.

GAULEJAC, V. **Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social**. Aparecida/SP: Ideias & Letras, 2007.

GEMELLI, C. E.; CLOSS, L. Q.; FRAGA, A. M. Multifformidade e pejotização: (re) configurações do trabalho docente no ensino superior privado sob o capitalismo flexível. **REAd**,

Porto Alegre, v. 26, n. 2, p. 409-438, Maio/Agosto, 2020.

GERNET, I. Psicodinâmica do reconhecimento. In: MENDES, A. M.; MERLO, À. R. C.; MORRONE, C. F.; FACAS, E. P. (Orgs.) **Psicodinâmica e Clínica do Trabalho: temas, interfaces e casos brasileiros**. Curitiba: Juruá, 2010.

GHIZONI, L. D.; MEDEIROS, S. N.; CARVALHO, G. M.; MORAES, R. D.; SANTANA, P. M.; MAGNUS, C. N.; MERLO, Á. R. C.; LIMA, P. A. M.; MENDES, A. M. Clínica Psicodinâmica do Trabalho: a prática em diversos contextos de trabalho. **DESAFIOS: Revista Interdisciplinar da Universidade Federal do Tocantins**, v.1, n.1, p. 74-94, jul/dez, 2014.

GHIZONI, L. D., MENDES, A. M.; CORGOZINHO, J. P. Uma proposta brasileira para a Clínica Psicodinâmica do Trabalho. In: SCHLINDWEIN, V. L. D. C. (Org.). **Saúde mental e trabalho na Amazônia: múltiplas leituras sobre prazer e sofrimento no trabalho**. Porto Velho, RO: EDUFRO, 2013.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GILDERSLEEVE, R. E. The neoliberal academy of the anthropocene and the retaliation of the lazy academic. **Cultural Studies ↔ Critical Methodologies**, v. 17, n. 3, p. 286-293, 2017.

GLOWINKOWSKI, S. P.; COOPER, C. L. Managers and professionals in business/industrial settings: the research evidence. In: IVANCEVICH, J. M.; GANGSTER, D. C. (Orgs.). **Job stress: from theory to suggestion**. Nova York: Haworth, 1987.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1987.

GOMES, L. **Trabalho multifacetado de professores e professoras: a saúde entre limites**. 2002. 118f. Dissertação (Mestrado em Desenho Industrial) – Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2002.

GOMES, M. L. B. M.; LIMA, S. S. C.; MENDES, A. M. Experiência em clínica do trabalho com profissionais de T&D de uma organização pública. **Estudos & Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, p. 841-855, 2011.

GÓMEZ, V. A. **Desamparo e sofrimento no trabalho bancário: um estudo de caso em clínica do trabalho**. 2017. 158 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

GORZ, A. **O imaterial. Conhecimento, valor e capital**. São Paulo: Annablume, 2005.

GORZ, A. **Misérias do Presente, Riqueza do Possível**. São Paulo: Annablume, 2004.

GORZ, A. **Metamorfoses do Trabalho**. São Paulo: Annablume, 2003.

GRISCI, C. L. I. Dilemas pessoais no trabalho. In: CATTANI, A. D.; HOLZMANN, L. (Org.). **Dicionário de Trabalho e Tecnologia**. Porto Alegre: Zouk, 2011.

GRISCI, C. L. I. Trabalho imaterial, controle rizomático e subjetividade no novo paradigma tecnológico. **RAE-Eletrônica**, v. 7, n. 01, art. 4, jan/jun. 2008.

GRISCI, C. L. I. Tempos modernos, tempos mutantes: produção de subjetividade na reestruturação do trabalho bancário. **SOCIUS Working Papers**, 2002. Disponível em: <<https://socius.rc.iseg.ulisboa.pt/publicacoes/wp/wp302.pdf>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2021.

GRISCI, C. L. I.; BITTENCOURT, B. M.; FLECK, C. F. Trabalho imaterial, medo, solidão: “amigos de aluguel na sociedade líquido-moderna. **Revista Psicologia em estudo**, 17 (1), p. 141-149, 2012.

GRISCI, C. L. I.; CARDOSO, J. Experimentação do tempo e estilo de vida em contexto de trabalho imaterial. **Cad. EBAPE.BR**, v. 12, nº 4, artigo 6, Rio de Janeiro, Out./Dez. 2014.

GRISCI, C. L. I.; SCALCO, P. D.; KRUTER, G. E. Dilemas pessoais no trabalho imaterial bancário. **Psicologia & Sociedade**, 23 (3), p. 564-573, 2011.

GUATARRI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica** – cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1986.

GUÉRIN, F.; LAVILLE, A.; DANIELLOU, F.; DURAFFOURG, J. KERGUELEN, A. **Compreender o trabalho para transformá-lo**: a prática da ergonomia. São Paulo: Edgard Blücher; 2001.

GUIMARÃES JÚNIOR, E. H. **Modelos de gestão**: uma proposição baseada na psicodinâmica do trabalho. 2017. 211 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017.

HARDT, M.; NEGRI, A. **Multidão**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

HARDT, M.; NEGRI, A. **Império**. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 2007.

HELOANI, R.; LANCMAN, S. Psicodinâmica do Trabalho: o método clínico de intervenção e investigação. **Revista Produção**, v. 14, n.3, p. 77-86, Set./Dez. 2004.

HOGARTH, T.; HASLUCK, C.; PIERRE, G. **Work-life balance 2000**: baseline study of work-life balance practices in Great Britain. London: Department for Education and Employment, 2000.

HORN, C. H.; COTANDA, F. C.; PICHLER, W. A. John T. Dunlop e os 50 anos do Industrial Relations Systems. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, v. 52, n. 4, 2009.

HYMAN, J.; SUMMERS, J. Lacking balance? Work-life employment practices in the modern economy, **Personnel Review**, v. 33, n. 4, p. 418-429, 2004.

HYPOLITO, Á. M. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. **Educação: Teoria e Prática**, v. 21, n. 38, p. 1-18, 2011.

HYPOLITO, Á. M.; GRISHCKE, P. E. Trabalho imaterial e trabalho docente. **Educação**. Santa

Maria. v.38, n.3, p. 507-522, set./dez. 2013.

ILHA, F. Ensino superior privado busca saídas para sobreviver. **Jornal Extra Classe**, 2020. Disponível em: <<https://www.extraclasse.org.br/educacao/2020/10/ensino-superior-privado-busca-saidas-para-sobreviver/>>. Acesso em: 02 de janeiro de 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2019**: notas estatísticas. Brasília, 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 16 de outubro de 2020.

IRIGARAY, H. A. R.; OLIVEIRA, L. B.; BARBOSA, E. S. T.; MORIN, E. M. Vínculos profissionais e sentido do trabalho: uma pesquisa com professores do ensino superior. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 20, n. 1, p. 1-27, 2019.

ISAIA, S. M. A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, p.63-84, 2006.

ISBOLI, G. H. P.; SILVA, N. S. A. C.; TAVARES, J. M. W.; SILVA, F. R. Sofrimento e prazer para docentes em uma instituição privada de ensino superior. In: **XLI Encontro da ANPAD – EnANPAD 2017**. São Paulo: Anpad, 2017.

IVO, A. A.; HYPOLITO, Á. M. Políticas gerenciais em educação: efeitos sobre o trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 2, p. 365-379, 2015.

JAHODA, M. **Empleo y desempleo**: um análisis sociopsicológico. Madrid: Morata, 1987.

JESSOP, B. On academic capitalism. **Critical Policy Studies**, v.12, n.1, p. 104-109, 2018.

KALLEBERG, A. L. Precarious work, insecure workers: employment relations in transition. **American Sociological Review**, 2009.

KALIMO, R.; EL-BATAWI, M. A.; COOPER, C. L. (Orgs.) **Psychosocial factors at work and their relation to health**. Genebra: World Health Organization, 1987.

KANAN, L. A. **Processo de vinculação de coordenadores de curso com o trabalho e com a universidade**. 2008. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

LACAN, J. **O seminário, Livro 5**: as transformações do inconsciente (1901). Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

LACAZ, F. A. C. **Saúde do trabalhador**: um estudo sobre as formações discursivas da academia, dos serviços e do movimento sindical. Tese de doutorado, Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

LAENDER, N. R. Teoria x Prática: impasses contemporâneos. **Estudos de Psicanálise**. Rio de Janeiro. 28, p. 83-88, 2005.

LAMAL, P. A. Higher education: social institution or business. **Behavior and Social Issues**, Fall, 2001.

LANCMAN, S. O mundo do trabalho e a psicodinâmica do trabalho. In: LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. I. (Orgs.). **Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. Rio de Janeiro. Fiocruz. Brasília: Paralelo 15, 2011.

LANCMAN, S.; SANTOS, M. C.; ROMERO, M.; BONEQUINI, R. L. Informar e refletir: uma experiência. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, v.14, n.1, p. 1-9, Jan./Abr. 2003.

LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. I. (Orgs.). **Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. Rio de Janeiro. Fiocruz. Brasília: Paralelo 15, 2011.

LANCMAN, S.; UCHIDA, S. Trabalho e subjetividade: o olhar da Psicodinâmica do Trabalho. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 6, p. 79-90, 2003.

LANCMAN, S.; SZNELWAR, L.I.; UCHIDA, S.; TUACEK, T. A. O trabalho na rua e a exposição à violência no trabalho: um estudo com agentes de trânsito. **Interface – Comunicação, Saúde e Educação**, v. 11, n. 21, p. 79-92, 2007.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. B. **Vocabulário de psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 4ª edição, 2001.

LAURELL, A. C. The role of union democracy in the struggle for workers health in Mexico. **International Journal of Health Service**, 19 (2), 279-293, 1989.

LAURELL, A. C. Saúde e trabalho: os enfoques teóricos. In: NUNES, E. N. (Org.). **As Ciências Sociais em saúde na América Latina: tendências e perspectivas**. Brasília: Organização Panamericana de Saúde, p. 255-276, 1985.

LAURELL, A. C. Work and health in Mexico. **International Journal of Health Services**, 9 (4), 543-568, 1979.

LAURELL, A. C. **Medicina y capitalismo em México**. Cuadernos Políticos, 5, p. 6-16, 1975.

LAURELL, A. C.; NORIEGA, M. **Processo de produção e saúde: trabalho e desgaste operário**. São Paulo: Hucitec, 1989

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAVNCHICHA, G. R. F. S. A clínica psicodinâmica do trabalho: teoria e método. **Khóra Revista Transdisciplinar**, v.2, n.2, Maio, 2015.

LAZZARATO, M.; NEGRI, A. **Trabalho imaterial: formas de vida e produção de subjetividade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2013.

LEAL, A. A. A.; TEIXEIRA, I. A. C. Ritmo de trabalho. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. 1 CD-ROM.

LHUILIER, D. Filiações teóricas das clínicas do trabalho. In: BENDASSOLI, P. F. SOBOLL, L. A. (Org.). **Clínicas do trabalho**. São Paulo: Atlas, p. 22-58, 2011.

LINHARES, A. R. P.; SIQUEIRA, M. V. S. Um diálogo entre a psicodinâmica do trabalho e a sociologia clínica no universo da modernidade líquida. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, 7 (1), jan-jun, p. 106-108, 2014a.

LINHARES, A. R. P.; SIQUEIRA, M. V. S. Vivências depressivas e relações de trabalho: uma análise sob a ótica da Psicodinâmica do Trabalho e da Sociologia Clínica. **Cad. EBAPE.BR**, v.12, nº 3, artigo 10, Rio de Janeiro, jul./set., p. 719-740, 2014b.

LOCATELLI, C. Os professores no ensino superior brasileiro: transformações do trabalho docente na última década. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** (on-line), Brasília, v.98, n. 248, p. 77-93, jan./abr. 2017.

LOPES, M. C. R. "Universidade produtiva" e trabalho docente flexibilizado. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, RJ, ano 6, N. 1, 1º semestre de 2006. Disponível em: <<http://www.revispsi.uerj.br/v6n1/artigos/PDF/v6n1a04.pdf>>. Acesso em: 09 de agosto de 2020.

LOURENÇO, C. D. S.; LIMA, M. C.; NARCISO, E. R. P. **Formação pedagógica no ensino superior**: o que diz a legislação e a literatura em Educação e Administração? Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 3, p. 691-717, nov. 2016

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

LURIE, S. G. Ethical dilemmas and professional roles in occupational medicine. **Social Sciences & Medicine**, v. 38, n.10, p. 1367-1374, 1994.

MACÊDO, K. B.; FLEURY, A. D.; BUENO, M.; PIRES, R. V. A constituição do espaço de discussão coletivo e suas vicissitudes: quatro estudos e uma reflexão. In: MERLO, Á, R. C.; MENDES, A. M.; MORAES, R. D. (Orgs.). **O sujeito no trabalho**: entre a saúde e a patologia. Curitiba: Juruá, p. 215-234, 2013.

MACÊDO, K. B.; HELOANI, R. Identidade. In: VIEIRA, F. O.; MENDES, A. M.; MERLO, Á, R. C. (Orgs.). **Dicionário Crítico de Gestão e Psicodinâmica do Trabalho**. Curitiba: Juruá, 2013.

MACÊDO, K. B.; MENDES, A. M. Vivências de prazer e sofrimento em trabalhadores de organizações com contexto de qualidade de vida no trabalho. In: MACÊDO, K. B. (Org.), **Qualidade de vida no trabalho**: o olhar da Psicologia e da Administração (pp. 61-84). Goiânia: Editora da Universidade Católica de Goiás, 2004.

MACHADO, K. L.; BECK, C. L. C.; PERRONE, C. M.; COELHO, A. P. F.; VASCONCELOS, R. O. Mobilização subjetiva de trabalhadores de um Centro de Atenção Psicossocial Álcool e Drogas: intervenção em saúde do trabalhador por meio da Clínica Psicodinâmica do Trabalho. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**. Dossiê: Intervenção em Saúde do Trabalhador, 43 (supl 1): e12s, 2018.

MACHADO, A. G.; MERLO, Á. R. C. Cuidadores: seus amores e suas dores. **Psicologia e Sociedade**, v. 20, n.3, p. 444-452, 2008.

MAGNUS, C. N. **Das Cinzas ao Processo Judicial Eletrônico**: um estudo com o coletivo de magistrados do trabalho da 4ª Região sobre indicativos de saúde. 2015. 342 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social e Institucional). Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

MAGNUS, C. N. **Sob o Peso dos Grilhões**: um estudo sobre a psicodinâmica do trabalho em um hospital psiquiátrico público. 2009. 274 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional). Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

MAGNUS, C. N.; MERLO, Á. R. C. Clínica Psicodinâmica do Trabalho: a construção de um coletivo no real da pesquisa. **Revista Polis e Psique**, v. 5, n.3, p. 179-197, 2015.

MALENFANT, R.; FOUCHER, R. Work in a changing labour market and in changing parentsworkers expectations: the challenge of reconciling work time and time off. **Retrosapes and futurescapes**: Temporal tensions in organizations. Palazzo d'Aumale, Terrasini (PA), Jun, 21-23, 2006. 1 CD-ROM.

MANCEBO, D. Subjetividade docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIERA, L. M. F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

MANCEBO, D. Trabalho docente: subjetividade, sobreimplicação e prazer. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 20, n.1, p. 74-80, 2007a.

MANCEBO, D. Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. **Educação e Sociedade**, Campina, v. 28, n. 99, p. 466-482, maio/agosto, 2007b.

MANCEBO, D.; GOULART, S. M. S.; DIAS, V. C. Trabalho docente na Uerj (1995-2008): intensificação, precarização e efeitos de subjetivação. In: **Seminário para discussão de pesquisas e constituição de rede de Pesquisadores**, Rio de Janeiro, 2010. Anais Eletrônicos...Rio de Janeiro, Iuperj, 2010.

MANFREDI, S. M.. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCON, S.R.A. **Comportamentos que constituem o trabalho de coordenador de curso de graduação**. 2008. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

MARIANO, P. P.; CARREIRA, L. Prazer e sofrimento no cuidado ao idoso em instituição de longa permanência: percepção dos trabalhadores de enfermagem. **Escola Anna Nery**, v. 20, n. 4, out./dez., 2016.

MARTINS, S. R. Subjetividade (Intersubjetividade). In: VIEIRA, F. O.; MENDES, A. M.; MERLO, Á. R. C. (Orgs.). **Dicionário Crítico de Gestão e Psicodinâmica do Trabalho**. Curitiba: Juruá, 2013.

MARTINEZ, D. Trabajo docente en la educacion superior nuevos sentidos: nuevos sujetos. In:

VII SEMINÁRIO REDESTRADO, 2008, Buenos Aires. **Nuevas regulaciones en América Latina.** Disponível em: < http://archivo.cta.org.ar/IMG/pdf/TRABAJO_DOCENTE-Deolidia-.pdf>. Acesso em: 16 de dezembro de 2020.

MARTINS, J. T. **Prazer e sofrimento no trabalho do enfermeiro em unidades de terapia intensiva:** estratégias defensivas. 2008. 201 fl. Tese (Doutorado em Enfermagem). Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2008a.

MARTINS, S. R. **Perversão social e adoecimento:** uma escuta psicanalítica do sofrimento no trabalho. 2008. 165 fl. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008b.

MARTINS, S. R. **A histeria e os DORT's:** expressões do sofrimento psíquico de uma época. 2002. 184 fl. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002a.

MARTINS, A. C. P. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirúrgica Brasileira** – v.17 (Suplemento 3), 2002b. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/acb/v17s3/15255.pdf>>. Acesso em: 18 de dezembro de 2020.

MARTINS, A. A. V.; HONÓRIO, L. C. Prazer e sofrimento docente em uma instituição de ensino superior privada em Minas Gerais. **Organização & Sociedade**, Salvador, v.21, n.68, p. 835-852, Janeiro/Março, 2014.

MARTINS, S. R.; MORAES, R. D.; LIMA, S. C. C. Sofrimento, defesa e patologia: o olhar da psicodinâmica sobre a violência no trabalho. In: A. M. Mendes (org.). **Violência no trabalho:** perspectivas da psicodinâmica, da ergonomia e da sociologia clínica. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, pp. 19-39, 2010.

MARX, K. **O capital.** (Os Economistas). São Paulo: Abril Cultural, 1985.

MAUÉS, O. C. Trabalho docente na educação superior. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

MAUÉS, O. C.; SOUZA, M. B. Precarização do trabalho docente da educação superior e os impactos na formação. **Em aberto**, v. 19, n. 97, p. 73-85, 2016.

MEDEIROS, S. N.; MARTINS, S. R.; MENDES, A. M. Sofrimento e defesa: análise psicodinâmica do trabalho de monitoramento aéreo de trânsito. **Trivium: Estudos Interdisciplinares**, ano IX, ed. 1, p. 74-90, 2014.

MELO, M. C. L.; CARVALHO NETO, A. Negociação coletiva e relações de trabalho: na raiz de um debate atual. Brasília, GDF/ABET – **Governo do Distrito Federal/Associação Brasileira de Estudos do Trabalho**, Coleção para compreender melhor, 1998.

MENDES, A. M. Da psicodinâmica à psicopatologia do trabalho. In: MENDES, A. M. (Org.). **Psicodinâmica do Trabalho:** teoria, método e pesquisas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007a.

MENDES, A. M. Novas formas de organização do trabalho, ação dos trabalhadores e patologias

sociais. In: MENDES, A. M. (Org.). **Psicodinâmica do Trabalho**: teoria, método e pesquisas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007b.

MENDES, A. M. Pesquisa em psicodinâmica: a clínica do trabalho. In: MENDES, A. M. (Org.). **Psicodinâmica do Trabalho**: teoria, método e pesquisas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007c.

MENDES, A. M. (Org.). **Psicodinâmica do Trabalho**: teoria, método e pesquisas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007d.

MENDES, A. M. Os novos paradigmas de organização do trabalho: implicações para saúde mental do trabalhador. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, V. 85\86, N. 1, P. 424-432, 1995a.

MENDES, A. M. **Aspectos psicodinâmicos da relação homem-trabalho**: as contribuições de C. Dejours. Psicologia: Ciência e Profissão, 1995b.

MENDES, R. Aspectos históricos da patologia do trabalho. In: **Patologia do Trabalho**. Rio de Janeiro: Atheneu, 1995c.

MENDES, A. M. **Prazer e sofrimento no trabalho qualificado**: um estudo com engenheiros de uma empresa pública de telecomunicações. 82 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 1994.

MENDES, R. (Org.). **Medicina do Trabalho – doenças profissionais**. São Paulo: Sarvier, 1980.

MENDES, A. M.; ABRAHÃO, J. I. A influência da organização do trabalho nas vivências de prazer-sofrimento do trabalhador: uma abordagem psicodinâmica. **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26, n. 2, p. 179-184, 1996.

MENDES, A. M.; ARAUJO, L. K. R. **Clínica Psicodinâmica do Trabalho**: o sujeito em ação. Curitiba: Juruá, 2012.

MENDES, A. M.; ARAUJO, L. K. R. **Clínica Psicodinâmica do Trabalho**: práticas brasileiras. Brasília: Ex Libris, 2011.

MENDES, A. M.; ARAÚJO L. K. R. Violência e sofrimento ético: contribuições da psicodinâmica do trabalho. In A. M. Mendes (Org.), **Violência no trabalho**: perspectivas da psicodinâmica, da ergonomia e da sociologia clínica (pp. 91-106). São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2010.

MENDES, A. M.; ARAUJO, L. K. R.; MERLO, Á, R. C. Prática clínica em psicodinâmica do trabalho: experiências brasileiras. In: BENDASSOLLI, P. F.; SOBOLL, L. A. P. (Orgs.). **Clínicas do Trabalho**. Novas perspectivas para a compreensão do trabalho na atualidade. São Paulo: Atlas, 2011.

MENDES, A. M.; BORGES, L. O.; FERREIRA, M. C. (Orgs.). **Trabalho em transição, saúde em risco**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002.

MENDES, A. M.; BOTTEGA, C. G.; CASTRO, T. C. M. **Clínica psicodinâmica do trabalho**

de professores: práticas em saúde do trabalhador. 178 p. Curitiba: Juruá, 2014.

MENDES, A. M.; CRUZ, R. M. Trabalho e saúde no contexto organizacional: vicissitudes teóricas. In: TAMAIO, A. e Colaboradores. **Cultura e saúde nas organizações**. Porto Alegre: Artmed, p. 39-55, 2004.

MENDES, A. M.; DUARTE, F. S. Mobilização subjetiva. In: VIEIRA, F. O.; MENDES, A. M.; MERLO, Á. R. C. (Orgs.). **Dicionário Crítico de Gestão e Psicodinâmica do Trabalho**. Curitiba: Juruá, 2013a.

MENDES, A. M.; DUARTE, F. S. Normopatia. In: VIEIRA, F. O.; MENDES, A. M.; MERLO, Á. R. C. (Orgs.). **Dicionário Crítico de Gestão e Psicodinâmica do Trabalho**. Curitiba: Juruá, 2013b.

MENDES, A. M.; LIMA, S. C. C.; FACAS, E. P. Apresentação. In: MENDES, A. M.; LIMA, S. C. C.; FACAS, E. P. (Orgs.). **Diálogos em Psicodinâmica do Trabalho**. Brasília: Paralelo 15, 2007.

MENDES, A. M.; LINHARES, N. J. R. A prática do enfermeiro com pacientes da UTI: uma abordagem psicodinâmica. **Rev. Bras. Enf.**, Brasília (DF), v. 49, n.2, p. 267-280, abr./jun. 1996.

MENDES, A. M.; MORAES, R. D.; MERLO, Á, R. C. **Trabalho e sofrimento:** práticas clínicas e políticas. 260 p. Curitiba: Juruá, 2014.

MENDES, A. M.; MORRONE, C. Trajetória teórica e pesquisas brasileiras sobre prazer e sofrimento no trabalho. In: MENDES, A. M.; MERLO, Á, R. C.; MORRONE, C. F.; FACAS, E. P. (Orgs.). **Psicodinâmica e Clínica do Trabalho:** temas, interfaces e casos brasileiros. Curitiba: Juruá, p. 29-52, 2010.

MENDES, A. M.; MORRONE, C. F. Vivências de prazer-sofrimento e saúde psíquica no trabalho: trajetória conceitual e empírica. In: MENDES, A. M.; BORGES, L. O.; FERREIRA, M. C. (Orgs.). **Trabalho e transição, saúde em risco**. Brasília: Editora UnB, p. 25-42, 2002.

MENDES, A. M.; TAKAKI, K.; GAMA, L.P. Do sujeito invocado ao sujeito invocante: a violência no trabalho como recusa do desamparo. In: FARAH, B. (Org.) **Assédio Moral e Organizacional:** Novas Modalidades do Sofrimento Psíquico nas Empresas Contemporâneas, pp.151-160. Brasília: LTR80, 2016.

MENDES, A. M.; VIEIRA; F. O. Diálogos entre a Psicodinâmica e Clínica do Trabalho e os estudos sobre coletivos de trabalho e práticas organizacionais. **Farol Revista de Estudos Organizacionais e Sociedade** v. 1, n.1, p. 161-213, 2014.

MENEGHETTI, F. K. **Organizações totalitárias:** esquadrões da morte, tribunais do crime e o Hospital Colônia de Barbacena. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019.

MENEZES, L. S. **Psicanálise e Saúde do Trabalhador:** Nos rastros da precarização do trabalho. São Paulo: Psi Primavera Editorial, 2012.

MERLO, Á. R. C. **A Informática no Brasil: prazer e sofrimento no trabalho**. Porto Alegre: Ed.Universidade UFRGS, 1999.

MERLO, Á. R. C.; LAPIS, N. L. A saúde e os processos de trabalho no capitalismo: reflexões na interface da psicodinâmica do trabalho e da sociologia do trabalho. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 61-68, Apr. 2007.

MERLO, Á. R. C.; MENDES, A. M. Perspectivas do uso da psicodinâmica do trabalho no Brasil: teoria, pesquisa e ação. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 12, n.2, p. 141-156, 2009.

MEYER JR., V.; MEYER, B. “*Managerislim*” na gestão universitária: dilema dos gestores de instituição privada. **Anais do Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração**, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 45, 2011.

MOLINIER, P. Cuidado, interseccionalidade e feminismo. **Tempo Social, Revista de Sociologia da USP**, v. 26, n.1, p. 17-33, junho, 2014.

MOLINIER, P. Sujeito e subjetividade: questões metodológicas em psicodinâmica do trabalho. **Rev. Ter. Ocup. Univ.** São Paulo, v.14, n.1, p. 43-47, jan./abr., 2003.

MOLINIER, P. Souffrance et théorie de l’action. Travailler. **Revue internationale de Psychopathologie et de Psychodynamique du Travail**, Paris, n. 7, 2001.

MONTEIRO, J. K.; JACOBY, A. R. Sobrecarga no trabalho. In: VIEIRA, F. O.; MENDES, A. M.; MERLO, Á. R. C. (Orgs.). **Dicionário Crítico de Gestão e Psicodinâmica do Trabalho**. Curitiba: Juruá, 2013.

MONTEIRO, J. K.; MORAES, R. D.; MENDES, A. M.; MERLO, Á. R. C. (Orgs.). **Psicodinâmica do Trabalho no Brasil: práticas, avanços e desafios**. 160 p. Curitiba: Juruá, 2017.

MORAES, R. D. Estratégias de enfrentamento do sofrimento e conquista do prazer no trabalho. In: MERLO, Á. R. C.; MENDES, A. M.; MORAES, R. D. (Orgs.). **O sujeito no trabalho: entre a saúde e patologia**. Curitiba: Juruá, 2013a.

MORAES, R. D. Sofrimento criativo e sofrimento patogênico. In: VIEIRA, F. O.; MENDES, A. M.; MERLO, Á. R. C. (Orgs.). **Dicionário Crítico de Gestão e Psicodinâmica do Trabalho**. Curitiba: Juruá, 2013b.

MORAES, R. D. Estratégias defensivas. In: VIEIRA, F. O.; MENDES, A. M.; MERLO, Á. R. C. (Orgs.). **Dicionário Crítico de Gestão e Psicodinâmica do Trabalho**. Curitiba: Juruá, 2013c.

MORAES, R. D. **Prazer-sofrimento e saúde no trabalho com automação**: estudo com operadores em empresas japonesas no Pólo Industrial de Manaus. Tese (Doutorado em Ciências, Menção Sóciodesenvolvimento Ambiental. Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido, Universidade Federal do Pará, 2008.

MORAES, T. D.; ATHAYDE, M. R. C. Dimensões do coletivo na atividade de trabalho dos motoboys. **Fractal, Rev. Psicol.**, v. 26, n.2, p. 327-348, Maio/Ago., 2014.

MORAES, T. D.; ROHR, R. V.; ATHAYDE, M. Ingresso, permanência e abandono na profissão de motoboys: constituição de si e da profissão. **Laboreal [online]**, v. 11, n.1, 2015.

MORAES, R. D.; VASCONCELOS, A. C. L.; CUNHA, S. C. P. Prazer no trabalho: o lugar da autonomia. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, 12(2), maio-ago, pp. 217-228, 2012.

MORENO, N. A. **Qualidade de vida no trabalho**: uma análise das características da tarefa de profissionais bibliotecários atuantes em bibliotecas universitárias. 1991. 202fl. Dissertação (Mestrado em Biblioteconomia). Escola de Biblioteconomia, Belo Horizonte. Universidade Federal de Minas Gerais, 1991.

MORENO-JIMENEZ, B.; GARROSA-HERNANDEZ, E.; GÁLVEZ, M.; GONZÁLEZ, J. L. BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. A avaliação do burnout em professores. Comparação de instrumentos: CBP-R e MBI-ED. **Psicol. estud.** v.7, n. 1, Maringá, Jan./Jun., 2002.

MORIN, E. L'efficacité organisationnelle et le sens du travail. In: PAUCHANT, T. C. (Coord.), **La quête du sens au travail**: gérer nos organisations pour la santé des personnes, de nos sociétés et de la nature. Québec: Éditions de l'organisation, pp. 257-285, 1996.

MÜLLER, D. Z. **Uma polícia especial**: possibilidades de prazer no trabalho de policiais militares do pelotão de operações especiais. 2012 113 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

NARDI, H. C. Saúde do trabalhador. In: CATTANI, A. D. (Org.). **Trabalho e Tecnologia**: dicionário crítico. Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: Ed. Da Universidade, 292 p. 1997.

NARDI, H. C.; TITTONI, J.; BERNARDES, J. S. Subjetividade e trabalho. **Trabalho e Tecnologia**: dicionário crítico. Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: Ed. Da Universidade, 292 p. 1997.

NEFFA, J. C. **Que son las condiciones y medio ambiente de trabajo?** Buenos Aires: Editorial Hymanitas, 1998.

NEVES, C. E. B. Dossiê: Desafios da Educação Superior. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 9, n. 17, jan./jun., 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n17/a02n17.pdf>>. Acesso em: 16 de outubro de 2020.

OLIVEIRA, C. Universidades particulares demitem professores em massa e lotam salas virtuais. **Brasil de Fato**, 2020. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2020/09/09/universidades-particulares-demitem-professores-em-massa-e-lotam-salas-virtuais>>. Acesso em: 02 de janeiro de 2021.

OLIVEIRA, R. P. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educ. Soc., Campinas**, v. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009.

OLIVEIRA, D. A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 753-775, out. 2005.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 89, 2004.

OLIVEIRA, D. A. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 13-37, 2003.

OLIVEN, A. C. Histórico da educação superior no Brasil. In: SOARES, M. S. A. (Coord.). **A educação superior no Brasil**. Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe – UNESCO – Caracas. Porto Alegre: Brasil, 2002. Disponível em: <<http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1109.pdf>>. Acesso em: 28 de dezembro de 2020.

OLTRAMARI, A. P. **Dilemas relativos à carreira no contexto do trabalho imaterial bancário e suas repercussões nas relações familiares**. 2010. 157f. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO – OIT. **Trabalho decente nas Américas: uma agenda hemisférica (2006-2015)**. In: XVI REUNIÃO REGIONAL AMERICANA, Brasília, 2006.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO – OIT . **A condição dos professores: recomendação internacional de 1966, um instrumento para a melhoria da condição dos professores**. Genebra: OIT/ UNESCO, 1984.

PALHARAES, I. Com ensino remoto e crise, faculdades particulares demitem professores. **Folha de São Paulo**, 2020. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/07/com-ensino-remoto-e-crise-faculdades-particulares-demitem-professores.shtml>>. Acesso em: 02 de janeiro de 2021.

PARMEGGIANI, L. Evolution of concepts and practices in occupational health. In: **CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE MEDICINA DO TRABALHO**, 5, 1987, Florianópolis. Anais...Florianópolis: ANMT, 1987.

PENA, L.; REMOALDO, P. Psicodinâmica do Trabalho: um estudo sobre o prazer e o sofrimento no trabalho docente na Universidade Óscar Ribas. **Saúde Soc.** São Paulo, v. 28, n. 4, p. 147-159, 2019.

PENIDO, L. O. Saúde mental no trabalho: um direito humano fundamental no mundo contemporâneo. **Revista de Informação Legislativa**. Brasília, n. 48, jul./set. 2011.

PEREZ, K. V. A dinâmica do reconhecimento no trabalho docente: considerações sobre a atividade de professores do ensino privado. In: MENDES, A. M.; BOTTEGA, C. C.; CASTRO, T. C. M. (Orgs.). **Clínica psicodinâmica do trabalho de professores: prática em saúde do trabalhador**. Curitiba: Juruá, 2014.

PEREZ, K. V. **“Se eu tirar o trabalho, sobra um cantinho que a gente foi deixando ali”**: clínica da psicodinâmica do trabalho na atividade de docentes no ensino superior privado. 2012. 251 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional). Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

PERILLEUX, T. O trabalho e os destinos políticos do sofrimento. In: MERLO, À, R. C.; MENDES, A. M.; MORAES, R. D. (Orgs.). **O sujeito no trabalho: entre a saúde e a patologia**. Curitiba: Juruá, 2013.

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

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2009.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

REBOUÇAS, A. J. A.; ANTONAZ, D.; LACAZ, F. A.; RIBEIRO, H. P.; SNELWAR, L. I.; SATO, L.; FREITAS, N. B. B. **Insalubridade**. Morte lenta no trabalho. São Paulo: Diesat/Oboré, 1989.

REICH, R. B. **O trabalho das nações: preparando-nos para o capitalismo do século 21**. São Paulo Educator, 1994.

RESENDE, S. MENDES; A. M. A sobrevivência como estratégia para suportar o sofrimento no trabalho bancário. **Revista RPOT – Psicologia, Organização e Trabalho (UFSC)**, v. 4, n.1., jan-jun, pp. 151-175, 2004.

RIBEIRO, H. P.; LACAZ, F. A. C. (Orgs.). **De que adoecem e morem os trabalhadores**. São Paulo: Imesp/Diesat, 1984.

RODRIGUES, M. S.; SILVA, R. C. Nova república, novas práticas: uma análise do processo de empresarização do ensino superior no Brasil (1990-2010). **Farol Revista de Estudos Organizacionais e Sociedade**, v. 6, p. 176-218, 2019.

ROSENFELD, C. L.; ALVES, D. A. Autonomia e trabalho informacional: o teletrabalho. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 54, n.1, p. 207-233, 2011.

ROSS, S.; SAVAGE, L.; WATSON, J. University Teachers and Resistance in the Neoliberal University. **Labor Studies Journal**, p. 1-23, 2019.

ROSSI, E. Z. A Psicodinâmica do Trabalho: um olhar sobre a saúde do trabalhador. In: PANTOJA, M. J.; CAMÕES, M. R. S.; BERGUE, S. T. **Gestão de Pessoas: bases teóricas e experiências no setor público**. Brasília: ENAP, 2010.

ROSSI, E. Z. **Reabilitação e reinserção no trabalho de bancários portadores de LER/DOT: Análise Psicodinâmica**. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

ROSSI, E. Z.; MENDES, A. M.; SIQUEIRA, M. V.; ARAÚJO, J. N. G. Sedução e Servidão em um caso de LER/DOT: diálogo entre Psicodinâmica do Trabalho e a Sociologia Clínica. **Psicologia Política**, v.9, n.18, p. 313-330, 2009.

SAMPAIO, H. **Ensino superior no Brasil** – o setor privado. São Paulo: Fapesp/Hucitec, 2000.

SANTOS, S. D. M. A precarização do trabalho docente: dos impasses às possibilidades de mudanças. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 46, p. 229-224, out./dez. 2012.

SANTOS, D. A. S.; AZEVEDO, C. A.; ARAÚJO, T. M.; SOARES, J. F. S. Reflexões sobre a saúde docente no contexto de mercantilização do ensino superior. **Revista Docência Ensino Superior**, v. 6, n. 1, p. 159-186, 2016.

SANTOS, A. P. L.; GALERY, A. D. Controle sobre o trabalho e saúde mental: resgatando conceitos, pesquisas e possíveis relações. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 14, n.1, p. 31-41, 2011.

SANTOS-JUNIOR, A. V.; MENDES, A. M.; ARAUJO, L. K. R. Experiência em clínica do trabalho com bancários adoecidos por LER/DORT. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v.29, n.3, p. 614-626, 2009.

SATO, L. Saúde e controle no trabalho: feições de um antigo problema. In: JACQUES, M. G.; CODO, W. (Orgs.), **Saúde mental e trabalho: leituras**. Petrópolis: Vozes, 2002a.

SATO, L. Prevenção de agravos à saúde do trabalhador: replanejando o trabalho através das negociações cotidianas. **Cadernos de Saúde Pública**, 18 (5), p. 1147-1157, 2002b.

SATO, L. Trabalho e saúde mental. In: Central Única dos Trabalhadores (Org.), **Saúde, meio ambiente e condições de trabalho: conteúdos básicos para uma ação sindical**. São Paulo: CUT, 1996.

SATO, L. A. Representação do trabalho perigoso. In: SPINK, M. J. (Org.). **O conhecimento do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SATO, L.; LACAZ, F. A.; BERNARDO, M. H. Psicologia e saúde do trabalhador: práticas e investigações da Saúde Pública de São Paulo. **Estudos de Psicologia**, 11 (3), p. 281-288, 2006.

SCHRAIBER, L. B. Engajamento ético-político e construção teórica na produção científica do conhecimento em saúde coletiva. In: BAPTISTA, T. W. F.; AZEVEDO, C. S.; MACHADO, C. V. (Orgs.). **Políticas, planejamento e gestão em saúde: abordagens e métodos de pesquisa**. Rio de Janeiro: Editora da Fiocruz, p. 33-57, 2015.

SCREMIN, G.; ISAIA, S. M. A. Docência no ensino superior: o papel dos docentes nos cursos de licenciatura. In: **IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE**, 2013, Curitiba. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013.

SELIGMANN-SILVA, E. S. **Desgaste mental no trabalho dominado**. Rio de Janeiro: Editora Cortez, 1994.

SENNET, R. **A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SERVA, M. A racionalidade substantiva demonstrada na prática administrativa. **Revista de**

Administração de Empresas, v. 37, n.2, p. 18-30, 1997.

SERVA, M. **Racionalidade e organizações**: o fenômeno das organizações substantivas (Tese de Doutorado). Fundação Getúlio Vargas. São Paulo, 1996.

SEVCENKO, N. O professor como corretor. **Folha de São Paulo**, Caderno Mais, p. 6-7, 2000. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs0406200004.htm>>. Acesso em: 13 de dezembro de 2020.

SEVERO, R. G.; FLECK, C. Instituições privadas de ensino superior no Rio Grande do Sul: organização flexível e situações atuais do trabalho docente. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v.9, n.1, p. 96-106, 2017.

SGUISSARDI, V. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a04.pdf>>. Acesso em: 10 de outubro de 2020.

SILVA, F. C. **Vivências dos gestores de uma IES privada em relação ao seu trabalho**: intervenção em clínica psicodinâmica do trabalho. 2012, 182 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2012a.

SILVA, M. E. P. **A metamorfose do trabalho docente no ensino superior**: entre o público e o mercantil. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012b.

SILVA, J. D. G.; ACIOLE, G. G.; LANCMAN, S. Ambivalências no cuidado em saúde mental: a ‘loucura’ do trabalho e a saúde dos trabalhadores. Um estudo de caso da clínica do trabalho. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v. 21, n. 63, p. 881-892, 2017.

SILVA JÚNIOR, J. R.; SGUISSARDI, V. Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudanças na produção. 2. ed. São Paulo: Cortez, USF/IFAN, 2001.

SILVA JÚNIOR, J. R.; SGUISSARDI, V. Reconfiguração da educação superior no Brasil e redefinição das esferas pública e privada nos anos 90. **Revista Brasileira de Educação**, n. 10. São Paulo: Anped, jan./fev./mar./abr. 1999.

SILVA, A. V.; PIOLLI, E. A centralidade do trabalho na psicodinâmica de Christophe Dejours, o campo educacional e o trabalho docente: aproximações possíveis. **DEVIR EDUCAÇÃO**, v. 1, n.1, p. 50-65, 2017.

SILVEIRA, M. L. S. **Algumas notas sobre a temática da subjetividade no âmbito do marxismo**. Outubro, São Paulo, n.7, p. 103-113, 2002.

SINPRO CAXIAS. **Por que as universidades particulares estão demitindo professores?** Disponível em: <<https://www.sinprocaxias.com.br/noticias/clipping/por-que-as-universidades-particulares-estao-demitindo-professores.html>>. Acesso em: 02 de janeiro de 2021.

SIQUEIRA, M. V. S. Autonomia. In: VIEIRA, F. O.; MENDES, A. M.; MERLO, Á. R. C. (Orgs.). **Dicionário Crítico de Gestão e Psicodinâmica do Trabalho**. Curitiba: Juruá, 2013.

SOBOLL, L. A. P. **Violência e assédio moral no trabalho bancário**. São Paulo. 2006. Tese (Doutorado em Ciências, menção Medicina Preventiva), Faculdade de Medicina. Universidade de São Paulo. São Paulo: 2006.

SOUSA, J. C.; PINTO, F. R.; ARAÚJO, A. P.; LEITE, J. C. L.; SILVA, P. M. M. Relação entre síndrome de burnout e resiliência na atividade docente superior. In: **XLI Encontro da ANPAD – EnANPAD 2017**. São Paulo: Anpad, 2017.

SOUZA, A. N. Relações de trabalho docente: emprego e precarização do trabalho. In: PINO, I.R.; ZAN, D. D. P. **Plano Nacional da Educação (PNE):** questões desafiadoras e embates emblemáticos. Brasília-DF: INEP, 2013.

SOUZA E SILVA, M. J.; SCHRAIBER, L. B.; MOTA, A. O conceito de saúde na saúde coletiva: contribuições a partir da crítica social e histórica da produção científica. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 29, n.1, 2019.

SPINK, M. J. Relação médico-paciente como ordem negociada. **Revista Brasileira de Pesquisa em Psicologia**, São Caetano do Sul, v.4, n.2, maio, 1994.

SZNELWAR, L. I. Sobre estes textos da psicodinâmica do trabalho, algumas reflexões. In: LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. I. (Orgs.). **Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. Rio de Janeiro. Fiocruz. Brasília: Paralelo 15, 2011.

SZNELWAR; L. I. UCHIDA, S.; LANCMAN, S. A subjetividade no trabalho em questão. **Tempo Social, revista de sociologia da USP**, v. 23, n.1, p. 11-30, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 9 -55, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TITTONI, J. Saúde mental. In: CATTANI, A. D. (Org.). **Trabalho e Tecnologia: dicionário crítico**. Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: Ed. Da Universidade, 292 p. 1997.

TOLFO, S. R.; PICCININI, V. Sentidos e significados do trabalho: explorando conceitos, variáveis e estudos empíricos brasileiros [Edição Especial]. **Psicologia & Sociedade**, v. 19, p. 38-46, 2007.

TOMAZINI, T. **As vivências dos trabalhadores de um shopping center em relação ao seu trabalho: uma abordagem psicodinâmica**. 2009, 95 f. (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia. Universidade Católica de Goiás, 2009.

TONELLI, M. J.; ALCADIPANI, R. O trabalho dos executivos: a mudança que não ocorreu. **Anais do Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração**, Atibaia, SP, Brasil, 37, 2003.

TRAGTENBERG, M. **Administração, poder e ideologia**. São Paulo: Moraes, 1980.

TRINDADE, H. Crise do capital, exército industrial de reserva e precariado no Brasil

contemporâneo. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 129, p. 225-244, maio/ago. 2017.

TUMOLO, P. S.; FONTANA, K. B. **Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990.** 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v29n102/a0929102.pdf>>. Acesso em: 13 de novembro de 2020.

UNESCO [UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANISATION] **COVID-19 Educational disruption and response.** Paris: Unesco, 30 July 2020. Disponível em: <<http://www.iiep.unesco.org/en/covid-19-educational-disruption-and-response-13363>>. Acesso em: 16 de janeiro de 2021.

VACLAVIK, M. C.; CONCOLATTO, C. P. ; OLTRAMARI, A. P. As Estratégias Defensivas dos Motoristas de Aplicativos: uma análise do enfrentamento da violência urbana à luz da Psicodinâmica do Trabalho. In: **XXI SemeAd - Seminários em Administração**, 2018, São Paulo. Anais do XXI SemeAd - Seminários em Administração, 2018.

VASCONCELOS, A. C. L. Inteligência Prática. In: VIEIRA, F. O.; MENDES, A. M.; MERLO, Á. R. C. (Orgs.). **Dicionário Crítico de Gestão e Psicodinâmica do Trabalho.** Curitiba: Juruá, 2013.

VASQUES-MENEZES, I. Por onde passa a categoria trabalho na prática terapêutica? In: CODO, W. (Org.) **O trabalho enlouquece?** Um encontro entre a clínica e o trabalho. Petrópolis: Vozes, 2004.

VELLEDA, L. Atrasos de salários e demissões sem pagamento de direitos assustam professores de rede de ensino no RS. **Sul21**, 2020. Disponível em: <<https://www.sul21.com.br/ultimas-noticias/geral/2020/06/atrasos-de-salarios-e-demissoes-sem-pagamento-de-direitos-assustam-professores-de-rede-de-ensino-no-rs/>>. Acesso em 02 de janeiro de 2021.

VELTZ, P.; ZARIFIAN, PH. Modèle systématique et flexibilité. In: TERSSAC, G.; DUBOIS, P. **Les nouvelles rationalisations de la production.** Toulouse: Cépaduès-Édition, p. 43-61, 1992.

VIEIRA, F. O.; MENDES, A. M.; MERLO, Á. R. C. (Orgs.). **Dicionário Crítico de Gestão e Psicodinâmica do Trabalho.** Curitiba: Juruá, 2013.

VILELA, E. F.; GARCIA, F. C.; VIEIRA, A. Vivências de prazer-sofrimento no trabalho do professor universitário: estudo de caso em uma instituição pública. **REAd. Revista Eletrônica de Administração**, Porto Alegre, Edição 75, n. 2, maio/agosto, p. 517-540, 2013.

WEBER, L.; GRISCI, C. L. I. Trabalho imaterial bancário, lazer e a vivências de dilemas pessoais contemporâneos. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v.15, n.5, art. 6, pp. 897-917, Set./Out. 2011.

WIJK, G. V. **Modern times. Retrosapes and futurescapes:** Temporal tensions in organizations. Palazzo d'Aumale, Terrasini (PA), Jun, 21-23, 2006. 1 CD-ROM.

WISNER, A. **A inteligência do trabalho.** São Paulo: Fundacentro/Unesp, 1994.

WOOD JR., T. Organizações Híbridas. **RAE - Revista de Administração de Empresas.** v. 50, n. 2, p. 241-247, 2010.

WOOD JR., T. Organizações de Simbolismo Intensivo. **RAE - Revista de Administração de Empresas**. v. 40, n. 1, p. 20-28, 2000.

WU, D.; WU, T.; LIU, Q.; YANG, Z. The SARS-CoV-2 outbreak: what we know. **International Journal of Infectious Diseases**, v. 94, p. 44-48, 2020. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1201971220301235>>. Acesso em: 15 de janeiro de 2021.

ZABALA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa e autor, pp.15-23, 1993.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO – “BURLAS”

APÊNDICE B – AMOSTRA DE NOTÍCIAS DE DEMISSÕES DE PROFESSORES EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS

CAMARGO, I. Universidades comunitárias demitem na pandemia. **Jornal Extra Classe**, 2020. Disponível em: <<https://www.extraclasse.org.br/educacao/2020/08/universidades-comunitarias-demitem-na-pandemia/>>. Acesso em: 02 de janeiro de 2021.

OLIVEIRA, C. Universidades particulares demitem professores em massa e lotam salas virtuais. **Brasil de Fato**, 2020. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2020/09/09/universidades-particulares-demitem-professores-em-massa-e-lotam-salas-virtuais>>. Acesso em: 02 de janeiro de 2021.

PALHARAES, I. Com ensino remoto e crise, faculdades particulares demitem professores. **Folha de São Paulo**, 2020. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/07/com-ensino-remoto-e-crise-faculdades-particulares-demitem-professores.shtml>>. Acesso em: 02 de janeiro de 2021.

ILHA, F. Ensino superior privado busca saídas para sobreviver. **Jornal Extra Classe**, 2020. Disponível em: <<https://www.extraclasse.org.br/educacao/2020/10/ensino-superior-privado-busca-saidas-para-sobreviver/>>. Acesso em: 02 de janeiro de 2021.

SINPRO CAXIAS. Por que as universidades particulares estão demitindo professores? Disponível em: <<https://www.sinprocaxias.com.br/noticias/clipping/por-que-as-universidades-particulares-estao-demitindo-professores.html>>. Acesso em: 02 de janeiro de 2021.

ANDRIGHETTO, F. Mais de 1.800 professores universitários foram demitidos em meio à pandemia em SP. **Catraca Livre**, 2020. Disponível em: <<https://catracalivre.com.br/educacao/mais-de-1-800-professores-universitarios-foram-demitidos-em-meio-a-pandemia/>>. Acesso em: 02 de janeiro de 2021.

CARLESSO, M. Inadimplência e demissões crescem em escolas particulares gaúchas, aponta Sinepe. **Jornal do Comércio**, 2020. Disponível em: <<https://www.jornaldocomercio.com/ conteudo/economia/2020/07/749227-inadimplencia-e-demissoes-crescem-em-escolas-particulares-gauchas-aponta-sinepe.html>>. Acesso em 02 de janeiro de 2021.

CABRAL-DONEDA, L. Universitários protestam contra a demissão de professores e extinção de cursos. **Colabora**, 2020. Disponível em: <<https://projeto colabora.com.br/ods4/universidade-demite-60-professores-por-e-mail-e-videoconferencia/>>. Acesso em 02 de janeiro de 2021.

VELLEDA, L. Atrasos de salários e demissões sem pagamento de direitos assustam professores de rede de ensino no RS. **Sul21**, 2020. Disponível em: <<https://www.sul21.com.br/ultimas-noticias/geral/2020/06/atrasos-de-salarios-e-demissoes-sem-pagamento-de-direitos-assustam-professores-de-rede-de-ensino-no-rs/>>. Acesso em 02 de janeiro de 2021.

APÊNDICE C – INTELIGÊNCIA PRÁTICA E CINISMO DO PESQUISADOR

Em um dado momento, já durante a pandemia, o pesquisador estava enfrentando problemas para escrever o relatório final da pesquisa, devido à problemas pessoais e profissionais. Sem conseguir avançar, decidiu tentar escrever outros textos. A prática surtiu efeito. Após ter começado a escrever pequenos ensaios sobre diferentes assuntos, o pesquisador conseguiu retomar a escrita da tese. Nesse caso, a inteligência prática (VASCONCELOS, 2013; DEJOURS, 2011f; 2003) do pesquisador fez com que ele tivesse condições de superar o imprevisto que não foi previsto pela organização do trabalho. O cinismo também também se fez presente...

Os dedos-duros e a goiabada cascão [em caixa]

Vinicius Porto de Avila

De acordo com o *Wikcionário*, o dicionário livre, o termo “dedo-duro” deriva da imagem de alguém que estica o dedo indicador, deixando-o “duro” para delatar alguém. A expressão tem alguns sinônimos, tais como “cagoeta”, delator, denunciante, “fofoqueiro” e X9. Para o dicionário informal, o dedo-duro é aquele que denuncia alguém, que conta algo que não deveria ter dito, traido a confiança de alguém. O dicionário online “Dicio” assim define a palavra cagoeta, ou cagueta:

Gíria. Espião que trabalha para polícia; tira. Quem trai confiança de alguém; dedo-duro. Indivíduo fofoqueiro. Cagueta vem do verbo caguetar. O mesmo que: dedura, alcagueta, fofoca, delata, deda. Dedurar alguém; apontar alguém como... (DICIO, 2020).

Bezerra da Silva, em uma de suas canções, dizia “*Era caguete sim, era caguete sim, eu só sei que a polícia pintou no velório e o dedão do safado apontava para mim*”. Ah, o velho Bezerra.

Durante a ditadura militar no Brasil (1964 – 1985), as ações de muitos “dedos-duros” causaram as mortes de muitas pessoas, muitas. “Cabo” Anselmo, José Luís Savi, Artur Paulo de Souza, entre outros, que o digam.

Mas, o que leva um ser humano a “dedurar” o outro? Medo? Insegurança? Incompetência? Sentimento de não pertencimento? Uma junção de tudo? Bom, sei lá. O fato é que, particularmente, vejo a ação como um dos comportamentos mais tristes e “sujos” que um indivíduo pode ter em relação ao outro.

Certa feita, um amigo me contou uma estória. Ou seria história? Bom, não sei, tanto faz. O relato era mais ou menos assim.

A narrativa trazia o cotidiano de uma empresa que vendia bananas. Isso mesmo, bananas,

aquela *commodity* que a Carmem Miranda portava na cabeça enquanto dançava. Bananas. Nada contra bananas. Não mesmo. Mas, num passado recente, o “produto” comercializado pela empresa era outro. Vamos com calma, chegaremos lá. Nessa “grande corporação”, trabalhava uma funcionária chamada Lucimara. Controladora, egocêntrica, egoísta e narcisista. Lucimara fazia tudo o que estava ao seu alcance para “aparecer”. Não tinha limites.

Nesse mesmo empreendimento, desempenhavam suas atividades outros profissionais. Josuel, Gargamel, Rafael e Cleide, além de outros funcionários. Esses últimos quatro citados, além de Lucimara, formavam o “núcleo duro” da organização. Entendam como quiserem. Outro funcionário, “misterioso”, atuava de forma “ambígua”, não deixando muito claro quais eram as suas reais intenções.

Lucimara e Josuel pareciam irmão gêmeos de sexos diferentes. Era como se um refletisse no espelho a imagem do outro. Gargamel, Rafael e Cleide, como dizia o ex-governador do Rio Grande do Sul e do Rio de Janeiro, Leonel de Moura Brizola, tinham seus próprios, e específicos, “*interéeeesssss*”.

O funcionário misterioso seguia atuando nos bastidores, como falava Jacob Grender, “*nas sombras*”. E assim as coisas seguiam, assim os dias transcorriam naquela grande organização que vendia bananas. Isso mesmo, não era mais “goiabada cascão”, eram bananas. Afinal de contas, “*goiabada cascão em caixa, é coisa fina, sinhá, que ninguém mais acha*”. Grande Beth Carvalho.

As circunstâncias mudaram, o contexto, igualmente. Os funcionários do “núcleo duro” da corporação começaram a “dedurar” outros colegas, isso mesmo, dedurar. Caguetar. Conversas e áudios compartilhados em aplicativos de mensagens, eram encaminhados ao diretor e ao coordenador da empresa que vendia bananas. Ah os tempos que em aquela empresa comercializava goiabada cascão [em caixa], sem sombra de dúvidas, aqueles tinham sido bons tempos.

Como o diretor da empresa era tão egocêntrico e narcisista como os funcionários Lucimara e Josuel, demissões começaram a ocorrer. Dezenas delas. Profissionais, da empresa que já venderá goiabada cascão [em caixa] e hoje vende bananas, começaram a ser retirados de seus postos de trabalho. Assim, do dia para a noite. Os dias já não eram mais tão naturais e espontâneos como haviam sido no passado recente da corporação.

No ar, aquele “gosto estranho” de miojo genérico e salsicha em lata...

Por trás daquele diretor egocêntrico e daquele coordenador inerte, havia uma comissão, um comitê. Pessoas que decidiriam “o futuro” da corporação que um dia vendera goiabada cascão [em caixa], mas que hoje, infelizmente, comercializa bananas. De péssima qualidade. A reputação dos membros que compunham esse comitê era comparada à fama do ex-governador do estado de São Paulo, Adhemar de Barros. Adhemar, ele mesmo, o dono dos famosos cofres abarrotados de dinheiro. Um deles foi roubado pela VPR (Vanguarda Popular Revolucionária) e financiou a luta armada, da esquerda brasileira, durante muito tempo. Até o “cabo” Anselmo, aquele “famoso” cagueta, acabar de vez com os sonhos, e as vidas, de um grande número de pessoas.

Em uma ocasião, Adhemar de Barros, então deputado constituinte, falava na tribuna, na cidade do Rio de Janeiro, capital do país naquela época. Ao tentar se defender de, mais uma de tantas, acusações de corrupção, proferiu, “*jamais entrou algum dinheiro público nos bolsos dessa calça*”. Carlos Marighella, o guerrilheiro, outro deputado constituinte daquela época, foi até o microfone e perguntou, “*a calça é nova, deputado?*”. Como dizia Bezerra da Silva, ele de novo, “*se gritar pega ladrão, não fica um meu irmão*”.

Voltando à estória do meu amigo.

Ao final de algumas semanas, tudo, quase tudo, havia mudado. Apesar disso, apesar da venda de bananas [de má qualidade], do “núcleo duro”, do diretor egocêntrico e narcisista e do coordenador que “não sabia nada com coisa nenhuma”, excelentes profissionais ainda seguiam

realizando suas atividades na organização. Profissionais que sabiam, muito bem, vender goiabada cascão [em caixa]. A melhor goiabada cascão [em caixa] da região. Profissionais preparados, com propósito, caráter, ética e comprometimento. Pessoas que o Raul Gil, não tenho a menor dúvida, “*tiraria o chapéu*”.

Rubem Fonseca dizia, se referindo à cidade do Rio de Janeiro que “*a cidade não é aquilo que se vê do Pão de Açúcar*”. No caso da corporação, que vendia bananas, mas que já vendeu goiabada cascão [em caixa], retratada na estória contada pelo meu amigo, “*a cidade não é aquilo que se vê do morro Dortmund*”.

Os dias seguiam. Um após o outro.

Ninguém sabe como ela. Ninguém pensa como ela. Ninguém se submete como ela. Ninguém está disposto como ela. Ninguém passou por coisas como ela. Ninguém se dedica como ela. Ninguém trabalha como ela. Ninguém conhece pessoas como ela. Ninguém viu e vivenciou situações como ela. Assim pensa [e age] Lucimara. Definitivamente, caráter não é o “seu forte”.

Josuel não aceitava quando algum profissional da sua área de atuação se destacava mais do que ele, o que, sinceramente, não era muito difícil. Não porque a corporação não tivesse profissionais capazes trabalhando na área de conhecimento em que Josuel atuava. Pelo contrário. Havia competência em abundância. A questão era, além de inseguro e incapaz, Josuel tinha sérios problemas de auto aceitação. Até denunciado ao sindicato que defendia os vendedores de goiabada cascão [em caixa], agora bananas, Josuel foi.

Trazido para trabalhar na corporação, ainda no tempo que essa oferecia goiabada cascão [em caixa], Gargamel, tinha suas qualidades e seus defeitos, como qualquer ser humano e profissional. Contudo, ao proferir a frase “*melhor ir para o hospital do que para o necrotério*”, em um momento de dificuldade de outros profissionais da corporação, Gargamel deixou claro que consideração, empatia e solidariedade não constavam na lista de suas qualidades. Não mesmo.

O destino foi tão cruel com Gargamel que, mesmo estando em dificuldades extremas, seus algozes não tiveram a compaixão que ele merecia, e foram, obviamente, tão rasteiros como ele havia sido com outros profissionais da corporação que vendia goiabada cascão [em caixa], mas que agora, vende bananas.

Os árduos dias que chegaram para todos foram duros com Rafael, sim, foram. As dificuldades foram sentidas por todos. Mais por uns, um pouco menos por outros. Rafael, acredita-se, foi um desses profissionais que sentiu mais, e não menos. Apesar disso, deve-se buscar um lugar ao sol a qualquer custo? Doa a quem doer? Prejudique quem prejudicar?

Algumas pessoas sabem que sabem, outras sabem que não sabem. Existem ainda, aquelas que não sabem que sabem e aquelas que não sabem que não sabem. Cleide, com sua garra, determinação e força admiráveis, é o tipo de pessoa, e profissional, que pensa que sabe e pensa que os outros não sabem.

O funcionário misterioso...seguia misterioso. Vai ver, tinha seus motivos.

O que os dias a frente reservam para os profissionais do “núcleo duro” que permaneceram na organização que vendia goiabada cascão [em caixa], mas que, agora, vende bananas?

Aguardemos as cenas dos próximos capítulos [de acordo com os prognósticos], elas serão “exibidas” em breve.

O conteúdo [inclusive os nomes das pessoas] contidos neste ensaio são ficcionais, qualquer semelhança com a realidade é mera coincidência.