



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

JULIANA COELHO ANTUNES

O sofrimento mental contemporâneo na universidade: a perspectiva docente

Belo Horizonte

2019

JULIANA COELHO ANTUNES

O sofrimento mental contemporâneo na universidade: a perspectiva docente

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Professora Doutora Maria Stella Brandão Goulart.

Linha de Pesquisa: Política, Participação Social e Processos de Identificação.

Belo Horizonte

2019

150	Antunes, Juliana Coelho.
A636s	O sofrimento mental contemporâneo na universidade
2019	[manuscrito]: a perspectiva docente / Juliana Coelho Antunes. - 2019.
	132 f.
	Orientadora: Maria Stella Brandão Goulart.
	Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas.
	Inclui bibliografia.
	1. Psicologia – Teses. 2. Doenças mentais - Teses. 3. Professores universitários – Teses. 4. Universidades e faculdades - Teses. I. Goulart, Maria Stella Brandão. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA



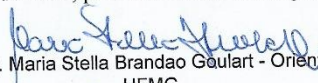
FOLHA DE APROVAÇÃO


O sofrimento mental contemporâneo na universidade: a perspectiva docente


JULIANA COELHO ANTUNES

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em PSICOLOGIA, como requisito para obtenção do grau de Mestre em PSICOLOGIA, área de concentração PSICOLOGIA SOCIAL, linha de pesquisa Política, Participação Social e Processos de Identificação.

Aprovada em 02 de dezembro de 2019, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Maria Stella Brandao Gaulart - Orientador
UFMG


Prof(a). CLAUDIA ANDREA MAYORGA BORGES
UFMG


Prof(a). Luiz Carlos Brant Carneiro
UFMG

Belo Horizonte, 2 de dezembro de 2019.

Dedico este trabalho a todos e todas que se engajam na luta em defesa da universidade pública, gratuita, laica e de qualidade, preservando seu lugar primordial de pilar de resistência pela democracia no nosso país.

Agradecimentos

Finalizo esta etapa com imenso sentimento de gratidão. Gratidão por todo o processo e por todos que me acompanharam nesta caminhada árdua e extremamente engrandecedora.

Agradeço à minha orientadora, Professora Stella Goulart, por, desde o início, ter apoiado a ideia e me incentivado a trazer à tona um assunto tão delicado e extremamente necessário: o sofrimento mental na universidade! Sua forma de orientar me permitiu manter o rigor metodológico sem nunca abandonar minhas intuições acadêmicas. Durante esse processo me senti sempre amparada e respeitada em minha individualidade: amadureci e aprendi muito, muito obrigada!

Ao Laboratório de Direitos Humanos e Transdisciplinaridades (LADTH), que me acolheu nessa jornada e foi de extrema importância para o amadurecimento deste projeto. Aos colegas Leandro e Yara que, mesmo distantes fisicamente, continuaram me apoiando e me ajudando imensamente em minhas necessidades acadêmicas, em um momento em que não pude estar presente. Muito, muito obrigada!

Aos queridos professores Cláudia Mayorga e Luiz Carlos Brant, que foram fontes importantíssimas de inspiração para a construção desta dissertação e agora, gentilmente, aceitam fazer parte da defesa deste trabalho.

Ao Sindicato dos Professores que permitiu que este trabalho fosse realizado. Em especial, à Dra. Flávia e Dra. Thaisa que, generosamente, sempre se mostraram disponíveis para me receber e orientar no que fosse necessário.

Aos meus amigos do trabalho, sou extremamente grata por todo o caloroso apoio que sempre me deram. Não é fácil conviver com uma colega mestranda! No entanto, a compreensão e apoio de todos fizeram com que eu nunca me sentisse inadequada e pudesse seguir em frente com a tranquilidade necessária. Agradeço, em especial, às minhas chefias imediatas que, em momentos diferentes, mas com igual compreensão, permitiram que eu estivesse menos presente para que pudesse me capacitar e amadurecer enquanto profissional: Virgínia, Kildrei, Ana Paula e Daniela, MUITO obrigada por todo apoio e carinho.

Ao encontro com meus colegas do mestrado que me fez crescer tanto! Todas as alegrias e dificuldades divididas com vocês fizeram desta caminhada uma grande aventura. Aprendi muito com cada discussão, com cada história, com cada indignação...todo esse processo foi, no final, leve, pois sempre senti que nossas relações humanas estiveram sempre acima de qualquer pressão ou vaidade acadêmica: isso é realmente potente!

À minha família, em especial à minha Tia Duia, que sempre me incentivou e inspirou a iniciar esta caminhada na universidade, como servidora e também como mestranda! Sinto que sigo seus lindos passos.

Ao meu marido, por todo carinho e compreensão durante esta trajetória: ter você e seu amor por perto fez tudo ser mais leve. Ao meu filho, que cresce em meu ventre e resolveu vir ao mundo junto com este lindo trabalho que agora finalizo. Este amor que cresce dentro de mim foi inspiração para a reta final deste trabalho.

Por fim, agradeço imensamente à UNIVERSIDADE. Aqui estive como aluna de graduação, fui acolhida como servidora e agora finalizo este ciclo como mestranda. Sinto um grande amor e respeito por esta Instituição que fez parte da minha formação enquanto profissional e enquanto ser humano. A ideia de trazê-la ao centro das atenções neste trabalho, parte do compromisso com a promoção de toda sua potência. Agradeço por poder fazer parte deste importante pilar da democracia em nosso país.

Resumo

Antunes, J. C. (2019). O sofrimento mental contemporâneo na universidade: a perspectiva docente. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Departamento de Psicologia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Este trabalho tem como objetivo geral qualificar a experiência de sofrimento mental dos professores universitários, a partir da discussão sobre a universidade contemporânea. Comparando dados epidemiológicos globais sobre saúde mental e os da universidade estudada, identifica-se que os dados da instituição refletem a prevalência encontrada na população geral. No entanto, compreendendo a saúde mental como um problema psicossocial, reitera-se a importância de focalizar a universidade em suas atualidades para que se possa contribuir para elaboração de políticas de saúde mental para sua comunidade. A escolha dos professores universitários como população alvo do estudo se dá devido à constatação feita por meio de relatórios institucionais de que o sofrimento dos docentes estaria sendo invisibilizado na universidade, contrariando a literatura específica da área que constata significativo adoecimento docente. Para a construção deste trabalho, utilizou-se a discussão teórica sobre sofrimento mental diferenciado de dor e adoecimento, além de discutir as principais mudanças contemporâneas da educação e da universidade que incidem na vivência de sofrimento dentro da universidade. Para investigar estas questões, os objetivos específicos elaborados foram: 1) explorar a complexidade do conceito de sofrimento mental, a partir de uma perspectiva psicossociológica; 2) problematizar a invisibilidade do sofrimento mental dos professores universitários na universidade; 3) relacionar as experiências de sofrimento mental dos professores universitários com as características sócio-históricas e políticas da universidade; 4) identificar ações de visibilidade e estratégias como resposta ao sofrimento mental vivenciado na universidade. Desenvolveu-se uma pesquisa exploratória, em parceria com o Sindicato dos Professores, com a realização de entrevistas semiestruturadas e observação participante em Rodas de Conversa sobre saúde mental e qualidade de vida. Como resultados desta pesquisa identificou-se que: os professores que comunicam seu sofrimento são convocados a normalizar suas expressões, buscando apoio naquilo que é legitimado socialmente (questão médica ou jurídica); os professores utilizam estratégias individuais para lidar com o sofrimento, invisibilizando-o dentro da universidade; as transformações do ensino superior brasileiro trazem mudanças para a universidade, afetando a relação com o saber, as condições de trabalho e as relações profissionais estabelecidas; o produtivismo acadêmico e as formas de avaliação dentro da universidade se configuram como as principais causas de sofrimento entre os professores; a relação estabelecida entre os pares, em decorrência das formas de se organizar o

trabalho, são permeadas pela competição, individualismo, comparação, uso de poder e ausência de sentimento de pertença a um coletivo; as principais estratégias utilizadas pelos professores em resposta ao sofrimento mental vivenciado são o isolamento, tentativa de mobilidade interna e descredenciamento da pós-graduação. Concluímos que o sofrimento mental dos professores é uma pauta ainda desconhecida dentro da universidade. Tais resultados poderão contribuir para a elaboração de práticas e políticas da gestão universitária relacionadas à saúde mental docente. Reitera-se a importância de se pensar a questão de saúde mental, a partir de uma perspectiva psicossocial que não reduza o sofrimento ao adoecimento, mas amplie a percepção sobre o contexto em que ele se manifesta, desvelando os sujeitos doloridos, promovendo seu protagonismo e possibilitando a construção coletiva de soluções.

Palavras-chave: Sofrimento Mental; Contemporaneidade; Universidade; Professores Universitários; Psicologia Social.

Abstract

Antunes, J. C. (2019). Contemporary mental suffering in the university: the professor's perspective. Masters Dissertation, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Departamento de Psicologia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

The focus of this study is to qualify the experience of mental suffering of university professors, from the discussion about the contemporary university. Comparing global epidemiological data on mental health and that of the university studied, it is identified that the institution's data reflect the prevalence found in the general population. However, understanding mental health as a psychosocial problem, it's important to focus the university on its current issues so that it can contribute to the development of mental health policies for its community. The choice of university professors as the target population of the study is due to the institutional reports that has found that the suffering of professors was being invisible in the university, contrary to the literature specific to the area that finds significant teacher's illness. For this study, we used the theoretical discussion about "mental suffering" differentiated from "pain" and "disease", and the discussion about the main contemporary changes in education and university that affect the experience of mental suffering within the university. To investigate these issues, the specific objectives elaborated were: 1) explore the complexity of the concept of mental suffering, from a psychosociological perspective; 2) problematize the invisibility of mental suffering of professors in the university; 3) to relate the experiences of mental suffering of university professors with the socio-historical and political characteristics of the university; 4) identify visibility actions and strategies in response to the mental suffering experienced at the university. An exploratory research was developed, in partnership with the Teachers Union, with semi-structured interviews and participant observation in "Teachers meeting" about mental health and quality of life. As results of this research it was identified that: teachers who communicate their mental suffering are called to normalize their expressions, seeking support in what is socially legitimized (medical or legal issue); teachers use individual strategies to deal with suffering, making it invisible within the university; Brazilian education transformations bring changes to the university, affecting the relationship with knowledge, working conditions and established professional relationships; academic productivism and forms of assessment within the university are the main causes of suffering among teachers; The relationship established between peers, as a result of the ways in which work is organized, is permeated by competition, individualism, comparison, the use of power and the absence of a sense of belonging to a collective; The main strategies used by teachers in response to the mental suffering experienced are isolation, attempted internal mobility and postgraduate

shutdown. We conclude that the teachers' mental suffering is still an unknown agenda within the university. These results may contribute to the elaboration of university management practices and policies related to teacher's mental health. The importance of thinking about mental health is emphasized, from a psychosocial perspective that does not reduce suffering to illness, but broadens the perception about the context in which it manifests itself, unveiling the painful subjects, promoting its protagonism and enabling the collective construction of solutions.

Key-words: Mental Suffering; Contemporaneity; University; University Professors; Social Psychology.

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Carreira de magistério superior	52
Tabela 2 – Perfil sóciodemográfico dos participantes entrevistados	59
Tabela 3 – Informações complementares sobre os participantes entrevistados	59

Sumário

1 Introdução e Justificativa	12
1.1 Objetivo geral	16
1.2 Objetivos específicos	16
2 Sofrimento Mental, Dor e Adoecimento	18
2.1 Um breve histórico sobre a concepção do sofrimento mental	20
2.2 O sofrimento mental na contemporaneidade: pós-moderno?	23
3 Contexto Sócio-Político	32
3.1 Reflexões sobre a universidade	32
3.1.1 <i>Universidade: instituição ou organização?</i>	35
3.2 Contexto sócio-político brasileiro	41
3.3 Reflexões sobre o trabalho docente	46
3.3.1 <i>A carreira docente: alguns esclarecimentos</i>	50
4 Metodologia	55
4.1 Caminho metodológico	56
4.2 Participantes das entrevistas	58
4.3 Registro e procedimento de análise dos dados	60
5 Sofrimento em Campo	64
5.1 Entrevistas	64
5.1.1 <i>Relacionamento com os pares</i>	64
5.1.1.1 <i>Relações de poder/hierarquia e os “novatos”</i>	64
5.1.1.2 <i>Individualismo</i>	69
5.1.2 <i>Modo de organização do trabalho</i>	74
5.1.2.1 <i>Produtivismo e avaliação</i>	74
5.1.2.2 <i>Distribuição de encargos administrativos</i>	79
5.1.3 <i>Estratégias de sobrevivência</i>	80
5.1.3.1 <i>Isolamento: uma estratégia de sobrevivência arriscada?</i>	85
5.2 Rodas de conversa sobre saúde mental: contribuições para o debate	88
5.2.1 <i>Relacionamento com os pares</i>	89
5.2.2 <i>Modo de organização do trabalho</i>	91
5.2.3 <i>A invisibilidade do sofrimento mental</i>	93
5.2.4 <i>Proposições alternativas</i>	96
6 Discussão	99
7 Conclusão	118
Referências	126
Apêndice A – Modelo de Entrevista	

1 Introdução e Justificativa

A ideia desta pesquisa surgiu a partir da minha prática enquanto psicóloga no Departamento de Recursos Humanos (DRH) de uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES). No desenvolvimento do meu trabalho, deparei-me com demandas de acompanhamento funcional para servidores, Técnico-administrativo em Educação (TAE) e Docentes, que surgem a partir dos relatos de sofrimento e adoecimento mental no trabalho. Estas demandas representam enorme desafio aos técnicos responsáveis pela condução deste trabalho, pois são solicitações que, na maioria das vezes, apresentam determinantes de ordem pessoal, laboral, institucional, política, social e requerem um trabalho qualificado e em rede para alcançar resultados satisfatórios.

Não raro, as demandas de acompanhamento surgem quando já existe o rompante de crise, dificultando a compreensão da situação e a elaboração de condutas resolutivas e preventivas. Ademais, percebo as dificuldades dos colegas e gestores em lidar com as especificidades dos episódios de sofrimento mental, exigindo posicionamentos resolutivos por parte da Instituição em casos já cronificados. Essas situações mobilizam a equipe de trabalho, uma vez que desafiam estes profissionais a propor intervenções que possam auxiliar os servidores em seu tratamento, recuperação e inserção no trabalho.

Além da procura elevada dos servidores por acompanhamento devido ao sofrimento mental na universidade, outro fator que chama atenção é diferença quantitativa relativa às categorias profissionais: em 2017, de 198 acompanhamentos realizados, apenas 07 foram de servidores docentes (Relatório Institucional I, 2017)¹. Esta constatação também aparece nas estatísticas do órgão responsável pela de atenção à saúde do trabalhador em seus relatórios anuais: no último documento divulgado, os transtornos mentais e comportamentais estiveram entre as principais causas que motivaram realização de perícia médica de afastamento, sendo responsáveis por 15,9,8% dos afastamentos (Relatório Institucional II, 2017). Além disso, se pensarmos em dias de afastamento, os transtornos mentais e comportamentais representam a categoria com maior quantidade de dias de afastamento: representam 19,9% dos servidores afastados, que juntos somaram 11.533 dias de afastamento (média de 45,8 dias de afastamento por servidor afastado) (Relatório Institucional II, 2017). Dentro dos afastamentos que configuram o capítulo de transtornos mentais e comportamentais, destacam-se os seguintes diagnósticos: transtorno depressivo recorrente, com 2.560 dias de afastamentos a 53 servidores;

¹ Os dados citados são essenciais para a justificativa deste trabalho, porém, optamos por omitir a fonte original, visando manter o sigilo com relação à Instituição estudada.

episódio depressivo com 2.292 dias de afastamentos a 62 servidores, seguidos por reações ao stress grave e transtornos de adaptação, os transtornos de adaptação e outros transtornos ansiosos.

Quando o dado se divide entre categorias profissionais, os dados relativos ao adoecimento de docentes se mostram quantitativamente menores do que as outras categorias. Os professores universitários representam a categoria com menor frequência de afastamentos notificados relativos à saúde: no ano de 2015², a porcentagem relativa ao afastamento docente foi de 4,6% (139 docentes de um total de 2969 servidores afastados). No entanto, como iremos evidenciar nesta dissertação, a literatura aponta para um alto índice de adoecimento entre os professores universitários.

A prevalência dos transtornos mentais, em geral, está alta em todo o mundo. Segundo dados da Organização Mundial da Saúde (OMS), 14% do peso global de doenças pode ser atribuído aos distúrbios mentais, neurológicos e de abuso de substâncias (Organização Mundial da Saúde [OMS], 2013). Trata-se de um número bastante expressivo e com grande impacto econômico, social e político. Socialmente, o estigma e violação dos direitos humanos dirigidos às pessoas com estes distúrbios compõem e agravam o problema (OMS, 2013). Comparando dados epidemiológicos globais e os da IFES, identificamos que os dados da Instituição refletem a prevalência encontrada na população geral. No entanto, faz-se importante investigar a coexistência dos problemas relacionados à saúde mental dos servidores na universidade contemporânea, para, então, pensar em como se pode enfrentá-la ou, pelo menos, não contribuir para seu agravamento.

Em 2015, o fortalecimento da Rede de Saúde Mental³ na IFES, fez surgir um movimento integrado na construção de consensos e sinergias para o delineamento de política específica de saúde mental. No mesmo ano, foi estruturada uma Comissão Institucional, que, formada por servidores e estudantes da universidade, teve o propósito de construir uma agenda de discussão e propor diretrizes para a elaboração de uma política de saúde mental como resposta ao sofrimento mental identificado na academia (Relatório da Comissão Institucional, 2016)⁴. Até então, segundo relatório desta comissão, havia um desconhecimento da situação de sofrimento

² No momento de elaboração do projeto, o último relatório divulgado pela IFES referia-se ao ano de 2015. No momento da escrita da dissertação os dados foram atualizados de acordo o último relatório publicado (2017). No entanto, a informação referente às diferenças entre as categorias profissionais não foi mencionada neste último relatório com dados atualizados. Optamos por manter estes dados, mesmo que se refiram à 2015, por se tratar de uma informação importante para a justificativa inicial deste trabalho.

³ A Rede de Saúde Mental foi criada em 2014 e, desde então, tem-se constituído em espaço interdisciplinar com o objetivo de construir uma agenda de trabalho continuada sobre saúde mental, políticas públicas e cidadania.

⁴ A fonte original também foi omitida, pelos mesmos motivos citados anteriormente.

mental na universidade, fazendo-se fundamental considerar todo o processo que desencadeia e sustenta as situações que exigem respostas específicas, tendo em vista as narrativas explícitas de quem convive com o drama do confronto com episódios de transtorno psíquicos (Relatório da Comissão Institucional, 2016). Nos eventos realizados pela Rede de Saúde Mental ficaram explícitas as dificuldades de comunicação e contatos que apoiassem os servidores em seu sofrimento por meio dos relatos dos participantes: “a realidade que começou a ganhar visibilidade é a de que o risco das situações de limite é naturalizado e silenciado entre nós” (Relatório da Comissão Institucional, 2016, p. 09). Diante da visibilidade de uma realidade até então pouco conhecida pela Instituição, faz-se importante refletir sobre a relevância dos dados de afastamento e acompanhamento dos professores universitários: o sofrimento dos docentes estaria sendo invisibilizado?

Para refletir sobre esta questão, nosso foco não poderá ser reduzido estritamente à universidade, suas políticas e condutas, posto que ela não se constitui como Instituição isolada do contexto social em que está inserida. Desta forma, acreditamos que não podemos julgar os problemas que a afligem, sem analisar, também, as mudanças sociais contemporâneas e seus significados (Freitag, 1995). Consideraremos, portanto, as transformações histórico-sociais da instituição universitária, bem como do contexto em que esta se encontra inserida, já que, como tentaremos mostrar, estes influenciam diretamente a forma de vivência e manifestação do sofrimento mental da sua comunidade.

Pensando no contexto institucional e no momento em que a atenção se volta para a saúde mental de sua comunidade, compreendendo-a como um problema de saúde, mas, também, um problema psicossocial e do trabalho, reitera-se a importância deste estudo, tendo em vista que poderá propiciar conteúdos que têm potencial de contribuir para o desenvolvimento de políticas de Saúde Mental para as Universidades.

Sabe-se que a educação é um dos pilares do desenvolvimento de uma sociedade. Desta forma, a prática de ensino é um trabalho que mobiliza fatores psicossociais do docente, isto é, aqueles relacionados às interações e relações no trabalho (Cruz, 2011). Considerando que os casos de adoecimento mental dos professores estão permeados pela experiência de sofrimento, torna-se relevante traçar as condições para refletir o contexto político e sociocultural da universidade em que o sofrimento, a dor, o adoecimento mental e a subjetividade se inscrevem em suas peculiaridades e atualidades (Lemos & Freire, 2012). Isto porque ao refletirmos sobre o contexto social e institucional, compreendemos que a saúde mental do docente não pode ser pensada isoladamente, fora das transformações políticas e sociais que estão ocorrendo também dentro da instituição universitária (Brandão, Ferenc & Braúna, 2015).

Faz-se importante conceber a instituição universitária como resultado do próprio processo histórico em que cada unidade institucional, ao mesmo tempo em que incorpora valores, normas e procedimentos socialmente constituídos, constrói sua própria forma de ser, estabelece costumes, códigos e referências que utiliza para examinar, incorporar ou modificar o que lhe é proposto (Sguissardi & Silva, 2009). Portanto, a universidade incorpora uma cultura que é construída ao longo da sua própria história, reproduzindo-a, por meio de políticas oficiais, normas e decisões, atualizando-a ao mesmo tempo em que atualiza seu processo institucional. Desta forma, este trabalho será guiado pela necessidade de romper com a naturalização de concepções e modos de funcionar como se fossem meras decorrências da pretensa verdade assumida pelos discursos hegemônicos.

As perguntas norteadoras que embasaram esta proposta de pesquisa são: os professores universitários vivenciam formas de sofrimento mental associáveis à sua vida acadêmica? Como eles e elas expressam e justificam o sofrimento na universidade? É possível estabelecer uma associação entre as mudanças sociais e políticas da universidade contemporânea e o sofrimento mental dos professores? Quais dificuldades e estratégias utilizadas pelos professores para lidar com este sofrimento? Qual a resposta da universidade para este sofrimento? Este sofrimento é expressão de mudanças contemporâneas na universidade?

Desta forma, o foco desta pesquisa não se restringe à atenção aos processos de trabalho e suas possíveis consequências para a saúde mental dos professores, mas propõe uma perspectiva psicossocial de modo a refletir sobre as condições subjetivas e objetivas da saúde e do sofrimento mental nas universidades contemporâneas. Pressupõe-se que o sofrimento na universidade deve ser mais bem investigado e considerado como analisador⁵ dos atuais modos de subjetivação, captando o que escapa à hegemonia dos discursos exclusivamente psiquiátricos. Desta forma, acredita-se que será possível a proposição de ações inovadoras no campo da saúde mental dentro da instituição, bem como orientar projetos, programas e políticas universitárias.

Para tanto, elaboramos os objetivos que se seguem:

⁵ Nos valeremos deste conceito proveniente da Análise Institucional, para nos referirmos a todo acontecimento que coloca em análise os elementos de dada realidade institucional. O “analisador” neste trabalho pode ser tomado tanto como evento que denuncia, quanto aquele portador da potência de mudança (Rossi & Passos, 2014).

1.1 Objetivo geral:

Qualificar a experiência de sofrimento mental dos professores universitários, a partir da discussão sobre a universidade contemporânea.

1.2 Objetivos específicos:

- Explorar a complexidade do conceito de sofrimento mental, a partir de uma perspectiva psicossociológica.
- Problematizar a invisibilidade do sofrimento mental dos professores universitários na universidade.
- Relacionar as experiências de sofrimento mental dos professores universitários com as características sócio-históricas e políticas da universidade.
- Identificar ações de visibilidade e estratégias como resposta ao sofrimento mental vivenciado na universidade.

Entendendo a gênese multifatorial do sofrimento mental manifestado na universidade na atualidade, a psicologia social, neste projeto, permite um olhar contextualizado para a relação entre as esferas política, social, cultural e individual. O referencial teórico escolhido para esta discussão, a partir de uma perspectiva psicossocial, busca um olhar para a universidade contemporânea e para a saúde mental de forma contextualizada, orientado pela concepção de que o ser humano constitui-se como um produto histórico-social e de que indivíduo e sociedade se implicam mutuamente (Ferreira, 2010).

Nosso intuito é construir um pano de fundo contra o qual o sujeito, o grupo, as instituições possam ser contrastados e discutidos. Assim como Enriquez (1994), corroboramos com a ideia de que o indivíduo humano participa da dinâmica de uma determinada sociedade, como lugar de condutas significativas e como ser em interação contínua com os outros, devendo ser considerados como envolvidos em um ato coletivo. Nossa concepção de sujeito para a construção deste trabalho, diz respeito a um indivíduo parcialmente heterônomo, ou seja, embora exista em toda sociedade um discurso dominante, esse discurso é modulado diferentemente pelos grupos que a compõe. Portanto, conforme nos auxilia a psicossociologia, compreendemos que o indivíduo desempenha sempre um papel essencial nas transformações sociais (Enriquez, 1994).

Compreendemos que os participantes desta pesquisa não podem ser vistos como uma unidade de consciência que funciona de forma independente dos sistemas ideológicos e sociais, mas sim como ponto de passagem dentro de uma história e de um sistema complexo que envolve a família, o trabalho, o entorno etc (Castro & Araújo, 1994). A constituição do sujeito é, portanto, plural e coletiva, mesmo que reconheçamos a existência de uma parcela de originalidade e autonomia individual.

O sujeito, para este trabalho, será considerado aquele que, mesmo aceitando as determinações que o fizeram tal como ele é, tenta introduzir uma mudança em si mesmo, no mundo e nas relações sociais, na tentativa de produzir uma certa “anormalidade” em relação aos padrões sociais (Enriquez, 1994). Ora, se entendo que o sujeito faz mais do que apenas repetir e reproduzir o funcionamento social, posso compreender que o sofrimento mental que manifesta está em constante diálogo com esta “anormalidade” que tenta-se introduzir. Por isso acreditamos que a análise do sofrimento mental servirá como analisador dos contextos, ou seja, trata-se de um sujeito social, que comunica, por meio do seu sofrer, que não pode conformar-se, nem se alienar à realidade dada.

Neste sentido, enveredaremos pela realidade dos sujeitos inseridos em dado contexto social, discutindo, dentro da universidade, o direito ao bem-estar social e coletivo, trazendo o sujeito e sua comunidade ao centro das atenções. Vale ressaltar que é missão da academia dialogar com o sofrimento, desvelar os sujeitos doloridos e promover seu protagonismo, por meio do princípio da reciprocidade: “ultrapassar a frieza da indiferença e encontrar nas situações emocionais os recursos da geração e difusão de conhecimentos: inclusive existenciais” (Venturini & Goulart, 2016, p.112).

2 Sofrimento Mental, Dor e Adoecimento

A definição da OMS compreende a saúde mental como um estado de bem-estar em que o indivíduo desenvolve suas capacidades, supera as situações estressantes normais da vida, trabalha de forma produtiva e contribui para sua comunidade, não sendo apenas a ausência de doença mental (OMS, 2013). Partindo desta definição, podemos entender que a saúde mental não é apenas “psicopatologia”, ou seja, não pode ser reduzida ao estudo e tratamento de doenças mentais. Faz-se necessário ampliar o olhar para o assunto, partindo do pressuposto que qualquer espécie de categorização psicopatológica é acompanhada do risco de um reducionismo e de um limite de possibilidades da existência humana e social (Amarante, 2007).

Diante desta perspectiva e indo ao encontro da proposta deste projeto que propõe tomar como análise a universidade, é importante buscar entender os processos e contextos em que se dá o sofrimento da sua comunidade, aqui representada pelos professores universitários. Sabe-se que, muitas vezes, é difícil estabelecer o limite entre o que pode ser considerado normal e o que atinge o nível de um transtorno passível de atenção e de uma categoria diagnóstica. Segundo Venturini e Goulart (2016), o risco para a saúde mental aumenta quando o contexto em que o sujeito se insere é excludente ou indisponível para a solidariedade, o que nos leva a compreender que o momento em que as doenças mentais e o sofrimento surgem tem ligação com a realidade que o sujeito está vivendo.

Estes riscos para a saúde mental manifestam-se em todos os estágios da vida e são influenciados por uma combinação dos fatores de risco e de proteção. Segundo Venturini & Goulart (2016), os fatores de risco não levam automaticamente a um sofrimento mental, porém, parte-se do pressuposto de que um ambiente em sofrimento e excludente se torna um fator adverso e que um ambiente acolhedor e inclusivo se torna um fator de proteção para a saúde mental. Portanto, segundo estes mesmos autores, identificar quais são estes fatores e agir sobre aqueles que representam risco para a saúde mental, constitui uma possibilidade importante de prevenção e, muitas vezes, de melhoria real de um sofrimento já manifesto.

As dificuldades encontradas pelos indivíduos que vivenciam sofrimento mental perpassam todos os ambientes por onde circulam, incluindo sua esfera pessoal, social e profissional. Desta forma, faz-se importante ampliar a compreensão sobre o conceito de sofrimento mental para melhor compreender como essa vivência se dá no âmbito individual e social e, a partir de então, poder pensar em como acolhê-la.

A literatura revisada aponta que, em termos conceituais, sofrimento mental diferenciado de adoecimento e dor constitui-se uma dimensão pouco investigada (Brant &

Minayo-Gomez, 2004; Dantas, 2009; Svandra, 2012). Se pensarmos no uso do termo “sofrimento mental” no cotidiano, constatamos que, normalmente, não há uma preocupação em defini-lo, pois a concepção do que é ou não sofrimento parte de uma experiência que é individual e não tem uma manifestação única para todos os indivíduos em uma mesma cultura, família ou período histórico (Brant & Minayo-Gomez, 2004).

Convivemos, na contemporaneidade, com uma multiplicação de síndromes psiquiátricas, o que permite dar um nome, uma identidade social para múltiplos problemas psicológicos e comportamentais. Assim, segundo Ehrenberg (2004), ampliaram as paletas de expressões de patologias mal definidas e se interessaram por sofrimentos psíquicos que não estão relacionados à psicopatologia. Segundo este autor, o conceito de saúde mental é uma referência transversal que desperta e reformula toda a relação normal-patológica: é a expressão de uma reorganização da relação entre doença, saúde e socialização.

No senso comum, o termo “sofrimento mental” é tomado como sinônimo de tristeza, dor, angústia, ou seja, sentimentos que fazem parte da vida, mas que têm significações diferentes para cada um. Na nosologia psiquiátrica, é possível encontrar uma categoria que engloba estas queixas somáticas inespecíficas: os “Transtornos Mentais Comuns” (Goldberg & Huxley, 1992) referem-se à sintomas não psicóticos, como: irritabilidade, insônia, nervosismo, dores de cabeça, fadiga, esquecimento, falta de concentração, dentre outros. Estes sintomas, mesmo não necessitando tratamento psiquiátrico específico, podem causar impactos sociais e econômicos importantes, principalmente pelos dias de trabalho perdidos e devido ao aumento da procura pelo serviços de saúde (Goldberg & Huxley, 1992). Ou seja, observamos que há uma preocupação com o aparecimento de “transtornos comuns”, mesmo quando não há critérios para estabelecer um diagnóstico dentro das nosologias do Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM). A noção sobre saúde e sofrimento mental é tão larga que permanece indeterminada e, segundo Ehrenberg (2004), este paradoxo assinala uma obscuridade.

Diante deste cenário, é necessário procurar conceituar o significado de sofrimento mental diferenciado de dor e adoecimento, para evitarmos tomar um pelo outro, ou seja, criar diagnóstico para algo que diz da vivência humana propriamente dita. Entendemos, aqui, o sofrimento como parte da vida e que o esforço em tornar em patologia o que é próprio do humano pode incorrer em consequências negativas para o sujeito (Brant & Minayo-Gomez, 2004). Após esta tentativa de conceituação, tentaremos refletir sobre o sofrimento mental na contemporaneidade.

2.1 Um breve histórico sobre a concepção do sofrimento mental

Devido à estranheza e inquietação causada pela sua manifestação, o sofrimento mental, historicamente, recebeu diferentes significações e destinos, sempre exigindo do homem uma explicação lógica: desde símbolo do pecado judaico-cristão à patologia da ciência moderna (Brant & Minayo-Gomes, 2004). Antes das práticas de internamento, iniciadas no início do século XIX, a loucura e o sofrimento mental eram considerados uma espécie de erro e os indivíduos só eram isolados se tomassem uma forma extrema e perigosa. A partir do início da prática médica psiquiátrica moderna, a loucura e o sofrimento começam a ser entendidos como uma desordem na maneira de agir, de querer, de sentir paixões e de tomar decisões (Foucault, 1979). É a partir desta nova proposta de compreender o sofrimento mental, mediada por grandes estruturas hospitalares, que a concepção de doença reduz seu processo a um mecanismo que a coloca como fenômeno verificável e controlável (Foucault, 1979).

O sofrimento mental é objeto de análise de várias disciplinas, mas poucas se propõem a tentar conceituá-lo, uma vez que não é possível conceber uma manifestação única, dependendo de significações que assumem no tempo e espaço, tanto para o sujeito quanto para as coletividades. Dejours (1994), no desenvolvimento da psicodinâmica do trabalho, se ocupou de definir o conceito de sofrimento para usá-lo como analisador dos processos de trabalho. Para o autor, a normalidade dos comportamentos não implica ausência de sofrimento mental (Dejours, 1994). O próprio termo psicopatologia contém referência etimológica ao sofrimento e não só à doença e à loucura: designa o estudo dos mecanismos e processos psíquicos mobilizados pelo sofrimento.

O termo sofrimento é entendido pelo autor como compatível à normalidade, sendo concebido como a vivência subjetiva intermediária entre a doença mental e o conforto (ou bem-estar) psíquico (Dejours, 1994). Em sua teoria, reafirma a positividade do sofrimento, no sentido de ser um processo dinâmico e de luta contra as forças que empurram o indivíduo para a doença mental, não sendo simplesmente favorecedor da doença. O sofrimento é, portanto, inevitável e tem raízes na história singular de todos os sujeitos, sendo o trabalho um dos ambientes onde irá repercutir. O desafio é favorecer a transformação deste sofrimento, definindo ações que possam modificar seu destino, não devendo ser objetivo das instituições eliminá-lo. Isto porque, segundo o autor, o sofrimento deve ser compreendido como um mediador para a saúde (Dejours, 1994).

Ricoeur (1992) também se ocupou de tentar diferenciar conceitualmente dor e sofrimento em uma intervenção no colóquio organizado pela Associação Francesa de

Psiquiatria. Para o autor, o termo dor está destinado às manifestações que têm lugar em órgãos específicos do corpo ou no corpo como um todo. Já o sofrimento, implica a dimensão da alteridade, reflexividade, relação consigo mesmo, relação com os outros, relação com o significado e linguagem. Portanto, o sofrimento se torna isso pelo qual eu me reconheço e reconheço o outro (Ricoeur, 1992).

No entanto, o autor aponta que esta definição é mais teórica do que prática, pois entender a dor como puramente física e o sofrimento como puramente psíquico nos faz esbarrar em uma sobreposição: podemos falar de “dor” quando perdemos um amigo e de sofrimento quando declaramos “sofrer” de alguma dor. Ricoeur (1992) categoriza o sofrimento em dois eixos: o eixo “eu-outro” que se expressa como alteração da relação consigo mesmo e com os outros; eixo “agir-sofrer” onde o sofrimento não é definido pela dor física nem mental, mas pela diminuição do poder de agir, percebida como um ataque à integridade do eu. Esta diminuição se registra na palavra e na ação: na incapacidade de dizer, fazer e assumir responsabilidades e conferir uma organização e sentido para sua própria história.

Birman (2003) descreve uma diferenciação semelhante para dor e sofrimento, sugerindo que na experiência de dor, o outro não possui lugar. Sem a dimensão de alteridade, o indivíduo se restringe a si mesmo, impossibilitando a interlocução com o outro. Daí a passividade que domina sempre o indivíduo quando algo em si dói, esperando que alguém tome uma atitude por si na sua dor. Por outro lado, o sofrimento se mostra como uma experiência alteritária, onde o outro se faz presente na experiência de quem sofre. Aqui a subjetividade reconhece que não é autossuficiente, como ocorre na experiência da dor. Ao fazer esta distinção, o autor se recorre à atualidade, para justificar a condição solipsista da subjetividade na contemporaneidade que, ao privilegiar a dor em detrimento do sofrimento, interrompe qualquer interlocução no mundo (Birman, 2003). Esta característica da contemporaneidade será tratada por nós mais adiante.

É interessante notar que a palavra sofrimento vem do latim *sufferre*, de *ferre* que significa suportar um fardo, dando um sentido de esforço. Esta compreensão, segundo Svandra (2012), sugere que o sofrer é suportar, tornando-se uma condenação a si mesmo. Para este autor, o sofrimento possui um paradoxo: ao mesmo tempo que a experiência física do sofrimento prende o sujeito a si mesmo, sua vulnerabilidade atesta que há uma abertura para o outro (Svandra, 2012). Desta forma, o autor reflete sobre a possibilidade de se encontrar algo em comum em face do sofrimento individual que isola, ou seja, encontrar no sofrimento algo que é comum e na vulnerabilidade algo em que os sujeitos se reconhecem e se aproximam. Aqui entendemos o sofrimento como algo que aproxima os indivíduos e que é inerente à vida, portanto, não haveria sentido em eliminá-lo, afinal “uma existência sem sofrimento seria ainda

humana?” (Svandra, 2012, p. 17). Podemos conceber o sofrimento, novamente, como algo que apresenta uma positividade, não devendo ser entendido como algo a ser eliminado *à priori*.

Ao entender o sofrimento mental como algo que inclui a compreensão de alteridade, podemos apreendê-lo como algo que comunica, não se fechando no próprio indivíduo. A manifestação desse sofrimento depende de como os indivíduos aprenderam a sentir, a nomear as experiências de dor, prazer, angústia ou satisfação. Portanto, nestas manifestações há uma influência da linguagem e dos dispositivos presentes no espaço institucional daquele tempo.

Podemos, aqui, pontuar duas questões importantes que farão parte da construção deste trabalho de investigação que nos propomos. A primeira diz respeito à construção social que faz parte das manifestações de sofrimento. Ora, se o sofrimento está vinculado à apropriação que foi feita da linguagem naquele tempo e espaço, temos que considerar que sua manifestação diz respeito a um contexto que deve ser analisado, não se restringindo apenas à experiência individual. O segundo ponto diz respeito à forma de acolhê-lo e enfrentá-lo: faz-se necessário operar com este conceito na dimensão social e coletiva que suporte a possibilidade de construção de respostas que desloquem a atenção para a situação de vida a ser enfrentada e superada em dado contexto, mesmo que reconheçamos a necessidade de respostas singulares (Relatório da Comissão Institucional, 2016).

Desta forma, para entender o fenômeno de adoecimento mental dos professores universitários que é ressaltado na literatura específica, a qual discutiremos mais adiante, temos que, primeiramente, compreender o sofrimento que se manifesta neste adoecimento, não excluindo o contexto sócio-histórico e institucional no qual estes sujeitos estão inscritos.

Os autores, até aqui citados, que buscaram definir sofrimento, o concebem como algo que representa uma positividade, que comunica algo importante sobre o sujeito que o vivencia. Para este trabalho partilharemos desta compreensão de sofrimento mental, compreendendo-o como algo que diz da vivência do indivíduo, mas, também, como algo que pode operar como analisador dos contextos em que estes indivíduos se inserem. Desta forma, o revelar do sofrimento se torna relevante, na medida em que comunica algo das esferas individual e coletiva, podendo ser mediador para a saúde mental e não devendo ser eliminado da experiência humana. Salientamos sua dimensão intersubjetiva, social, coletiva, sem que tenhamos que operar com diagnósticos ou doenças (Relatório da Comissão Institucional, 2016).

Agora, torna-se importante refletir sobre as formas de sofrimento que se expressam na contemporaneidade. Isto porque o contexto em que se dá este sofrimento deve ser o foco da atenção, uma vez que podemos entendê-lo como uma construção social, embora seja expresso como individualizado (Perrusi, 2015). Portanto, é fundamental pensar, também, sobre as

mudanças no mundo contemporâneo que influenciam a maneira de homens e mulheres viverem suas vidas e pensarem sobre ela. Para tanto, traçaremos as condições para refletir o contexto contemporâneo sociocultural em que a subjetividade, o sofrimento e o adoecimento mental se inscrevem.

2.2 O sofrimento mental na contemporaneidade: pós-moderno?

Para refletirmos sobre o sofrimento mental é importante retomar o percurso das transformações sociais da contemporaneidade para melhor entendermos a forma atual de lidar com a questão do sofrimento e da saúde mental. Com vistas à pensar e delimitar o contexto contemporâneo que será alvo deste estudo, partiremos das transformações sociais ocorridas na chamada “pós-modernidade”, já que, como tentaremos mostrar, influenciam diretamente a forma de compreensão e de vivência da saúde, doença e sofrimento. É importante esclarecer que não pretendemos encontrar uma descrição de indivíduos e sociedades denominada pós-moderna, mas sim situações e tendências culturais, políticas e sociais, conflitos e formas de se posicionar ante uma diversa gama de situações de vida que podem chegar a ser consideradas pós-moderna (Gadea, 2007). Trata-se, portanto, de um gesto simultaneamente teórico e empírico, na medida em que o conceito é concebido como sempre em trânsito, instável e mutável (Gadea, 2007).

A vivência de sofrimento mental é um fenômeno transcultural, porém os modos de manifestação e de “soluções” propostas para ele são afetados pelos contextos sócio-histórico-culturais de onde essas representações emergem (Dantas, 2009). A decisão em delimitar um período para pensar estas questões se dá devido a maneira inédita em que o discurso sobre sofrimento mental impregna a vida cotidiana a partir dos anos 80, já que foi a partir desta década que os termos se impuseram em nosso vocabulário como valores de autopropriedade e escolha de vida, virando o centro do problema (Ehrenberg, 2004). No entanto, esta periodização não pretende ser determinista, já que intentamos tomá-las como convenções que propiciam reflexões sobre o contexto social, mas que, também, apresentam riscos e limitações. Propomos que a individualidade de um período deve ser procurada na especificidade das significações imaginárias que o dominam e são por ele criadas (Castoriadis, 1992).

As transformações da atualidade que se distinguem da chamada modernidade clássica é alvo da análise de diversos teóricos, não havendo consensualidade entre as diferentes nomenclaturas para designar padrões específicos da contemporaneidade. Apesar de alguns autores sugerirem que a expressão “pós-modernidade” não seja a mais adequada, pois “pós”

sugere um ultrapassamento da modernidade, é esta a expressão que se fixou como melhor representante da situação contemporânea (Giovanetti, 2017). No entanto, independente da nomenclatura utilizada, todos os termos tomam como análise a profunda reorganização nas esferas cultural, política e social das sociedades democráticas ditas avançadas, apontando para mudanças em todos os campos da atividade humana. O que tentaremos focar são as mudanças sociais que convencionou-se atribuir para uma ou à outra, entendo que não há um ponto de ruptura que separe um momento do outro, mas sim um prolongamento e generalização das tendências sociais constitutivas. A pós-modernidade será assumida, para este trabalho, como enfoque, como perspectiva de análise e leitura do real, já que pretendemos que seja um caminho, entre tantos outros, onde almejamos achar elementos que nos conduzam a uma melhor compreensão da nossa atualidade. Afinal, podemos lançar mão do pós-moderno para visualizar e descrever o complexo cenário sociológico atual, principalmente porque trata de uma diversa nomenclatura analítica, de questões tanto da ordem do pessoal como do coletivo (Gadea, 2007).

Na modernidade clássica, a ideia de progresso se apresenta como um dos seus grandes pilares, a partir da substituição dos dogmas pelo saber, da produção e validação do conhecimento que traziam a promessa de direção à uma vida mais estável e satisfatória (Dantas, 2009). O capitalismo divide o imaginário do progresso e a crença de que a potência material técnica como tal é condição decisiva da felicidade e emancipação humana (Castoriadis, 1992). Desta forma, o projeto da modernidade apostou na submissão do sujeito à disciplina de um método para que pudesse se libertar das tendências irracionais e alcançar a condição de sujeito disciplinado e consciente de si (Dantas, 2009).

Se por um lado a modernidade caracterizou-se pela coexistência das lógicas disciplinar e autoritária (até meados da década de 1960), a pós-modernidade acentua a rejeição das estruturas uniformes, propiciando maior liberdade do indivíduo frente às lógicas existentes (Lipovetsky, 2005). Ao enfraquecer o sentido único e os valores superiores da modernidade, a cultura pós-moderna torna-se um vetor de aprofundamento do individualismo, diversificando as possibilidades de escolha individuais (Lipovetsky, 2005) e fazendo surgir o discurso de tolerância e respeito às diferenças. Trata-se de uma mutação sociológica global iniciada ainda na década de 1920, mas que continua a ampliar seus efeitos depois da segunda guerra mundial, tendo como marcos importantes o avanço do capitalismo, a privatização ampliada, a erosão das identidades sociais e o desgaste ideológico e político. O ideal moderno de subordinação do indivíduo a regras racionais coletivas é pulverizado, bem como o ideal de revolução e de esperança e confiança no futuro: todos querem viver o aqui e agora, fazendo surgir uma

indiferença da massa, na qual a autonomia particular avança por si mesma, mas com o mínimo de constrangimento e o máximo possível de escolhas privadas (Lipovetsky, 2005).

Lyotard (1998) teorizou sobre a pós-modernidade, sugerindo que, enquanto condição de cultura, caracterizou-se pela incredulidade perante o metadiscurso filosófico-metafísico, com suas pretensões atemporais e universalizantes. Os Estados começam a rever o papel de proteção e guia desempenhado anteriormente, deixando à diligência de cada cidadão a finalidade da vida, o que Lyotard (1998) designa como a decomposição dos grandes relatos. Desta decomposição, seguiria a dissolução dos vínculos sociais e a passagem das “coletividades sociais ao estado de uma massa composta de átomos individuais lançados num absurdo movimento browniano” (Lyotard, 1998, p. 28).

Por outro lado, Castoriadis (1992) tece críticas aos rótulos “moderno” e “pós-moderno”, já que, pretensamente, tendem a anular todo desenvolvimento ulterior. Situando-nos nos anos 80, o período subsequente à “modernidade clássica” se caracterizaria pela evanescência do conflito social político e ideológico, marcado pelas guerras mundiais, emergência do totalitarismo e declínio da mitologia do progresso. O projeto de autonomia, que surge na chamada “modernidade”, parece sofrer um obscurecimento, com o peso das privatizações, despolitização e do individualismo nas sociedades contemporâneas. No entanto, para Castoriadis (1992), a crítica das realidades instituídas não desapareceu nunca durante o período moderno, mas parece aparecer agora na pós-modernidade com o evanescimento do espírito crítico autêntico. Desta forma, o autor caracteriza a pós-modernidade como a negação da modernidade, na medida em que parece ser uma continuação inercial de um movimento lançado há muito tempo, que agora se transforma em discursos fúteis de pluralismo, respeito às diferenças e ecletismos (Castoriadis, 1992).

De fato, as transformações engendradas na pós-modernidade no campo das instituições provocaram o surgimento de novas narrativas sobre o homem e a mulher, sobre a condição humana, sobre a subjetividade e, conseqüentemente, sobre o sofrimento, a saúde e a doença. Segundo Dantas (2009), estas mudanças eliminaram os conflitos paradoxais, típico da modernidade, admitindo a busca de prazer sem culpa e produzindo no sujeito contemporâneo uma experiência de ruptura, fragmentação e esfacelamento dos projetos coletivos. Esta ideia é corroborada por Bauman (2001), quando afirma que, na pós-modernidade, haveria a destituição do conceito de comunidade, pois os laços inter-humanos que antes teciam uma rede de segurança, agora são frágeis e temporários. O terreno sobre o qual se presume que nossas perspectivas de vida se assentem é reconhecidamente instável, fazendo com que seja função do

indivíduo procurar, encontrar e praticar soluções individuais para problemas socialmente produzidos (Bauman, 2001).

Desta forma, o indivíduo contemporâneo é convidado a produzir-se por si mesmo, sendo responsabilizado pela especificidade de sua existência, a partir da autogestão da sua identidade e da sua vida (Dantas, 2009). Apesar de ser uma época onde se promove abertura para possibilidades existenciais, se comparada ao modelo moderno do projeto ocidental de civilização, observa-se que o indivíduo contemporâneo não se apresenta de forma feliz e realizada (Dantas, 2009). Mesmo diante de uma ética tolerante, permissiva e liberado da sua culpabilidade moral, este indivíduo se vê inclinado à angústia e à ansiedade, obediente à lógicas múltiplas (Lipovetsky, 2005). Agora, o destino do indivíduo é de sua inteira responsabilidade e seu desempenho, uma construção solitária, fazendo com que carregue em si o sentimento de insuficiência.

Corroborando este raciocínio, Benasayag (2006, como citado em Taleb, 2015) reflete que o mal-estar da contemporaneidade é existencial, causado pelas lógicas neoliberais que negligenciam fragilidades, sonhos e o sofrimento essencialmente humano, promovendo a solidão. Desta forma, refletimos que o sujeito sofre mais por não saber como usar a “liberdade” conquistada, gerando sentimento de ruptura e fragmentação por não reconhecer definições claras da sociedade acerca do que deve ser seguido, já que as mudanças são mais rápidas que a capacidade de percepção pelo sujeito (Dantas, 2009). O excesso de possibilidades pode repercutir no sentimento de nunca ser capaz de acompanhar e atender às exigências cada vez mais intensas e urgentes, havendo, segundo sugere Dantas (2009), a implosão depressiva, expressando-se através da: fadiga, inibição, insônia e angústia. A norma agora não parte da lógica da culpabilidade e disciplina, mas da responsabilidade, iniciativa e autonomia.

Na visão dos autores acima citados, tanto aqueles que teorizam quanto aqueles que tecem ponderações, há consenso em relação à ideia de rejeição das lógicas uniformes e universalizantes que imperavam até então, rejeição esta que já estaria presente mesmo no período denominado como “moderno”, mas que se prolonga e toma nova direção na pós-modernidade. Os indivíduos se veem desprendidos das imposições sociais, estando, agora, como responsável pela construção da vida, o que impactaria diretamente na subjetividade e na qualidade dos vínculos sociais estabelecidos. Outro ponto que aparece em comum para os autores consultados é a radicalização da influência da lógica neoliberal que, diante do discurso de liberdade de mercado e contra as intervenções estatais, propicia a construção de uma sociedade balizada pelo individualismo. Diante destas constatações, refletimos que, se por um

lado o sujeito se vê “livre”, por outro, se submete a lógicas múltiplas que dificulta construções coletivas de sociedade.

Os autores utilizados para esta construção do conceito da pós-modernidade dizem de uma realidade eurocentrada. Tratando-se de um estudo que se situa na América Latina, mais especificamente, no Brasil, faz-se necessário fazer ponderações relativas às limitações que esta escolha pode trazer para as análises. Sabe-se que a América Latina conquistou pouca autonomia perante os países desenvolvidos, o que se expressa, também, na produção do conhecimento, fazendo com que as referências teóricas não considerem as especificidades inerentes à este contexto. Desta forma, é difícil pensar em uma teoria “pós-moderna” latino-americana que dê conta das realidades específicas (Pimenta, 2008). Apesar de não ser o foco deste trabalho problematizar esta questão, deveremos ter em mente suas contradições, buscando evitar análises ingênuas da realidade estudada, neste caso, o contexto brasileiro.

Podemos pensar em dispositivos que surgem neste cenário que interferem na forma como os indivíduos vivem, influenciando diretamente a produção de subjetividade. Como dispositivos, compreendemos qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, conduzir, determinar, atravessar, modelar, controlar e assegurar os comportamentos, as condutas, as opiniões e as narrativas dos seres viventes (Agamben, 2009). O capitalismo contemporâneo é palco de proliferação ilimitada de dispositivos o que culmina em proliferação de novos processos de subjetivação (Agamben, 2009). Podemos, então, pensar em “subjetividade contemporânea”, uma vez que suas condições objetivas de possibilidade se encontram contextualizadas no presente e é fruto de um contexto que preside a formação da realidade psíquica (Dantas, 2009).

Esta subjetividade surge a partir de um contexto e, segundo Rolnik e Guattari (2007), na lógica capitalista, a produção de subjetividade talvez seja mais importante do que qualquer outro tipo de produção, já que afeta a maneira dos indivíduos perceberem o mundo, viver e consumir. Para estes autores, esta produção de subjetividade visa à uma modelização de comportamentos que estariam diretamente ligados à expansão econômica e social, já que todos os fenômenos importantes da atualidade envolvem dimensões do desejo e da subjetividade. No entanto, esta subjetividade não se situa apenas no campo individual, mas sim em todos os processos de produção social. A subjetividade individual resultaria de um entrecruzamento de determinações coletivas de várias espécies, tanto sociais como econômicas, tecnológicas, de mídia e tantas outras (Rolnik & Guattari, 2007).

É importante refletirmos sobre a produção de subjetividade na contemporaneidade, já que a estamos considerando como instância reflexiva de um projeto social-histórico. A

produção social de um indivíduo é um processo histórico, sendo a vertente social deste processo o conjunto das instituições de que está impregnado constantemente o ser humano (Castoriadis, 1992). O indivíduo vai ser social na medida em que interioriza as instituições que por ele também são criadas em um processo contínuo. Castoriadis (1992) nomeia de “infrapoder”, o poder radical exercido pela instituição da sociedade, poder este que não é localizável e explícito. Desta forma, quanto menos poder explícito, que podemos exemplificar com o poder exercido pelo Estado, maior é o infrapoder exercido pelas sociedades instituídas, já que exerce um papel de “formar” e moldar os indivíduos (Castoriadis, 1992). Refletimos que este infrapoder exercido pelas sociedades instituídas se aproxima dos dispositivos contemporâneos propostos por Agamben (2009), já que ambos têm como finalidade última conciliar gestos, discursos e condutas dos indivíduos em uma dada cultura ou sociedade.

Portanto, entendemos que as mudanças sociais da pós-modernidade que foram aqui explicitadas, podem se configurar como dispositivos que exercem poder sobre os indivíduos, na medida em que produzem “novas” formas de subjetivação e, conseqüentemente, novas concepções sobre o sofrimento e saúde mental. Questionamos, então, a suposta “liberdade” do indivíduo pós-moderno, descrita por alguns autores: os indivíduos se veem, de fato, desprendidos de normas e regras impositivas, no entanto, não estariam se submetendo a “dispositivos” e “infrapoderes” que, implicitamente, exercem o mesmo poder modulador dos poderes explícitos dos Estados?

Como explicitado, na contemporaneidade, a centralização no eu, fechando-se sobre si mesmo, passa a ditar a orientação de todas as ações do homem, ao ponto de excluir o outro de sua vida, dando lugar ao eu íntimo, em detrimento dos papéis sociais (Giovanetti, 2017). Como consequência desse processo específico de individualização na sociedade contemporânea, o sofrimento é interpretado como sintoma de fracasso e inadaptação, não se oferecendo incentivos a ações solidárias. O discurso do sofrimento mental na universidade surgiria deste mesmo contexto social e econômico, onde as exigências das formas atuais de organização da sociedade favorecem a expectativa por uma autonomia e destaque entre os indivíduos, aumentando, assim, as expectativas de reconhecimento pessoal (Ehrenberg, 2004). Desta forma, em lugar de promover ações solidárias, encorajam os indivíduos a se concentrarem na sua sobrevivência individual e, incapazes de prever ou controlar sua direção, os indivíduos acabam se conectando com o que podem controlar e influenciar (Bauman, 2001). Este aspecto abre grandes possibilidades para formas de controle, onde a medicalização e patologização tornam-se formas seguras de se nomear, cuidar e “eliminar” o sofrimento, já que possuem legitimidade no processo de subjetivação contemporâneo. Como consequência, o uso excessivo de

psicofármacos torna-se naturalizado, como uma forma de tentar adaptar o sujeito às exigências de uma sociedade calcada pelo individualismo e pela construção autônoma de um destino: ao biologizar o sofrimento, neutraliza-se seu aporte simbólico (Perrusi, 2015).

Todo este contexto modifica a forma como os sujeitos percebem e manifestam seu sofrimento, pois, mediado pelos dispositivos contemporâneos (Agamben, 2009) e infrapoderes (Castoriadis, 1992), como o modelo psiquiátrico, a vida pode ser facilmente diagnosticada e tratada como questão médica. No entanto, partimos do pressuposto que a compreensão do sofrimento não precisa ser, necessariamente, médica, já que a saúde prevê estes estados de tensão, não precisando, em todos os casos, de ser psiquiatrizada. Se consideramos a psiquiatria como única instância encarregada de produzir a verdade sobre saúde, sofrimento, doença, estaremos reduzindo o sujeito e suas vivências apenas aos diagnósticos, mantendo as relações de poder entre as estruturas econômicas e políticas do conhecimento, relação esta que não quer apenas ter valor classificatório em relação à doença e ao sofrimento, mas também de decisão e de decreto (Foucault, 1979).

O sofrimento mental representado na contemporaneidade como produto de disfunção neuro-hormonal pela psiquiatria biológica retira o aspecto essencialmente conflitivo da condição humana. Desta forma, o sofrimento mental contemporâneo configura-se como uma das potenciais demandas produtoras de consumo em massa no campo da psicofarmacologia, já que é calcada nas relações de poder da psiquiatria clássica. Assim, na busca de sensações instantâneas de prazer que apaziguam a dor, os sujeitos buscam as soluções “milagrosas”, cujas consequências a longo prazo são desconsideradas (Dantas, 2009). Esta é a tendência social observada na contemporaneidade, subsidiando a construção de sentidos e significações que impactam diretamente na vida privada e também nas instituições de forma geral. Na vida cotidiana, qualquer estado de tensão, tristeza, decepção, conflito é imediatamente caracterizado como doença mental, como por exemplo, depressão, sendo seu “portador” transformado em objeto, uma vez que se resigna em abdicar da afirmação de sua subjetividade, na ilusão de que pode se tornar imune ao sofrimento.

Podemos sugerir que estes fenômenos característicos da contemporaneidade e a expressão do que é vivido está impregnada de uma linguagem psi que balizam o cotidiano, a partir do advento do idioma da saúde mental, configurando-se, também, como um dispositivo contemporâneo. Assim, na contemporaneidade, a expressão do sofrimento mental passou à um lugar social central, porém, esta centralidade não se dá devido às pessoas estarem necessariamente mais doentes (Ehrenberg, 2004). Possivelmente, como já afirmamos, elas estariam inseridas em um contexto onde a valorização do sucesso social torna o fracasso uma

responsabilidade exclusivamente pessoal: quanto mais considerarmos o indivíduo como autônomo, mais sua interioridade (e fragilidade) será destacada. Tudo isso, como já exposto, está articulado a fenômenos e dispositivos sociais importantes: individualismo; advento de um processo de flexibilização e precarização do trabalho; aumento considerável de diagnóstico de depressão e aumento do uso de medicamentos psicotrópicos em nível mundial. A tendência dominante é pensar as questões relativas à saúde e ao sofrimento mental de forma maniqueísta: de um lado, a saúde mental positiva, considerada como um equilíbrio ótimo e normativo em direção do qual os indivíduos devem tender; e por outro lado, o mal-estar psíquico como aquilo que deve ser evitado (Joubert, 2004 como citado em Dantas, 2009).

Desta forma, os professores universitários que se deparam com vivências de sofrimento mental são convocados a normalizar estas expressões, buscando suas razões endógenas, de modo a individualizar o sofrimento subjetivo e constatando a impotência diante dos novos modos de sofrer (Lemos & Freire, 2012). Esta individualização impede que se observe os dispositivos institucionais e sociais que propiciam as manifestações de sofrimento. Na sociedade que não tolera a dor, a única alternativa será, mesmo, a neuroquímica, na qual se torna possível encontrar alívio para insônia, depressão, surtos psicóticos: “a sociedade que formou esse homem moderno, ao mesmo tempo, subtraiu-lhe a alma, tornando sua expressão padronizada e seu discurso normatizado” (Lemos & Freire, 2012, p. 309).

O que se mostra presente no discurso dos homens e mulheres modernos e nas instituições é o culto à performance, cujas raízes estão no princípio do desempenho no domínio psíquico e social e cujas consequências estão na emergência de um novo mercado repleto de dispositivos e de produtos cujo objetivo é de potencializar as capacidades de desempenho e competências de cada indivíduo. Estes objetivos têm, também, a pretensão de eliminar e reduzir os efeitos psíquicos nocivos produzidos pelo estresse e pelo sofrimento mental, paradoxalmente enriquecendo o espectro das ‘patologias’ e dos diagnósticos e uso de medicação (Dantas, 2009). Observa-se a tendência em uma ação “curativa” que evidencia a exigência inédita do consumidor: a gestão da dor, dos efeitos dos conflitos no trabalho, da ruptura dos laços sociais/conjugais, do enfrentamento das situações de estresse, da manifestação de angústia, da inadaptação, etc (Dantas, 2009). Neste sentido, o sofrimento passa a ser algo a ser eliminado de forma rápida, pois o homem contemporâneo não suporta a ideia de sofrer, mas com novas estratégias que não apenas a simples exclusão manicomial.

Ademais, o excesso de consumo de medicamentos, atualmente, revela a transformação do sujeito em “paciente”, fazendo com que as manifestações de mal-estar sejam expressas pelo corpo: depressão, pânico e compulsões tomam a corporeidade como forma de expressão, além

de se evidenciarem como impossibilidade de ação na subjetividade (Lemos & Freire, 2012). Podemos entender que diante da impossibilidade de acolhimento das manifestações de sofrimento, a linguagem se torna empobrecida e o discurso esvazia-se de sua dimensão simbólica, o que caracteriza a expressão de dor em vez de sofrimento.

É importante explorar e se perguntar como esta tendência se faz presente nas instituições, em geral, e na universidade, em particular. De forma geral, nota-se que o foco no nexo causal entre adoecimento individual e trabalho faz com que a resposta das instituições sejam, eminentemente, o encaminhamento do “problema” para o setor de saúde, patologizando o sofrimento, ou seja, fazendo com que as notificações se tornem um fim em si mesmas (Leão & Brant, 2015). Entende-se que esta prática é justificada pela construção de sentido na contemporaneidade e precisa ser mais bem investigada, uma vez que um diagnóstico psiquiátrico pode significar uma radical condenação na trajetória do sujeito. Parte-se do pressuposto que o diagnóstico e a catalogação de problemas em saúde mental são importantes, mas deixam à margem o contexto em que se dá o sofrimento, posto que é categoria impassível de quantificação. Estes fenômenos induzem formas de subjetivação reduzidas a adoecimentos, fazendo com que a identidade de doente sustente o mascaramento do sofrimento (Brant & Minayo-Gómez, 2007).

Para concluir este tópico e pensando no desenvolvimento deste trabalho, partimos da premissa de que é necessário parar de pensar a questão do sofrimento mental como uma experiência exclusivamente interior, já que há um contexto social que propicia certas expressões de sofrimento, a partir do momento em que favorece, transforma expectativas e produz subjetividades. Compreendemos que novas formas de se pensar saúde mental, livre de dispositivos e relações de poder, é uma questão que deve se inserir concretamente na prática da psicologia social.

3 Contexto Sócio-Político

Tendo como pano de fundo as problematizações relativas ao conceito de sofrimento na contemporaneidade, faz-se importante focalizarmos o contexto em que o sofrimento mental dos professores se manifesta na atualidade, evidenciando suas características em uma perspectiva histórica, ou seja, as transformações que a universidade, a educação e, conseqüentemente, a prática universitária e o trabalho docente vêm sofrendo ao longo das últimas décadas. Comprendemos que podemos nos valer da história como instrumento de desconstrução dos dispositivos institucionais percebidos como ‘naturais’, espontaneamente reproduzidos e imutáveis (Amarante, 1998).

3.1 Reflexões sobre a universidade

Ao longo da sua história, a universidade tem sido palco de disputas entre os diferentes projetos de sociedade, que se manifestam pelas suas contradições e diferentes modos de conceber o papel social desta instituição, bem como sua forma de organização e financiamento (Mazzilli, 2011). Comprendendo-a como uma instituição social, dizemos que ela exprime, de determinada maneira, a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade no geral, ou seja, a instituição universitária reflete opiniões, atitudes, divisões e contradições da própria sociedade, não podendo ser pensada como apartada desta. Podemos concebê-la como uma ideia histórica, ou seja, está vinculada, intimamente, com um projeto ideológico e político (além de técnico, científico e cultural), sendo necessário compreender os significados envolvidos nas postulações de leis, decretos e demais ações referentes ao seu desenvolvimento histórico (Mayorga, Costa & Cardoso, 2010)

Desde seu surgimento, a universidade se afirma como uma instituição central da sociedade, tendo uma importância estrutural-histórica no desenvolvimento da modernidade (Freitag, 1995). A datar de sua origem medieval, sempre foi uma instituição social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e atribuições que lhe conferiam autonomia perante outras instituições sociais, tendo como princípio a responsabilidade de educar o homem e servir à sociedade, na ideia de um conhecimento guiado por sua própria lógica (Chauí, 2016; Paini & Costa, 2016). Durante os séculos, a universidade passou por transformações estruturais, estando sempre conectada com as mudanças e demandas sociais que incidiam diretamente no papel desta instituição perante a sociedade.

Os movimentos ocorridos na Europa no século XVIII, por exemplo, fizeram com que a universidade tivesse seu papel social redefinido, adequando-se às demandas emergentes nas sociedades em decorrência de novas formas de produção, organização social e estrutura de poder que se estabelecem com a revolução industrial, a ascensão do capitalismo e a difusão das ideias liberais (Mazzilli, 2011). Mais recentemente, as revoluções sociais do século XX e todas as lutas e políticas desencadeadas, fizeram com que a educação e a cultura passassem a ser concebidas como constitutivas da cidadania, tornando-se direito do cidadão. Neste sentido, como aponta Chauí (2003), a universidade se constituiu como uma instituição social inseparável da referência à democracia como ideia reguladora: seja para realizar essa ideia ou opor-se à ela. Por este motivo, sempre pôde relacionar-se com o todo da sociedade e com o Estado de maneira conflituosa, dividindo-se, inclusive, internamente com relação aos problemas sociais e políticos.

No contexto latino-americano contemporâneo, vale destacar o Movimento de Córdoba, ocorrido na Universidade de Córdoba (Argentina - 1918), que se constituiu como o início da construção de um novo paradigma de universidade, a partir do momento em que se propõe a questionar a premissa de que a universidade, enquanto instituição social, destinava-se, primordialmente, a atender aos interesses das elites econômicas (Mazzilli, 2011)⁶. Este movimento deixou como legado a compreensão de que a universidade seria um patrimônio da sociedade como um todo, e que deveria servir de instrumento para levar à esta sociedade o saber, restrito, até então, àqueles que a frequentavam (Mazzilli, 2011).

As transformações pelas quais a universidade atravessa enquanto instituição ocorrem paralelamente à uma mutação epistemológica do conhecimento científico. Segundo Freitag (1995), na universidade clássica⁷, o esforço científico era orientado para a natureza das coisas: “implicando a integração ou harmonização de diversas disciplinas, através de um diálogo que tinha em seu horizonte o desenvolvimento de uma mesma cultura do tipo humanista, construindo um templo que teria por pilares a filosofia, por colunas as diversas ciências e saberes e, em sua frente, as letras e as artes” (p. 41, tradução nossa).

Este modelo da ciência clássica sofreu transformações (principalmente após o início do século XX), passando a ter como objetivo primordial o uso de técnicas para intervenção no

⁶ Na América Latina de colonização espanhola, o modelo inicial de ensino superior implementado era controlado pelo clero e voltado para os campos das artes e da literatura. De acordo com Mazzilli (2011), face aos marcos coloniais, este modelo foi substituído pelo modelo francês de Napoleão, que, submetido ao Estado, passa a ter como meta a preparação profissional de servidores do Estado perpetuando, assim, os interesses da classe dominante).

⁷ Considerada pelo autor até o positivismo do século XIX

meio, culminando em uma multiplicação de domínios e disciplinas. Desta forma, a ciência se torna uma ferramenta de previsão probabilística de consequências da intervenção humana, definida em termos de capacidade de controle, programação de custos, cálculo de riscos, etc (Freitag, 1995). Mas é claro, afirma o autor, que uma sociedade industrial precisaria de outras formações e conhecimentos diferentes daqueles para as quais respondia a universidade clássica, já que esta última, permaneceu em um ideal estético, projetado acima da sociedade real, de suas necessidades especiais sempre mutantes, subjacente ao movimento da sociedade (Freitag, 1995).

No Brasil, o ensino superior nasce sob influência do modelo de universidade francesa que, sob a ótica autoritária de poder de Napoleão Bonaparte (1769-1821), tinha como perspectiva a formação profissional da elite dirigente (Mazzilli, 2011). Segundo Mayorga, Costa e Cardoso (2010), o Brasil foi o último país da América a implementar o ensino superior, embora já acumulasse tentativas que teriam sido sobrepujadas.

Atingindo um círculo muito restrito, a universidade se revela como pouco relevante para a sociedade como um todo, fazendo com que o modelo começasse a ser contestado. Segundo Mazzilli (2011), nas décadas de 1950 e 1960, intensificou-se o debate sobre a democratização das estruturas internas de poder (na defesa da educação pública, laica e gratuita), tendo como marco importante o movimento deflagrado pela União Nacional dos Estudantes (UNE), que propunha uma reforma de base que englobasse a universidade e o ensino superior. No entanto, o início do regime militar muda a direção e a perspectiva destas propostas.

Segundo Chauí (2016), podemos focalizar três fases importantes das mudanças contemporâneas das universidades brasileiras. Na primeira, durante a ditadura militar (1964-1980), a universidade assume um papel funcional de formação rápida de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, adaptando seu currículo para às exigências do mercado. A reforma no governo militar brasileiro é original, na comparação com outros países da América Latina, já que o sonho de criar um “Brasil-potência” fez com que os militares fossem sensíveis às propostas de definir políticas para a modernização da universidade (Trindade, 2003). Com este intuito, implantaram o regime de tempo integral e uma política de dedicação exclusiva na pós-graduação sob coordenação da CAPES e, também, um sistema de bolsa de pós-graduação no país e no exterior e de iniciação científica para os alunos de graduação (Trindade, 2003).

Segundo Chauí (2003), esta manobra visava atender à demanda da base de sustentação ideológica do regime, cujo objetivo era atender aos anseios da classe média despojada de poder político e a formação rápida de profissionais. Estes esforços conjugados transformaram a

universidade em pesadas organizações, mas, ao mesmo tempo, modernizaram o sistema público de educação superior colocando-o em uma posição de liderança na América Latina (Trindade, 2003). Este cenário favoreceu a concretização do objetivo maior do Regime, o de alinhar a estrutura interna das universidades ao modelo norte-americano, desenvolvimentista e coibir as atividades contrárias a este objetivo (Mayorga, Costa & Cardoso, 2010)

Com a retomada da democracia pós-ditadura, inaugura-se, paradoxalmente, a redução do financiamento público, a partir da adoção das políticas de ajuste neoliberal pelos governos que se seguiram (Trindade, 2003). É neste contexto, durante a Nova República (1985-1994), que se localiza a segunda fase, na qual a universidade se volta para os resultados, investindo na pesquisa como forma a garantir eficiência, produtividade e competitividade, ou seja, adotando o modelo do mercado para determinar a qualidade e quantidade de pesquisa (Chauí, 2016).

Na terceira fase, a partir de 1994, a universidade se caracteriza pela função operacional, deixando de ser uma instituição para se recriar como uma organização social, ou seja, voltada para si mesma enquanto estrutura de gestão (Chauí, 2016). É neste momento que as políticas neoliberais que dominam os países latino-americanos atingem as instituições públicas, trazendo um desinvestimento no financiamento das universidades públicas e estimulando a massificação e a expansão das instituições privadas (Trindade, 2003).

Em síntese, observamos que há uma mudança dos objetivos da prática universitária: se antes era voltada primordialmente para o conhecimento em si, passa a ser regida pelo mercado de trabalho e definida por normas e padrões alheios ao conhecimento e à formação intelectual (Paini & Costa, 2016).

3.1.1 Universidade: instituição ou organização?

Estas transformações estruturais são teorizadas por alguns autores (Freitag, 1995; Santos, 2004; Chauí, 1999, 2003, 2016), principalmente as modificações que se iniciam nas últimas décadas do último século e que se prolongam nos anos de início deste milênio, acarretando transformações profundas da natureza universitária.

Para Freitag (1995), a principal mudança visível desta natureza se refere à mudança do *status* sociológico de instituição de formação ao *status* de organização, cuja finalidade última é a produção e o controle. Trata-se de uma mudança perigosa não somente para a universidade, mas também para a sociedade, que perde seu último lugar institucional de orientação crítica (Freitag, 1995). Para caracterizar esta transformação, Freitag (1995) explicita a diferença entre universidade enquanto organização e enquanto instituição:

A universidade antes de ser uma organização, é uma instituição. Uma instituição se define pela natureza da sua finalidade, que é posta, definida em um plano global ou universal da sociedade e dela participa do desenvolvimento expressivo de valores, de pretensão universal, que são adequados ao propósito que servem. Isso implica à instituição a exigência de um reconhecimento coletivo ou público de legitimidade (cultural, ideológico ou político) e, no interior dela, a disposição de uma margem essencial de autonomia. (...) A organização se define, por outro lado, de maneira instrumental. Ela adapta os meios em vistas a atender um determinado objetivo particular. É ela mesma que define suas fronteiras, de forma autoreferenciada (pp. 31-32, tradução nossa).

Em outras palavras, o aspecto institucional tem como prioridade o fim, apego aos valores e tradição de reconhecimento coletivo. Já a organização, tem como prioridade os meios, o saber instrumental (a gestão, a eficácia, o sucesso, etc). Na sociedade contemporânea, segundo Freitag (1995), esta distinção desaparece, na medida em que a eficiência organizacional se torna a finalidade determinante. A legitimidade institucional passa a se referir àquela de utilidade, sendo reduzida à eficácia operacional.

Chauí (2003; 2016) traz reflexões importantes ao reconhecer a passagem da universidade de “instituição social” para “organização social”: se a instituição tem a sociedade como referência normativa e valorativa, a organização tem apenas a si mesma, devendo estar em competição com outras que possuem os mesmos objetivos. Enquanto instituição, a universidade busca responder às contradições existentes na divisão social e política em que está inserida. Por outro lado, enquanto organização, visa apenas gerir seu espaço e tempo particulares aceitando a divisão sócio-política como dado bruto, almejando vencer a competição com seus supostos iguais (Chauí, 2016). A nova organização universitária é regida pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito, portanto, não lhe compete discutir e questionar sua própria existência, seu lugar na luta de classes, pois esses aspectos não passam de dados e fatos (Chauí, 2003; 2016).

Nos termos sobre esta passagem da ideia de universidade como instituição social à sua definição como organização prestadora de serviços é de extrema importância, na medida em que revela as contradições do contexto sócio-político cultural em que é possível um movimento como este. Pensar em termos de organização, como propõe os autores (Freitag, 1995; Chauí, 2016), é pensar a universidade instrumentalizada para intervir e controlar alguma coisa, estruturada por normas alheias ao conhecimento e à formação intelectual. Em outras palavras, a universidade está virada para dentro de si mesma, mas, como veremos, isso não necessariamente significa um retorno a si, mas sim, uma perda de si mesma (Dourado, 2002)

Santos (2004) sugere uma discussão semelhante para as mudanças no contexto universitário, o que denomina da passagem do conhecimento universitário para o conhecimento pluriversitário. No primeiro, o conhecimento produzido pela universidade é indiferente com relação de sua aplicação ou não pela sociedade. Já para o conhecimento pluriversitário, fala-se em conhecimento contextual, sendo que o que organiza sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada (Santos, 2004). Ou seja, aqui, há uma aplicabilidade necessária para o conhecimento produzido, a sociedade não é apenas objeto de interpelação da ciência, mas, também, sujeito que interpela a ciência. Como exemplo prático deste novo tipo de conhecimento, o autor cita as parcerias mercantilizadas da universidade-indústria, e, também, as parcerias cooperativas: pesquisadores e sindicatos, ONGs, grupos sociais, etc. Na perspectiva deste autor, a universidade sempre esteve ligada à construção de projeto de país, projeto este quase sempre elitista. No entanto, na atualidade, há uma maior interatividade entre universidade e sociedade, fato que, não necessariamente, traz apenas consequências negativas.

Por outro lado, são inquestionáveis as consequências da pressão produtivista dirigidas à universidade. Para Santos (2004), a comercialização do conhecimento científico é a parte mais visível de todo o processo de transformação da universidade, transformação esta que se configura como contraditória e que resultam em implicações múltiplas, inclusive epistemológicas. Na prática, o que se observa objetivamente como consequência é o aumento de horas-aula, diminuição de tempo para mestrado e doutorado, avaliação pela quantidade de publicação, exigências de relatórios, dentre outras, que fazem com que a universidade opere muito bem, mas não aja (Chauí, 2016). A docência, neste cenário, se resume à transmissão de informações, fazendo desaparecer sua principal função: a formação (Chauí, 2016).

Lançada à competitividade e sujeita às exigências do mercado, a universidade deixa de ter como foco principal a formação e a pesquisa. A universidade, enquanto organização, passa a ser colocada no mesmo patamar da produção industrial e da prestação de serviços, retirando-lhe a peculiaridade e a riqueza de sua ausência de homogeneidade. A norma que passa a regê-la ignora as especificidades e, em lugar de valorizar a diferença, as percebem como obstáculos, tentando, a qualquer custo, a homogeneidade (Chauí, 2016).

Freitag (1995) exprime a mudança das relações entre universidade e sociedade em duas fases: a primeira como sendo a fase de adaptação funcional daquela em relação às necessidades desta, tendo em vista o discurso de inadaptação da universidade tradicional às necessidades de uma sociedade e economia em mutação acelerada. Este fator fez com que a formação individual dos estudantes fosse calibradas às condições de inserção profissional. A segunda fase ocorre quando o sistema de inserção profissional já está estabilizado e a pesquisa se torna um modo de

produção de realidade, e não mais orientada pela vontade de conhecimento de uma realidade existente fora dela. O autor afirma que a passagem progressiva destas fases caracteriza a evolução atual da universidade do tipo americana, e coincide com a mutação da sociedade moderna em um novo tipo de sociedade pós-moderna (Freitag, 1995).

Santos (2004) reflete sobre a crise institucional que se instaura na universidade, na medida em que o Estado decide reduzir seu compromisso político com a educação no geral, convertendo esta num bem que não tem que ser assegurado exclusivamente pelo Estado. Para este autor, nos países que viveram uma ditadura a indução desta crise teve por razão a de reduzir a autonomia da universidade, reduzindo, assim, sua capacidade de produção de conhecimento crítico e de pô-la a serviço dos setores privados, obrigando-a a competir em condição de concorrência desleal no emergente mercado de serviços universitários:

Os dois processos marcantes da década - o desinvestimento do Estado na universidade pública e a globalização mercantil da universidade - são as duas faces da mesma moeda. São os dois pilares de um vasto projecto global de política universitária destinado a mudar profundamente o modo como o bem público da universidade tem sido produzido, transformando-o num vasto campo de valorização do capitalismo educacional (Santos, 2004, p. 11).

A partir do momento em que a educação superior passa a integrar um setor de serviços não exclusivo do Estado, ela deixa de ser considerada um direito e passa a ser um serviço e, como serviço, pode e deve ser comercializável. A consequência é que, de criadora de condições para a concorrência, a universidade transforma-se, ela própria, gradualmente, em concorrência dentro de um mercado específico.

O capitalismo, como balizador das transformações político-sociais que ora analisamos, se caracteriza pela fragmentação da vida social e pela perda dos referenciais que sustentavam a identidade da universidade (Chauí, 1999). Na contemporaneidade, a sociedade aparece como uma rede instável, efêmera, definidas por decisões e estratégias particulares que competem entre si, destruindo a curiosidade e admiração que levam à descoberta do novo, anulando “toda pretensão de transformação histórica como ação consciente dos seres humanos em condições materialmente determinadas” (Chauí, 1999, p. 5).

É importante ressaltar que seria conservador considerar a universidade como imune a qualquer reforma de sua estrutura, desprezando os aprendizados da história das universidades e suas transformações vinculadas às transformações sociais no tempo e espaço (Trindade, 2003). No entanto, para alguns autores, é possível pensar em ações emancipatórias diante do cenário que se impõe. Santos (2004) propõe a ideia de uma globalização alternativa, contra-

hegemônica da universidade enquanto bem público. Segundo o autor, a ideia não deve ser isolar a universidade das pressões neoliberais, mas sim criar uma resistência e resposta ativa, em nome de uma globalização contra-hegemônica, enfrentando o novo com o novo. Isto porque as mudanças são irreversíveis e, segundo Santos (2004), o que existia antes não necessariamente é a única e melhor forma de se pensar a universidade. A proposta do autor gira em torno da democratização do bem público universitário, no sentido de responder positivamente às demandas sociais pela democratização radical da universidade, pondo fim ao histórico de exclusão que a universidade tem sido protagonista ao longo do tempo (mesmo antes da fase neoliberal). Em outras palavras, trata-se de não se reduzir à crítica, o que acaba isolando a universidade socialmente, mas, sim, criar alternativas de responsabilização social da universidade. Ademais, é importante um fortalecimento da universidade em seu conjunto, em contraponto à separação incentivada pela competição, fortalecendo assim sua legitimidade e democratizando-a interna e externamente (Santos, 2004).

Dentre as propostas trazidas por Chauí (2003; 2016), destacamos as relativas ao entendimento da Educação como investimento social e político, e não como gasto público. Esta mudança de paradigma só será possível se a educação voltar a ser considerada como um direito e não como um privilégio ou serviço. Além disso, a autora enfatiza a importância de recuperar a universidade enquanto instituição social e recusá-la como organização social, ou seja, refutar a ideia de universidade enquanto uma ilha apartada do social, buscando compreender a dimensão sócio-política desta.

Freitag (1995) reconhece não ser possível, nem desejável, uma mudança brutal de uma reforma institucional, mas afirma ser necessário uma mudança na direção das transformações que têm ocorrido no interior destas instituições. Dentre as alternativas que propõe, o autor sugere que o desenvolvimento das disciplinas universitárias seja compreendido como um processo “introvertido”, cuja relação com a sociedade é primeiramente pedagógica e não utilitarista. Isto implicaria que as pesquisas “utilitaristas”, que visam responder às necessidades de conhecimento ou informação pontual, deveriam ficar a cargo de instâncias extrauniversitárias (ministério da saúde, do trabalho, da economia, centros de pesquisa especializados, etc). Desta forma, afirma o autor, a pesquisa universitária deveria estar orientada para responder questões de natureza civilizatória que se colocam à humanidade de hoje (e não somente técnicas), além de envolver a aquisição de uma capacidade de julgamento e não apenas do conhecimento de aplicação de uma técnica: “Compreendemos então que as regras desta formação e desta pesquisa universitária não são somente técnicas, antes de tudo: elas são

cognitivas, normativas e estéticas. Elas são filosóficas e científicas, morais e políticas, literárias e artísticas” (Freitag, 1995, p.70, tradução nossa).

Pensar sobre estas alternativas é importante para se deslocar da reação crítica passiva para a ação alternativa que produza de fato impactos relevantes para a universidade, no geral, e para aqueles que nela se estabelecem, no particular, como é o caso dos professores universitário. Trata-se de uma atitude de resistência difícil de ser posta em prática, já que dispor dos espaços públicos de pensamento crítico e de produção de conhecimento para além do que é exigido para o mercado não parece ser um investimento com retorno visível.

Segundo Santos (2004), o posicionamento dos membros da universidade hoje está voltado ou para uma reação defensiva de manutenção do *status quo* e da recusa da globalização neoliberal ou de adesão à proposta mercantilista para o conhecimento científico e prática universitária. Neste sentido, o autor alerta para os perigos de não se encontrar uma resistência alternativa, já que a posição conservadora, desprovida de alternativas realistas, acabará por ficar refém dos desígnios da globalização neoliberal da universidade (Santos, 2004).

Concebendo a universidade como não isolada do mundo social que a cerca e a constitui, é intuitivo estabelecer paralelos com o momento político-social pós-moderno em que se dá o sofrimento mental contemporâneo, cujas características foram explicitadas na primeira parte deste capítulo. Para a ideologia pós-moderna⁸ a razão, a verdade e a história são mitos totalitários, o que justifica a fragmentação e dispersão do espaço e do tempo e a efemeridade em que estes são vivenciados, com imagens velozes e fugazes (Chauí, 2003). Este tempo pós-moderno gera uma insegurança que se transforma em medo, paralisia, submissão ao instituído, recusa da crítica, conservadorismo e autoritarismo (Chauí, 2003), ao contrário de ações emancipatórias que seriam esperadas de uma instituição universitária.

Concluimos que a universidade é um lugar institucional privilegiado de elaboração de uma cultura comum, que integra o debate e a reflexão, e sem aquela, a ideia mesmo de um espaço público político resta em vão (Freitag, 1995). Não podemos excluir, é verdade, os interesses corporativos que tiram proveito deste novo quadro institucional e que naturalizam sua face operacional de organização. Neste sentido, faz-se importante refletir sobre as alternativas sugeridas para a universidade, uma vez que, ao longo dos anos, ela se mostra como um bem público sempre ameaçado. No entanto, esta ameaça não provém apenas no exterior, já que “uma universidade que não é capaz de se auto interrogar no mesmo processo em que

⁸ Termo utilizado por Chauí (2003) para se referir ao modo de organização da sociedade contemporânea.

interroga a sociedade, é presa fácil dos prosélitos da globalização neoliberal” (Santos, 2004, p. 86).

3.2 Contexto sócio-político brasileiro

Após refletirmos de forma global sobre as transformações da universidade na contemporaneidade, faz-se importante retomar o percurso das transformações mais recentes da educação superior no Brasil e suas consequências para a universidade e para os docentes, para melhor discutirmos sobre o sofrimento mental vivenciado por estes profissionais. Isto porque “todo projeto de universidade é elaborado dentro de uma realidade concreta, sob orientação de uma política cultural e educacional coerente com o projeto político de determinado contexto” (Mayorga, Costa & Cardoso, 2010, p. 24). Torna-se fundamental romper com a naturalização de concepções e políticas como se fossem decorrências naturais de uma pretensa verdade assumida pelo discurso hegemônico, seja ele psiquiátrico, político, midiático e/ou econômico.

A prática universitária para a qual focalizaremos nossa atenção, diz respeito às atividades que envolvem relação de ensino, pesquisa, extensão e administração, que se constituem como parte constitutiva essencial da identidade da instituição universitária, bem como das relações que delas se estabelecem. A partir da análise desta prática e suas nuances, podemos compreender as transformações pelas quais esta instituição tem passado, em decorrência de reformas conduzidas no âmbito das políticas públicas de educação (Sguissardi & Silva, 2009).

As mudanças decorrentes do padrão pautado no capitalismo das sociedades globalizadas imprimem novas formas de trabalho que se refletem na educação pública superior. No Brasil, segundo Mazzilli (2011), as reformas do Estado, realizadas no intuito de adequar o modelo brasileiro às propostas dos organismos internacionais, vêm operando profundas mudanças sobre a educação superior no Brasil e, conseqüentemente, sobre a universidade e sobre o trabalho que ocorre no interior dessas instituições.

A reforma na educação superior brasileira se dá por diversas medidas pontuais que, muitas vezes, parecem desconectadas, mas que, no fundo, se constituem numa reformulação conectada (Maués, 2010a). Estas reformulações têm suscitado transformações não só na prática, mas também na essência do trabalho docente, por meio de mudanças de ordem política, social e econômica, como consequências da modificação da finalidade da educação no geral, e do ensino superior, no particular.

No geral, as reformas de Estado ocorridas nos países da América Latina, tiveram como finalidade última a racionalização do gasto público e a diminuição da intervenção do Estado, acarretando mudanças econômicas e sociais significativas (Mancebo, 2007). No contexto brasileiro, a Reforma do Estado, iniciada nos anos de 1990, surge em resposta à crise do estado capitalista, fazendo com que o governo comece a desenhar uma nova relação entre política e economia, subordinando o nível político aos interesses econômicos (Maués, 2010a).

A compreensão desta reforma é fundamental para compreendermos as mudanças subsequentes na educação superior, já que os pontos destacados, além do ajuste fiscal, foram a descentralização de algumas ações, com a alegação de que o Estado estava “inchado”, fazendo com que a educação fosse considerada um serviço não exclusivo do Estado (Maués, 2010a). Estas mudanças objetivavam alcançar um desempenho mais produtivo na academia, ligando o papel da educação diretamente ao desenvolvimento econômico do país, modificando a identidade institucional das universidades públicas, bem como a prática universitária (Sguissardi & Silva, 2009; Oliveira, Souza & Lima, 2017).

Segundo Mancebo (2007), as reformas educacionais que se seguiram à Reforma do Estado foram fundamentais para a nova concepção do professor, concepção esta que o projeta com competências necessárias para atender as necessidades requeridas pelo mercado. Como consequência, o ajuste estrutural, a diminuição dos gastos públicos e a diminuição da máquina administrativa impactaram as condições do trabalho docente, como veremos adiante (Maués, 2010b).

Todas as transformações do ensino superior brasileiro, a partir da Reforma do Estado, seguiram um movimento global, mais especificamente as recomendações emanadas por organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM), que apontava para a necessidade de adaptação do ensino, principalmente o ensino superior, às exigências do mercado. Especificamente sobre estas recomendações, é notável a ênfase à dimensão econômica, fazendo com que a educação superior fosse tratada como um problema financeiro diante da crise fiscal dos países em desenvolvimento (Borges, 2010). Os organismos desconsideraram as questões referentes aos demais papéis e função social das universidades nas sociedades contemporâneas (de formação, reflexão crítica e transformação da sociedade) que, como veremos, não deveriam se vincular, exclusivamente, ao desenvolvimento econômico da economia capitalista.

Um exemplo do maior estreitamento entre educação e mercado foi o impulso dado à pós-graduação, em detrimento da graduação, tendo como marco importante a edição da Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-EN)⁹, em 1996, que impunha a contratação de um terço de doutores ou mestres em regime de dedicação integral para realizar pesquisa. Este feito fez dobrar o número de matrículas na pós-graduação, tornando-a mais produtiva. Paradoxalmente, identificamos um aumento considerável do contingente de estudantes da pós-graduação (de 43 mil em 1994 para 54 mil em 1999) e um significativo incremento da produtividade na ciência (160% entre os anos de 1995 e 1998), porém, observa-se um decréscimo do orçamento disponível para custeio da ciência e tecnologia no sistema federal, principalmente a partir de 1990 (Louzada & da Silva Filho, 2005). Além disso, esta atualização da LDB¹⁰ reconheceu diferentes tipos de educação superior, dentre elas os Centros Universitários e os Institutos Superiores de Educação que poderiam valer-se apenas do ensino para exercer sua função educativa, prescindindo da pesquisa e da extensão (Mazzilli, 2011). Além disso, seguindo a perspectiva da LDB, outras medidas legais são instauradas no sentido de aproximar universidade e mercado, como Marco Legal da Ciência¹¹ (Lei n. 10.973, 2014); Lei da parceria Público-Privada¹² (Lei n. 11.079, 2004), dentre outras que incidem diretamente sobre a universidade e sobre o professor, já que modifica a finalidade do seu trabalho.

Pensando no contexto da universidade pública, todo este processo se mostra ainda mais enigmático. Segundo, Guarany (2014), se antes a produção de conhecimento era guiada pela lógica do próprio conhecimento, agora tem seu nexos revertido com a entrada do capital privado, subjugando o trabalho docente às necessidades e aos valores do setor privado e fomentando transformações estruturais. Poderíamos, então, pensar que a maior aproximação entre universidade e mercado poderia incorrer sobre a perda da autonomia dos professores universitários?

Outros protagonistas importantes do processo de reconfiguração do ensino superior no país foram a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). A CAPES

⁹ A primeira LDB foi criada em 1961, seguida por uma versão em 1971, que vigorou até a promulgação da mais recente em 1996. O relator da lei foi o senador Darcy Ribeiro, tendo sido sancionada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso.

¹⁰ Em 2017, o texto da LDB foi alterado pela Lei 13.490/2017, que teve como intuito facilitar o direcionamento de doações de pessoas físicas ou empresas às instituições. Segundo o autor da proposta, o senador Winder Moraes (PP-GO), esta nova proposta visa melhorar o ensino e a pesquisa, uma vez que permite uma parceria de “ganha-ganha”, na qual uma empresa financia uma pesquisa e, em contrapartida, pode usar o produto no mercado (Senado Federal, 2017).

¹¹ Trata-se da primeira lei brasileira que trata do relacionamento Universidades (e Instituições de Pesquisa) e empresas privadas. Seu propósito é estimular a parceria entre o poder público, a academia e o setor privado, com vistas a gerar conhecimentos que se convertam em produtos tecnológicos comercializados no mercado.

¹² Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública.

desempenha, desde sua criação em 1951, um importante papel na expansão e consolidação da pós-graduação no país (<https://www.capes.gov.br/>, recuperado em 20 de setembro, 2019). No entanto, é a partir das mudanças governamentais da década de 1990 que fortalece seu papel responsável pelo acompanhamento e avaliação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros. Dentre suas responsabilidades, encontram-se: avaliação da pós-graduação *stricto sensu*; acesso e divulgação da produção científica; investimentos na formação de recursos de alto nível no país e exterior; promoção da cooperação científica internacional (Fundação CAPES, 2019). Por sua vez, o CNPq, agência do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC) criada em 1951, tem como principal atribuição fomentar a pesquisa científica e tecnológica e incentivar a formação de pesquisadores no país (<http://cnpq.br/>, recuperado em 20 de setembro, 2019).

A relação da universidade com as agências de avaliação e de fomento à pesquisa pode suscitar certas contradições. Como parte do processo de reconfiguração do ensino superior no país, mais especificamente da pós-graduação, esses órgãos têm a incumbência, dentre outras, de fomentar, regular e avaliar os cursos, estabelecendo critérios que servem como referência de qualidade. No entanto, a crítica que muitas vezes é dirigida à metodologia de avaliação é a de que os critérios adotados não se alinham aos processos educacionais e institucionais, mas apenas aos resultados quantitativos que não asseguram a qualidade real dos trabalhos realizados e impõem aos pesquisadores uma orientação para o produtivismo acadêmico. Esse sistema produtivista compreende uma lógica de produção que se baseia na tentativa de sobrevivência pessoal e organizacional que distancia a vida acadêmica da prática intelectual, associando-se, portanto, a uma lógica de mercado (Estácio, Andrade & Kern, 2019).

Neste sentido, Sguissardi e Silva (2009) elaboram a hipótese de que a CAPES e o CNPq contribuem para o processo de mercantilização da universidade pública, a partir do momento em que reconfiguram o modelo de pós-graduação e formam um novo tipo de ser humano pesquisador: o que é orientado pelo produtivismo acadêmico estritamente alinhado às necessidades do mercado. Aqui ponderamos novamente a questão da mercantilização trazida na literatura: estaria mesmo a universidade perdendo sua autonomia e se voltando, majoritariamente, para o mercado? É inegável que todo esse processo desencadeia consequências diretas sobre a cultura e funcionamento das universidades públicas, mas é importante ponderar sobre o quanto este processo afeta diretamente o professor em sua vida acadêmica (negativa ou positivamente). É o que tentaremos refletir com os resultados deste trabalho.

Em 2015, a CAPES realizou o seminário internacional “Repensando a universidade comparativamente: perplexidades, políticas e paradoxos”, cujo tema central foi as transformações contemporâneas da universidade. Neste evento, o pesquisador do Instituto de Educação de Londres, Robert Cowen, afirmou que a tarefa da universidade atual é produzir conhecimento útil para o setor econômico e completa:

Agora, as universidades competem num mercado global. São ranqueadas e recebem classificações como “World Class University”, um conceito na verdade criado pelo Banco Mundial. O que temos na realidade é uma diminuição da autonomia universitária. A governança é realizada cada vez menos por professores, já que a ênfase está em liderança e gerentes com uma conseqüente mudança na força de trabalho: a carreira de gestão específica recebe mais e há uma nova classe de trabalhadores de pesquisa, com contratos curtos e condições precárias. É a nossa versão contemporânea do colonialismo inglês do século XIX. (MEC/CAPES, 2015, p. 1, como citado em Paini & Costa, 2016).

Ainda neste encontro, outro professor, Andreas Kazamias, da University of Wisconsin, reflete sobre os efeitos da globalização¹³ ponderando que neste contexto a educação é um treinamento, cuja ênfase está em competências instrumentais e não no desenvolvimento da alma (MEC/CAPES, 2015 como citado em Paini & Costa, 2016). Para o professor brasileiro da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), também participante do seminário internacional, Luiz Bevilacqua, as instituições no país oferecem um programa fragmentado, o que não favorece à visão interdisciplinar do aluno (MEC/CAPES, 2015 como citado em Paini & Costa, 2016).

Este contexto é reflexo de mudanças sociais e políticas contemporâneas que fazem com que a universidade, o ensino e a pesquisa tomem novas dimensões: os objetivos de investimento não são preparar indivíduos aptos a contribuir com a nação, mas sim para ser comercializado, deixando de ser para si mesmo seu próprio fim, perdendo seu valor de uso (Lyotard, 1998). Diante deste cenário, o saber também muda de estatuto, trazendo mudanças para o conhecimento científico e, conseqüentemente, para o trabalho docente.

Apesar de serem mudanças estruturais que fazem parte de um movimento mundial, existem particularidades no contexto da educação brasileira que devem ser destacadas, desde que compreendidas como parte de um movimento globalizado. As alterações que ocorreram não trouxeram apenas impactos pontuais, mas modificações no “sentido das finalidades, dos objetivos da educação, o que representa outra arquitetura acadêmica, pedagógica e social que

¹³ O termo é compreendido neste contexto como o processo de integração econômica, social, cultural e política entre os países.

possa vir a dar conformação àquilo que é posto como sendo, na contemporaneidade, a “missão” da Educação Superior” (Maués, 2010a, p. 114).

Muitas destas transformações citadas incidem sobre uma nova relação entre a universidade e o mercado, manifestada pela produção de conhecimento sob demanda, incidindo na cultura acadêmica. Para Maués (2010a), a mudança é também cultural, na medida em que se observa a naturalização da relação conhecimento-mercado, fazendo da universidade um espaço de disputa diante da concepção mercantilista. Nesta concepção, o estudante é tratado como consumidor e o saber como mercadoria: “na mesma lógica da relação da Universidade com o mercado, vinculando-a à produção do conhecimento, à definição das pesquisas, à abertura de cursos é que alguns autores instituíram a expressão ‘capitalismo acadêmico’ para essa configuração da educação superior na contemporaneidade” (Maués, 2010a, p. 151).

A literatura nos traz, frequentemente, a ideia de um tipo de novo conhecimento que é contextual, ou seja, um conhecimento que tem um fim específico, muitas vezes atendendo os anseios mercadológicos. Este é um ponto crucial para debatermos a função da universidade nos dias de hoje. Podemos pensar esta situação como uma perda de autonomia universitária, uma vez que está submetida à dispositivos que direcionam sua atuação? Ou como uma maior aproximação entre universidade e as necessidades da sociedade? Retomaremos este ponto na discussão deste trabalho.

3.3 Reflexões sobre o trabalho docente

As relações sociais que se estabelecem, a partir das transformações explicitadas até aqui, têm engendrado alterações significativas no conteúdo e nas formas de trabalho até então vigentes (Dourado, 2002). A reflexão a que nos propomos neste momento é de pensar como estas transformações têm incidido objetivamente sobre o trabalho e relacionamento dos professores universitários e sobre o sofrimento mental vivenciado pelos mesmos.

Por trabalho docente, compreendemos ser, segundo Maués (2010b, p. 1), um “conjunto de atividades desenvolvidas pelo professor/pesquisador no âmbito das relações estabelecidas com a instituição de ensino, considerando seus fins e objetivos, visando abranger os aspectos do processo de ensino, de produção e socialização do conhecimento”. Este trabalho inclui as disciplinas ministradas em sala de aula, a orientação aos alunos, o desenvolvimento e divulgação dos resultados de pesquisa, elaboração de relatórios e pareceres, realização de atividades extensionistas que visam articular o ensino e a pesquisa para favorecer a socialização do saber acadêmico (Mancebo, 2007).

O que surge na literatura consultada é uma indicação de que os sinais de desgaste docente têm se intensificado nos últimos anos, devido ao processo de intensificação deste trabalho como consequência do capitalismo globalizado (Fontana & Pinheiro, 2010; Cruz, 2011; Oliveira et. al., 2017). Diante deste contexto, entendemos que o sofrimento mental do professor não pode ser analisado desvinculado, mesmo porque estas são as condições objetivas que esse profissional tem que encarar em seu dia a dia no espaço acadêmico e na universidade. O professor agora precisa atuar como um empreendedor, captando recursos para desenvolver suas pesquisas, mas, também, para manter seu departamento e sua produtividade, ao que Maués (2010a) nomeia de “servidão voluntária”, já que autointensificam o trabalho para que possa ser competitivo em um processo de avaliação comparativo.

Neste sentido, estes profissionais se veem atingidos pela nova ordem assumida pela educação, configurando-se como trabalhadores de um sistema produtivo industrial de uma nova organização do trabalho. Mancebo (2007) afirma que este fato é consequência de uma compreensão de formação praticista, restringindo-se ao campo do empírico, o fazer pelo fazer, sem reflexividade crítica que colabora para a constituição de um docente desintelectualizado. Este autor também ressalta a importância de se atentar para a mercantilização do conhecimento, operada pela diminuição da investigação pura e pelo aumento do fomento de pesquisas aplicadas que tenham objetivos claros e uma utilidade precisa (Mancebo, 2007).

Todas estas mudanças fazem com que, como aponta Sguissardi e Silva (2009, p. 12):

Com a contradição, que é bem brasileira, de que adotamos todos os padrões universitários dos países desenvolvidos, multiplicamos por muito a pós-graduação e um pouco menos as matrículas na graduação, elevamos os coeficientes de produção intelectual por docente, e... rebaixamos os recursos para as universidades, corroemos os salários dos docentes, intensificamos os processos de trabalho e não aumentamos na mesma proporção os funcionários técnico-administrativos.

Portanto, o docente, como trabalhador, também se vê submetido às mesmas regras de produção do setor privado, o que incorre em mudanças nas características do trabalho e na gestão do ensino superior (Oliveira et. al., 2017). Estas mudanças trouxeram impacto para a rotina de trabalho destes profissionais, já que as exigências socioeconômicas aumentaram, expondo o trabalhador a cargas de trabalho fatigante, dispondo menor tempo para lazer e convívio familiar o que pode torná-lo vulnerável ao sofrimento e ao adoecimento (Fontana & Pinheiro, 2010). Cruz (2011) aponta concretamente os pontos de tensão diário na rotina docente, como consequência destas mudanças político-sociais, a saber: restrição ao uso de materiais necessários, ausência de apoio técnico, perda da centralidade dos objetivos da instituição (em

função da disputa de grupos políticos internos), má gestão do efetivo de pessoal, centralismo dos recursos financeiros, intensificação do produtivismo e da competitividade nas produções científicas como meio de afirmação profissional, dificuldade de discriminar o que é de natureza pública ou pessoal na gestão dos processos de trabalho e descontentamento dos alunos. Os autores ainda inferem que este cenário não propicia manifestações de solidariedade, uma vez que tendo metas arrojadas e não dispondo de meios para cumpri-la, tende a acirrar conflitos dentro das instituições.

Como consequência, a ideia de estabilidade no trabalho e nas relações, cedeu lugar à competição, à luta pelo reconhecimento, à sobrecarga de atividades e à obrigações para conformar-se à regra, colocando estes profissionais em posição de vulnerabilidade (Oliveira, et. al., 2017). Para Cruz (2011), as circunstâncias em que os professores mobilizam suas capacidades físicas, cognitivas e afetivas para atingir os objetivos impostos podem gerar esforço exacerbado de suas funções psicofisiológicas, que podem culminar em consequências clínicas e/ou aquelas que afetam a subjetividade, o que poderia explicar os índices de afastamento do trabalho por transtornos mentais.

A armadilha deste processo, tomado como naturalizado, implica em empobrecimento identitário sob a lógica do capital:

Sendo assim, a inevitável contradição dialética entre o individualismo de massa e o sentimento de pertença a um coletivo, diga-se de passagem, não necessariamente alienado, passa a sê-lo, se o indivíduo toma como algo objetivo suas próprias habilidades e o conhecimento, em vez de aprendidos por meio da prática universitária (Sguissardi & Silva, 2009, p. 51).

Guarany (2014) propõe um comparativo das causas de sofrimento antes e depois das reformas do Estado e da educação superior, a partir da literatura específica. Se antes o sofrimento era consequência de questões ligadas ao uso excessivo e inadequado da voz, à permanência em pé durante longos períodos, ao estresse causado pelas situações sociais vividas pelos alunos, mais recentemente, o sofrimento passa a ter também como causa a racionalização e intensificação do trabalho. Essa situação tem estabelecido uma nova forma de convivência entre os professores, acirrando competitividade e produzindo um volume de produções, por vezes pouco lidos, privilegiando-se a quantidade em detrimento da qualidade (Maués, 2010a).

O docente acaba sendo impactado subjetivamente, na medida que sente a ameaça de ser visto como não produtivo:

O individualismo, a competição, marcas do liberalismo, estão muito vivas nessa face perversa que a Universidade pública vem assumindo e o professor, como um dos principais protagonistas da instituição, vem sendo penalizado nesse modelo de uma Universidade que teve sua identidade “alterada”, sua cultura acadêmica modificada para se aproximar do mercado, sua autonomia violada e que, para sobreviver, instituiu o capitalismo acadêmico e a cultura da produtividade (Maués, 2010a, p. 155).

Este cenário, muitas vezes, é vivenciado como naturalizado, fazendo com que o professor pesquisador o incorpore de tal forma que, para ele, tornou-se natural não ter tempo para o lazer, para a família, para a convivência social e para o necessário descanso aos finais de semana. Muitos trabalhos, pesquisas e outras obrigações, se tornaram uma missão pessoal, levando-os à exaustão, isolando-os inclusive da sua própria família. Sguissardi e Silva (2009) utilizam o termo “sociabilidade produtiva” para se referirem ao fato de que na nova lógica da universidade, o professor é levado à exaustão por vontade própria, a partir do momento em que naturaliza a intensificação do seu trabalho e não reflete sobre como este fato tira-lhe o tempo de lazer e de acesso à cultura geral imprescindível para seu trabalho e para um melhor entendimento do mundo.

Para muitos professores, o adoecer torna-se a única forma de resistência às suas novas funções na universidade. Ademais, o individualismo e a competitividade, decorrente das imposições do trabalho, impede o sentimento de pertença ao coletivo institucional e de se espelhar no âmbito da alteridade. Este fato, provoca o esgarçamento do pacto institucional, tornando frágil o tecido articulador da instituição (Sguissardi & Silva, 2009).

A profissão docente existe há séculos, mas, como aponta Cruz (2011), parece atravessar, contemporaneamente, um dos seus piores momentos. Esta suposição é corroborada por estudos que investigam as condições de saúde física e mental dos professores e os sinais de desgaste sinalizados por estes profissionais. Em um levantamento bibliográfico sobre as patologias e sintomas que têm acometido os professores universitários nos últimos 10 anos, Oliveira et al. (2017) encontraram a predominância da categoria “adoecimento psicossomático”, representando 45,1% dos casos e, em segundo lugar a categoria “adoecimento psíquico e emocional”, representando 35,2%. Como conclusão deste estudo, os autores reafirmam a existência de adoecimento decorrente das condições de trabalho, sejam elas ambientais, burocráticas ou subjetivas.

Pensando no contexto deste estudo, estes dados suscitam uma reflexão sobre o que foi apresentado na introdução do trabalho: a literatura afirma a necessidade de preocupação com a questão da saúde mental dos docentes, no entanto, os dados não se mostram quantitativamente expressivos na IFES.

A partir da literatura até aqui consultada sobre o assunto, podemos inferir que, na contemporaneidade, o adoecimento psíquico dos professores sobrepôs o físico, indicando o predomínio de prejuízos considerados mais subjetivos. Este aspecto pode apontar para uma invisibilidade das questões relativas ao adoecimento e sofrimento docente nas universidades públicas, já que a vivência do sofrimento pode ser tomada como meros efeitos colaterais, incorrendo em uma naturalização do excesso de trabalho, da quantidade de demandas, e em uma aceitação tácita de todo esse processo nefasto (Oliveira et al., 2017). Além disso, é importante destacar que os processos que favorecem o adoecimento, não resultam de fatores explicitamente bem demarcados e reconhecidos, mas de um conjunto de microprocessos de constrangimentos físico e psicológicos, nem sempre visíveis aos olhos e escutas menos treinadas, mas que desencadeiam ao longo do tempo, doenças ocupacionais (Cruz, 2011).

É fato que os professores ocupam um lugar especial no processo social e produtivo da sociedade e, apesar de ser uma realidade estudada nos últimos anos, o sofrimento e o adoecimento destes profissionais pode estar sendo marcado pela invisibilidade. Isto porque, como sugere Borsoi (2012), a natureza específica do trabalho docente permite que não seja notificado os casos efetivos de afastamento por problemas de saúde, fazendo com que o adoecimento e sofrimento do professor seja experimentado na esfera privada, podendo permanecer invisíveis aos olhos dos colegas e da instituição (Borsoi, 2012). O adoecimento só se torna reconhecível quando é necessário o afastamento do ambiente de trabalho, assegurado por licença médica. Esta ponderação pode explicar a estatística da IFES apresentada na introdução deste trabalho e, mesmo que os casos de adoecimento sejam do ponto de vista quantitativo relativamente reduzidos, eles são qualitativamente preocupantes (Pinto, 2015), uma vez que impactam diretamente na atividade fim das universidades: ensino, pesquisa e extensão.

3.3.1 A carreira docente: alguns esclarecimentos

De acordo com a Constituição Brasileira de 1988, o ensino, a pesquisa e a extensão devem obedecer ao princípio de indissociabilidade, formando o tripé que se constitui como eixo fundamental da universidade brasileira. Portanto, devem ser equiparadas em relação à sua importância para o funcionamento da universidade, merecendo igual tratamento por parte das instituições de ensino superior (Silva Cordeiro & Andrade, 2009).

Diante das transformações da universidade brasileira destacadas anteriormente, a carreira do magistério superior, ou seja, dos docentes de instituições federais, não permanece

imune à todas estas mudanças. Sendo regida por normas gerais e leis específicas que regulamentam suas promoções e progressões, a carreira do professor universitário sofreu alterações relevantes nas últimas décadas. Retomar as principais modificações se faz importante, uma vez que incide nas relações estabelecidas e na condução do trabalho dentro da universidade. Além disso, estes esclarecimentos se fazem necessários, na medida em que, durante a apresentação dos resultados deste trabalho será feita referência à regras e legislações específicas da carreira docente. Faremos, portanto, uma breve revisão sobre as mudanças mais recentes na carreira, esclarecendo alguns pontos que podem ajudar na compreensão do trabalho em sua integralidade.

A redação dada pela lei mais recente de estruturação do plano de carreiras e cargos de magistério federal (Lei n. 12.772, 2012)¹⁴, define que são atividades previstas ao cargo de magistério federal aquelas relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão e as inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência. Ou seja, podemos notar a abrangência das atividades do professor universitário, não se restringindo, exclusivamente, à docência em si.

Em 2006, com a criação da classe de professor associado, as formas de progressão na carreira docente sofrem alterações importantes (Lei n. 11.344, 2006). Esta medida, além de conceder reajustes salariais, criou mais uma classe na carreira, inserida entre a de Adjunto 4 e a de Titular (Tabela 1). Segundo Matos (2006), antes desta mudança, após atingir a classe de Adjunto 4, o professor ficava sem perspectiva de crescimento na carreira, já que o acesso ao cargo de professor titular era muito restrito, dependendo, também, de concursos públicos e disponibilidade de vagas. Este fato fazia com que, no curto e médio prazo, o professor focasse em produzir, visando não o crescimento na carreira docente, mas na de pesquisador: “Quanto maior for sua produção nessa área, maior também será sua possibilidade de receber bolsa de pesquisa do CNPq. Tal percurso lhe permite obter vantagem salarial” (Matos, 2006, p. 1). Tudo isso, acabava deslocando os professores mais experientes dos períodos iniciais dos cursos para a etapa final da graduação e pós-graduação, já que pareciam mais vantajosas por abrir maior possibilidade de produção acadêmica e científica. Existia a ideia de que a criação desta classe poderia modificar esta tendência, estendendo mais a carreira docente.

¹⁴ Esta lei estruturou o novo Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal e reestruturou a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987.

Tabela 1
Carreira de Magistério Superior

CARGO	CLASSE	DENOMINAÇÃO	NÍVEL
Professor de Magistério Superior	E	Titular	ÚNICO
			4
	D		3
		Associado	2
			1
			4
	C		3
		Adjunto	2
			1
	B	Assistente	2
			1
	A	Adjunto A – se Doutor Assistente A – se Mestre Auxiliar – se Graduado ou Especialista	2 1

Nota. Redação dada pela Lei n. 12.863, 2013.

No entanto, apesar de ter sido criada com o intuito de estender e melhorar a carreira, a forma como os processos eram conduzidos pelos departamentos criou dificuldades nos relacionamentos, aumentando os relatos de sofrimento e adoecimento mental associado à vida acadêmica, segundo dados obtidos através da entrevista realizada com a advogada do Sindicato (F. C. P. Mesquita, comunicação pessoal, 15 de junho de 2019), e que serão discutidos por nós posteriormente.

Pelo disposto na lei, para a progressão¹⁵ e a promoção¹⁶ passou-se a exigir a avaliação de desempenho como um dos critérios para sua concessão, mas incluiu a progressão para titular. Para esta etapa as unidades passam a ter autonomia em sua condução, desde que observadas as

¹⁵ Passagem do servidor para o nível de vencimento imediatamente superior dentro de uma mesma classe.

¹⁶ Passagem do servidor de uma classe para outra subsequente.

diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC). Sua condução deveria contemplar as atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão, cabendo aos órgãos colegiados competentes no âmbito de cada instituição regulamentar os procedimentos do referido processo (Lei n. 12.772, 2012). De acordo com a Resolução Complementar n. 04/2014, de 09 de setembro de 2014, as atividades avaliadas para a promoção à nova classe de professor associado se referem à:

- **Educação:** compreendendo as atividades formalmente incluídas nos planos de integralização curricular dos cursos de graduação e pós-graduação (abrangendo toda espécie de atividade didática, bem como participação em projetos de inovação e pedagógica, orientação a estudantes, dentre outras.
- **Produção Intelectual:** produção científica, artística, técnica e cultural. A produção intelectual deve representar contribuição para a ciência, as artes, a tecnologia e a cultura, bem como para o aprimoramento das atividades da universidade, tendo por referência a sistemática da CAPES e do CNPq.
- **Pesquisa:** estas atividades devem estar inseridas no projeto institucional e devem contribuir para geração e transmissão de conhecimentos, formação de recursos humanos e de grupos de pesquisa, bem como investimento em infraestrutura.
- **Extensão:** devem contribuir para a consecução dos objetivos da universidade, aliando formação de recursos humanos, produção e transmissão de conhecimentos e sua aplicabilidade para a sociedade.
- **Administração:** atividades de direção, assessoramento, chefia e coordenação na universidade ou em outros órgãos relacionados à área de atuação do docente.
- **Representação:** participação em órgãos colegiados da universidade ou em outros órgãos relacionados à área de atuação do docente.
- **Outras:** atividades não incluídas no plano de integralização curricular de cursos e programas oferecidos pela universidade, tais como orientação e supervisão, participação em bancas examinadoras, pelas quais o docente não receba remuneração adicional específica.

Vale ressaltar que o cumprimento do Ensino e Produção Intelectual se faz obrigatório para os postulantes, exceto no caso dos ocupantes de cargo de direção e assessoramento que, nesta condição, estejam dispensados das atividades referida. Além das atividades obrigatórias, o docente deverá apresentar envolvimento com atividades de pesquisa, extensão ou gestão,

devendo ser valorizados os projetos de natureza interdisciplinar ou voltados à cooperação internacional (Resolução n. 04, 2014).

Importante pontuar que a lei que estruturou este plano de carreiras (Lei n. 12.772, 2012) também trouxe mudanças para a promoção para o cargo de professor titular (última etapa da carreira). A partir de 1 de março de 2013, a carreira do magistério superior dispensou a exigência de concurso externo para o preenchimento da classe titular. No entanto, é necessário atingir primeiramente a classe de associado (nível 4) para, então, pleitear a promoção para o último nível previsto na carreira. Para esta última promoção, diferente das outras classes, além da avaliação de desempenho, faz-se necessário lograr aprovação de memorial que considere as atividades de ensino, pesquisa, extensão, gestão acadêmica e produção profissional relevante.

Estes esclarecimentos se fazem importantes para uma melhor compreensão dos dados apresentados posteriormente neste trabalho, já que incidem diretamente na vivência do professor na universidade. Por mais que obedeçam às legislações específicas, a forma com que o cumprimento das normas é conduzido parece trazer conflitos, já que existe certa autonomia da universidade para criar as regras específicas de acordo com a característica de cada departamento. Trataremos deste assunto na descrição e discussão dos resultados, a partir de informações trazidas pelos próprios professores.

4 Metodologia

Neste capítulo, descreveremos nosso percurso metodológico para a realização desta pesquisa, que se caracteriza por uma abordagem exploratória, tendo em vista a tentativa de proporcionar maior familiaridade com o tema, com vistas a subsidiar pesquisas e ações futuras (Gil, 2008). Segundo Gil (2008, p. 27), “as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. O interesse, aqui, foi explorar a temática do sofrimento mental na universidade, por meio das vivências dos professores universitários, tendo como pano de fundo a discussão sobre universidade contemporânea.

Para tanto, como estratégia de pesquisa, optamos pelo uso do estudo de caso de professores vinculados ao Sindicato dos professores, tendo em vista o objetivo de revelar o objeto a ser estudado tal como ele é percebido. Para Yin (2015), o uso do estudo de caso como método de pesquisa serve como estratégia ao se examinar fenômenos sociais complexos e quando não se podem manipular as variáveis e comportamentos relevantes. Ainda segundo este autor, para se caracterizar um estudo de caso é importante que a pesquisa atenda a três critérios importantes: o estudo não deve exigir controle sobre os eventos; deve focalizar acontecimentos contemporâneos; e deve buscar responder às questões do tipo “como” e “por que” (Yin, 2015). Buscou-se compreender o ponto de vista dos professores universitários, tomados como sujeitos contemporâneos e que expressam um projeto de autonomia, procurando conhecer em profundidade a ocorrência e as características de seu sofrimento mental.

Sabe-se que um estudo de caso pode ser um grupo de sujeitos, uma comunidade, um hospital, uma universidade, não se restringindo a um único indivíduo. No entanto, a maior parte dos autores defende que a análise em profundidade do objeto e a preocupação com seus aspectos unitários são as características principais deste tipo de estudo (Peres & Santos, 2005). Compartilhamos da ideia de que é possível o enfoque em um objeto específico, mas não desconsiderando o potencial de seus resultados serem replicados a outros contextos e de sua importância no cenário vivido pela categoria estudada.

A escolha dos professores universitários não se dá aleatoriamente. Trata-se de uma categoria de profissionais alvo de estudos na área da saúde mental, devido à significativa prevalência de transtornos mentais e comportamentais (Fontana & Pinheiro, 2010; Cruz, 2011; Oliveira et. al., 2017) Portanto, consideramos os professores universitários como “casos típicos”, ou seja, empiricamente representativo do objeto em questão: o sofrimento mental

contemporâneo na universidade. Essa escolha se deu, na expectativa de que, a partir do conhecimento e aprofundamento nas questões relativas ao sofrimento dos professores, fosse possível a generalização analítica, gerando proposições teóricas aplicáveis a outros contextos, ainda que a singularidade do estudo já justifique sua importância ao fazer referência a uma categoria profissional e uma instituição pública de relevância (Stake, 2011; Alvez-Mazzotti, 2006).

4.1 Caminho metodológico

O estudo de caso foi desenvolvido em parceria com o Sindicato dos Professores Universitários, tendo em vista que este Sindicato se configura como uma instância reconhecida para assuntos referentes aos conflitos no ambiente de trabalho, possuindo informações importantes no que se refere à saúde mental desta categoria profissional. O Sindicato em questão foi criado com o intuito de ser um movimento docente organizado e, atualmente, conta com 2927 docentes filiados.

O elo com o Sindicato foi criado a partir das Rodas de Conversa promovidas sobre Saúde Mental e Qualidade de Vida que se iniciaram, por iniciativa da Diretoria, no final de 2018. Estas rodas tiveram o intuito de promover o debate sobre estes assuntos, bem como trazer visibilidade para o sofrimento do professor que já era constatado pelo setor jurídico do Sindicato, através das demandas espontâneas de professores e processos acompanhados. O diálogo com este setor foi muito importante para a realização da pesquisa, já que foi constatado ser o primeiro local de acolhimento das demandas dos professores. Muitas vezes, por não terem outras instâncias de mediação, os professores buscam uma solução jurídica para as dificuldades na vida universitária, visando munir-se de argumentos legais para conduzir sua vida enquanto professor universitário. É um setor, portanto, que, mesmo sendo criado para condução de processos e orientações jurídicas, acaba tendo um papel importante de acolhimento, uma vez que para chegar ao ponto da busca por um tipo de judicialização¹⁷, o professor já se encontra, muitas vezes, em situações de forte sofrimento mental.

Segundo informações orais de profissionais deste setor jurídico, durante uma das Rodas de Conversa, e documento emitido pela advogada responsável, a partir de 2006, com a criação da classe de professor associado, observou-se, neste Sindicato, um crescente aumento dos relatos de adoecimento mental associados à vida acadêmica, bem como um aumento do número

¹⁷ Neste trabalho o termo “judicialização” é usado para se referir à transformação de questões não resolvidas, amigavelmente ou administrativamente, em processo judicial.

de licenças médicas por doença mental (F. C. P. Mesquita, comunicação pessoal, 10 de dezembro de 2018). Isto porque, segundo o setor jurídico, para progredirem na carreira, os docentes tinham que passar a demonstrar desempenho satisfatório no ensino, pesquisa e extensão, administração e representação (participação em órgãos colegiados), além da exigência por mais publicação, segundo critérios estabelecidos pela CAPES e CNPq, e segundo pontuação acordada nos departamentos.

Estas informações foram possíveis de serem discutidas durante as Rodas de Conversa que contou com a participação, além dos professores e professoras, de setores ligados à universidade e/ou Sindicato que possuem informações relevantes referentes ao sofrimento mental desta categoria. Desta forma, estes encontros se constituíram como um importante espaço de debate, visibilidade e construção de soluções conjuntas entre os professores. Para a realização desta pesquisa, foi imprescindível a participação nestas Rodas, tendo em vista a oportunidade de estar em contato com a realidade vivenciada pelos professores, atualmente, na universidade. Estes eventos tiveram início em 16 de outubro de 2018 e ainda ocorreram ao longo de 2019. No entanto, para a pesquisa ser realizada em tempo hábil, consideramos os encontros que ocorreram até 27 de maio de 2019. No total, participamos de 08 encontros que tiveram suas temáticas pré-definidas. A saber:

- Invisibilidade do sofrimento do professor;
- Saúde mental e qualidade de vida;
- Proposta substitutiva ao ranqueamento CAPES;
- O setor de saúde e a saúde mental dos docentes da universidade;
- O Plano de Assistência à Saúde na universidade;
- Assédio: violência e a dor;
- Qualidade de Vida com a Aposentadoria;
- Elaboração coletiva e projetos de ação para 2019.

A partir da realização da primeira Roda de Conversa, as temáticas seguintes foram sendo sugeridas pelos participantes, de acordo com os debates instituídos pelo grupo. Nota-se que nem todas as Rodas tinham por objetivo debater a saúde mental e o sofrimento docente exclusivamente. No entanto, foram elegidos temas que incidem diretamente sobre a vida do professor dentro da universidade. Em alguns momentos, foram convidadas pessoas chaves para orientar as discussões ocorridas nos encontros, visando trazer dados e informações específicas

para a compreensão de certos contextos, como foi o caso do encontro sobre o setor de saúde da universidade em que houve a presença de um profissional deste departamento.

Foi solicitada autorização ao Sindicato para a participação da pesquisadora nos encontros e as discussões registradas serviram como dados complementares para a elaboração desta pesquisa, juntamente às entrevistas realizadas. Consideramos que pudemos realizar uma observação participante ativa (Gil, 2008), já que a pesquisadora participou dos encontros como membro do grupo, mesmo tendo seu lugar de pesquisadora estabelecido dentro dele para os demais participantes. O objetivo foi se chegar ao conhecimento das questões vivenciadas pelo grupo, a partir do interior dele mesmo: uma aproximação da realidade dos professores e das professoras. Esta técnica, como propõe Gil (2008), permite o acesso rápido a dados sobre situações habituais em que os membros se encontram envolvidos, além de possibilitar o acesso a dados do grupo considerados de domínio privado. Os encontros foram gravados e o conteúdo do áudio submetido à Análise de Conteúdo, como será explicitado a seguir.

4.2 Participantes das entrevistas

Para a realização das entrevistas, portanto, foram convidados professores da IFES filiados ao Sindicato em questão. Por se tratar de um projeto cuja temática pode suscitar desconforto para a participação na pesquisa, este parâmetro de inclusão foi pensado, a fim de construir um território “seguro”, onde a temática pôde ser abordada sem se configurar como uma ameaça à imagem pública dos participantes. Por este motivo, a ideia inicial de se utilizar a metodologia “bola de neve” para identificar os participantes foi modificada. Isto porque caso a usássemos, estaríamos abrindo a possibilidade de indicações de professores que não necessariamente atenderiam ao critério estabelecido inicialmente: filiação ao Sindicato. Por considerarmos este critério importante, devido à justificativa dada acima, optamos por excluir esta forma de prospecção de participantes.

A partir do elo criado com o Sindicato e com apoio do setor jurídico contactamos professores que procuraram este setor, com relatos de sofrimento associado à vida acadêmica, acolhendo sugestões das advogadas. Além disso, alguns professores que participaram das Rodas de Conversa para debater o tema, também foram convidados a participar. Desta forma, atendemos ao critério protetivo inicial de vinculação ao Sindicato.

A quantidade de participantes foi definida considerando a saturação teórica proposta por alguns autores, ou seja, quando o material coletado não acrescenta novas informações e apenas aumentam as classificações já estabelecidas, “sem acrescentar ou alterar a interpretação da

natureza do conteúdo (Colbari, 2014, p. 258). Além disso, considerou-se o limite de tempo para a conclusão da pesquisa de mestrado, ou seja, factibilidade. Após convites e levando em consideração os critérios de saturação explicitados, chegamos ao número de sete participantes para a entrevista. Consideramos o número de participantes elucidativo, ou seja, traz elementos para dar luz aos aspectos do sofrimento docente na universidade na medida em que contemplavam diversos departamentos, diferentes modos de inserção na universidade e elucidavam situações e desafios específicos e suficientemente ilustrativos.

Para preservar o anonimato dos entrevistados, iremos nos referir a todos eles por “participante”, visando minimizar as possibilidades de identificação. Além disso, não será mencionada a unidade de lotação específica dos participantes, nem detalhes que possam comprometer o cuidado com a confidencialidade da participação. Nas Tabelas 2 e 3 apresentamos o perfil dos participantes deste estudo, a fim de caracterizá-los:

Tabela 2
Perfil sociodemográfico dos participantes entrevistados

Faixa Etária	30-40	40-50	50-60
Participantes	1	4	2
Sexo	Feminino	Masculino	
Participantes	3	4	

Tabela 3
Informações complementares sobre os participantes entrevistados

Entrevistado	Admissão no IFES	Carreira - denominação	Atuação na pós-graduação	Licença por motivo de saúde mental
Participante 1	2006	Associado	Sim	Sim
Participante 2	2004	Associado	Sim	Sim
Participante 3	1986	Titular	Não	Não
Participante 4	1999	Associado	Sim	Não
Participante 5	2017	Assistente	Não	Não
Participante 6	2012	Associado	Sim	Sim

Participante 7	2012	Assistente	Não	Sim
----------------	------	------------	-----	-----

Optamos por, levando em consideração os critérios de inclusão para o estudo, selecionar participantes de unidades e departamentos diferentes, no intuito de ter maior representatividade da universidade como um todo. Os professores entrevistados eram lotados nas seguintes unidades: Escola de Engenharia, Escola de Belas Artes, Escola de Ciência da Informação, Escola de Veterinária e Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Duas delas tiveram mais de um/uma docente entrevistado/a, porém, lotados em departamentos diferentes.

Por ser uma pesquisa que envolveu seres humanos, para sua realização submetemos a sua aprovação ao Comitê de Ética. Visando resguardar os interesses dos participantes da pesquisa e primando pelo desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos, esta pesquisa, CAAE: 06799718.8.0000.5149, foi aprovada pelo parecer 3.240.535, emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade. De acordo com as orientações do Comitê, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi apresentado aos participantes da pesquisa e assinado por eles.

4.3 Registro e procedimento de análise dos dados

Para a coleta de informações foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os professores, visando identificar a vivência destes sujeitos no âmbito da vida universitária. Segundo Fraser e Gondim (2004), este tipo de técnica permite “a compreensão de como os sujeitos percebem e vivenciam determinada situação ou evento que está sendo focalizado” (p. 146). A opção por este tipo de entrevista foi baseada na ideia de se ter uma estrutura flexível de questões abertas, a partir da qual o entrevistador ou a pessoa entrevistada possa expressar suas ideias em maiores detalhes (Pope, 2009). O roteiro das entrevistas foi elaborado, tendo em vista os pressupostos teóricos da pesquisa e o contato prévio com a realidade estudada (Apêndice A). Antes do início das entrevistas com os participantes, foi realizada uma entrevista teste, visando validar o instrumento elaborado e fazer os ajustes necessários para o alcance dos objetivos desta pesquisa.

A realização de entrevistas, apesar de ser uma ferramenta poderosa que possibilita o encontro com as diversas “realidades” dos participantes, configura-se, também, como um desafio ao entrevistador, a partir do momento que encontramos pessoas em sua unicidade. Esta questão nos impõe um desafio enquanto pesquisadores sociais, que é o de se pensar em como

utilizar a singularidade individual para alcançar o social. O exercício durante a análise de dados, que será detalhado a seguir, foi o de tentar identificar tanto o que “de comum” surgia nas falas, bem como o que “de singular” elas traziam. Foi necessário, também, estarmos atentos ao que não foi dito, já que aquilo que não surgiu durante as entrevistas também se configurou como uma informação importante para o campo estudado. Ao mesmo tempo que tentamos valorizar o individual, a experiência particular, tentamos encontrar temas que tivessem a abrangência necessária para que fosse possível uma análise do sofrimento mental dos professores universitários.

Segundo Bardin (2004), cada entrevista se constrói segundo uma lógica específica, existindo uma organização subjacente na aparente desordem temática, sendo importante procurar identificar a estruturação específica, a dinâmica pessoal que, por detrás da fala, rege o processo mental do entrevistado. Durante o processo, percebemos que cada um teve seu próprio registro de temas e sua maneira de os mostrar ou ocultar, enfatizando certos assuntos em detrimento de outros.

Após sua realização, as entrevistas foram transcritas e depositadas na íntegra (arquivo sonoro) no Sindicato dos Professores (de modo a garantir privacidade e proteção profissional). Após a transcrição, as entrevistas foram submetidas à Análise de Conteúdo. Esta técnica é aplicada quando se tem uma multiplicidade de material derivado de comunicação verbal, criado nas mais diversas interações, sejam elas ocorridas na vida cotidiana ou mesmo em circunstâncias institucionais (Bardin, 2004). Esta escolha se deu, devido ao fato da técnica apresentar notável potencial para o tratamento e análise de dados, apresentados por meio de textos, narrativas, imagens e expressões que possuem a necessidade de serem lidos, examinados e compreendidos (Colbari, 2014). A técnica permite ir além das meras impressões ao substituir as conclusões impressionistas por procedimentos padronizados, sistemáticos e objetivos, tendendo à quantificação e convertendo materiais brutos em dados passíveis de tratamento científico (Colbari, 2014). A intenção foi de que a análise das entrevistas permitisse organizar os conteúdos manifestos, ainda que se reserve o exercício interpretativo, procurando ultrapassar as aparências do que está sendo comunicado (Gomes, 2013).

Dentre as variações da análise de conteúdo, utilizamos a Análise Temática, que consiste em encontrar categorias significativas em função das quais o conteúdo de uma fala será organizado (Cavalcante, Calixto & Pinheiro, 2014). A partir desta organização, foi realizada a classificação e agregação dos dados em categorias e, posteriormente, a interpretação dos dados, relacionando-os ao quadro teórico desenhado inicialmente (Cavalcante, Calixto & Pinheiro, 2014). A escolha desta ferramenta para análise de dados vai de encontro à tentativa de

proporcionar um olhar multifacetado sobre a totalidade dos dados recolhidos pelas entrevistas, bem como sua categorização e organização. Esta prática, segundo Bardin (1977/2011), corresponde a uma exigência histórica de fornecer à prática da psicossociologia um aval de objetividade científica, não sendo, entretanto, o único objetivo da técnica. O interesse não foi focalizado exclusivamente na descrição do conteúdo, mas no que estes poderão suscitar após serem analisados e classificados em categorias que dialogam com a literatura encontrada.

Para análise das informações, foram seguidas as etapas propostas por Bardin (1977/2011). Após a transcrição foram realizadas várias leituras flutuantes antes de iniciar o processo de categorização. A construção das categorias foi um momento importante para este trabalho, isso porque trata-se de uma tarefa complexa que determina a relação entre os objetivos e os seus resultados. Esta construção, segundo Vala (1986) pode ser previamente formulada, tendo como base o referencial teórico metodológico; surgir, posteriormente, a partir do material coletado; ou ser elaborada por uma combinação dos dois processos citados.

Para este trabalho, optou-se pela última opção, ou seja, as categorias não são nem apriorísticas e nem construídas totalmente a posteriori, se configurando como uma mescla destas duas possibilidades. Através do critério semântico, que reúne um grupo de elementos em função das características comuns (núcleo de sentido), as categorias foram sendo identificadas e sempre confrontadas com o roteiro das entrevistas e a literatura do referencial teórico, visando conciliar teoria e corpus de análise para a proposição de inferências (Colbari, 2014).

Para esta construção, foram observados os critérios fundamentais defendidos por Bardin (2004): a salvaguarda da exaustão, ou seja, todas as unidades de registro serem classificadas em alguma das categorias; a exclusividade, garantindo que a unidade de registro pertença somente a uma categoria; a uniformidade, impedindo que diferentes unidades de registro sejam misturadas; a objetividade, propondo explicações claras; e, por fim, a pertinência, justificando a sua utilização e adequando as unidades de registros analisadas aos objetivos almejados na pesquisa.

A produção de inferência, após a análise dos dados, não está isenta dos impactos causados pelas condições em que o entrevistador e entrevistado se encontram nas diversas circunstâncias. O reconhecimento deste impacto não sugere que admitamos um subjetivismo descontrolado nos processos de reflexão e análise, mas, sim, sugere que reconhecemos, como pontua Colbari (2014), a natureza intersubjetiva da relação entre os pesquisadores e os participantes, assim como a importância do caráter dialético da ciência social. É importante destacar que a pesquisadora debateu o conteúdo para a construção das primeiras análises dos resultados. Estas discussões foram promovidas junto ao grupo de pesquisa ao qual o projeto é

vinculado e visaram aumentar as percepções com relação às entrevistas, enriquecendo o trabalho e minimizando os impactos causados por percepções subjetivas da pesquisadora.

A participação nas Rodas de Conversa foi anterior à realização das entrevistas. Portanto, para a categorização dos dados das entrevistas já havia um material consistente coletado sobre a vivência do professor no ambiente universitário. É importante ressaltar que para ambos campos empíricos teremos categorias nomeadas de forma similar e outras com distinções de nomenclatura. Isto porque, apesar dos temas se aproximarem, percebemos uma distinção do enfoque dado pelo grupo nas Rodas de Conversa e durante a entrevista individual. Trata-se, portanto, de informações complementares, mesmo que tenham sido categorizadas de forma distinta, visando a melhor compreensão do leitor.

Diante do rico material coletado, nosso olhar foi direcionado para as questões que interferem ou surgem em relação com o sofrimento mental do professor universitário. Todo conteúdo que se relacionava de maneira direta ou indireta à vivência de sofrimento, mesmo que não tenham sido assim nomeados, foram incluídos na análise deste trabalho. Portanto, foi feito um esforço para destacar tudo aquilo que estava orientando nosso olhar, nossa escuta e percepção sobre o que seria considerado vivência de sofrimento: tanto as referências ao adoecimento mental em si, quanto as referências menos evidentes e mais subjetivas sobre o sofrimento mental na universidade.

5 Sofrimento em Campo

5.1 Entrevistas

Neste capítulo, descreveremos as categorias elaboradas a partir das entrevistas analisadas. As categorias foram organizadas dentro de três grandes temas, que serão descritos separadamente a seguir: 1) Relacionamento com os pares, 2) Modo de organização do trabalho e 3) Estratégias de sobrevivência. Após a descrição e exemplificação destas categorias, discutiremos a relação do conteúdo suscitado com o referencial teórico elaborado para a construção deste trabalho.

5.1.1 *Relacionamento com os pares*

O relacionamento com os pares foi um tema recorrente nos relatos, muitas vezes sendo vinculados ao sofrimento e às dificuldades enfrentadas pelos professores dentro da universidade. As dificuldades de relacionamento são citadas, principalmente, como resultado do estabelecimento de relações hierárquicas dentro da instituição e, também, como consequência da ausência do sentimento de um coletivo que estabelece um comportamento individualista dentro dos departamentos, causando sofrimento entre os professores. Portanto, para melhor explorarmos como se dão estas dificuldades entre os pares, detalhamos estas duas subcategorias para pensarmos esta relação: 1) Relações de poder/hierarquia e os “novatos” e 2) Individualismo

5.1.1.1 *Relações de poder/hierarquia e os “novatos”*

Nesta subcategoria, nos referimos aos relatos de dificuldades encontradas na relação entre os professores que estariam diretamente relacionadas com o estabelecimento de uma hierarquia interna entre eles. É interessante notar que há menção às dificuldades entre gerações tanto por parte dos professores recém contratados, como por parte dos professores mais antigos nos departamentos. Este conflito geracional se manifesta no início da carreira do professor na universidade, já que este parece ter que passar por situações onde existe, de forma naturalizada, um poder de decisão maior para aqueles professores que estão há mais tempo nos departamentos.

O desconforto narrado remete à ideia de que o professor que entra¹⁸ é tido como alguém que deverá assumir mais encargos ou assumir aqueles encargos que normalmente são preteridos pelo grupo. Esta situação cria conflitos e constrangimentos, uma vez que a falta de clareza com relação às normas da instituição para este período probatório¹⁹ pode causar descontentamentos por parte do “novato” e dificuldades em garantir seus direitos enquanto professor universitário. Alguns relatos exemplificam as dificuldades encontradas:

E aí logo no começo eu tive um problema com um conjunto de professores mais velhos. [...] ²⁰ É o seguinte, na universidade você tem muito aquela coisa de enquanto você está no estágio probatório, você tá pagando, é a história do pagar pedágio. [...] Eu era o elo frágil daquele processo. (Participante 1)

E era uma, uma lógica de que eu, por ter entrado, eu teria que dar muito mais do que eles, porque eles já estão lá há muito tempo. Então é o tipo do "trote", né? [...] É a lógica da hierarquia, que é achar que existe a hierarquia, que eles por eles serem doutores, ou por eles serem, terem 20 anos de casa, 10 anos de casa [...] eles foram me dando um monte de aula e aí chegou um ponto que eu me deparei com esse lugar de que eles estavam mandando em mim. [...] E vai reciclando, né? Eu lembro que uma professora falou comigo que quando chegasse um professor novo eu podia fazer isso com ele! (Participante 5)

Muitos professores dali foram acostumados do tempo em que chegava um professor auxiliar, graduado, que aprendia muita coisa ali e depois fazia um mestrado, doutorado e se tornava um docente. Hoje os concursos abrem para professor doutor. No meu departamento, especificamente, 90% das pessoas que têm entrado são de fora, então é gente que vem da USP, da UNESP, e que vêm com formação praticamente pronta e diferente, e aí dá um choque de gerações violento. (Participante 6)

¹⁸ Aqui consideramos os professores que são admitidos via concurso do departamento, seja por ingresso regular ou por redistribuição, ou seja, aqueles casos em que o professor já está em exercício efetivo e é deslocado para outro órgão por interesse próprio.

¹⁹ Estágio probatório é considerado um período de avaliação, onde o professor nomeado vai ser avaliado quanto a sua capacidade e aptidão para o exercício do cargo público. Atualmente, o período probatório é de três anos.

²⁰ Utilizamos três reticências entre colchetes para indicar que se trata de omissão de trechos que fogem ao assunto relacionado à categoria ou que tornaria o relato muito extenso.

É interessante notar que estes professores relatam dificuldades no ingresso à universidade, tanto na entrada por concurso regular, quanto por redistribuição (como é o caso do participante 6). As expressões “pagar pedágio” e “trote” insinuam que existem regras implícitas dentro da Instituição que causam conflitos, uma vez que não se respaldam em nenhuma normativa que justifique as demandas dirigidas aos professores novatos dentro da universidade. Esta situação influencia diretamente a experiência com as avaliações iniciais de estágio probatório, já que, em alguns casos relatados, este foi usado como “barganha” para as imposições didáticas e administrativas ao professor novato:

Jogaram com meu estágio probatório, então "se você não fizer isso eu vou falar no seu relatório!". A minha tutora trouxe isso enquanto chantagem. É, no grau máximo dela falar pra eu dar a disciplina dela porque eu era "a subjugada", né? [...] E quando eu coloquei isso na mesa, assim, foi um...é, eu fiquei totalmente encurralada. É um processo de muita violência verbal, tipo, de me acusar, de querer me acusar de estar manipulando ao meu favor, sendo que eu estava muito mais sobrecarregada que eles. [...] Sou uma pessoa que questiona, porque isso me foi colocado, assim: "como que eu vou fazer um relatório bom, sendo que você questiona?". [...] Então foram dois meses de um processo "doidasso" assim, tipo, pessoa me ligando, falando que eu tinha que ser grata à banca que me passou. Assim, hoje eu rio da situação, mas na hora foi um horror! (Participante 5)

Tudo começou quando uma professora, então, coordenadora do curso me pediu que assumisse suas disciplinas naquele semestre para que ela pudesse concluir seu mestrado. Me prontifiquei a atendê-la mesmo sendo contratada em regime de trabalho inferior, assumi minhas disciplinas e as dela, o que resultou em uma carga excessiva. Entrei em contato com ela e sua substituta na coordenação do curso pedindo a alteração no sistema, já que eram horas trabalhadas por mim e deveriam constar em meus encargos didáticos. Elas disseram que iam resolver e não resolviam nunca. [...] Embora explicasse aos membros do colegiado que não dispunha de mais tempo, ainda me coagiam a assumir orientandos de trabalhos de conclusão de curso. [...] Mesmo assim, ainda ocorrem coações para que eu trabalhe muito além da minha carga devida. [...] A partir de então, parece ter virado uma guerra declarada, houveram muitos embates, envolvimento da ouvidoria, alunos, coordenação, departamento, congregação e diretoria. Até chegar ao cúmulo de envolver meu tutor, com o qual, o “grupo”

mantinha desafetos e desejava retirá-lo como meu tutor para colocar uma “cúmplice” que provavelmente iria me reprovar ao fim do período de estágio probatório. (Participante 7)

A naturalização desta sobrecarga no início da carreira faz com que os questionamentos sejam mal recebidos por parte dos professores já estabelecidos. Muitas vezes, a busca por um melhor entendimento e esclarecimento dos direitos e deveres causam mal-estar no ambiente de trabalho, havendo, até mesmo, relatos de violência verbal entre os professores. Outros, temem o confronto e acabam resignados às imposições, não deixando de vivenciar, no entanto, momentos de sofrimento associados à situação:

Foi revelado o que essas pessoas eram capazes de fazer, então assim, não sei, numa reunião as pessoas gritavam aos berros e o corredor inteiro via essas pessoas gritarem. Teve uma reunião que eu achei, tinha uma garrafa de água, assim, de vidro. Eu achei que um professor ia meter na cabeça da outra! [...] Tarefa do professor ou professora é dar aula, ponto. E aí eu sabia que não era isso, porque eu li o regimento, mas como eu estava destruída, né, fragilizada, eu comecei a duvidar. (Participante 5)

Sim, sim. Às vezes com maldade, às vezes sem maldade. Mas o que eu percebo, assim, existe um corporativismo muito grande dentro do nosso departamento, e existe um apoio a alguns professores muito antigos, que às vezes professores novos, às vezes até em chefia, discordam, mas não vão traçar nenhum embate contra. [...] Sim, porque quando você vai de frente, vai sobrar pra você. [...] Aqui é assim, às vezes só o fato de você correr atrás dos seus direitos, às vezes aquilo é uma ofensa pra pessoa. [...] Então esse tipo de coisa, assim, é que, com essas pessoas mais velhas e (inaudível) do departamento são difíceis, eles querem se impor pela hierarquia, pelo tempo de casa, sabe. É muito difícil. (Participante 6)

A maioria dos envolvidos me assediaram gravemente, inclusive formando uma banca ilegal para avaliar meu trabalho e me expondo publicamente por meios de comunicação digitais. Tentei abrir um processo administrativo, que encaminhei a diretoria, que tratou de arquivar e abafar o caso. (Participante 7)

Com estes relatos, nota-se que existe implicitamente uma hierarquia estabelecida entre os professores mais antigos e aqueles que entram na universidade. Estes conflitos se dão não somente por questões objetivas referente à distribuição de encargos, mas por divergências geracionais e culturais que extrapolam as questões meramente administrativas, tornando-se, de fato, divergências pessoais. Há uma “esperança” na fala dos professores mais novos relacionada a uma mudança cultural na universidade, condicionada à saída de certos grupos tidos como detentores do “poder” dentro dos departamentos:

Aqui, como nosso departamento é muito grande [...], então, acaba que o conhecimento, as informações ficam confinadas a um pequeno grupo, que agora tá mudando um pouco porque chegou muita gente nova, mas até então era muito pessoal antigo. [...] Assim, eu vejo o que tá acontecendo e o que a gente torce pra que aconteça o mais rápido possível, que alguns professores mais antigos, esses que eu falei que são os complicados, se aposentem o quanto antes. (Participante 6)

Olha o meu caso, especificamente... eu acho que são pessoas que não se autoatualizam. Não tem um processo de estudo mesmo. Elas viram uma bolha da vida delas e que não tem nenhum processo de entender questões atuais assim, então são pessoas muito conservadoras. [...] Elas estão na década passada, assim! Numa lógica de que [para]²¹ ensinar, você não precisa aprender. E aí você não precisa estudar mais, né? [...] Não tem a lógica do coletivo, de repensar a instituição. (Participante 5).

Há a formação de grupos que visam seus próprios interesses, prejudica quem tem real dedicação e intenção de colaborar para o enriquecimento educacional do país. [...] E se você tenta expor, corre riscos sérios. (Participante 7)

E quem estava na banca da seleção da pós-graduação: eu que não tinha um ano de casa. [...] Se a gente aceitasse a professora nós corríamos o risco de ser processados pelos outros alunos, se ela não fosse aprovada ia ser um vexame. A gente ficou numa sinuca de bico. Então a gente simplesmente indeferiu a participação dela. [...] E com isso, essas professoras que eram bem mais velhas, elas começaram a ter um desprezo muito grande. Eu passava meses, eu passei meses sem conseguir, eu passava nos

²¹ Em algumas passagens, acrescentamos explicações entre colchetes, visando facilitar a compreensão do contexto da fala.

corredores só olhando pro chão, como se eu tivesse feito uma coisa errada. [...] E a única coisa que a gente fez foi agir com ética. [...] Então, nisso aí, começou uma vontade, uma má vontade, que muitas professoras ainda têm comigo. (Participante 1)

Então essa diferença é nessas instâncias da política mesmo, assim, de você lidar com outro e com as diferenças, né? E você ter que negociar, você ter que... chega um momento que é negociação mesmo assim já. [...] Hoje eu percebo que eu fui ingênua, assim... que eu fui achando que era uma equipe de trabalho como qualquer outra. [...] Mas [a universidade] ela tem um certo vício, né, de políticas que vão acontecendo. [...] Então eu sinto isso, essa diferença muito forte, que eu tenho que lidar com outro. Com essa perspectiva de manter esse relacionamento por 30 anos. (Participante 5)

Estas relações estabelecidas dentro das unidades acabam tornando-se fatores que influenciam a vivência de sofrimento mental dos mesmos, já que surgem situações de conflito entre os pares na universidade, criando um ambiente pouco acolhedor. Esta questão torna-se ainda mais significativas se pensarmos que este relacionamento se estende por anos, enquanto durar a carreira do professor dentro da universidade, como bem mencionou a participante 5 na última fala transcrita.

5.1.1.2 Individualismo

De acordo com nossas escolhas teóricas, compreendemos o “individualismo” como consequência da valorização da autonomia individual, na qual o indivíduo é responsável pela construção do seu desempenho dentro da universidade, o que parece afetar as relações estabelecidas, criando uma atitude de comparação e os sentimentos de desamparo, solidão e desmotivação entre os professores. As dificuldades nas relações entre os pares que daí surgem, muitas vezes, são agravadas por disputas e comportamentos competitivos exacerbados, o qual compreendemos, ao mesmo tempo, como causa e consequência deste comportamento individualista que afeta as relações. A temática da competitividade será bem explorada na categoria “modo de organização do trabalho”, onde discutiremos a exigência “produtivista” e a “avaliação”, que criam um ambiente, também, extremamente individualizante. No entanto, acreditamos que dentro da categoria “relacionamento com os pares” exista também uma influência direta deste individualismo exacerbado, mesmo não sendo consequência direta do

modo de organização do trabalho em si, o que interfere nas dificuldades de relacionamento explicitadas:

Então eu gosto dessa parte, e eu efetivamente gosto de aprender, eu gosto de pesquisar para aprender. E tem gente que tá lá e que é ego puro, assim, parece que o negócio é subir no banquinho [...]Então a divisão é completa dentro do departamento. [...] Tudo tem revanche, tem briga nas reuniões de departamento, um acusa o outro de “tá” perseguindo, é uma loucura. (Participante 4)

Eu tive uma experiência muito boa na pós, mas dá muita gente “topetuda”, eu fico com preguiça! [...] A gente tem que aprender com as comunidades, com a roça, né, assim... às vezes eu vou na roça, eu vejo assim como o funcionamento do povo da roça é assim, os vizinhos, sabe? É uma comunidade, né? A lógica da comunidade, a gente perdeu isso. (Participante 5)

Ela criou áreas novas, que estão indo muito bem, e isso gerou ciúmes, sabe [se referindo aos projetos bem-sucedidos de uma colega]. [...] As pessoas só brigam por si, ninguém vê a dificuldade do outro, a questão da compaixão, não. A pessoa tá sofrendo, tá precisando de uma ajuda. Então, a maioria das pessoas não se indis põe com ninguém por um problema de outra pessoa. Então, eu cheguei a um ponto, hoje, que eu falo: eu não gosto de trabalhar [na universidade], eu trabalho hoje porque eu preciso trabalhar. (Participante 6)

Ao ingressar [na universidade], eu vinha da iniciativa privada, com muita experiência de campo, isso parece ter incomodado alguns colegas que não viviam a realidade do nosso exigente mercado de trabalho. (Participante 7)

Professora trabalha lá na pós desde que começou, ela não publica nem um artigo por ano, eu publico X [suprimido]²², ela ganha o mesmo que eu. Ela não orienta nem um aluno, eu oriento Y [suprimido]...então é um prêmio para quem não trabalha e ruim pra quem trabalha muito. (Participante 2)

²² Optamos por suprimir algumas palavras, números ou passagens que pudessem comprometer o anonimato do participante.

Notamos que parece faltar o sentimento de pertencer a um coletivo, fazendo com que as dificuldades sejam vivenciadas individualmente e o sucesso individual não seja celebrado pelo coletivo. Este individualismo e a busca pela projeção pessoal pode tornar o ambiente menos solidário e de comparação entre os pares, impactando diretamente nas experiências de sofrimento dentro da universidade:

Eu acho que a [universidade], por mais que ela tente, assim... eu acho que ela tenta muito, ela não tem essa, ela ainda não tem uma forma de incentivar esse coletivo. [...] Nós que passamos por esse sofrimento, a gente tem que entender que cara, não é isso, não pode ser isso, né? Não pode. (Participante 5)

Então acho que é um problema institucional, não é realmente pessoal. Eventualmente, eu tive um problema pessoal com uma pessoa, que foi refletindo em outros problemas, mas eu acho que o ambiente universitário, ele é muito difícil. (Participante 6)

A universidade é um mundo de egos né?! A universidade eu não vejo nada nela de coletivo, nunca vi. Nunca vi. Só consigo trabalhar com um professor lá do meu departamento porque a gente tem muita coisa conjunta, né?! Mas eu nunca vi nada coletivo na universidade, é tudo individualizado. (Participante 4)

As falas sugerem uma universidade individualizante, onde falta a ideia de um coletivo. Isso parece refletir nas relações estabelecidas dentro dela, bem como na vivência individual de sofrimento, já que parece criar o sentimento de desamparo e desmotivação entre os professores:

Eu desenvolvi um medo de exposição, sabe. Um medo de exposição que passa talvez por sempre você estar se comparando com seus colegas, e aí é muito interessante que na semana eu encontrei com uma professora amiga minha, e ela já saiu de licença por conta de depressão quando ela separou. Eu falei assim: “eu não me acho digna de estar na [universidade]”. (Participante 1)

A gente parece que o trabalho é a vida, só que virou mais ou menos isso. Trabalho eu arrumei toda minha vida para trabalhar, pra produzir bem, e quando você chega em um ponto que isso não é mais valorizado, se é que foi alguma vez, você começa a ficar sem motivação, né? [...] Eu investi na universidade e depois você não consegue seguir

nada, eu estou aqui há [tempo suprimido] anos e hoje em dia, quando você fala... impacta em minha vida? Eu preparei minha vida pra isso, chega fim de semana, eu falo: não vou trabalhar hoje, mas eu nem tenho mais o que fazer, não. [...] Eu imaginava que quem poderia me apoiar seria quando a gente fala que tem um diretor, um chefe de departamento, a gente espera que seja uma pessoa líder, né?! [...] Eu não vejo nenhuma perspectiva. Estou tentando transferência para a unidade [suprimido], se eles não deixarem eu ir, não sei o que vou fazer não. (Participante 2)

Ah, ora pra mim quando eu estou falando que eu estou tensionado pra mim, isso é sofrimento, ué! Se eu não estou em paz, eu estou me sentindo pressionado o tempo inteiro, esticado o tempo inteiro, porque o que a gente percebe é que a universidade vê e etc, e olha que a gente assim tá reclamando de certa maneira de barriga cheia, né?! [...] Mas o que a gente sente é que a gente não tem apoio nenhum, é só cobrança! (Participante 4)

Antes disso acontecer foram várias pílulas de uma violência psíquica, assim, de as pessoas jogarem comigo e, isso assim, o que eu acho que mais me feriu, uma das coisas que mais me feriu foi eu ter sido colocada é num lugar menor. [...] E quando você entra, tem essa, esse desejo, né? Para mim é muito recente esse desejo. De estudar três meses, de bolar coisas, de achar que você vai acreditar na educação e mover, né?! E aí você entra com esse desejo... e aí a Instituição joga um balde de água fria. [...] Em algum momento esse gás, ele é apagado assim, sim, existe um sofrimento nessa perda né?! Do tesão mesmo de estar lá, né?! O tesão misturado com a ilusão, né?! (Participante 5)

Mas indiretamente, por exemplo, eu não me sinto acolhido no meu departamento. Eu, até hoje, não me sinto fazendo parte do meu setor. [...] Teve um momento de eu querer realmente largar tudo, tipo assim, vou mudar de vida porque isso tudo tá destruindo a minha vida, mas agora com uma filha, não tem mesmo como, né?! (Participante 6)

Constatamos que há alusão a um desamparo vivenciado na universidade diante do sofrimento que é vivenciado individualmente. Parece não haver o sentimento de acolhimento deste sofrimento que surge, muitas vezes, na própria convivência com os colegas ou dos modos de se organizar o trabalho. Ora, se esta relação traz conflitos, entendemos ser difícil buscar apoio na própria escola ou departamento, uma vez que pode causar mais tensões e dificultar a

vida do professor no ambiente de trabalho. Refletimos, portanto, que este sofrimento não é comunicado, produzindo uma certa invisibilidade do que realmente se passa dentro das Escolas.

Sim, ele [o professor] tem uma posição hierárquica dentro da Instituição, e essa posição faz com que ele consiga esconder, invisibilizar [o sofrimento]. [...] Da Instituição tem uma preocupação maior [se referindo à saúde mental do docente], mas não do corpo docente, do corpo docente está faltando muito para ele ter uma preocupação, para que seja uma cultura que considera a questão de saúde mental no dia-a-dia. [...] É, não quer dizer que não tem, ele só não aparece [o sofrimento]. Hoje, por exemplo, a gente começou uma reunião com essa comissão de saúde mental e o primeiro problema abordado foi o problema do aluno, porque essa é uma maneira do professor que ele joga para o aluno o problema. O problema pedagógico não é ele, é o aluno, ele não entende a relação, e a gente até falou isso nessa reunião, como é que a gente tem dificuldade de trabalhar nas relações. Então esse é um mecanismo, essa hierarquia, ela é usada para invisibilizar ainda mais a questão do sofrimento do docente. (Participante 3)

Mas para o sofrimento do dia a dia o que vale são as práticas que afetam o dia a dia do seu trabalho. Então eu acho que tinha de ter um trabalho nesse sentido. [...] A universidade tinha de enquanto Instituição ela tinha de olhar as práticas que geram adoecimento né?! E tomar uma atitude em relação a isso, né? Eu acho inadmissível ficar discutindo só questão de escuta, paliativo a escuta, criar grupo de escuta isso é tudo paliativo. É bonito? É, mas e daí? Não vai mudar as práticas que geram isso aí não? Qual que é a proposta, cadê? Tá, cadê a interlocução, onde é que tá sendo feita interlocução, onde é que tá isso e tal? Então a gente vai ficando meio decepcionado porque a gente não vê uma coisa efetiva, né?! (Participante 4)

A questão do sofrimento docente não parece ser uma pauta frequente entre os professores ou na Instituição, fazendo com que ele permaneça na esfera individual. Sabemos que a saúde mental dos alunos tem obtido grande destaque nos últimos anos, tanto dentro da IFES, quanto em outros contextos. Existe um investimento real em se conhecer e se debater esta questão. No entanto, no que se refere aos professores, não há o mesmo empenho em desvelar este sofrimento e o que se infere é o desinteresse do próprio professor em se engajar nesta discussão, sustentando a suposta invisibilidade do sofrimento docente.

5.1.2 *Modo de organização do trabalho*

Nesta temática, agrupamos subcategorias que se referiam especificamente à maneira de se organizar o trabalho na universidade, sejam elas frutos de normas e regulamentações oficiais ou modos de funcionamento interno específicos que impactam diretamente a vida do professor. As subcategorias identificadas foram: 1) Produtivismo e avaliação; 2) Distribuição de encargos.

5.1.2.1 *Produtivismo²³ e avaliação*

A avaliação do professor por meio de sua produtividade é um dos assuntos mais frequentes nos relatos das entrevistas. Muitas vezes, aparece atrelado ao sofrimento mental, outras, incorporado a outros assuntos referentes à percepção da própria competência do professor. Esta exigência é relatada como de responsabilidade de órgãos competentes, como a CAPES²⁴ no caso da avaliação da pós-graduação e o MEC²⁵ no caso das avaliações de desempenho, mas, ao mesmo tempo, é conduzida por cada unidade de forma diferente. Este fator pode estar relacionado ao fato de que, apesar de haver regras estabelecidas por estas instituições para as avaliações, as unidades acadêmicas têm certa autonomia para aplicá-las com maior ou menor rigor, produzindo desigualdades. Notamos que estas avaliações impactam diretamente nas avaliações dos cursos de pós-graduação e, também, na percepção de “competência” de cada curso e, conseqüentemente, de cada professor:

Então o problema que eu tive lá foi com uma pessoa [suprimido] que eu respeitava [...]. A reclamação, antes de eu viajar [para concluir o doutorado], foi que eu não publicava e então, agora, eles vão ver...nesses [suprimido] anos eu publiquei X [suprimido] artigos. [...] Então, em [data suprimida], a secretária me chamou: você não pega cargo nenhum, e tal, não sei o quê. Eu falei: olha aqui o que eu estava fazendo, [mostrou a produção de artigos]. Aí ninguém reclamou. Porque isso dá ponto para o departamento, conta para professor. (Participante 2)

²³ Produtivismo acadêmico será compreendido para este trabalho como um fenômeno caracterizado pela excessiva valorização da quantidade de produção científica gerada no âmbito acadêmico em detrimento da sua qualidade, da formação e do bem-estar dos pesquisadores (Sguissardi, 2010).

²⁴ Responsável pela avaliação da pós-graduação *stricto sensu* por meio do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG).

²⁵ Responsável pelo estabelecimento de critérios para avaliação de desempenho.

Mas ele [o produtivismo] começou com essa formação de mestrado e doutorado. Tem muito a ver com esse produtivismo da carreira, o próprio sistema de avaliação foi modificando desde que eu entrei. Quando eu entrei a gente não tinha que fazer relatório nem nada. [...] E aí você começou a ter um sistema de avaliação, e nesse sistema de avaliação, que é produtivista, ele avalia a sua produção individual. Então ele mesmo leva a esse individualismo, é mais importante você ficar sozinho escrevendo um artigo do que promovendo encontros. (Participante 3)

Justamente por causa dos problemas da pós-graduação, foram algumas coordenações que passaram anteriormente e aplicaram a regra da CAPES a ferro e fogo. [...] Então elas expulsaram, né, pessoas da pós, pra você ter uma ideia. [...] Foi uma cacetada agora, então, nossa! Foi uma revolução lá! [...]. E aí, é essa questão, se você não atinge aquilo ali você é descredenciado. [...] E quase sempre se você é descredenciado, na maioria dos departamentos, você pega mais aula na graduação. [...] E aí como é que você produz com muita aula na graduação [para voltar a ser credenciado]? (Participante 6)

De qualquer jeito eles vão ranquear e... o que significa que por princípio não é todo mundo que pode ser bem-sucedido, né?! Então isso vai ser, isso vai continuar sendo feito. [...] É, vai ser excludente porque se tem ranqueamento, a princípio, você tá falando que a pós-graduação como um todo não pode crescer: “mas esse sistema é perverso né?!” [...] Então, como é uma coisa que não é sabida [os critérios de ranqueamento], te deixa constantemente tensionado né? (Participante 4)

Sim, isso ocorre, eu acho que em toda universidade pública, só que umas mais, umas menos. Aqui, eu percebo assim: que a gente tem uma cobrança muito grande. Por exemplo, a gente tem que fazer relatório anual de produção, no nosso departamento, para atingir uma pontuação, para progressão. Em outras universidades que eu passei, isso era muito mais tranquilo, digamos assim. Então aqui acaba que isso gera uma competição muito grande. (Participante 6)

Por estar diretamente ligada à avaliação de desempenho do professor, a avaliação da produtividade individual causa tensão, uma vez que acaba sendo sentida como uma avaliação

da competência profissional. Este fator parece se misturar com a identidade pessoal, causando um efeito individual e coletivo ao mesmo tempo, já que interfere nas relações estabelecidas com o grupo e com a Instituição. A produção parece perder seu sentido primordial, o de se produzir conhecimento, para apenas servir de parâmetro de ranqueamento entre pessoas e universidades, muitas vezes comprometendo a qualidade:

Eles não conseguem separar ranqueamento para fim de alocação de recurso e qualidade. Qualidade você não precisa ranquear. Qualidade é qualidade uai! Pessoa chegou num nível, chegou. [...] Pessoal acha que ranqueamento é mérito, ranqueamento não é mérito! Mérito é você ter trabalhado, ter melhorado e isso ser reconhecido. [...] Eu acho que isso já, já foi tão absorvido essa ideia de mérito e de ranqueamento, muita gente acha que é normal, que tem de ter mesmo. Eles se baseiam na ideia de que o recurso não é infinito. Então tem de ranquear. [...] O resto, recurso, a gente entende...agora e aí o selo é entendido pelas pessoas como quão bom você é. Como se fosse uma credencial de quão bom você é. (Participante 4)

E eu acho que a mesma coisa é essa, né: “Ah eu sou de um programa sete então eu sou sete. “Eu sou de um programa cinco, então eu sou cinco, quatro, então eu sou ruim” [...] E aí o pessoal fala “ah não, mas você não devia ligar”. Por exemplo a CAPES fala muito isso, o pessoal lá fala muito: “não, mas o que a gente faz é uma avaliação do programa, isso não é das pessoas”. Como assim? Mas no final das contas acaba sendo [das pessoas], porque sua avaliação para promoção, para tudo o pessoal olha isso. [...] Mas aí o que que acontece é que as pessoas entram de novo jogando com o sistema e não quer questionar o sistema, né?! (Participante 4)

Este aspecto avaliativo de certificação da qualidade faz com que, muitas vezes, fazer parte da pós-graduação seja um objetivo da maioria dos professores, mesmo sabendo das cobranças excessivas causadas por este credenciamento, como se fosse progressão pessoal. Isto porque esta certificação serve de referência para a distribuição de bolsas e recursos para o fomento à pesquisa, fator almejado pelos cursos e pelos docentes. Neste sentido, outras atividades inerentes ao professor, como a extensão, parecem ser preteridas pelos docentes, já que não mantém este mesmo *status* acadêmico da pesquisa:

Existe muito ego de pesquisador, existe muita competitividade, principalmente na pós-graduação, existe uma supervalorização, digamos, da pesquisa, e uma subvalorização da extensão. Então, no meu departamento, por exemplo, os professores que se dedicam mais à extensão, os que tocam o [suprimido], mas que não fazem pesquisa ou publicam muito pouco, eles são tidos como os quaisquer. (Participante 6)

O professor tradicional, ele já entra na carreira muito para trabalhar com pesquisa, ele nem pensa, assim, em extensão, normalmente esse contato seu com a sociedade local fica muito prejudicado, e aí o seu olhar não é desestabilizado. [...] Quando começou, teve uma onda muito grande, um investimento muito grande em pós-graduação, mestrado, do corpo docente, inclusive, diversos programas, em diversos departamentos, de formação, tudo. Essa formação foi uma formação bem-sucedida do ponto de vista técnico-científico, mas do ponto de vista de formação em outros aspectos, ela foi muito fraca e levou a um individualismo muito grande. [...] Porque normalmente nesse produtivismo, na cadeia produtiva de conhecimento, o professor tem os seus projetos e vai repassando aquele pedaço, por isso que fica tão fragmentado. (Participante 3)

Mais uma vez, o individualismo, agora trazido como consequência do produtivismo, aparece como uma consequência da forma de se organizar e se avaliar o trabalho. Parece não haver espaço para o sentimento de pertença a um coletivo, fragmentando as relações e influenciando no sentimento de isolamento e solidão, associados ao sofrimento mental na universidade. Os esforços individuais são colocados no sentido de se garantir uma boa avaliação e se manter bem posicionado em termos de carreira. Este aspecto da universidade pública, guardadas as devidas proporções, se aproxima da lógica de trabalho da empresa privada, onde, guiada pela lógica capitalista, a competitividade é estimulada e o mérito galgado individualmente, como exemplifica esta fala:

Eu saí da iniciativa privada onde o pessoal fica competindo por salário, por tamanho de sala e etc e aí eu falei: “nossa, graças a Deus vou para a universidade, todo mundo ganha a mesma merda então não vai ter competição, vai trabalhar em conjunto e tal, né?!” Mas aí é quantas publicações que eu tenho, é quanto de dinheiro que eu ganho com projeto, etc e tal. [...] Não tem coletivo, é uma competição individual danada. (Participante 4)

Então a dificuldade é muito essa, é como se o humano, ele não pudesse ser incluído, os diferentes olhares, a diversidade, você não acolhe diferentes olhares, você está focado nos objetos tecnológicos, na tecnologia. Então eu acho que essa é a dificuldade, é como se as pessoas se escondessem atrás desses objetos tecnológicos, dessas tecnologias. Há essa coisa esquizóide, de uma coisa é o trabalho, outra coisa, sou eu. [...] Então, um ponto muito grande é esse individualismo, um individualismo no sentido negativo, porque eu não acho que o individual é negativo não, eu acho que esse individualismo assim que é um desafio muito grande, eu acho. Hoje em dia poucos professores trabalham juntos, poucos agrupamentos. (Participante 3)

Notamos que a questão salarial em si não é problematizada, já que a carreira é regida por legislações específicas e os aumentos previstos e determinados por normas preestabelecidas. No entanto, existem outros “ganhos” em jogo, mesmo que não seja monetário, como menciona o participante 4. O produtivismo e a competitividade não parecem vinculados, neste caso, ao ganho salarial, mas sim aos projetos financiados, às publicações aprovadas, dentre outras formas de medir o “sucesso” do professor. Parece ser exigida uma alta performance dos profissionais, o que pode estar associado às vivências de sofrimento mental dentro da universidade, uma vez que precisam atender a padrões cada vez mais altos e competitivos.

5.1.2.2 Distribuição de encargos administrativos

A distribuição de encargos administrativos parece ser algo pouco padronizado dentro da universidade. Muitas vezes, os recém contratados são colocados nestes lugares, já que são atividades que parecem ser pouco atrativas para o professor. As atribuições são descritas pela resolução n 01/89: “§ 2º – Os professores em regime de 40 (quarenta) horas ou DE (dedicação exclusiva), excetuando-se aqueles com maximização de encargos didáticos, deverão, obrigatoriamente, além de cumprir a carga horária didática média anual, assumir encargos em pelo menos uma das seguintes atividades: pesquisa, extensão ou administração acadêmica” (Resolução Institucional I, 2014, p.1). Porém, pouco se sabe previamente sobre as reais demandas administrativas que devem ser assumidas por um professor universitário. Estas atividades podem ser remuneradas ou não, a depender da Função Gratificada (FG) ou Cargos de Direção (CD) destinado por cada escola para cada cargo. Fato é que, em alguns relatos, há espanto ao se deparar com esta demanda e dificuldades em conduzi-la, já que uma atividade de

gestão exigiria um preparo específico do profissional que se prontifica ou é designado a assumi-la:

Eu senti muito forte foi essa diferença entre ser [professora] substituta e ser efetiva. E no substituto é um pouco a parte que eu gosto, que eu mais gosto, que é dar aula mesmo, a sala de aula. [...] Teve essa mudança que era: não é dar aula, não é só dar aula. [...] E aí eu me deparei com essas partes que ninguém te fala que existe, né? Que é a administração, a gerência, as questões mais políticas que tem ali dentro. (Participante 5)

E eu nunca tinha ocupado nenhum cargo administrativo dentro da [universidade], até que esse ano aí teve uma certa pressão. [...] Ninguém queria pegar a pós-graduação, né?! [...] Aí o que que acontece, quando você assume um cargo de direção você costuma receber o que o pessoal chama de CD, que é uma comissão. [...] Então no meu caso, eu não recebo CD. Então o meu departamento é penalizado, eu sou penalizado. Diminui o encargo, mas se eu diminuo o encargo, o encargo é uma coisa que é considerado para fins de alocação de novas vagas. Então o que acontece, eu tô dando menos aula, então tô atrapalhando meu departamento. (Participante 4)

Ninguém quer e você não pode falar não [sobre ter que assumir encargos administrativos]. [...] Fiz muita coisa, quando te falo que não fiz coisas administrativa, eu não fiz o tanto necessário, mas fiz muita coisa. [...] Nos EUA para o cara ser chefe, ele é um cara com prestígio acadêmico, é um cara mais velho que já publicou a vida inteira, já está em final de carreira, então ele sabe julgar as coisas, né? (Participante 2)

O encargo administrativo é tido como algo que é embutido na obrigação do professor, mas parece não ser o interesse principal, tendo em vista a própria natureza do trabalho docente. Além disso, parece interferir diretamente na organização da distribuição dos encargos didáticos, já que para o professor que se ausenta para este fim é concedida a possibilidade de ter menor carga horária em sala de aula. Para além da sobrecarga, o fato de assumir os encargos administrativos parece incidir diretamente sobre a vida do professor que se distancia aparentemente do trabalho didático em si, além de aumentar a tensão entre os colegas, o que pode contribuir para as vivências de sofrimento dentro da universidade.

5.1.3 Estratégias de sobrevivência

Nesta categoria tentamos identificar estratégias encontradas pelos professores que surgem em resposta às demandas de produtividade e à outras dificuldades vivenciadas no ambiente de trabalho. Estas estratégias não necessariamente são institucionalizadas, ou seja, não se trata somente de caminhos encontrados dentro da formalidade universitária. Muitas vezes são rotas alternativas que, individualmente, os professores encontram para minimizar os efeitos dos modos de organização do trabalho ou das dificuldades de relacionamento entre os pares. Exporemos de forma geral as estratégias identificadas e separaremos em uma subcategoria específica as estratégias de isolamento consideradas por nós como “arriscadas”.

Interessante notar que as estratégias encontradas são heterogêneas, seja pela criação de alternativas para as demandas e exigências consideradas excessivas, seja pelo abandono deliberado de algumas atividades:

A nossa opção foi não colocar para dentro [no programa de pós] tudo que a CAPES quer ou exige, mas um tanto você tem de colocar, não tem como. [...] A gente fez toda a reformulação, definiu um patamar mínimo para o professor, um patamar desejado, né?! O mínimo é assim, quer dizer, o professor teria que ter aquela produção mínima e se os outros produzirem mais que ele, compensaria para chegar no valor que a gente precisaria, né?! [...] A gente fez o trabalho para ser um coletivo. (Participante 4)

Tem gente que abandonou a pós-graduação por não concordar com esse sistema. Mas eu percebo que as pessoas abandonaram, mas ressentidas é no sentido de... às vezes com dúvida “será que eu sou bom o suficiente?” Entendeu? (Participante 4)

Não, eu e não voltei mais [para a pós-graduação]. Na época, foi uma decisão difícil, tomar uma decisão de sair da pós, tipo assim, você fecha uma porta. Mas aí as outras se abriram por causa disso. [...] Muitas coisas, e essa coisa a partir de um determinado momento eu saí da pós-graduação e comecei a me envolver, naturalmente, com muitas atividades de extensão. [...] Mas é uma coisa de movimentar mesmo. (Participante 3)

Porque eu comecei a ver, assim, embora em muitos momentos eu tivesse razão, a [as relações] política não me ajudava, mas eu comecei a ver que eu tinha os meus encargos

didáticos de graduação, eram aqueles em [suprimido], mas que ninguém poderia me proibir de fazer pesquisa ou extensão na minha área de formação. [...] E aí eu vi que talvez uma saída fosse a pós-graduação, corri atrás, atingi o índice de produção de artigos para me credenciar, e no final do ano passado eu consegui me credenciar. (Participante 6)

É uma abertura assim, não é um apoio, mas é uma abertura assim, ninguém opõe. [...] Mas aí tem que ter algumas estratégias, eu normalmente começo a fazer as coisas e depois é que eu informo. [...] Porque se não, toda vez que você vai falar já vai ter uma oposição. (Participante 3)

Eu procurei o chefe do departamento e coordenador da pós-graduação, e aí a primeira coisa que fiz, eu não me descredenciei da pós, mas eu saí de professor permanente para colaborador. [...] Como eu não estou dando aula, o fato de eu não dar aula, de eu ser um professor que não dá aula, perde ponto né, e a gente é CAPES 7. Então o primeiro passo foi me passar para colaborador. [...] A junta médica pode pedir a minha reinserção para pesquisa, orientação e extensão, só que a câmara departamental pode não aceitar, e aí a junta é obrigada a me aposentar. (Participante 1)

Fiz um mestrado sem me afastar, paguei com meus próprios recursos. E embora o grupo tenha tentado impedir meu afastamento para doutoramento, reuni todas as forças que me restavam nesta direção, envolvendo até o sindicato para fazer valer meus direitos. (Participante 7)

A diversidade das estratégias relatadas não nos impediu de tentar elencar algumas iniciativas que visam minimizar o impacto dos modos de organização do trabalho hoje dentro da universidade. A tentativa de propor uma produção mais coletiva, como relatado pelo participante 4, aparece como uma alternativa para aqueles professores que, por motivos diversos, não conseguem atingir o nível de produção exigido para credenciamento nos programas de pós-graduação. Desta forma, a média de toda a produção do departamento seria levada em consideração para a avaliação dos cursos, compensando a baixa produção individual. Mas como sustentar a iniciativa diante de uma avaliação individual de desempenho?

A extensão é vista, também, como uma alternativa à cultura produtivista, já que não possui os mesmos padrões de avaliação da pós-graduação. Além disso, permite uma maior

mobilidade e flexibilidade de frentes de atuação dentro da universidade, já que é possível que o professor se conecte com grupos e iniciativas que estejam mais alinhados com seus interesses pessoais. Seria a extensão universitária uma solução para o perfil individualizante desta Instituição?

Existem casos, também, de professores que abrem mão da participação na pós-graduação deliberadamente. A extensão, apesar de ainda possuir menor prestígio acadêmico, parece trazer maior realização ao professor que por ela opta, por ser uma possibilidade real de diálogo para além da universidade. No entanto, no caso do participante 3, que relata sua opção em sair da pós-graduação, é um professor que possui uma autonomia construída dentro da universidade, sendo que, este descredenciamento, não o impediu de pleitear progressões na carreira, como para professor titular. Já em outros departamentos, não fazer parte da pós-graduação é praticamente um impeditivo para galgar maiores progressões. Outros professores, que optam pelo descredenciamento, podem se sentir menos competentes, como cita o participante 4, duvidando da sua própria qualidade enquanto professor universitário. A opção de se inserir como “colaborador” também relativiza a pressão sofrida pelos professores.

Por outro lado, paradoxalmente, a pós-graduação é vista para o participante 6 como a única saída para o sofrimento vivenciado no departamento. Diante de inúmeras dificuldades relacionais e administrativas, encontrou na pós-graduação uma forma de se sentir mais próximo daquilo com que se identificava profissionalmente. Importante ressaltar este paradoxo, já que, na maioria dos relatos trazidos, a pertença à pós-graduação é vivenciada com maiores doses de sofrimento, o que não parece ser o caso deste professor, para o qual o sofrimento pulsa de forma mais contundente nas relações estabelecidas com os pares.

Outro ponto interessante a ser destacado é a soberania dos departamentos sobre a junta médica oficial da universidade. O participante 1 cita a alternativa de se tornar professor colaborador (ministrando aulas à distância) como uma estratégia para não ser aposentada diante dos seus longos afastamentos relativos à sua frágil saúde mental. No entanto, mesmo com indicação médica para o afastamento presencial da sala de aula, estas alternativas devem ser aprovadas pela Câmara Departamental, ou seja, depende da compreensão dos participantes da Câmara e de quem está no poder no momento. É comum relatos de dificuldades de professores em encontrar soluções para questões individuais de saúde, diante de negativas constantes dos departamentos em acatar sugestões da junta médica. Muitas vezes, a câmara prefere que este professor seja aposentado, pois, assim, a vaga deste professor volta para o departamento e é possível admitir um novato que não tenha, talvez, as “limitações” que o professor aposentado possuía.

Outro ponto importante assinalado é a possibilidade de mobilidade dentro da universidade como um aspecto positivo a ser enfatizado:

Como o pessoal da [suprimido] publica assim violentamente, né? E o pessoal quantitativo publica num ritmo muito maior, a frequência de publicação é muito maior então isso puxa lá pra cima. [...] Então as pessoas vão achando maneiras de se virar né?! [...] Então o que aconteceu nesse caso específico é, [...], o que acontece, eles juntaram com pessoas de alta produtividade [de outra unidade] e com isso houve essa compensação e todos os professores que estavam fora da pós-graduação na [suprimido] foram pra essa outra pós-graduação. Agora se você perguntasse o pessoal se tá feliz de dar aula no curso [suprimido], cê vai ver que tem muita gente que não... que tá puta da vida. (Participante 4)

Um desafio que eu acho principal é essa coisa da universidade fomentar a interdisciplinaridade, mas só na forma de falar. [...] Então esse tipo de situação, por exemplo, a gente poderia montar um curso que tem demanda no Brasil, [...] mas a gente não consegue porque não consegue tirar uma pessoa de outra área. [...] A questão da interdisciplinaridade e a questão da mobilidade que é fomentada, mas não é: "ah, cê fez concurso nesse departamento", mas o departamento não é o mesmo mais! [se referindo ao desejo não atendido de ser removido de sua unidade de origem]. (Participante 2)

Houveram frequentes momentos de sofrimento mental e atualmente ainda ocorrem. [...] Sempre foi e continua sendo um sofrimento fazer parte deste departamento, tanto que meu objetivo ao retornar as atividades, já que me encontro afastada para capacitação, é pedir remoção para outra unidade. (Participante 7)

A mobilidade entre departamentos e escolas, apontada como uma estratégia em potencial, não parece ser algo facilitado dentro da universidade, muito pelo caráter especializado dos concursos, ou seja, cada vaga aberta é direcionada para uma área de conhecimento específica. Este fator enrijece a possibilidade de se movimentar na universidade e parece contribuir para o aumento da tensão entre os pares, diferentemente dos processos de remoção dos TAEs. O relato do participante 4 traz um caso bem sucedido entre professores que se aliaram a uma pós-graduação de outra escola a qual não pertenciam originalmente, visando

garantir bom desempenho individual nas publicações. No entanto, outros professores parecem não ter o mesmo sucesso ao tentar esta possibilidade, apesar da mobilidade ser vista como uma “solução” diante das dificuldades vividas no seu próprio departamento.

O Ensino à Distância (EaD) surge como uma alternativa para o participante 1, mesmo que a fala não tenha sido reproduzida, a fim de garantir seu anonimato. Diante das dificuldades em estar presencialmente na Instituição, devido às questões mais agravadas de saúde mental, uma alternativa proposta foi a possibilidade de orientar alunos e responsabilizar-se pela disciplina à distância. A alternativa foi bem sucedida, porém não pôde ser sustentada a longo prazo, uma vez que não há número de disciplinas à distância suficiente que corresponda às exigências mínimas de carga horária semanal para o professor. Citamos com cuidado esta alternativa, uma vez que a enfoque no ensino à distância também traz outras problematizações referentes à formação do aluno que não será alvo de discussão deste trabalho. Trouxemos a questão por se tratar de uma estratégia utilizada especificamente em um caso de adoecimento mental grave, como forma de impedir o afastamento e aposentadoria de um professor universitário.

5.1.3.1 Isolamento: uma estratégia de sobrevivência arriscada?

Separamos em uma subcategoria aquelas estratégias que estariam diretamente ligadas a um isolamento deliberado dentro da universidade, em resposta às vivências de sofrimento vivenciado pelos professores. Esta estratégia, a qual caracterizamos como “arriscada” surge, de acordo com o que podemos notar, a partir do momento em que não há um dispositivo institucional que funcione no acolhimento e tratativa das práticas que podem estar relacionadas à este sofrimento. Percebemos, portanto, uma atitude individualizada de isolamento em relação à universidade e aos colegas, como estratégia de se preservar ou recuperar o bem-estar.

*Então, a partir daí eu fui para o [suprimido] para fazer um pós-doc, depois eu voltei e meu tempo lá me motivou muito. Então, quando eu voltei, não conseguia mais me adaptar àquilo ali. Então fiquei de [suprimido] até [suprimido] praticamente sem pisar na escola. [...] Afastado não, dava minha aula normalmente, mas evitava cargo administrativo, evitava contato, só quando não tinha jeito. [...] Comecei a conversar com o psiquiatra e falei que tem hora que tenho vontade de não ir lá. [...] Eu não quero muito contato com esse pessoal mais, eu vou cuidar da minha vida, vou ficar em casa.
(Participante 2)*

Eu comecei a desenvolver pânico de aparecer em sala de aula. Eu ia para... corria o risco, assim, de bater o carro, porque ia para dar aula chorando, aos prantos, ia com pavor da universidade, que é uma coisa que... que tá aí comigo, assim. [...] Aí tem hora que eu penso, que eu falo assim, que eu não vou conseguir pisar na sala de aula. (Participante 1)

Um aspecto que eu considero, assim, desse adoecimento, e que tem a ver com essa coisa do tentar, era o isolamento, e esse isolamento, essa solidão, eu consegui resolver saindo da Escola [suprimido]. Aí eu dou aula na Faculdade [suprimido], nos [suprimido], então é como se você tivesse outros coletivos que estão mais em sintonia com você. [...] A gente adquiriu uma visão de outras possibilidades, porque tem uma coisa que é muito importante e que tem a ver com essa questão do isolamento, do adoecimento, é quando você não vislumbra outras possibilidades. [...] Toda vez que se descobre que alguma coisa é possível você já fez um movimento diferente. O que às vezes a gente fica muito angustiado é quando você está numa situação que você não vislumbra possibilidades de movimentações, alguma saída. (Participante 3)

Ah, é! Então assim, teve esse processo de despedida, de tipo... não quero isso, não é isso. Apesar de gostar muito de dar aula, mas aí eu fui voltando, eu não queria voltar, nas férias eu não queria pisar na escola. [...] Então, mas agora, estou dosando cada gotinha que eu dou pra Escola. [...] Mas eu já voltei, eu tô numa medida boa, assim. Que eu voltei a fazer tudo que eu fazia antes só que me preservando, me deixando um espaço para mim. [...] É, e aí eu me vi muito esburacada, assim, né... como se não houvesse... como se não tivesse forças para querer construir essa Escola, e aí eu tive um processo de luto, de não querer fazer nada pela escola mais. (Participante 5)

Quando eu tenho coisas para fazer no computador, se eu puder fazer em casa, eu fico em casa, se for coisa que eu não precise estritamente estar lá, eu fico em casa, porque tem horas que só de ir para lá, ou de cruzar com certas pessoas, me chateia muito, me aborrece. [...] Então ficou uma mágoa muito grande, que eu tento até não pensar, até prometi para mim, falei com a [suprimido] assim outro dia: "eu não vou em uma reunião de câmara ou de setor mais que vá discutir o meu assunto, porque eu saio de lá mal, toda vez que toca na ferida de novo eu saio de lá mal". Então, o que eu estou

buscando é uma coisa que alguns professores fazem, que é buscar o meu nicho, fazer as minhas coisas e pronto. Não me engajar muito em coisas que eu sei que vão me dar chateação, que eu vou me aborrecer, sabe. [...] Então eu cheguei a um ponto que até para minha defesa, eu estou muito, assim, vou levar, até a hora que eu tiver que aposentar, da melhor forma que der, mas hoje eu já não vislumbro o que eu vislumbrava no começo, que era ter uma mudança de situação, me encaixar em algum sistema e vestir a camisa, como eu fiz em todos os lugares em que eu passei, sabe? Foi uma decepção muito grande, então eu me sinto mal até de ir para o trabalho. (Participante 6)

O máximo que consegui foi me distanciar do grupo e comprovar aos alunos minha competência, pelo menos para boa parte deles. Não tenho obrigações administrativas, por isso consegui manter distância. [...] Não tenho nenhum objetivo além de cumprir meus encargos didáticos de formas compatível ao meu regime de contratação. Não tenho intenção de mudar de regime de trabalho, de participar de reuniões, ou de qualquer crescimento neste departamento. (Participante 7)

O sentimento de isolamento pode servir para impulsionar o professor a procurar outros “nichos”, como relatado pelo participante 3, ou pode ser uma atitude de autopreservação, como mencionado pelos demais participantes. Vale ressaltar que este movimento de isolamento é possível devido a autonomia do trabalho do professor. A forma de organização do trabalho permite com que este “afastamento” seja possível, não precisando de autorizações de outras instâncias para o manejo de sua rotina de trabalho. Este fator pode estar associado às subnotificações relativas à saúde do professor. Muitos deixam para realizar procedimentos cirúrgicos ou outras atividades de interesse pessoal durante o período de férias, não precisando, portanto, de licenças resguardada por lei. O mesmo acontece com as licenças para tratamento da saúde mental. Por terem maior flexibilidade, é possível encontrar formas de evitação que amenizem o problema, fazendo com que ele não seja comunicado, nem notificado pelo setor de saúde.

Como mencionado, dos sete professores entrevistados, quatro solicitaram licença médica para tratamento da saúde mental, fator que traz grande inquietação e angústia para o profissional, uma vez que impacta diretamente o setor de trabalho, sobrecarregando os colegas e criando estigmatização pouco construtivas. Pensamos que este cenário, aliado ao fator “autonomia” do trabalho, podem influenciar as subnotificações dos casos de adoecimento

mental e, conseqüentemente, o sofrimento na universidade. Por este motivo entendemos ser uma estratégia de sobrevivência arriscada, uma vez que o sofrimento permanece na esfera individual, não se valendo como analisador das dificuldades encontradas pelo professor no ambiente universitário.

5.2 Rodas de conversa sobre saúde mental: contribuições para o debate

Como citado anteriormente, a participação nas Rodas de Conversa promovidas pelo Sindicato foi fundamental para nos aproximarmos das temáticas relativas ao sofrimento mental que foram debatidas pelos professores universitários nos encontros. Utilizamos o material (atas e gravações) proveniente das discussões levantadas como dados complementares às entrevistas realizadas. Os encontros foram gravados, transcritos e submetidos à Análise de Conteúdo Temática, mesmo procedimento utilizado para a análise das informações das entrevistas.

Apesar de cada encontro da Roda de Conversa ter tido um assunto específico, os temas levantados dizem respeito à vida do professor dentro da universidade de forma geral, não se limitando ao do encontro. Como já mencionamos, nosso olhar para a realização das entrevistas e participação nas Rodas de Conversa tiveram como objetivo descrever e qualificar o sofrimento do professor universitário. Após a realização das entrevista e participação nos encontros coletivos percebemos que os conteúdos que emergiram dos dois campos empíricos se assemelham e se complementam, o que nos fez tender a organizar os resultados de ambos em categorias semelhantes.

Para o campo empírico das Rodas de Conversa foram criadas quatro categorias, duas delas utilizadas também para a categorização das entrevistas (“relacionamento com os pares” e “modo de organização do trabalho”). As outras duas categorias foram renomeadas e/ou criadas, já que, apesar dos assuntos emergentes se assemelharem muito, o debate no grupo suscitou discussões que caminharam em direções diferentes da entrevista. Não se trata de temas diferentes, mas de diferentes formas de abordar os assuntos mais importantes. A ênfase dada a certos assuntos em grupo foi diferente da ênfase dada durante uma entrevista individual.

A ideia é que as categorias elaboradas se integrem e se fortaleçam mutuamente na discussão e conclusão deste trabalho. No entanto, para este campo empírico, descreveremos as temáticas de forma mais abrangente, não fazendo citações literais, visando apresentar de forma mais sucinta os conteúdos emergentes para cada categoria identificada.

As categorias serão apresentadas de forma descritiva, sem subcategorias, atendo-nos a descrever o que foi discutido nos encontros, os assuntos recorrentes, as pontuações e contrapontos debatidos. Não há, portanto, nenhuma análise ou ponderação neste momento, o que será feito no capítulo seguinte de discussão.

As categorias que serão descritas para as Rodas de Conversa, portanto, serão: Relacionamento com os pares; Modo de organização do trabalho; Invisibilidade do sofrimento, e Proposições alternativas.

5.2.1 Relacionamento com os pares

A dificuldade de relacionamento com os colegas foi um assunto recorrente nas Rodas de Conversa, muitas vezes tido como consequência de práticas universitárias competitivas, outras como causada pelas relações de poder e hierarquia estabelecidas. As duas temáticas mais citadas nos encontros referentes à esta categoria foram as dificuldades encontradas no “estágio probatório”²⁶ e a “competitividade” estabelecida entre os pares.

Sobre o “estágio probatório” foi notável a ênfase dada a este período como uma fase de grande sofrimento. Durante as discussões, alguns professores sugeriram que neste período há maior chance de “perseguição”, já que os recém contratados se encontram em uma posição de vulnerabilidade, por ainda não serem considerados servidores estáveis, ou seja, podem ser reprovados ao final do período.

Como exemplo das dificuldades encontradas neste período estão a designação para ministrar aulas básicas, muitas vezes não condizentes com a formação e o interesse; encargos didáticos superiores aos dos demais professores; a atribuição de atividades administrativas, rejeitadas por professores já estáveis na carreira; brigas políticas com os tutores, transformando o período em uma verdadeira guerra ideológica que impacta diretamente nas avaliações.

Note-se que todas estas questões levantadas tornam o período de estágio probatório conflituoso para o docente, seja por embates com os responsáveis por distribuir encargos, seja por acatar todas as designações sem questionamento, por medo de represálias nas avaliações. Alguns relatos também sugerem um desconhecimento do período probatório, ou seja, desconhecimento do processo em si e dos direitos e deveres do professor neste período. Segundo relatos, parece não haver um esclarecimento anterior das etapas a serem cumpridas e, quando há a iniciativa de se buscar esclarecimentos, os docentes recém contratados encontram dificuldades em obter informações corretas. Sem as informações corretas, acabam aceitando atribuições sem possibilidade de questionamentos, por não terem conhecimento de um parâmetro no qual se basear e não terem clareza do que realmente pode ser exigido ou não.

Mesmo sendo baseado em normativas legais e cumprindo um rito administrativo pré-estabelecido, existem algumas regras implícitas, em cada unidade, que não são esclarecidas, tornando mais vulneráveis aqueles que estão em posição de avaliação. A ideia do “trote” e “pedágio”, sugeridas nas entrevistas, parece fazer sentido também nesta categoria, já que este

²⁶ O uso de “aspas” será usado para indicar que a palavra foi utilizada pelos participantes da forma como estão sendo trazidas no texto.

período parece ser utilizado como manobra para atividades que não são benquistas pelos professores dos departamentos (como por exemplo a atribuição de encargos administrativos e a carga horária excessiva à frente de disciplinas dos ciclos iniciais). Como este professor se encontra em um período avaliativo, fica mais difícil a negociação de tais atribuições.

A “competitividade” e o “individualismo” também são citados como possíveis causas das dificuldades de relacionamento, principalmente quando se está em jogo a participação na pós-graduação. Parece haver uma disputa para ingresso e permanência na pós-graduação, acarretando em pouca solidariedade e apoio entre os pares, já que este é um mérito individual, ou seja, cada um se preocupa com o próprio desempenho individual. Durante os encontros, foi comum haver menção às relações entre os docentes, caracterizadas como “desumanas”, “abusivas” e de “perseguição”. A prática de assédio moral foi citada como uma ocorrência presente na universidade, muitas vezes se recorrendo a ritos legais, como a abertura de Sindicâncias e de Processos Administrativos (PAD), para se estabelecer o assédio de forma legal. Apesar de terem sido citadas algumas práticas nocivas no relacionamento que causam sofrimento entre os professores, no debate estabelecido sobre esse assunto, os participantes não chegaram a um consenso sobre as causas principais que influenciam o relacionamento entre os pares. Há o questionamento que persiste sobre o que realmente está por trás do estabelecimento de relações de trabalho conflituosas.

Mesmo com relatos pessoais de perseguição e sofrimento no ambiente de trabalho, parece haver um entendimento de que existem questões maiores por trás das dificuldades de relacionamento entre os pares. Alguns até ponderam se eles próprios já teriam protagonizado situações enquanto “abusadores”, pois, ao entrar na rotina do trabalho, muitas vezes, fica difícil identificar a própria ação assediadora. A ideia é de que quem assedia também precisa ser enfocado, já que está inserido em um mesmo sistema que permite que este tipo de situação ocorra. Além disso, o professor que se sente em uma situação de abuso ou assédio se vê desamparado, já que mesmo procurando instâncias externas à própria unidade, não vislumbra alternativas de mobilidade interna que o afaste do ambiente, mantendo o constrangimento da convivência diária.

Um ponto importante que surge neste debate é o sentimento de “isolamento” do docente que está em uma situação de sofrimento. É falado em um “solipsismo acadêmico”, onde cada um se preocupa em realizar o seu trabalho, em produzir de acordo com o que é demandado, sem perceber o caráter solitário desta atividade.

Há um desejo entre os participantes de que haja uma intervenção na forma como as relações humanas estão acontecendo dentro da universidade, passando pela diminuição da

“competição predatória”, pela melhoria da comunicação entre professores e chefes de departamento e pelo estabelecimento de práticas mais solidárias.

5.2.2 Modo de organização do trabalho

Dentro desta categoria, as particularidades sensíveis do trabalho do professor são destacadas, trazendo consequências vistas ora como positivas, ora como negativas.

Um ponto positivo e apaziguador importante marcado nas discussões é a “autonomia” que o professor possui, se comparado a outros profissionais da própria universidade e de fora dela. O fato de não se ter ponto eletrônico garante uma maior liberdade de ir e vir, porém, para alguns, esta liberdade é ilusória, já que não indica que o professor não está trabalhando quando não se está na unidade. Ao contrário, o trabalho é feito em casa, nos feriados e aos finais de semana, trazendo grande sobrecarga e dificultando o estabelecimento de limite entre a vida profissional e a vida pessoal. Alguns até sugerem que a implantação do ponto eletrônico poderia ser benéfica para o professor, já que este se limitaria a trabalhar enquanto estivesse na universidade. Houve relatos em que se afirma que o uso do período de férias para trabalhar ou para fazer algum procedimento cirúrgico é comum, havendo um entendimento generalizado de que o professor só se detém (para de trabalhar) quando a situação já é insustentável.

A “carga de trabalho administrativo” também se configura como uma particularidade sofrível, muitas vezes não considerada por candidatos que pleiteiam uma vaga na universidade. Não há um preparo para assumir estas atribuições, diferentemente da docência que já é esperada e desejada pelo professor. Alguns ainda sugerem que, se existissem alternativas para maior absorção do trabalho administrativo, muitos problemas da universidade se resolveria, assim como do professor.

A impossibilidade de “mobilidade” do professor na universidade também se destaca, já que não existe uma flexibilidade neste sentido. O professor não vislumbra esta possibilidade, sendo fixado no departamento para o qual se concursou, restringindo-se àquele cenário, muitas vezes para ele até adoecedor. Existem casos onde é efetivada uma remoção dentro da universidade, ou seja, há de fato uma mudança de unidade ou departamento, mas esta possibilidade é dependente das decisões de quem está na chefia do departamento, o que pode ser positivo ou não, já que o poder de decisão pode ser influenciado por divergências pessoais com o professor solicitante, segundo os participantes.

Apesar dos pontos de dificuldade levantados, há o reconhecimento dos pontos positivos da vida acadêmica, dita como privilegiada se comparadas às condições de outros professores e

demais trabalhadores do país, como constatam alguns participantes. Parece um privilégio ser um professor, funcionário público federal, diante das situações de precarização do trabalho debatidas nos últimos tempos.

Dentro desta categoria (docentes de nível superior), a cobrança pela “produtividade” ganha notável destaque nas discussões. A partir da criação da classe de professor associado em 2006²⁷ o professor foi obrigado a apresentar provas da sua produtividade individual e passou a sofrer cobrança demasiada de aumento da produção. Este fator é associado, frequentemente, pelos integrantes das Rodas de Conversa, a uma maior frequência de adoecimento entre os professores, gerando maior competitividade e exacerbando individualismos. A “cultura produtivista”, como nomeada em um dos encontros, é colocada em um lugar central, como se estivessem relacionadas às demais dificuldades encontradas pelos professores na universidade. Nas discussões levantadas referentes a este assunto, foi interessante notar que é uma demanda a qual os professores respondem, mas parecem não enxergar sentido. Muitos sugerem ser uma relação “doentia” e de “autodestruição”, na qual a maioria dos professores aderem para não se sentirem inferiorizados dentro dos departamentos.

A competição criada pela forma de avaliação produtivista (citada como uma avaliação que valoriza o quantitativo em detrimento da qualidade) parece criar tensões nos relacionamentos entre os docentes, já que abre espaço para concorrência para o acesso a financiamentos públicos e publicações, exaltando ou excluindo os profissionais de acordo com seu *status* acadêmico de publicação. Fato que é mediado, principalmente, pela relação externa com agências de fomento (CAPES, CNPQ, FAPEMIG, etc), que possuem critérios específicos para avaliação de projetos e concessão de financiamentos para o seu desenvolvimento. A docência e a extensão em si parecem ser preteridas forçosamente, uma vez que não possuem a mesma valorização que a pós-graduação, dado os critérios de produtividade científica destas avaliações. Houve relatos de projetos aprovados pelos órgãos de fomento por terem a qualidade esperada, porém recusados a serem financiados pelo baixo score atingido pelo professor responsável, ou seja, o projeto tinha mérito, mas o pesquisador não fez jus à avaliação quantitativa para aprovação.

Há relatos de professores de cursos bem avaliados em termos de produtividade que não se sente valorizados dentro do departamento, nem são convidados para participar de eventos acadêmicos (congressos, seminários, etc) por não conseguirem acompanhar o ritmo de produtividade dos colegas. Não basta produzir, mas é necessário produzir para revistas que

²⁷ Como descrito no capítulo 4 (Metodologia).

tenham boa qualificação no Sistema Qualis²⁸, sob o risco de não ser reconhecido na cena acadêmica.

O resultado desta pressão é o foco exacerbado no resultado, negligenciando o processo de formação de pesquisa em si, tornando-se, segundo fala de participantes, uma corrida a um ideal que é “mítico”, que reproduz, mas não produz conhecimento de fato. Ou seja, responde à demanda produtivista em termos de quantidade, mas não volta seu olhar para o processo da pesquisa científica. Os professores acreditam que a produção do conhecimento tensionada pela quantidade, a competição pela competição, acaba inibindo a criatividade do professor, já que, pressionado a publicar para se sustentar na cena acadêmica, não se permite ter o tempo necessário para a criação de um trabalho de qualidade e acaba reproduzindo conhecimento, ao invés de produzir: “Einstein não conseguiria escrever nesta lógica da reprodução”.

Estas percepções são compartilhadas por muitos dos professores que participaram das Rodas de Conversa. Há receio em falar abertamente sobre o assunto, já que pode soar como “incompetência” ou “preguiça”, como o relato de um professor que não gostaria de trabalhar aos finais de semana, mas, por receio de ser mal interpretado e diante do ato naturalizado de se trabalhar “sete dias por semana”, decidiu fazê-lo, mesmo sem encontrar o sentido ou concordar com esta prática. Há aí uma necessidade de reconhecimento do seu trabalho, da sua intelectualidade, um sonho de ter o reconhecimento público, de ser bem-sucedido, em um processo dito como extremamente “massacrante”.

Existem aqueles professores que conseguem não entrar neste “jogo”, sendo justificada a não participação nos ambientes de pesquisa como uma tentativa de “se salvar”. Outros, afirmam que o processo de ranqueamento e avaliação dos órgãos externos é o correto, devendo “os melhores” serem beneficiados, já que não há espaço para todos.

5.2.3. A invisibilidade do sofrimento mental

Durante a discussão sobre saúde mental e qualidade vida, houve uma sugestão de que o sofrimento individual pode servir para comunicar algo que é do coletivo. No entanto, há um entendimento de que falar sobre sofrimento em si não parece ser bem aceito, diferentemente de se discutir diagnósticos e doenças que, segundo reflexão do grupo, não comprometeria o sujeito moralmente: “se você está deprimido é aceito, se fala que está triste, não”. Desta forma, os professores entendem que há uma diminuição da tolerância ao sofrimento, uma vez que mostrar

²⁸ Sistema de classificação da CAPES da produção científica brasileira, baseada nos artigos publicados em periódicos dos programas de pós-graduações do país.

vulnerabilidade não parece ser bem aceito na cena acadêmica. Como exemplo, houve menção a situações em que os professores carregam ansiolíticos para as apresentações, visando garantir um bom desempenho, não se permitindo serem vulneráveis e humanos em suas atividades acadêmicas.

O fenômeno de se focalizar a doença em detrimento do sofrimento foi tema central de uma das Rodas de Conversa sobre o assunto. Transformar o sofrimento em adoecimento parece contribuir para a quebra da organização coletiva e política dos professores. É melhor que o sujeito triste se afaste, porque a tristeza faz do sujeito alguém improdutivo. Para se afastar é preciso de um diagnóstico, pois sem esta classificação médica, ele não tem direito a um afastamento formal para se cuidar, o que acaba criando este círculo de adoecimento-estigmatização-afastamento, em um sistema considerado tão perverso como o manicômio. Retira-se a condição de sujeito para torná-lo um mero paciente. A exclusão parece ser a solução mais prática e fácil e os dispositivos parecem ir nesta direção.

Pelo fato do professor não possuir a mobilidade dentro da universidade, como já mencionado, acaba promovendo as piores consequências ao expor seu sofrimento, pois isso impacta diretamente o trabalho e a produtividade do departamento. Houve alguns relatos pessoais de adoecimentos, como *burnout* e síndrome do pânico, e o uso constante de psicofármacos para lidar com as consequências do trabalho na universidade. Alguns deles relacionados ao acúmulo de atividades, como a absorção de encargos administrativos, outros à necessidade de se equiparar aos colegas no que diz respeito à produtividade. A procura pela medicalização se dá, também, pela ideia de não poder se deter, já que, segundo relato, não há espaço para o sofrimento, pois todos estão tentando “estancar o sangue” para “as coisas não piorarem”. É consenso também que não seria possível não haver ansiedade no processo de produção científica hoje no Brasil.

Neste cenário, a situação do serviço de atenção à saúde do trabalhador dentro da universidade também é questionada, já que é oficialmente o responsável pelo acompanhamento dos casos de saúde da comunidade universitária. No entanto, após exposição de próprios membros deste setor, fica claro que existem limitações que ultrapassam seu poder de atuação. Primeiro, por seguir uma legislação que não é flexível, ou seja, cumpre as normas das leis destinadas para a saúde do servidor público federal no geral. Segundo, porque algumas decisões técnicas têm que passar pela Câmara Departamental, que tem certo poder de decidir o que fazer, a partir do laudo emitido ou sugestão do setor de saúde. Um exemplo são as licenças superiores a 61 dias que, legalmente, geram vaga para professor substituto, mas quem toma a decisão de substituir o professor licenciado é a Câmara Departamental. Além disso, citam os casos de

licenças acima de 24 meses (consecutivos ou não) que, automaticamente, geram aposentadoria por invalidez. No entanto, em alguns casos, o serviço de atenção à saúde do trabalhador tenta flexibilizar, esperando um pouco mais para que o servidor tenha condições de retornar ao trabalho (apesar de se ter pouca autonomia, já que os processos são todos auditados externamente). Todo este cenário é caracterizado como uma perversidade burocrática, que não permite respostas singulares para casos específicos.

Existe a sensação de impotência deste setor que, por mais que se estabeleça uma escuta e acolhimento para este sofrimento, pouco pode propor, tendo em vista as normativas do trabalho do professor, o que acaba se tornando um sofrimento, também, para quem é responsável pela escuta e acompanhamento dos casos.

Um ponto importante pontuado é a subnotificação dos casos de saúde mental dos professores. Segundo relatos, os casos só chegam a ser notificados por este setor, quando a situação está agravada.

Neste sentido, existe um consenso sobre a invisibilidade do sofrimento do professor, já que julgam que a universidade já despertou para os problemas dos estudantes, mas ainda não o fez para os docentes, considerados o centro da vida universitária: sem eles a universidade não se sustentaria. A saúde mental e o sofrimento deste profissional são pouco discutidos na universidade, de acordo com os participantes, sendo importante voltar a atenção para estas manifestações, já que podem ser consideradas como um alarme ao coletivo, um ultimato para fazer transformações no entorno.

Pela própria autonomia na rotina do trabalho, o professor prefere não se licenciar formalmente, já que este fato o impede de participar das atividades nas quais participa normalmente (na chefia de algum setor, em sala de aula, participando de bancas, etc). Além disso, é factível para o docente continuar atendendo os alunos por e-mail ou outras formas que não necessariamente presenciais, tentando não deixar de atender aos compromissos profissionais por medo de ser penalizado nas avaliações institucionais. Desta forma, muitas situações não são formalizadas pelos professores, que acabam deixando o sofrimento ou o adoecimento em segundo plano. A perícia geralmente é procurada para casos “mais sérios”, como tratamento de câncer e outras doenças mais incapacitantes.

Mesmo que o serviço de atenção à saúde do professor universitário seja a referência para acompanhamento dos casos de saúde, não parece ser o foco a questão do sofrimento mental dos docentes. O que é discutido entre os professores é a falta de clareza sobre quem procurar, a quem recorrer em casos de necessidade. Não parece haver um caminho traçado, o que faz com

que quem precise de apoio se sinta perdido e não se reconheça na cena assistencial, isolando ainda mais o professor que precisa de apoio e invisibilizando o sofrimento.

Um ponto de apoio buscado por alguns professores é o setor jurídico do Sindicato, que acaba sendo um lugar de escuta subjetiva, já que uma das formas encontradas para lidar com as dificuldades no ambiente de trabalho parece ser a judicialização. Busca-se uma resposta e um respaldo jurídico para as vivências de sofrimento no ambiente de trabalho, isto porque, muitas vezes, estão relacionadas com os relacionamentos entre os pares, assédio moral, descumprimento de legislação, dentre outras situações conflituosas.

Existe uma tentativa de entender todo este processo e em como lidar com a situação, em um momento em que a política externa se volta contra a universidade pública, o que faz com que esta sensação de desamparo se intensifique entre os professores.

5.2.4 Proposições alternativas

Tendo estas situações expostas, há a tentativa de se criar “proposições alternativas” para pensar em soluções institucionais para casos que se apresentam como singulares. Foi discutida, durante os encontros, a importância de se criar uma “travessia” para um *ethos* que possa embasar ações. Os participantes das Rodas acreditam ser importante trazer os elementos de uma forma mais global, tentando entender o quanto o professor impacta e é impactado, já que houveram relatos imputando ao professor as causas dos conflitos na universidade, seja com os pares, com os alunos ou com os TAEs. Portanto, seria importante criar um ambiente que não desconheça a dor, mas também não se reduza a ela, visando não cair em um debate simplista que não enxergue a cena de forma abrangente. Algumas falas vão no sentido de se refletir sobre a responsabilidade do ambiente e das condições de trabalho no bem-estar e na saúde mental do professor. De qualquer forma, mesmo sendo importante entender o quanto o trabalho pesa na cena do sofrimento, é fato que este sofrimento, quando instalado, impacta o trabalho, devendo ser acolhido e compreendido pela universidade.

Como resposta às questões debatidas sobre o cenário do ambiente universitário, surgem proposições e ideias para minimizar o impacto deste processo dito como “destrutivo”. O próprio espaço de encontro para debater esse assunto no Sindicato é visto como uma possibilidade de se construir práticas em conjunto, identificando impasses e abraçando-os. O singular é acolhido e usado para se pensar em soluções que são coletivas, buscando ações criativas em resposta às soluções padronizadas.

Uma das possibilidades levantadas foi a valorização de práticas de construção de disciplinas coletivas, nas quais um grupo de professores seria responsável por disciplinas e professores diferentes seriam identificados como responsáveis por uma atividade específica. A ideia da disciplina compartilhada é vista como um aumento da diversidade pedagógica, uma riqueza no sentido de conteúdos e uma abertura para a diversidade, além de diminuir a concentração da carga de uma disciplina em apenas um professor. O argumento é de que tendo flexibilidade de pensar e organizar o trabalho em conjunto, diminui o caráter solitário da tarefa do docente, tornando-o compartilhado e aumentando o leque de possibilidades de atuação e interação. Outro dispositivo de superação do sofrimento utilizado por alguns professores é a possibilidade de colaboração dos alunos de doutorado na condução das disciplinas (estágio docente). A prática é comum entre os docentes de pós-graduação e ajuda no compartilhamento da sobrecarga das atividades de ensino e da condução de diversas disciplinas.

Outra proposta em resposta ao cenário do produtivismo é a ideia de se pensar em uma “meritocracia qualificante” para contrapor a “meritocracia comparativa”, tida como uma das causas do individualismo e competitividade na universidade. A ideia é se criar estratégias no microcosmo interdepartamental, enquanto não existem políticas a longo prazo que proponham enfrentar e modificar este cenário. Apesar de terem sido levantadas algumas ideias para a prática do dia a dia, alguns professores se mostraram descrentes da possibilidade de se visualizar soluções para estes problemas.

Outro ponto destacado como um problema é o desconhecimento dos canais de denúncia e de apoio dentro da universidade. Alguns deles foram citados como: a ouvidoria, o setor de saúde, o sindicato e o departamento de recursos humanos. No entanto, os serviços oferecidos são pouco divulgados, o que torna tudo ainda mais difícil para o professor que está precisando de ajuda.

O apoio ao professor que se encontra em uma situação de sofrimento é entendido como essencial, já que o ambiente onde existe um coletivo de solidariedade para acolhê-lo proporciona forças para quem a vivencia. Tão necessário como o apoio, é o movimento para identificação dos riscos para a sofrimento mental deste professor. O fato da pessoa ser reconhecida e confirmada em seu sofrimento já permite um alento, não indicando que sairá do sofrimento, mas que poderá permitir a sensação de pertencimento. Essa discussão é levantada devido ao entendimento do sentimento de isolamento e desamparo daquele que sofre, o que contribui para o agravamento da situação.

Além disso, é dito que as instituições possuem suas próprias limitações, que aparecem quando o sujeito age dentro dela. É nesta relação que surgem as barreiras. Portanto, segundo

fala dos professores, as situações particulares, de cada um, não seriam, por si sós, uma limitação, mas passam a ser quando o professor se relaciona com a Instituição que é limitada e não dá conta das especificidades. Em resposta à esta ideia, os participantes inferem que se faz necessário trabalhar o individual e a Instituição, começando pelos casos singulares, para depois generalizar. Ao se pensar em diversidade, o ideal é que se pense caso a caso e depois, se possível, faça a generalização. Isto porque, individualmente, o professor tem grande potencial, mas na relação com a Instituição surgem as barreiras, anulando a potência que cada um possui, segundo os participantes. A construção de estratégias deveria ir no sentido de se reconhecer a potência que existe em cada um: o que pode potencializar o trabalho deste professor? Como ele pode dar o melhor de si?

Outra ideia levantada foi a possibilidade de se criar a “readaptação do professor”, evitando aposentadorias compulsórias por motivos de doença mental. Situação esta que é regida por normas e leis federais, mas que poderiam ser repensadas como uma possibilidade de se criar estratégias específicas para casos singulares. Apesar de debatida, há dúvidas sobre a factibilidade desta ideia. Ademais, propõe-se que o parecer médico tenha um valor maior do que o parecer da chefia de departamento, já que as decisões técnicas estão sob o julgo das que, muitas vezes, são políticas e mais subjetivas: as dos departamentos.

É reconhecido que as questões de sofrimento e saúde que surgem na universidade são questões complexas, que não se resolvem de forma simples. No entanto, existe o entendimento de ser necessário um apoio multidisciplinar para acompanhamento de certos casos, visando encontrar um elo de comunicação institucional que apoie este docente em sua caminhada. Seria a preocupação com a saúde mental do professor uma obrigação da universidade? Não seria o professor uma classe de trabalhadores privilegiada, estando muito melhor do que outros profissionais no mercado de trabalho? Como levar os professores para espaços que se debatem o sofrimento, a saúde e o adoecimento? São questões que foram levantadas durante os encontros.

Por fim, é importante ressaltar o entendimento entre os participantes de que a construção de soluções deve ser conjunta, já que qualquer proposição impacta diretamente os departamentos, devendo haver a construção coletiva de pautas e estratégias para lidar com as dificuldades intimamente ligadas às vivências de sofrimento do professor na universidade.

6 Discussão

Neste capítulo relacionaremos os resultados encontrados com a revisão de literatura apresentada no capítulo 2. Para melhor organizarmos a discussão, acreditamos ser importante dividir este momento de acordo com os objetivos específicos definidos para o trabalho, mantendo assim o constante diálogo entre objetivos, literatura e resultados.

Para o primeiro objetivo específico da pesquisa - explorar a complexidade do conceito de sofrimento mental, a partir de uma perspectiva psicossociológica – os resultados nos trazem elementos de reflexão para este ponto, já que houve uma pergunta específica nas entrevistas sobre a vivência (ou não) de sofrimento mental na universidade, além de ter sido um assunto debatido durante as Rodas de Conversa. Durante as entrevistas o sofrimento mental é descrito de maneira diversa, não necessariamente estando vinculado a uma patologização. Como mencionado, dos sete participantes da pesquisa, quatro tinham histórico de afastamentos formais por questões referentes à saúde mental, no entanto, ao falar do sofrimento, não mencionaram, necessariamente, o processo de adoecimento (físico ou mental). As questões que surgem ao descrever o sofrimento fazem referência à: medo de exposição, falta de motivação, falta de apoio, desamparo, isolamento, solidão, pressão, assédio moral, violência psíquica, dentre outros aspectos mais subjetivos. Este ponto corrobora a síntese feita na revisão bibliográfica, de que o adoecimento psíquico dos professores sobrepôs o físico, indicando prejuízos de ordem mais subjetiva. Mesmo não havendo menção específica ao adoecimento durante os relatos, há a indicação da presença de sofrimento, estando ele ligado ao adoecimento ou não.

No entanto, apesar de terem sido apresentadas questões subjetivas relativas ao sofrimento mental de cada professor, ao investigarmos o caminho percorrido por aquele que o vivencia, notamos que há uma transformação destas demandas subjetivas em adoecimento ou em demanda jurídica. Esta constatação nos leva a inferir que, assim como aparece na literatura, o professor que se depara com a vivência de sofrimento mental é convocado a normalizar suas expressões, buscando apoio naquilo que é legitimado socialmente (Lemos & Freire, 2012). Ou seja, quando o sofrimento é comunicado na universidade, é para ser transformado em uma queixa que busca soluções endógenas: seja pela busca do serviço responsável pela atenção à saúde do servidor como forma de confirmar o adoecimento, seja pela busca da ouvidoria ou Sindicato para abertura de um processo que garanta judicialmente a legitimidade do seu sofrer.

Porém, o sofrer não está diretamente na cena, dando lugar às questões legais que perpassam as relações dentro da universidade: procura-se no direito, na legalidade, algo que o legitime e garanta seu bem-estar na universidade.

A literatura traz referências à uma patologização do sofrimento, como consequência do processo específico de individualização na sociedade contemporânea, já que é, muitas vezes, interpretado como sintoma de fracasso e inadaptação. Aqui, acrescentamos também a “judicialização” do sofrimento, como consequência das mesmas questões citadas acima. Estes caminhos seguidos nos levam a crer que parece ser arriscado demonstrar a vulnerabilidade dentro da universidade, que não seja por caminhos tidos como “seguros” e “legítimos”, mesmo que não garantam soluções positivas.

Segundo Dejours (1994), o sofrimento deveria ser compatível à normalidade, sendo um intermediário entre a doença e o conforto, reafirmando sua positividade, no momento em que comunica algo do entorno que precisa ser mudado. Por este motivo, entendemos ser importante dar voz ao sofrimento, sem que, necessariamente, ele tenha que se transformar em uma questão de saúde ou jurídica. Isso porque ao alcançar estas instâncias, perde-se o caráter coletivo que o engloba: o sujeito torna-se passivo, esperando que alguém tome uma atitude por si na sua dor (Birman, 2003). Na experiência da dor, segundo Birman (2003), o outro não tem lugar, deixando aquele que a vivencia em uma condição solipsista que, ao privilegiar o adoecimento e a dor em detrimento do sofrimento, interrompe a interlocução com o mundo. Além disso, Ricoeur (1992) acrescenta que o sofrimento implica a dimensão da alteridade, reflexividade e relação com os outros, o que nos faz pensar que seria importante acolhê-lo de forma cuidadosa.

Diante dos resultados da pesquisa, acrescentamos que não é apenas o processo de patologização que pode estar ligada a este solipsismo, mas também o processo da judicialização. Compreendemos estes dois processos como semelhantes e de igual efeito subjetivo: a entrega ao outro da responsabilidade do meu sofrimento, seja este outro a instituição médica ou a instituição jurídica. Podemos inferir que se corta aí a possibilidade da construção de um coletivo que favoreça a transformação deste sofrimento, favorecendo ações que possam modificar seu destino, como defende Dejours (1994).

Podemos fazer um breve paralelo desta questão com as teorias sobre conflitos que também problematizam o tratamento de questões sistêmicas como questões individuais. Segundo Bartunek (1992, como citado em Souza, 2012), as diferenças e conflitos tendem a ser traduzidas em problemas de trabalho cotidianos, personalizadas, geridas primariamente em esferas privadas. Neste processo, essas importantes questões sociais, muito provavelmente, serão transformadas de questões de grupo em questões individuais, de preocupação social em

assuntos de tarefas rotineiras, de interesse público em interesse privado. Acreditamos ser semelhante à questão do sofrimento mental na universidade, já que, assim como o conflito, o sofrimento também é tido como uma questão exclusivamente individual. Evitar comunicá-lo como forma de evitar o aumento do conflito não produz efeitos à longo prazo, podendo solidificar o problema e torná-lo mais desagradável.

Ury (1988, como citado em Souza, 2012), descreve três modelos possíveis para se solucionar um conflito: baseado no poder; baseado no direito; e baseado nos interesses. Quando lido com as situações fazendo uso do poder hierárquico para intimidar e me autoafirmar, abro espaço para o assédio, o desrespeito e as dificuldades nas relações estabelecidas. Se utilizo exclusivamente o direito para lidar com as dificuldades que me aparecem, apesar de serem importantes em determinados momentos, impeço que o diálogo se estabeleça de forma clara e foco apenas no indivíduo. Por fim, para o autor, a estratégia de lidar com o conflito baseada nos interesses propicia os melhores resultados, com melhoria dos relacionamentos entre as partes, mais percepção de justiça e grau de satisfação.

Podemos relacionar este ponto da resolução pelo poder com as dificuldades encontradas nos relacionamentos com os pares, que será debatido mais adiante neste capítulo. Também percebemos semelhanças da teoria com a busca dos professores pela resolução jurídica individualizante para algo que diz de um coletivo. No entanto, sabe-se que resolver os embates pela via dos interesses implica em um investimento institucional para favorecer a criação de espaços onde isso possa ser realizado.

Estas questões nos levam ao segundo objetivo específico da pesquisa, que seria problematizar a invisibilidade do sofrimento mental dos professores universitários na universidade. É importante retomar aqui a constatação introdutória desta pesquisa de que há uma subnotificação dos casos de adoecimento mental na universidade. Seria este um bom sinal, já que defendemos a não patologização do sofrimento? Estariam os professores procurando alternativas às licenças médicas, como formas mais construtivas, talvez, de lidar com o sofrimento na universidade?

O sofrimento mental dos professores na universidade parece ser marcado mesmo pela invisibilidade, já que, segundo aponta a literatura, muitas vezes é tomado como meros efeitos colaterais. Alguns são os argumentos que podemos debater para problematizar esta suposta invisibilidade. O primeiro deles, segundo sugere Borsoi (2012), pode ser referente à própria natureza do trabalho docente, que faz com que não seja necessário a notificação dos casos efetivos de afastamento por problemas de saúde física ou mental, fazendo com que estes sejam experienciados exclusivamente na esfera privada.

Durante a apresentação do conteúdo das entrevistas e das Rodas de Conversa, esta questão vem à tona a partir da constatação das estratégias individuais dos professores de isolamento como resposta à necessidade de evitar o sofrimento. Isto porque o que aparece nesta pesquisa é que grande parte das dificuldades enfrentadas pelo professor na universidade estariam diretamente ligadas às relações estabelecidas com os pares. Interessante notar que não há referência aos problemas de relacionamento com alunos, às condições físicas de trabalho, à questão salarial ou uso de tecnologia. As falas se concentram nas relações com os pares e nos modos de se organizar e de se avaliar o trabalho dentro da Instituição. Isto não quer dizer, é claro, que as questões não mencionadas não tenham peso relevando para a vida do professor em seu dia a dia de trabalho, mas, aqui, não aparece como uma questão ao se falar especificamente sobre o sofrimento mental.

Portanto, tendo em mente que as dificuldades são, majoritariamente, relacionais, a resposta encontrada parece ser este isolamento. A própria flexibilidade do professor em gerenciar seu tempo dentro da universidade (não há necessidade de ponto eletrônico, como outros profissionais na Instituição), aliada à sua posição hierárquica faz com que seja possível afastar-se informalmente, como algumas falas das entrevistas confirmam, corroborando a literatura específica. Vale a pena pontuar que esta flexibilidade não indica uma carga menor de trabalho. Pelo contrário, parece contribuir para uma fronteira mais tênue entre público e privado, fazendo com que seja difícil separar o que é trabalho e o que é vida pessoal.

Além disso, ponderamos que, se o maior problema comunicado está nas relações estabelecidas, como comunicar um sofrimento sem causar maiores dificuldades dentro do departamento? Qualquer tentativa de comunicar o sofrimento pode ter como consequência uma exposição que estigmatiza e aumenta as tensões, dado que não parece ser ainda um interesse falar sobre a saúde mental do professor.

Nos relatos, há menção a um desinteresse da própria categoria em se engajar nesta discussão, o que não acontece quando o assunto diz respeito aos alunos. Há um maior engajamento ao se pensar na saúde mental dos estudantes, o que, do ponto de vista de um dos participantes, não quer dizer que não haja sofrimento também entre os docentes, ele é apenas ofuscado intencionalmente. Todo este cenário citado contribui para a subnotificação dos casos de saúde mental na universidade, mas, ao contrário do que hipotetizamos inicialmente, este fato não significa que existam formas alternativas de lidar com a questão na universidade, mas, sim, que o sofrimento docente segue invisibilizado e negligenciado dentro da Instituição, inclusive pelos próprios professores.

Podemos refletir que estas estratégias de isolamento e invisibilização do sofrimento docente vai de encontro às características do complexo cenário sociológico atual, o qual nomeamos de pós-moderno. Os autores utilizados que teorizam sobre este cenário (Lyotard, 1998; Bauman, 2001; Lypovetsky, 2005) fazem referência à um aprofundamento do individualismo, à erosão das identidades sociais, do desgaste ideológico e político, causando a dissolução dos vínculos sociais. Neste sentido, torna-se responsabilidade do próprio indivíduo procurar e encontrar soluções individuais para problemas socialmente produzidos (Bauman, 2001). Estariam, portanto, os professores universitários, construindo solitariamente o seu caminhar, negligenciando as fragilidades em prol de uma necessidade de se mostrar autosuficientes e produtivos? Daí, talvez, o sentimento de solidão e isolamento que marcaram as falas dos professores entrevistados.

A discussão sobre a pós-modernidade nos traz elementos para compreendermos que as formas da universidade se organizar e, conseqüentemente, as formas estabelecidas de relacionamento, não são aleatórias. Fazem parte de um contexto social e político que dita certas regras, mesmo que implícitas e não localizáveis facilmente. Podemos lançar mão dos conceitos de “infrapoderes” (Castoriadis, 1992) e “dispositivos” (Agamben, 2009), para caracterizar tudo aquilo que não é visível nas instituições, mas que cumpre um papel de conciliar gestos, discursos e condutas dos indivíduos em uma dada cultura ou sociedade. Esta invisibilização do sofrimento e isolamento dos professores não seria consequência de “dispositivos” ou “infrapoderes” que fazem com que o sofrer seja de inteira responsabilidade do sujeito, não permitindo que o coletivo se fortaleça?

Se compreendemos que o sofrimento serve de analisador dos contextos, ou seja, põe em evidência a realidade do entorno, ele se torna, também, uma ameaça às instituições, já que pode revelar contradições, injustiças e outras questões que a ponham em cheque. É melhor que cada um cuide do seu sofrimento individualmente e, na medida do possível, não o comunique, já que lidar com ele no ambiente de trabalho e suas exigências pode revelar situações difíceis de serem tratadas.

Mantendo-nos neste assunto, entramos para a discussão no nosso terceiro objetivo específico - relacionar as experiências de sofrimento mental dos professores universitários com as características sócio-históricas da universidade. Para falar sobre as características da universidade, nos valem, também, da discussão sobre a pós-modernidade, já que esta última reflete tendências políticas, sociais e culturais que incidem no modo de funcionamento das instituições.

Um ponto importante destacado nas entrevistas e Rodas de Conversa foram as exigências produtivistas e as formas de avaliação dos docentes na universidade. Podemos discutir este ponto sob dois aspectos diferentes, mas complementares: lançando mão da discussão sobre a pós-modernidade para debatê-la e, também, trazendo elementos do debate sobre as características específicas da universidade contemporânea.

Começando pelo primeiro aspecto, voltamos à discussão sobre as exigências das formas atuais de organização da sociedade que favorecem a expectativa por uma autonomia (Ehrenberg, 2004), colocando os indivíduos como responsáveis últimos pelo seu sucesso pessoal, medido pelas realizações alcançadas. O fracasso torna-se, portanto, uma responsabilidade exclusivamente pessoal. No nosso entendimento, este fator favorece o sentimento de solidão descrito pelos docentes, uma vez que os encorajam a se concentrarem na sua sobrevivência individual (Bauman, 2001). Este aspecto abre possibilidades para formas de controle, onde os “infrapoderes” e “dispositivos” cumprem seu papel de normatizar formas específicas de produção, legitimando a competitividade e concorrência entre os pares.

Muito mencionada nas entrevistas, as formas de avaliação da CAPES e as avaliações para progressões pessoais criam um ambiente onde a produtividade (majoritariamente quantitativa) é mais valorizada. Este cenário, como já mencionamos, cria ambientes profundamente competitivos, não abrindo espaço para ações solidárias que possam fomentar o engajamento do coletivo cooperativo. Cada docente, individualmente, precisa se ocupar de produzir e reportar adequadamente sua produção para se manter na cena de prestígio acadêmico. Os que não conseguem acompanhar, como apresentado nos resultados, rapidamente são retirados da cena, como os casos de expulsão da pós-graduação, de recusa de financiamentos para professores ditos como pouco produtivos e da exposição daqueles que, de certa forma, atrapalham o departamento, não contribuindo quantitativamente para a manutenção de boas colocações nos ranqueamentos.

Todo este cenário cria tensões entre o grupo e uma corrida individual para alcançar o sucesso, citado como “mítico” por um dos entrevistados. Não há espaço, de fato, para as manifestações de sofrimento, de insatisfações, que permitam uma reflexão sobre o processo ao qual estão submetidos. Temos aí mais um exemplo de “infrapoderes” e “dispositivos” que dirigem estes profissionais a um caminho de culto à performance, aparentemente, sem espaço para reflexões e construções alternativas. Sendo o desempenho uma construção solitária, há o sentimento de uma insuficiência, citado por alguns professores, de não se verem merecedores de ocuparem seus lugares enquanto docentes de uma universidade pública de qualidade. Estes conflitos produzem uma experiência de ruptura, fragmentação e esfacelamento dos projetos

coletivos (Dantas, 2009), característica do cenário pós-moderno em que vivemos. Esta constatação parece refletir nas relações estabelecidas dentro da universidade, como mencionado na apresentação dos resultados e corroborada por Silva Junior (2010), ao afirmar que este cenário cria uma cultura de desqualificação daquele que demonstra fragilidade, num contexto institucional em que o sofrer é sinônimo de inutilidade e incompetência, produzindo o estigma e o decorrente isolamento. Segundo o autor, este cenário incita a busca pelo destaque individual, criando relações desumanas, perversas e anti-coletivas (Silva Junior, 2010).

Seguindo para o segundo aspecto para a discussão do nosso terceiro objetivo - as características específicas da universidade contemporânea - podemos partir para a reflexão das mudanças ocorridas na universidade que incidem diretamente sobre seu modo de funcionamento e no de sua comunidade. Na revisão de literatura, pontuamos que todas as transformações do ensino superior brasileiro seguiram recomendações que apontavam para a adaptação do ensino às exigências do mercado. Neste sentido, as transformações não afetam apenas a relação com o ensino, mas trazem mudanças para a relação com o saber, com o conhecimento científico, com as condições de trabalho docente e as relações profissionais estabelecidas a partir dela. Tudo isso mediado por dispositivos que naturalizam a relação conhecimento-mercado, fazendo da universidade um espaço de disputa diante da concepção mercantilista.

Analisando as fases da universidade contemporânea descritas por Chauí (2016), já na segunda fase (1985-1994), a universidade se volta para os resultados, investindo na pesquisa para garantir produtividade e competitividade. Posteriormente, na terceira fase (a partir de 1994), ela se caracterizaria pela função operacional, influenciadas por políticas neoliberais, mudando o objetivo da prática universitária: passa a ser regida por normas alheias ao conhecimento e à formação intelectual (Paini & Costa, 2016).

Refletimos que as transformações da universidade apresentadas coincidem com os aspectos sociais e políticos trazidos pela discussão da pós-modernidade. Em última instância, falamos de dispositivos que indicam uma mesma direção para indivíduos e instituições: resultados, eficiência, individualismo, operação, responsabilização individual, dentre outros. Chauí (1999) parece, também, encontrar esse paralelo ao questionar a função da pesquisa numa universidade operacional sob a lógica pós-moderna e neoliberal. Segundo a autora, neste cenário a pesquisa é uma estratégia de intervenção e controle de meios para a consecução de um objetivo limitado, fazendo com que se configure na posse de instrumentos para intervir e controlar algo e não no conhecimento em si de alguma coisa (Chauí 1999). Corroborando esta ideia, Silva Junior (2010) acredita que a pesquisa seria o motivo condutor da estrutural mudança

das universidades públicas. Neste cenário, a CAPES teria uma importância neste processo, já que, na sua história, passa por radical mudança instrumentalizada pelo seu modelo de avaliação que controla a pós-graduação, induzindo-a a realização de pesquisas aplicadas (Silva Junior, 2010).

Na apresentação dos resultados, indicamos que a cobrança por produtividade foi um dos assuntos mais recorrentes nas falas dos entrevistados, bem como nas discussões das Rodas de Conversa. Os critérios de credenciamento e avaliação dos cursos, apesar de se referirem ao conjunto de produção de determinada escola, acaba incidindo sobre uma avaliação que é individual, da competência pessoal do professor em contribuir (ou não) com aquele resultado. Quando pensamos que o curso é avaliado no seu conjunto, podemos entender que há um trabalho que é coletivo, ou seja, os professores trabalhando juntos para um resultado que será imputado à escola da qual pertencem. No entanto, percebemos pelas falas que há uma cobrança individual, criando um ranqueamento e competitividade entre pessoas.

Este modelo produz, portanto, ranqueamento dos programas de pós-graduação e sua consequente concorrência e disputa por verbas e boas notas, produzindo, segundo afirma Silva Junior (2010) uma “antropofagia entre programas, com graves consequências para o trabalho do professor da pós-graduação ou com suas atividades adstritas à graduação posto que os critérios se reiteram para toda a universidade (p.1)”. Esta forma da universidade se organizar faz com que a pós-graduação tenha papel central em seu funcionamento, tendo como traços estruturadores o individualismo, as conspirações, a competição, a negação de si em prol dos objetivos institucionais e o esvaziamento dos processos coletivos como colegiados e assembleias da categoria (Silva Junior, 2010). Como bem destacado na apresentação dos resultados, a produção parece perder seu sentido primordial fazendo com que, como afirma Freitag (1995), a universidade mude sua natureza: de instituição social à organização social.

A universidade enquanto organização acaba fazendo com que sua finalidade determinante seja a eficiência organizacional, criando uma legitimidade de utilidade para um mercado que parece passar a reger suas regras de forma explícita. Enquanto organização, visa gerir seu espaço e tempo, a fim de vencer a competição externa (Chauí, 2016) e também interna, como parece apontar os resultados encontrados. Este fator faz com que fazer parte da pós-graduação seja almejado e valorizado, como mencionado por alguns professores, em detrimento de outras atividades que não garantem o mesmo *status*, como a sala de aula e a extensão.

Fazer parte da pós-graduação aparece como um ponto controverso, já que suscita aspectos positivos e negativos. Positivos porque permite ao professor estar na cena produtiva de prestígio acadêmico, ou seja, mais frequentemente convidado para congressos, maior

visibilidade das publicações e, na maioria das vezes, estar trabalhando diretamente com as temáticas às quais se dedicou durante sua formação. Além disso, estar nesta cena o habilita a galgar financiamentos e parcerias de maior visibilidade. Por outro lado, alguns professores relatam ser um caminho árduo, na medida em que os critérios para se credenciar são exigentes, bem como aqueles para se manter vinculado. Citamos alguns relatos de desistência pessoal em fazer parte da pós-graduação, assumindo as consequências desta decisão. Mesmo aqueles que conseguem optar pela não participação, o fazem ainda com receio do quanto isso impacta em sua imagem e competência profissional. Parece-nos que a mercantilização do conhecimento não impacta tanto a extensão, sendo mais visível na pesquisa acadêmica.

Para aqueles que conseguem manter uma boa colocação enquanto professor produtivo, há também relatos de desmotivação e perda de sentido do processo, já que este parece estar guiado por uma lógica alheia ao conhecimento em si. Diante destes exemplos, podemos criar um paralelo com as características da universidade operacional (Freitag, 1995; Chauí 2016) ou pluriversitária (Santos, 2004) trazidas por nós no capítulo 2. Inferimos pelos resultados que, assim como aponta a teoria consultada, o conhecimento produzido parece ser contextual, tendo um teor utilitarista, na medida em que é movido pela aplicação que lhe pode ser dada. Segundo Santos (2004), a comercialização do conhecimento científico é a parte mais visível das transformações sofridas pela universidade.

Como este contexto incide sobre o professor, repercutindo na vivência de sofrimento mental associado à vida acadêmica? Além da competitividade já mencionada, Chauí (2016) cita algumas consequências práticas a respeito da consolidação da universidade como operacional, como: a diminuição de tempo para mestrado e doutorado; avaliação direcionada à quantidade e não qualidade; exigências de relatórios, dentre outras, que fazer com que a universidade opere muito bem, mas não aja. Aqui acrescentamos um ponto destacado nas entrevistas e nas Rodas de Conversa referente às frequentes autocitações e manipulação de dados nas produções científicas, sendo, também, uma consequência prática de todo esse processo. Entendemos, portanto, o “não agir” de Chauí (2016) como a falta de uma organização coletiva dos professores que possa permitir que as dificuldades apareçam e sejam transformadas de forma global. Preocupados com sua sobrevivência individual, os docentes encontram estratégias e contribuem para que a universidade operacional funcione de maneira satisfatória, entregando os resultados esperados. Porém, não se mobilizam, não demonstram sua fragilidade, não se organizam de forma a criar estratégias que não negue a importância da avaliação, mas que a recrie de forma mais construtivas. Ora, se falamos de gestos conciliados e condutas de formação

do indivíduo, estamos, mais uma vez, falando de “infrapoderes” (Castoriadis, 1992) e “dispositivos” (Agamben, 2009).

Nos parece que a maior consequência deste processo, além do sofrimento individual, está nas relações estabelecidas entre os professores. Se as exigências são grandes demais, abrem espaço para a competição e o estabelecimento de relações deterioradas na forma de assédio. Diante da falta de recurso, se eu tenho em meu colega de trabalho um concorrente, abro espaço para a competição. Como manter relações saudáveis com este cenário estabelecido?

Gori (2011) reflete que os objetos de pesquisa adotaram a forma de produtos de consumo: sempre obsoletos, devem ser renovados na urgência de uma concorrência acirrada, convidando os participantes a uma desconfiança coletiva, mais do que o trabalho em equipe e espírito de lealdade. Reflexão que nos leva a conectar diretamente o produtivismo às dificuldades de relacionamento e, conseqüentemente, ao sofrimento mental. Entendemos que as dificuldades de relacionamento e o contexto em que elas se dão, abrem espaço para o estabelecimento de relações de poder e assédio moral, como apresentado nos resultados. Se não há um diálogo que concilie, abro espaço para a utilização do “poder”, onde surgem as relações hierárquicas que trazem tantos conflitos, como alguns apresentados.

O assédio moral também pode ser visto por este ângulo, já que engloba relações de poder entre pares. Apesar de não ser nosso propósito aprofundar na questão do assédio moral²⁹, já que se trata de uma temática extremamente complexa e que merece uma investigação apropriada, é importante ressaltar a importância desta temática hoje dentro da universidade, não só na relação professor/aluno, professor/TAE, mas, também nas relações entre os próprios pares.

Outro ponto que merece destaque são os encargos administrativos de responsabilidade do professor. Segundo relatos, parece não ser uma atividade almejada por muitos docentes, muitas vezes sendo designadas àqueles recém contratados. Estes cargos são sempre temporários e, muitas vezes, desconhecidos por aquele que o assume. Além de serem atividades fora do domínio do professor, justamente por serem funções temporárias, não parece haver interesse em um investimento pessoal de capacitação para a atividade de gestão. Todo este despreparo incide sobre a sobrecarga de trabalho do professor, dificuldades no processo de gestão e dificuldades de relacionamento, diante do fato de não se estar preparado para atividades complexas no que diz respeito à gestão de processos e de pessoas.

²⁹ Considerado como toda e qualquer conduta abusiva (gesto, palavra, comportamento, atitude, etc) que atente, por sua repetição ou sistematização, contra a dignidade ou a integridade psíquica ou física de uma pessoa (Hirigoyen, 2002).

Colocada em um lugar de competitividade e sujeita às exigências do mercado, a universidade tem suas especificidades ignoradas e as suas diferenças vistas como obstáculos, tentando uma homogeneização do diverso e deixando de ter como foco principal a formação e a pesquisa em si (Chauí, 2016).

Propomos, então, outro ponto de reflexão: seria possível avaliar a qualidade sem criar competitividade? Se falamos em ranqueamento falamos de uma avaliação que é excludente, já que nesta lógica nem todos podem crescer. Segundo a fala de um entrevistado e participante das Rodas de Conversa, a universidade parece não saber separar ranqueamento para fins de alocação de recursos daquelas que tem como fim a avaliação da qualidade. Mesmo que o ranqueamento se refira aos cursos acaba incidindo sobre a imagem do professor e sobre sua percepção de sua competência, já que fazer parte de um curso 4 ou 7³⁰ (conforme avaliação realizada pelas agências de fomento) ou fazer parte da pós-graduação ou não, diz muito sobre seu *status* na carreira. Em uma das Rodas de Conversa, onde se discutia as formas de avaliação da CAPES, sugeriu-se que fosse proposta uma meritocracia qualificante em contraposição à meritocracia comparativa. Isto porque a forma como a avaliação é realizada hoje parece ser em função primordialmente de alocação de recursos e não da avaliação da qualidade. É levantada a discussão de ser necessário diminuir desigualdades entre aqueles que são avaliados (sejam os cursos, os professores, as revistas, etc), uma vez que se torna um ciclo vicioso: aqueles que conseguem mais recursos, acabam se mantendo sempre bem posicionados. Fato que nos faz questionar a suposta “meritocracia” do processo, uma vez que não leva em conta a compensação de desvantagens entre seus participantes.

O mesmo acontece com as avaliações do Sistema Qualis dos veículos de publicação científica, na qual aqueles que são bem colocados, acabam recebendo melhores artigos para a publicação, deixando aquele “mal” avaliado sempre em desvantagem, já que é menos visado pelos pesquisadores, ou seja, seu crescimento em termos de Qualis e sua visibilidade ficam comprometidos.

Julgamos importante atermo-nos a ideia de “meritocracia”, uma vez que o termo aparece durante os resultados como se referindo a uma suposta injustiça nas avaliações realizadas dentro da universidade. É mais comum associarmos o termo à ideia de democratização da universidade, direcionando a discussão para o ingresso de alunos à universidade. No entanto,

³⁰ Esta avaliação é um instrumento das agências de fomento nacional e é utilizada para concessão de auxílios e acompanhamento anual dos programas de pós-graduação *stricto sensu* que são submetidos a uma avaliação periódica. Os programas recebem notas dentro da escala progressiva de 1 a 7, considerando que para os programas que só possuem o mestrado a nota máxima é 5.

parece-nos uma ideia plausível trazermos a definição do conceito para discutirmos a democratização da universidade como um todo. Segundo Mayorga e Prado (2012), o termo tem sido compreendido como “um conjunto de valores que postula que as posições dos indivíduos na sociedade devem ser consequência do desempenho de cada um” (pp. 58-59). No entanto, refere-se, também, a um dos principais critérios de hierarquização social das sociedades modernas, influenciando diversas dimensões da nossa vida social, fazendo com que a concepção de meritocracia seja associada a ideia de autonomia, competitividade, empreendedorismo, criatividade e esforço individual (Mayorga & Prado, 2012).

Se temos a meritocracia como um valor nas sociedades contemporâneas, é plausível a análise do desempenho individual dos seus integrantes como forma de avaliar a qualidade do que é entregue. Portanto as avaliações as quais os professores são submetidos na universidade corroboram com a ideia do estabelecimento de uma hierarquia baseada em critérios criados, a partir do que se entende ser o papel da universidade e qual desempenho que os seus integrantes devem demonstrar (Mayorga & Prado, 2012). Desta forma, não nos atemos mais ao debate dos critérios em si e da lógica por trás da sua construção, tomando-os como processos naturalizados no cotidiano da universidade: perde-se a reflexão contínua das lógicas criadas na sociedade contemporânea as quais a universidade está submetida.

Tudo isso, como já dito, parece fazer parte de um imperativo de adaptação da universidade às necessidades de uma sociedade e economia em mutação acelerada, fazendo com que a pesquisa e a educação se tornem um modo de produção de realidade e não orientada pela vontade de conhecimento de uma realidade existente fora dela (Freitag, 1995). A produção científica brasileira é um resultado importante para a universidade, pois é a parte mais visível da contribuição para o desenvolvimento da sociedade, no entanto, a questão a ser colocada em visibilidade é que, nas últimas décadas, passou a ser utilizada como mecanismo de mérito acadêmico, em que a relevância dos trabalhos é aferida por intermédio de medidas bibliométricas (Estácio, Andrade, Kern & Almeida, 2019).

Vale pontuar, portanto, que esta reflexão não pode nos impedir de reconhecer a avaliação da produção científica como fundamental para a qualificação das produções de conhecimento hoje no Brasil. Como aponta Mayorga (2012), não se trata de incitar uma postura anti-avaliação, mas, sim, de propor uma postura crítica diante de lógicas avaliativas que são adotadas de forma homogênea pelas instituições brasileiras, muitas vezes ditadas por instituições e contextos internacionais específicos, como se fossem o caminho natural da avaliação da nossa produção. O que se deseja é o estabelecimento de uma reflexão contínua

perante demandas que, notavelmente, estão atreladas ao sofrimento mental dos professores universitários.

Entramos, portanto, na discussão do nosso quarto objetivo - identificar ações de visibilidade e estratégias para o enfrentamento do sofrimento mental na universidade. Neste ponto, retomemos as ações institucionais e também as individuais mencionadas pelos próprios professores entrevistados e participantes das Rodas de Conversa. Foquemos primeiramente no aspecto institucional.

Durante a realização da pesquisa, ficou claro que, na universidade estudada existem quatro instâncias que podem ser procuradas pelos professores em momentos de dificuldades referentes à sua vida acadêmica, algumas delas já problematizadas neste trabalho: o serviço de atenção à saúde do trabalhador, o departamento de recursos humanos, a ouvidoria e o Sindicato. O primeiro, responsável pelas atividades relativas à saúde do servidor, tem como competências, regidas por lei, ações de saúde do trabalhador, exames periódicos, levantamento de riscos ambientais, avaliação para concessão de adicionais, perícia oficial em saúde, exame médico para posse de candidatos, além de assessoria aos servidores da universidade em questões que envolvam a saúde. No entanto, o setor é regido por legislações específicas que garantem o atendimento a certos aspectos legais referentes à saúde do servidor. Percebemos, a partir dos resultados, que o setor é procurado quando a situação de saúde está agravada, sendo necessário o afastamento do trabalho, tendo um papel primordialmente pericial, onde não há estabelecimento de vínculo (por lei) com o servidor atendido.

O departamento de recursos humanos da IFES, responsável pelo planejamento e acompanhamento de ações de gestão de pessoas na universidade, possui uma divisão específica de acompanhamento funcional, que se propõe a acolher e propor ações que possibilitem a adaptação do setor à sua unidade. Durante as entrevistas ficou claro o desconhecimento dos docentes com relação a esta divisão (dois docentes mencionaram ter conhecimento vago sobre o setor). Ambos setores, por sua vez, constatam, em uma das Rodas de Conversa, que há uma procura consideravelmente menor de docentes para seus serviços, se comparados aos TAEs: o que revela uma subnotificação da situação dos docentes na universidade, seja ela de saúde, qualidade de vida, relação com o trabalho, conflitos, dentre outras.

Os professores parecem preferir lançar mão de sua autonomia para gerir sua rotina e lidar com as dificuldades encontradas de forma individualizada. É importante lembrar, também, da pouca autonomia dos setores mencionados, já que fazem parte de uma máquina pública que possui limitações de atuações, ou seja, não garantem respostas adequadas para os casos atendidos.

Já a ouvidoria se apresenta como um órgão mediador com o papel institucional de zelar pelo direito à manifestação e à informação do cidadão. Dos sete entrevistados, dois afirmaram ter procurado este serviço diante das dificuldades encontradas no trabalho. Durante as Rodas de Conversa a ouvidoria também não foi levantada como um potencial ator nas questões relativas ao sofrimento mental do professor. Infere-se que, assim como os dois primeiros, este setor também é ou pouco conhecido ou negligenciado pelos docentes para estas questões. De qualquer forma, parece ser um órgão com o propósito interessante para a atuação dos dirigentes e para favorecer a efetivação de mudanças na universidade, a partir das vozes de sua comunidade.

Por último, o Sindicato aparece como uma instância de acolhimento dos professores com vivências de sofrimento mental na universidade, como já mencionado nesta discussão. Não por ser esse seu papel primordial, mas pelo fato dos processos judiciais que orienta e acompanha serem acompanhados, frequentemente, de relatos de sofrimento mental. Cinco dos sete entrevistados haviam procurado o Sindicato para orientação referente às dificuldades encontradas no ambiente de trabalho, todos com relatos de sofrimento mental. Importante pontuar que há um viés nesta pesquisa para esta argumentação, já que o projeto foi feito em parceria com o Sindicato, ou seja, todos os entrevistados são a ele filiados, sendo natural constatar que a maior parte conhece seus serviços ou já foi beneficiado por eles.

Vale ressaltar, também, que não houve um questionamento direto, durante as entrevistas, sobre a procura ou não dos serviços mencionados acima. As inferências a que chegamos partem da análise das entrevistas e das Rodas de Conversa, sendo que os setores, quando mencionados, foram feitos de forma espontânea.

Constatamos que, diferentemente dos alunos e dos TAEs, os professores buscam pouco apoio dentro da própria universidade, o que sugere que fazem uso de alternativas próprias para lidar com as dificuldades encontradas. É neste ponto que iremos nos deter neste momento. Identificamos algumas estratégias individuais utilizadas pelos professores como resposta às situações de conflito e sofrimento na academia.

A mobilidade aparece como uma alternativa de “afastamento” do ambiente onde os conflitos foram vivenciados. Alguns professores mencionam esta possibilidade como a última esperança para a resolução das dificuldades vivenciadas no departamento. Interessante pontuar que esta alternativa para os docentes é remota, dada a natureza do trabalho do professor. Diferentemente do TAEs, o professor é concursado para uma determinada área específica, sendo mais complexa qualquer mudança dentro das escolas ou departamentos. Para os TAEs, a rotatividade e frequência de remoções é grande, já que o caráter administrativo das atividades

permite que uma mesma descrição seja compatível com diversos setores dentro da universidade. Inclusive, este assunto já foi objeto de estudo dentro da própria universidade, problematizando o uso da remoção interna como “solução” para conflitos e não adaptação ao ambiente de trabalho por parte dos servidores técnico-administrativos (Pereira, 2018). Seria a mobilidade apenas um paliativo para os problemas do professor, ou de fato poderia trazer benefícios tanto para a vida profissional deste como para a universidade e estudantes de forma geral?

Outro ponto debatido durante as Rodas de Conversa e proposto por um dos entrevistados foi a possibilidade de se viabilizar uma produção coletiva, de modo a haver uma compensação para aquele professor que, por qualquer motivo, não conseguiu manter um ritmo individual de produção exigido para manter uma boa avaliação e seu credenciamento na pós-graduação. Desta forma a produção avaliada teria um caráter mais “coletivo” do que individual. Além disso, foi proposta, também, a condução coletiva de disciplinas, dividindo a carga horária e abrindo espaço para o diálogo e o enriquecimento do ensino.

Contrapondo esta estratégia, existem aqueles professores que optam por não fazer parte da pós-graduação, evitando, assim, ter que lidar com as exigências de produtividade, vistas como negativas. Esta decisão não parece ser a da maioria dos professores, uma vez que acarreta em consequências para sua imagem profissional. Dos professores entrevistados, apenas um estava fora da pós-graduação por opção, mas, como já citado, é um professor que conseguiu consolidar seu lugar dentro da universidade aliando-se à extensão e às atividades transversais. Mesmo assim, relata as dificuldades em se tomar esta decisão, que pode trazer consequências não somente para a carreira e para a vida financeira, mas, também, de prestígio profissional. Para alguns departamentos, o fato de não estar vinculado à pós-graduação parece ser um impeditivo para progredir na carreira.

Diante destas estratégias trazidas nos resultados, refletimos: seria possível pensar em alternativas e respostas que minimizem o desconforto trazido pelas características contemporâneas da universidade, como propõem alguns autores e debatem os participantes? A literatura vai ao encontro de se criar respostas alternativas e criativas, considerando que não há como separar o mundo acadêmico do contexto em que ele se insere: de globalização e pressões neoliberais. Segundo Santos (2004) é preciso ultrapassar a crítica pela crítica, que acaba isolando a universidade socialmente, criando, ao invés disso, alternativas de responsabilização social desta.

Dentre as propostas trazidas por Freitag (1995) está aquela de compreender a universidade como responsável por um processo introvertido, focada em uma relação com a sociedade não utilitarista, mas pedagógica. Ora, não seria essa uma solução que acabaria por

isolar a universidade de suas pressões neoliberais, como alerta Santos (2004)? Nos parece uma solução legítima, mas talvez utópica se confrontada ao contexto em que vivemos. No entanto, a alternativa citada de “abandonar a pós-graduação” parece caminhar nesse sentido, já que este “abandono” implica, teoricamente, em uma maior dedicação ao ensino e à formação em si dos estudantes, bem como à extensão que parece permitir um diálogo maior com a sociedade em geral. No nosso entendimento, estas últimas atividades não estão tão vinculadas diretamente com às necessidades do mercado, já que não estão submetidas à financiamentos privados, como acontece nas pesquisas. Apesar de que, em última instância, o próprio processo educativo, segundo alguns autores, parece estar moldado pelo “treinamento” de habilidades e competências exigidos pelo mercado e não pelo ideal de formação humana e profissional.

Consideramos importante dar especial atenção à extensão, já que ela aparece nos resultados como uma possibilidade para a universidade “sair de si mesma”. Sabemos que a estrutura da universidade é baseada na triangulação entre ensino, pesquisa e extensão. Segundo Bortolus (2014), a pesquisa se relaciona diretamente com a criação de conhecimento; o ensino, com um grande aprendizado da memória coletiva; e a extensão seria, portanto, a possibilidade de confronto entre academia e o mundo, desestabilizando o já sabido, mudando as percepções sobre o mundo e abalando as certezas preexistentes. O que este autor defende é que a extensão amplia os conhecimentos, possibilitando uma maior transdisciplinaridade, inclusive com os saberes tradicionais da comunidade ao redor.

Como citado no capítulo teórico, a universidade no Brasil, tendo uma herança eurocêntrica, permaneceu por muito tempo como um lugar blindado e elitizado, não considerando os conhecimentos de povos do seu próprio território. Este fato acabou por isolá-la ainda mais da sua comunidade e, segundo Bortolus (2014), é muito comum nos depararmos com um tipo de extensão universitária assistencialista, em que a universidade se coloca, mais uma vez, como a detentora do saber em um processo unilateral. Quando os participantes da pesquisa dizem acreditar na extensão como forma de “sair de si mesma” é justamente uma crença no contrário: que ela possa propiciar um diálogo de saberes que permita aos envolvidos um ampliar das visões e a construção, conjunta, de soluções.

Acreditamos que não devemos pensar em uma sub ou supervalorização de um dos pilares que compõem a universidade, mas, sim, procurar o equilíbrio entre eles (que não parece estar acontecendo), já que, ao nosso ver, este equilíbrio possibilitaria uma maior potência da instituição social que é a universidade. Bortolus (2014) acrescenta que esta decisão não é apenas técnica, já que a possibilidade de fluir de um pilar para o outro e destes interagirem entre si e

com o meio depende de como estamos operando no domínio relacional, ou seja, da nossa emoção e relações.

Poderíamos, então, pensar que o sofrimento mental dos professores percebido na academia poderia ser, ao mesmo tempo, consequência e causa deste suposto desequilíbrio entre os pilares fundamentais? Não estariam a competição, a ambição e o medo restringindo a visão e a atuação dos professores dentro da universidade? Acreditamos que pode ser um ponto importante de reflexão, já que, como problematiza Bortolus (2014), construímos argumentações e raciocínios diferentes sob emoções diferentes. Ou seja, se somos submetidos a um processo de avaliação e competição intensos, não podemos nos relacionar com os pares de forma pacífica, prejudicando, então, a construção de caminhos e sentidos para as ações na universidade. Talvez por isto a extensão não seja tão valorizada como a pesquisa o tem sido, conforme constatação deste trabalho. Esta valorização, no entanto, não parece se dar pelo fato de terem preferência pela pesquisa, mas, sim, pelo fato dela estar relacionada com “infrapoderes” e “dispositivos” que garantem a sustentação do indivíduo como professor universitário.

Retomamos, então, ao questionamento feito por nós durante a descrição dos resultados da pesquisa: seria, de fato, a extensão e a democratização da universidade uma solução para o perverso efeito individualizante desta Instituição? Se compreendermos o processo de extensão como importante para a construção de uma universidade conectada com o seu espaço e com o seu tempo, acreditamos que ela pode sim ser uma saída para estabelecer conexão entre pessoas, entre saberes e minimizar a sentimento de isolamento, desamparo e competitividade, tão citados nos relatos apresentados. Para Bortolus (2014) pensar a prática da extensão é importante para estabelecermos uma universidade conectada com o seu espaço e tempo, estabelecendo seus territórios, possibilitando a realização de sua autonomia na criação de conhecimentos (ou seja, pesquisa) e expandir a sua percepção de mundo. Tudo isso parece alinhado com a ideia de Freitag (1995) para a construção de uma instituição não utilitarista e conectada em seu território e, também, com a proposta de Santos (2004), de se criar alternativas para a responsabilização social da universidade.

Passando para a reflexão sobre a proposta de atuação e produção coletiva mencionada pelos participantes, parece-nos que se mostra mais próxima do que propõe Santos (2004), no que diz respeito às respostas criativas que não ignorem o contexto em que a universidade está inserida. Isto porque não deixa de atender às demandas e pressões neoliberais, mas permitem uma abertura dos docentes a uma organização coletiva, de forma a criar um vínculo que diminua o sentimento de isolamento e de desamparo trazido pelos professores participantes. Entendemos

que o coletivo permite o surgimento de respostas criativas às dificuldades citadas por estes mesmos professores, fato que se torna mais difícil se enfrentado individualmente.

Chauí (2003) afirma que o modo de organização pós-moderno gera uma insegurança, paralisia, submissão ao instituído, recusa da crítica, conservadorismo e autoritarismo. Não seriam estas propostas de organização coletiva e de maior valorização da extensão tentativas de criar ações emancipatórias, tão esperadas por uma instituição universitária (social e não organizacional)? Para Santos (2004), o posicionamento dos membros da universidade hoje se configura de duas formas: ou se voltando para uma reação defensiva de manutenção de *status quo* e para a recusa da globalização neoliberal ou de adesão à proposta mercantilista para o conhecimento científico e prática universitária. Existiria, portanto, alternativas que evitem estes extremos? Esta resposta só pode ser dada pelos próprios atores da cena universitária e sem uma mobilização coletiva e reflexão contínua para este propósito, não há possibilidade de construção de respostas. Afinal, como afirma Mayorga e Prado (2012), “uma instituição como a universidade poderá ser entendida como mais ou menos democrática, dependendo de como ela se posiciona em relação às contingências que determinaram esses ou aqueles critérios” (p. 60). Se há o desejo de se construir uma instituição social que se diz democrática, faz-se importante ficarmos atentos não só a mobilização para as transformações necessárias, mas, também, a forma como essa instituição lida com as interpelações e os questionamentos que são feitos a si mesma.

Compreendemos que toda esta discussão está diretamente relacionada às vivências de sofrimento mental dos professores na universidade, já que incidem nas formas de trabalho e nas relações estabelecidas, pontos identificados como cruciais para a vida acadêmica destes profissionais. Partimos do princípio que o momento em que as doenças mentais e o sofrimento surgem tem ligação com a realidade que o sujeito está vivendo. Esta realidade pode ser influenciada pelo ambiente de trabalho ou não, mas impacta diretamente na vida do professor na universidade. Não seria, portanto, dever da universidade buscar compreender os fatores e as práticas que representam risco para a saúde mental destes docentes, visando minimizá-los ou criar propostas de construções coletivas de estratégias que diminuam os desconfortos? Pensar em saúde mental, em sofrimento, não se restringe a propor ações que beneficiem o indivíduo individualmente. Como já citado, todas as questões levantadas e trazidas nos resultados deste trabalho devem servir como analisadores dos contextos. Isso não quer dizer desmerecer o singular, mas pensar no pano de fundo que precisa estar configurado para que esse singular se manifeste em sua melhor versão. Acreditamos que pensar o contexto é problematizar o

instituído e trazer à tona o que de fato está por trás de todo o sofrimento vivenciado pelos professores na universidade para, então, poder agir.

7 Conclusão

Para iniciarmos a conclusão desta dissertação, retomamos o nosso objetivo geral de “qualificar a experiência de sofrimento mental dos professores universitários, a partir da discussão sobre a universidade contemporânea”. O emprego da palavra “qualificar”, nesta proposta, teve o intuito de constituir um arcabouço, teórico e empírico, que nos possibilitasse identificar elementos para a apreciação do assunto referente ao sofrimento mental dos professores universitário. Em outras palavras, nosso objetivo era “dar visibilidade” a algo ainda desconhecido na universidade, pautando, conhecendo e ponderando sobre suas características. Assim sendo, consideramos ter conseguido atingir nosso objetivo geral, uma vez que, em caráter exploratório, conseguimos trazer à luz elementos importantes para a ilustração e compreensão do sofrimento mental dos professores universitários. Passemos, então, à síntese dos resultados e discussões que construímos, tendo como norte os objetivos específicos estabelecidos anteriormente.

Com relação ao primeiro objetivo específico da pesquisa - explorar a complexidade do conceito de sofrimento mental, a partir de uma perspectiva psicossociológica – consideramos que ele foi atingido em sua completude, sendo parte importante o resgate teórico dos conceitos e, também, os dados acrescentados após a análise do campo empírico. O esforço teórico em estabelecer a diferenciação entre sofrimento mental, dor e adoecimento foi parte fundamental neste trabalho, uma vez que proporcionou uma discussão mais abrangente, qual seja a de compreender o sofrimento mental como algo não exclusivamente individual. Em outras palavras, compreendemos que mesmo que este sofrimento seja manifestado individualmente, ele contém algo que diz de um sujeito coletivo e plural. Partindo desta ideia inicialmente teórica, compreendemos a potência do sofrimento mental enquanto analisador dos contextos, na medida em que sinaliza questões importantes da trama institucional em que o sujeito se insere. Este foi um ponto central para a construção e análise dos resultados deste trabalho, fazendo com que nos valêssemos desta concepção como um guia para nossas análises.

Desta forma, a conceituação de “dor” e “adoecimento” também foi importante teoricamente, uma vez que estabelecem a diferença daquilo que interrompe e daquilo que estabelece o diálogo com o outro e com o mundo. Para este momento de conclusão, se pudéssemos construir nossa própria concepção de forma sintética para cada um desses conceitos teríamos a “dor” como algo localizável no corpo, restringindo-se ao professor/a e sem interlocução com o mundo; o “adoecimento” como o processo de patologizar o sofrimento mental, delegando a um outro a responsabilidade pela sua resolução; e o “sofrimento mental”

como uma vivência primordialmente subjetiva, mas que, a despeito deste fato, possui e precisa de uma interlocução com o outro e com o mundo. O que acrescentamos de novo com os resultados obtidos, agregando ao que foi trazido pela literatura, é a ideia de “judicialização” que, assim como a “patologização”, se configura como uma forma de “conduzir” o sofrimento por caminhos “seguros”. Consideramos ser importante dar voz ao sofrimento mental desvinculado destes caminhos, mesmo que saibamos da importância das questões jurídicas e médicas no cenário apresentado.

Para nosso trabalho, os três conceitos foram importantes, mesmo que tenhamos utilizado majoritariamente a ideia de “sofrimento mental”. Porém, para esta ideia ser bem esclarecida, foi necessário definir, também, o que era “dor” e o que era “adoecimento”. Limitando nossa análise para o ambiente universitário, o sofrimento mental docente foi, portanto, compreendido como tudo aquilo que, subjetivamente, impacta negativamente na vida acadêmica dos professores.

No campo empírico estabelecido para a condução da pesquisa, notamos que existem especificidades na discussão sobre sofrimento mental de professores universitários de uma instituição pública, que dizem respeito a questões específicas da carreira, das relações estabelecidas e do ambiente de trabalho destas instituições. Resumidamente, acreditamos que os principais conceitos ligados ao sofrimento mental que surgem neste cenário são as questões relacionadas ao “produtivismo acadêmico”; às “relações de poder/hierarquia” que se configuram como assédio moral, seja ele entre pares ou entre Instituição/professor; e a ideia de “meritocracia”, como uma relação direta entre desempenho individual e sucesso.

Tudo isso nos conduz, também, a “problematização da invisibilidade do sofrimento mental dos professores universitários na universidade”, sendo este o nosso segundo objetivo específico elaborado inicialmente. Acreditamos ter atingido o objetivo, uma vez que trouxemos elementos para tentar entender esta invisibilidade constatada na introdução do trabalho e confirmada pela literatura.

Esta discussão foi alimentada tanto por questões teóricas relativas à discussão sobre a pós-modernidade, como também por elementos constatados nos resultados. A ideia de “pós-modernidade” nos serviu como enfoque para a análise do complexo cenário sociológico atual em que se insere o sofrimento mental dos docentes. Portanto, esta decisão nos foi útil para construir a discussão sobre as principais “causas” de sofrimento entre os professores: as estratégias de isolamento; a exigência por uma autonomia diante da estigmatização da vulnerabilidade; o aprofundamento do individualismo como consequência da competitividade em uma universidade mercantilizada; bem como a responsabilização do indivíduo pela busca

de soluções individuais para problemas socialmente produzidos. Todos estes pontos são trazidos pelos teóricos que problematizam o pós-modernismo e aparecem nos nossos resultados como consequências da forma da universidade se organizar. Em suma, na universidade contemporânea, sofrer significa, basicamente, ser estigmatizado como improdutivo. A defasagem entre os dados sobre afastamento de TAEs e professores nos dá indícios desta invisibilização e os resultados nos confirmam a ideia hipotetizada inicialmente.

Durante toda a construção do trabalho, foi importante lembrar que o contexto em que se deu nossa investigação foi a universidade. A ideia de lançar mão dos conceitos elaborados na discussão da pós-modernidade serviu para nos ajudar a localizar o contexto social, a época em que esta universidade se inscreve. Consideramos, portanto, ter sido útil esta escolha, desde que tenhamos investido, também, na construção de um campo onde a discussão sobre a universidade contemporânea foi a protagonista. Entendemos que uma escolha não excluiu a outra, ou seja, discutir a universidade e a pós-modernidade foi complementar e indissociável, ao falar de uma, estávamos, necessariamente, incluindo a outra. Isso porque, como dito anteriormente, não seria possível discutir as questões da universidade, sem trazer elementos do contexto social em que esta Instituição se inscreve.

Desta forma, conseguimos “relacionar as experiências de sofrimento mental dos professores com as características sócio-históricas e políticas da universidade”, como propusemos no terceiro objetivo específico. Consideramos ter atingido este objetivo, na medida em que resgatamos na literatura as mudanças mais recentes vivenciadas pela universidade que impactam na forma como ela opera nos dias atuais. Estas mudanças dizem respeito a um contexto político mais abrangente, sendo que a discussão poderia ter sido explorada por diversos caminhos. Como foco do nosso trabalho, trouxemos aqueles elementos que pareciam estar associados às vivências de sofrimento mental pelos professores.

Como pontos principais desta discussão, sobre as características da universidade contemporânea, destacamos, mais uma vez, o “produtivismo acadêmico”, a “competitividade nociva” e a ideia de um tipo de conhecimento acadêmico que é “contextual”. Caracterizar o contexto em que a universidade está inserida nos valeu para não nos reduzirmos a ela como fonte das dificuldades encontradas pelo professor. À universidade, também são destinadas expectativas e pressões, conforme os objetivos políticos e sociais vigentes, incidindo na forma como se organiza. Esta discussão foi de extrema importância para refletirmos sobre a transformação desta Instituição em organização, como propuseram os autores escolhidos para falar do tema. Dito de outra forma, o pretexto de necessidade de “valorização” excessiva do

produtivismo, intensifica a pressão sofrida pelo professor, incidindo sobre sua vida acadêmica e, conseqüentemente, sobre a vivência de sofrimento mental.

Vale pontuar que a avaliação e a produção em si não devem ser consideradas como “problemas” a serem resolvidos. As demandas de produtividade têm por objetivo movimentar a ciência brasileira, instalando a cultura de pesquisa e de publicação. No entanto, o que fica claro no desenvolvimento deste trabalho é que a transformação destes dispositivos institucionais em exclusiva quantificação e competição, fazem surgir metas e desafios para toda a comunidade científica, colaborando para o surgimento de problemas sociais, físicos e mentais.

Pensando em “ações de visibilidade e estratégias para o enfrentamento do sofrimento mental na universidade”, estabelecido como quarto objetivo específico, consideramos ter atingido o objetivo, mesmo que os dados não sejam tão animadores. As estratégias identificadas como já postas em prática parecem ser mais efeitos colaterais do que ideias propositivas que venham ao encontro das dificuldades encontradas pelos professores.

Ficou claro, também, o desconhecimento dos professores a respeito dos departamentos internos da universidade que têm como propósito auxiliar o professor nas questões relativas à vida do docente na Instituição. O maior enfoque dado foi ao Sindicato, mas, também, debatemos criticamente esta alternativa, uma vez que recaímos sobre a ideia da judicialização do sofrimento mental.

As alternativas encontradas são, em sua maioria, iniciativas individuais que não contribuem para a construção coletiva de soluções, como: “isolamento”, “descredenciamento da pós-graduação”, tentativa de “mobilidade interna” como forma a evitar o sofrimento mental. Além das estratégias postas em prática, foram identificadas proposições construídas, principalmente, durante as Rodas de Conversa, que dizem respeito as ideias alternativas que mudem as práticas associadas ao sofrimento mental, como: proposta de criação de “disciplinas coletivas” e, também, da “produção científica coletiva”, ou seja, a possibilidade de uma avaliação mais focada no grupo do que no individual.

A mobilidade interna para o professor foi muito discutida, ora vista como uma solução para os problemas encontrados no departamento de origem, ora vista como possibilidade de intercâmbio e enriquecimento acadêmico. Atualmente, é difícil para um professor mudar de unidade, tendo em vista o caráter específico dos concursos e de sua área de atuação. Mesmo assim, alguns professores conseguem promover esta mobilidade, mesmo que de forma alternativa. Isto porque a possibilidade de atuar em projetos de extensão que comportem a interdisciplinaridade, fazer parte de pós-graduações que possibilitem um maior intercâmbio, ou

mesmo atuar no ensino à distância, foram práticas citadas como alternativas para a insatisfação do docente em sua própria unidade.

Foi interessante o enfoque na pós-graduação como ponto de maior tensão dentro da universidade. Isso porque as formas de avaliação e a exigência de produção recaem mais fortemente sobre ela, do que sobre os demais pilares da universidade: extensão e docência. Desta forma, a extensão é vista como alternativa possível diante das dificuldades encontradas na pós. Concluindo este ponto, ainda parece não haver ações de visibilidade e estratégias institucionais como alternativas para o sofrimento mental da universidade, a não ser as decisões individuais postas em prática, como acima exposto.

Acreditamos ter alcançado satisfatoriamente os quatro objetivos específicos propostos para o trabalho. Por se tratar de pautas com caráter exploratório, toda informação identificada se transformou em dado a ser analisado, mesmo que o encontrado seja diferente do que foi hipotetizado inicialmente, como o caso do último objetivo específico.

Por ser uma pauta ainda pouco explorada no ambiente universitário, acreditamos que a pesquisa traz contribuições importantes para o auxílio na construção de políticas universitárias que favoreçam o professor, mesmo que seja *a priori* no microcosmo universitário. Quando pensamos em pesquisas que enfoquem o professor dentro da universidade, não esperamos atingir apenas esta categoria, mas sim, toda a dinâmica universitária que tem na figura deste docente uma peça fundamental. A vida universitária dos estudantes e dos TAE's estão em constante relação com o professor, já que este ocupa o papel, muitas vezes, de chefe ou colega de trabalho (no caso dos TAEs) ou responsável pela dinâmica educacional (no caso dos alunos). Os professores estão em lugar de grande visibilidade e responsabilidade, ocupando postos de direção, chefia e orientação, sendo a eles, muitas vezes, imputada a "culpa" das dificuldades encontradas pelos demais membros da comunidade universitária.

Por que, então, não destinamos nossa atenção a este profissional que ocupa um papel tão central na dinâmica universitária? Trazer estes elementos que contribuem para o conhecimento da situação do professor, hoje, na cena acadêmica, é de extrema urgência, na medida em que propicia, também, a construção de novas pautas de pesquisa.

A universidade vive hoje um novo momento de grande tensão e ataque. Entre as datas de início e de fim deste trabalho tivemos acontecimentos de grande repercussão para a educação brasileira, incluindo a universidade. O principal deles, as eleições de 2018, trouxe grande apreensão por parte da comunidade universitária, que se concretizou durante o decorrer do ano de 2019. Os constantes ataques à esta Instituição, os cortes de verbas para a ciência, o

lançamento do ameaçador programa Future-se ³¹, as pressões por diminuição de salários e outros dispositivos que vão de encontro ao desmonte da universidade pública merecem nossa atenção neste momento. Trazemos esta questão como uma limitação deste trabalho, que não englobou os aspectos mais recentes da política brasileira que afeta, sem dúvidas, os professores universitários.

A expectativa é de que o sofrimento mental tenha se intensificado nos últimos meses, tendo em vista os constantes ataques que consideramos como um tipo de assédio institucional encabeçados por instituições como o MEC, na figura do atual Ministro. Os dados apresentados não contemplam esta realidade e poderiam ser complementados com outros elementos se as entrevistas tivessem sido realizadas após o anúncio de algumas medidas do governo que demonstram total desconhecimento do que é a universidade pública. Fato é que, durante a realização das entrevistas, a atualidade não foi uma pauta incisiva no fim de 2018 e início de 2019. Os professores não trouxeram elementos que dessem atenção especial as questões mais atuais, além da entrevista não conter perguntas específicas sobre o tema.

Outra característica importante deste trabalho se dá pelo fato de termos realizado a pesquisa em parceria com o Sindicato. Este ponto pode trazer algumas limitações, mesmo que tenhamos tido o privilégio de estar em contato com uma realidade difícil de ser acessada. A participação nas Rodas de Conversa e o diálogo com o setor jurídico enriqueceu nossas análises e nos colocou em contato com uma realidade ainda desconhecida. No entanto, a restrição de entrevistas aos professores filiados, apesar de ter sido justificada, pode ter trazido algumas limitações. Isto porque o professor sindicalizado tem pautas e questões em comum que talvez outros que não o sejam não teriam. Como, por exemplo, o fato de procurarem o Sindicato como fonte de apoio diante do sofrimento, como fizeram grande parte dos entrevistados. Qual seria a busca de um professor que não conhece o Sindicato como ponto de apoio? Talvez encontraríamos outras alternativas que não encontramos com o recorte que fizemos.

No entanto, como citado na metodologia, foi uma escolha que se baseou em estabelecer um ambiente “seguro” para que os professores se sentissem protegidos ao relatar o sofrimento mental vivenciado. Reconhecemos as limitações, mas estamos seguros com relação a escolha que fizemos.

³¹ Programa de reestruturação da gestão e do financiamento do ensino superior público lançado pelo Governo Federal. O programa tem como proposta ampliar a participação de verbas privadas no orçamento universitário e tem recebido diversas críticas pela comunidade universitária, principalmente pela tentativa do Estado em desresponsabilizar-se da educação superior.

A partir de todos os elementos trazidos neste trabalho, acreditamos poder sugerir novas pautas de pesquisa. Os dados encontrados nos fazem sugerir que há especificidades na experiência dos professores recém-admitidos que merecem especial atenção, o que não foi o foco deste trabalho. Os professores “novatos” acabam enfrentando alguns desafios que não se estendem aos professores já estabelecidos, já que estão em período probatório e de avaliação, como detalhado na apresentação dos resultados.

Outro ponto que pode ser interessante é o foco específico em professores vinculados à pós-graduação. Parece haver, também, dificuldades específicas para aqueles que estão vinculados e submetidos a uma pressão pela produção científica. Este foi um ponto bem demarcado nesse trabalho, mas poderia ser melhor explorado se fosse o foco principal de algum estudo posterior. Assim como enfoque na pós-graduação pode ser importante, os demais pilares também mereceriam especial atenção. A docência em si e a extensão são atividades que contemplam a vida do professor, mas se distinguem com relação às rotinas estabelecidas e resultados entregues. Focar nas especificidades de cada uma delas pode ser interessante, visando enriquecer as análises referentes, também, ao sofrimento mental docente.

Outro ponto importante são os encargos administrativos assumidos pelos professores. Parece ser uma atividade fonte de sofrimento e conflitos, o que faz com que seja também uma pauta importante a ser investigada futuramente.

Os professores aposentados também trouxeram elementos para descrever o sofrimento mental durante as Rodas de Conversa, tendo como causas outras questões que não as exploradas neste trabalho. Por não se tratar do nosso foco, não contemplamos esta categoria para nossas análises. No entanto, vale ressaltar a importância de uma melhor investigação no que diz respeito aos professores aposentados.

Por fim, aprofundarmos nas características da carreira docente e suas transformações podem trazer bons dados para análise da situação do sofrimento mental dos professores. Neste trabalho trouxemos alguns dados sobre a carreira apenas como esclarecimento para a compreensão das falas dos entrevistados, mas foi possível perceber a importância da pauta como fonte de sofrimento entre estes profissionais diante das constantes mudanças que causam insegurança.

A realização deste trabalho nos permitiu um olhar para a universidade por inteiro, e não apenas o fragmento destinado à análise do trabalho em si. Este foi um ponto de atenção do início ao fim: não reduzir a pesquisa à análise denexo causal entre adoecimento e trabalho. Queríamos ir além, criar um olhar amplo, que compreendesse o sofrimento mental como um fenômeno que não tem uma causa específica, mas sim algo que está circunscrito a um contexto

em um processo dialético. Particularmente, este exercício foi fundamental para a realização desta pesquisa enquanto pesquisadores. Tentar identificar e trazer à luz o sofrimento mental docente, sem cair na patologia, na redução, no individualismo: tarefa difícil, mas essencial para uma pesquisa que se propõe a ser social. Para tanto, tivemos que reinventar e criar nosso próprio conceito de sofrimento mental que nos guiasse durante esta jornada.

Acreditamos que todos os elementos aqui compartilhados fazem parte de uma realidade que não é dada, mas que foi criada e, como tal, pode ser desconstruída, construída, reconstruída: estamos em movimento! O cenário político nos denota um movimento de retrocesso, onde o Estado se exime de responsabilizar-se pela educação e ainda cria dispositivos que a precarizam cada vez mais. Portanto, sugerimos que este exame minucioso desta Instituição e seu “entorno” seja indefinidamente continuado, a fim de pensarmos o mundo que orienta os diversos atores sociais em suas representações historicamente constituídas.

Talvez mais do que nunca agora precisamos permitir que a universidade repense a si mesma, ou seja, como afirma Chauí (2016), reflita sobre sua própria função enquanto Instituição, em um cenário não ameaçador. Nos ater aos detalhes menos visíveis, como os que trouxemos, é igualmente importante, pois nos conduz a uma reflexão mais primordial, como a função de uma universidade em uma sociedade. Retomar esta reflexão, repensar, reorganizar deve ser um exercício permanente, para que não aceitemos o instituído como algo natural a ser seguido. Mas este é um trabalho tanto individual como coletivo, pois, como tentamos a todo momento mostrar, restringir as lutas ao campo individual diminui a potência da transformação universitária.

O fato de trazer à luz elementos que podem ser transformados na universidade não significa que estamos contribuindo com todos esses ataques que esta Instituição vem sofrendo. Muito pelo contrário, nosso propósito foi sempre tentar desvelar o que está por trás de todas essas pressões que a universidade vem sofrendo, principalmente nas últimas décadas. Destacamos nosso compromisso com a defesa da educação pública, gratuita e de qualidade, reiterando a sua importância para o desenvolvimento científico, desenvolvimento do país e também com a implementação da justiça social.

A mensagem final e igualmente importante é a de que tentemos fortalecer a universidade em seu conjunto, em contraponto à separação incentivada pela competição, contribuindo para sua legitimidade e democratização interna e externa, como alerta Santos (2004). Por fim, lançamos mão do conselho de Freitag (1995) que nos sugere a viver a universidade, cultivá-la, promover sua potência, seu espírito de conhecimento, a vontade de compreender, a faculdade de julgar: é disso que a sociedade precisa urgentemente.

Referências

- Agamben, G. (2009). *O que é o contemporâneo? e outros ensaios*. Chapecó: Argos.
- Alvez-Mazzotti, A. J. (2006). Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa*, 36 (129), 637-651.
- Amarante, P. (1998). *Loucos pela vida: a trajetória da reforma psiquiátrica no Brasil*. SciELO-Editora FIOCRUZ.
- Amarante, P. (2007). *Saúde mental e atenção psicossocial* (4ª ed.) SciELO-Editora FIOCRUZ.
- Bardin, L. (2011). Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70. (Originalmente publicado em 1977).
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo* (3ª. ed). Lisboa: Edições 70.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: J. Zahar.
- Birman, J. (2003). Dor e sofrimento num mundo sem mediação. *Estados Gerais da Psicanálise: II Encontro Mundial*, 1-7.
- Borges, M. C. A. (2010). A visão de educação superior do Banco Mundial: recomendações para a formulação de políticas educativas na América Latina. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE*, 26(2).
- Borsoi, I. C. F. (2012). Trabalho e produtivismo: saúde e modo de vida de docentes de instituições públicas de Ensino Superior. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 15(1), 81-100
- Bortolus, M. V. (2014). A Extensão Universitária e a Dança de Shiva. *Interfaces-Revista de Extensão da UFMG*, 2(2), 93-106.
- Brandão, A. C. P., Ferenc, A. V. F., & Braúna, R. D. C. A. (2015). Condições de trabalho docente na universidade pública brasileira: um mapeamento de estudos. *Revista Espaço Pedagógico*, 22(2).
- Brant, L. C., & Minayo-Gomez, C. (2004). A transformação do sofrimento em adoecimento: do nascimento da clínica à psicodinâmica do trabalho. *Ciência & Saúde Coletiva*, 9, 213-223.
- Brant, L. C., & Minayo-Gómez, C. (2007). Dispositivos de transformação do sofrimento em adoecimento numa empresa. *Psicologia em Estudo*, 12(3).
- Castoriadis, C. (1992). *As encruzilhadas do labirinto, III: O mundo fragmentado* (RM Boaventura, Trad.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Castro, E. D. M., & Araújo, J. N. G. (1994). Análise social e subjetividade. In Lévy, A. et al. *Psicossociologia: análise social e intervenção*. Petrópolis: Vozes, 15-23.

- Cavalcante, R. B., Calixto, P., & Pinheiro, M. M. K. (2014). Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. *Informação & Sociedade: Estudos*, 24(1).
- Chauí, M. (1999). A universidade operacional. *Avaliação-Revista da Avaliação da Educação Superior*, 4(3).
- Chauí, M. (2003). A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista brasileira de educação*, 24(1), 5-15.
- Chauí, M. (2016). Contra a universidade operacional e a servidão voluntária. In *Conferência de Abertura do Congresso da Universidade Federal da Bahia*, 14 de julho de 2016.
- Colbari, A. (2014). A análise de conteúdo e a pesquisa empírica qualitativa. In: Souza, E. M. D. *Metodologias e análises qualitativas em pesquisa organizacional*. Vitória: Edufes, 241-272.
- Cruz, R. (2011). Trabalho docente, modo degradado de funcionamento institucional e patologias do trabalho. In Souza, M.; Martins, F; Araújo, J. *Dimensões da violência: conhecimento, subjetividade e sofrimento psíquico*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 207-222.
- Dantas, M. A. (2009). *Sofrimento psíquico: modalidades contemporâneas de representação e expressão*. Curitiba: Juruá e Leon.
- Dejours, C., Abdoucheli, E., Jayet, C., & Betiol, M. I. S. (1994). *Psicodinâmica do trabalho: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho*. São Paulo: Atlas.
- Dourado, L.F (2002). Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, pp. 234-252.
- Ehrenberg, A. (2004). *Les changements de la relation normal-pathologique: à propos de la souffrance psychique et de la santé mentale*. Paris: Esprit, 133-156.
- Enriquez, E. (1994). O papel do sujeito humano na dinâmica social. *Psicossociologia: análise social e intervenção*. Petrópolis: Vozes, 25-49.
- Estácio, L. S. S., Andrade, W. G. F., Kern, V. M., & de Almeida Cunha, C. J. C. (2019). O produtivismo acadêmico na vida dos discentes de pós-graduação. *Em Questão*, 25(1), 133-158.
- Ferreira, M. C. (2010). A Psicologia Social contemporânea: principais tendências e perspectivas nacionais e internacionais. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 26(25ANOS), 51-64.
- Fontana, R. T., & Pinheiro, D. A. (2010). Condições de saúde auto-referidas de professores de uma universidade regional. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 31(2), 270.
- Foucault, M. (1979). A Casa dos Loucos. In: *Microfísica do Poder* (10ª ed). Rio de Janeiro: Graal, 1992, 113-128.

- Fraser, M. T. D., & Gondim, S. M. G. (2004). Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. *Paidéia*, 14(28), 139-152. Recuperado em 21 junho, 2018, de <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v14n28/04.pdf/>.
- Freitag, M. (1995). *Le naufrage de l'université et autres essais d'épistémologie politique*. Québec: La Découverte/MAUSS.
- Gadea, C. A. (2007). *Paisagens da Pós-modernidade: cultura, política e sociabilidade na América Latina*. Universidade do Vale do Itajaí.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6. ed.) São Paulo: Editora Atlas AS.
- Giovanetti, J. P. (2017). Pós-modernidade e o vazio existencial. In: Giovanetti, J. P. *Psicoterapia fenomenológico-existencial: fundamentos filosófico: antropológicos* (pp. 115-129). Rio de Janeiro: Via Verita.
- Goldberg, D., & Huxley, P. (1992). *Common mental disorders: a bio-social model*. New York: Tavistock/Routledge.
- Gomes, R. (2013). A análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: Minayo, M. C. S. (org). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (pp. 79-108). Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Gori, R. (2011). L'évaluation comme «dispositif de servitude volontaire». *Bulletin de psychologie*, (1), 45-47. Recuperado em 02 outubro, 2019, de <https://www.cairn.info/revue-bulletin-de-psychologie-2011-1-page-45.htm#>.
- Guarany, A. M. B. (2014). Trabalho docente, carreira doente: elementos que impactam a saúde mental dos docentes da Universidade Federal do Rio de Janeiro—estudo de caso. Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.
- Hirigoyen, M. F. (2002). *Assédio Moral: a violência perversa do cotidiano*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Leão, L. H. D. C., & Brant, L. C. (2015). Manifestações de sofrimento: dilemas e desafios para a vigilância em saúde do trabalhador. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, 25, 1271-1292.
- Lei n. 11.344, de 8 de setembro de 2006. Dispõe sobre a reestruturação das carreiras de Especialista do Banco do Brasil, de Magistério de Ensino Superior e de Magistério de 1º e 2º Graus. Recuperado em 20 setembro, 2019, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11344compilado.htm.
- Lei n. 12.772, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal. Recuperado em 19 setembro, 2019, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm.
- Lei n. 12.863, de 24 de setembro de 2013. Altera a Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal. Recuperado em 19 setembro, 2019, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/Lei/L12863.htm.

- Lemos, P. M., & Freire, J. C. (2012). Os contornos tardo-modernos do sofrimento e do adoecimento psíquicos: proposições éticas para o Centro de Atenção Psicossocial. *Psicologia em Revista*, 17(2), 303-321.
- Lipovetsky, G. (2005). *A era do vazio: ensaios sobre o individualismo contemporâneo*. São Paulo: Manole.
- Louzada, R. C. R., & da Silva Filho, J. F. (2005). Pós-graduação e trabalho: um estudo sobre projetos e expectativas de doutorandos brasileiros. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, 12(2).
- Liotard, J. F. (1998). *A condição pós-moderna*. Rio de Janeiro: J. Olympio.
- Mancebo, D. (2007). Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. *Educação & Sociedade*, 28(99), 466-482.
- Matos, R. M. (2006). Professor associado: avanço o retrocesso? *Boletim UFMG*, n. 1540. Recuperado em 20 de setembro, 2019, de <https://www.ufmg.br/boletim/bol1540/segunda.shtml>.
- Maués, O. C. (2010a). 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: GESTRADO/FAE/UFMG, 1, 432.
- Maués, O. C. (2010b). A reconfiguração do trabalho docente na educação superior. *Educar em Revista*, (1), 141-160.
- Mayorga, C., Costa, F. C. S., & Cardoso, T. L. (2010). Introdução: Universidade Pública no Brasil. Entre privilégios e direitos. In Mayorga, C. *Universidade Cindida, Universidade em Conexão: ensaios sobre democratização da universidade*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 19-45.
- Mayorga, C. (2012). Olhar o Futuro e Ampliar o Presente da Psicologia Social: Contribuições da Sociologia das Ausências. *Pesquisas e Práticas Psicossociais* 7(1), São João del-Rei. Recuperado em 02 outubro, 2019, de https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistalapip/Volume7_n1/Mayorga.pdf.
- Mazzilli, S. (2011). Ensino, pesquisa e extensão: reconfiguração da universidade brasileira em tempos de redemocratização do Estado. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE*, 27(2).
- Oliveira, A. D. S. D., de Souza Pereira, M., & de Lima, L. M. (2017). Trabalho, produtivismo e adoecimento dos docentes nas universidades públicas brasileiras. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), 609-619.
- OMS. Organización Mundial de la Salud. (2013). Plan de acción sobre salud mental 2013/2020. Suíça. Recuperado em 30 agosto, 2018, de http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/97488/1/9789243506029_spa.pdf?ua=1
- Paini, L. D. & Costa, L. P. D. (2016). A função social da universidade na contemporaneidade: algumas considerações. *Eventos Pedagógicos*, 7(1), 59-72.

- Pereira, A. P. D. M. (2018). Remoção em estágio probatório e socialização organizacional: um estudo com os assistentes em administração de uma universidade federal. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil.
- Peres, R. S., & Santos, M. A. (2005). Considerações gerais e orientações práticas acerca do emprego de estudos de caso na pesquisa científica em psicologia. *Interações*, 10 (20), 109-126.
- Perrusi, A. (2015). Sofrimento psíquico, individualismo e uso de psicotrópicos: Saúde mental e individualidade contemporânea. *Tempo Social*, 27(1), 139-159.
- Pimenta, C. A. M. (2008). É possível pensarmos em uma teoria latino-americana sobre pós-modernidade? *Ciências Sociais Unisinos*, 44(3), 225-228.
- Pinto, E. (2015). Adoecimento e sofrimento de professores universitários: dimensões afetivas e ético-políticas. *Psicologia: teoria e prática*, 17(1), 61-71.
- Pope, C., & Mays, N. (2009). *Pesquisa qualitativa na atenção à saúde*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Resolução complementar n. 04, de 09 de setembro de 2014. Dispõe sobre as progressões e promoções dos integrantes das Carreiras de Magistério da Universidade Federal de Minas Gerais. Recuperado em 19 setembro, 2019, de <https://www.ufmg.br/boletim/bol1878/e1.shtml>.
- Ricoeur, P. (1992). La souffrance n'est pas la douleur. *Revue de Psychiatrie Française*, 23, 9-18.
- Rolnik, S., & Guattari, F. (2007). *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes.
- Rossi, A., & Passos, E. (2014). Análise institucional: revisão conceitual e nuances da pesquisa-intervenção no Brasil. *Revista EPOS*, 5(1), 156-181.
- Santos, B. D. S. (2004). *A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. Recuperado em 20 de março, 2019, de <https://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecXXI.pdf>
- Sguissardi, V., & Silva Júnior, J. D. R. (2009). *Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtividade acadêmica*. São Paulo: Xamã.
- Silva Cordeiro, F. M. G., & de Andrade, F. C. B. (2009). Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. *Revista brasileira de educação*, 14(41), 269-280.
- Silva Junior, J. R. (2010). João dos Reis Silva Junior debate carreira docente. Adur: Rio de Janeiro. Recuperado em 27 de setembro, 2019, de http://www.adur-rj.org.br/5com/pop-up/joao_reis_debate_carreira_docente.htm.
- Souza, L. M. D. (2012). *Meios consensuais de solução de conflitos envolvendo entes públicos e a mediação de conflitos coletivos*. Belo Horizonte: Fórum

- Stake, R. E. (2011). *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Porto Alegre: Penso Editora.
- Svandra, P. (2012). Douleur et souffrance, sur les pas de Paul Ricœur. *Soins Psychiatrie*, 33(282), 14-17.
- Taleb, M. (2015). Miguel Benasayag, Clinique du mal-être: La ‘psy’ face aux nouvelles souffrances psychiques. França. Recuperado em 17 setembro, 2018, de <http://journals.openedition.org/lectures/18057>
- Trindade, H. (2003). O discurso da crise e a reforma universitária necessária da universidade brasileira. *Las universidades en América Latina: reformadas o alteradas*.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In: Silva, A. S.; Pinto, J. M. (Org.). *Metodologia das ciências sociais*. Lisboa: Afrontamento, 101-128.
- Venturini, E. & Goulart, M. S. B. (2016). Universidade, solidão e saúde mental. *Interfaces-Revista de Extensão da UFMG*, 4(2), 94-115.
- Yin, R. K. (2015). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos* (5a ed.). Porto Alegre: Bookman editora.

Apêndice

Apêndice A – Roteiro de Entrevista

Entrevista Professores Universitários	
Nome: Idade: Sexo: Departamento: Data de ingresso: Estágio da carreira (assistente / associado / adjunto / titular): Afiliado ao Sindicato?	
Questões gerais	Questões complementares
1- Me conte sobre sua trajetória na Universidade.	
2- Você considera já ter vivenciado momentos de sofrimento mental associados à sua vida acadêmica?	<ul style="list-style-type: none"> • Conte sua experiência. • Você encontrou apoio na Instituição?
3- Você solicitou algum afastamento do trabalho por motivos relacionados ao sofrimento mental?	<ul style="list-style-type: none"> • Como foi esta experiência dentro da universidade?
4- Você já fez ou faz uso de psicofármacos?	
5- Em sua opinião, atualmente, quais os maiores desafios subjetivos encontrados pelo professor dentro da universidade?	
6- Como você se sente hoje com relação à universidade?	Quais as suas perspectivas futuras?