

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/332974036>

Processos de gestão universitária e adoecimento: reflexões sobre saúde mental e trabalho docente em uma universidade brasileira

Chapter · May 2019

CITATIONS

0

READS

183

4 authors, including:



[João César de Freitas Fonseca](#)

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

22 PUBLICATIONS 16 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



[Carlos Eduardo Carrusca Vieira](#)

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

29 PUBLICATIONS 56 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Análise da Atividade no Programa de Operadores de Alto Desempenho (POAD) [View project](#)



Trabalho e dependência química: redes sociais e novas possibilidades de atenção à saúde [View project](#)

PROCESSOS DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA E ADOECIMENTO: REFLEXÕES SOBRE SAÚDE MENTAL E TRABALHO DOCENTE EM UMA UNIVERSIDADE BRASILEIRA

Cap.
14

João César de Freitas Fonseca*
Mara Marçal Sales*
Carlos Eduardo Carrusca Vieira*
Regina Monteiro Campolina Barbosa**

RESUMO

O presente capítulo apresenta algumas reflexões sobre as mudanças experimentadas no âmbito da gestão das universidades federais brasileiras, abordando os seus desdobramentos no processo de trabalho e as suas possíveis implicações na saúde/doença dos servidores docentes dessas instituições, em especial na daqueles que assumem funções gerenciais. Reconhecidamente, a partir dos anos de 1990, inicia-se um processo de intensificação do trabalho nessas instituições, inspirado nos discursos de qualidade e excelência oriundos dos modelos produtivos privados. No caso das universidades brasileiras, a implantação de princípios baseados nesses modelos exige uma reorientação dos processos de gestão de docentes e técnicos, com nítidos desdobramentos sobre a condição subjetiva dos trabalhadores. Como consequência, infere-se o aumento do número de afastamentos do trabalho por motivos relacionados a transtornos mentais, bem como do número de ouvidorias e processos administrativos. Neste ensaio, defendemos que a Ergologia, considerada uma das

* Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG)

** Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

A correspondência relativa a este capítulo deve ser endereçada para: joaoacesarfonseca@gmail.com

Abordagens Clínicas do Trabalho, pode apresentar contribuições expressivas para se entender e modificar o processo de trabalho, colaborando para a redução do número de afastamentos, principalmente daqueles relacionados a transtornos mentais.

Palavras-chave: *Saúde mental e trabalho, trabalho docente, gestão universitária, ergologia.*

ABSTRACT

This chapter presents some considerations about the changes in the management scope of Brazilian federal universities including consequences of work procedures and how they relate to possible health/disease issues affecting teachers of such institutions, especially the ones in charge of managerial work. It's been acknowledged that since the 1990's the workload has been intensified at such institutions in order to meet the demands for quality excellence standards set by private productive models. In the case of Brazilian universities, the implementation of processes based on such models calls for a reorientation of management methods related to teachers and technicians, which has clearly affected the workers' subjective conditions. As a consequence, there has been reported an increase in the events of absence from work due to mental disorders, and as well the number of requests for ombudsman meditations and administrative processes. In this paper, it's been propounded that the Ergology deemed to be one of the workplace health approach, may significantly help understand and change the work procedures, and may also contribute to a decrease in the events of absence from work, especially the ones related to psychological disorders.

Keywords: *Mental Health and Work, Teacher's Work, University Management, Ergology.*

1. A CRÍTICA E A AUTOCRÍTICA COMO VOCAÇÕES DAS UNIVERSIDADES

As universidades são percebidas por um expressivo contingente da comunidade acadêmica como instituições marcadas pela crítica sobre a sociedade em geral e sobre si mesmas, sendo aceito que as suas origens remontam aos séculos XII e XIII, na Europa Central (Nogueira, 1989), e que elas decorrem da evolução e organização das escolas catedrais, vinculadas à Igreja Católica. Tanto na França quanto na Itália, as primeiras agremiações universitárias surgem como resultado da movimentação de professores – no primeiro caso, em Paris – ou de alunos – no segundo caso, na Bolonha.

As universidades constituem-se como organizações basilares para a produção e disseminação do conhecimento e para o desenvolvimento social e econômico de qualquer sociedade. Para Minogue (1981), a ascensão das universidades constituiu um momento histórico ímpar, que “pertence a uma classe de momentos culturais por meio dos quais a insatisfação de uma geração com o estado de sua herança intelectual conduziu a um círculo de novas realizações” (p. 22). Embora seja possível divisar a enorme diversidade que marca as universidades ao longo do tempo, é certo que elas mantiveram traços identitários que delineiam e ratificam as suas especificidades em relação a outras instituições. Mesmo que incorporando dimensões locais e reafirmando expressões mais amplas, oriundas de modelos compartilhados com outras sociedades e culturas, em qualquer situação, a instituição universidade parece não poder furtar-se às implicações transformadoras geradas pela própria consecução de sua finalidade mor: a produção do conhecimento. Dito de outra forma, Gazzola (2004) pontua:

Instituição singularmente voltada para o futuro, a universidade é o espaço onde o que ainda não sabemos irá preponderar sobre o que sabemos. É parte da própria natureza do conhecimento, núcleo em torno do qual gravita a instituição universitária, o acolhimento da incerteza e do novo. Mesmo pressionada pelo presente e por seus limites, a universidade abrigará sempre a possibilidade do movimento em direção ao possível, ao que existe, ainda, sob a figura da utopia (p. 8).

Se, por um lado, a filiação à postura crítica encaminha as universidades para alvos externos, por outro, aponta para o difícil, porém necessário, exercício da autocrítica. Nesse sentido, Nogueira (1989) comenta que, onde quer que exista uma universidade, “existe uma discussão sobre a crise, existe uma reflexão sobre a universidade e um questionamento das estruturas universitárias, dos procedimentos universitários, dos comportamentos predominantes da universidade” (p. 10).

O presente ensaio focaliza o contexto interno da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), uma das principais instituições de ensino do Brasil. Nosso interesse recai, especificamente, sobre as decorrências das modificações implementadas na gestão da instituição e suas implicações para o trabalho dos docentes que ocupam posições gerenciais – os chamados Chefes de Departamento. A reflexão aqui empreendida será subsidiada pela perspectiva ergológica e está circunstanciada às condições posteriores à adoção do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), política adotada pelo Governo Federal brasileiro a partir de 2007.

Passemos, pois, a caracterizar brevemente os contornos gerais do REUNI e algumas de suas repercussões.

2. GESTÃO E INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: ALGUNS APONTAMENTOS A PARTIR DO REUNI

As universidades são, por definição, espaços marcados por uma grande multiplicidade de visões, o que, certamente, reflete-se inclusive na diversidade de processos de gestão ali adotados. Além de expressar diferentes concepções, esses modelos de gestão são, algumas vezes, talhados como respostas a crises que eclodem nas universidades. De fato, como qualquer instituição, as universidades também vivem ciclos de crises, que refletem as transformações das sociedades onde se inserem. Usualmente, são os contextos políticos e econômicos que mais diretamente incidem sobre essas organizações, gerando os mais diversos tensionamentos (Meneghel, 2001). Essas crises envolvem, em geral, pressões e demandas crescentes que questionam os modos de organização interna e os resultados alcançados pelas instituições de ensino.

No caso das universidades públicas, todavia, há que se considerar o papel central desempenhado pelas diretrizes governamentais na consecução dos modelos de gestão interna. Não obstante as instituições de ensino contarem com a prerrogativa da autonomia universitária, seu fazer é indubitavelmente afetado pelas políticas públicas adotadas pelos governos.

Focalizando o exemplo brasileiro, temos um marco histórico importante no processo de implantação do REUNI, que foi instituído a partir do Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007, com o objetivo de otimizar a utilização dos recursos disponibilizados para a educação superior nas universidades públicas. Em sentido geral, as medidas intentavam proporcionar um crescimento ao sistema público de Ensino Superior, garantindo investimentos para a expansão física, a ampliação de vagas e a contratação de pessoal.

A adoção do Programa foi justificada pelo Ministério da Educação brasileiro como estratégia de enfrentamento de uma grande crise relativa ao acesso ao Ensino Superior: à época do lançamento do Programa, somente 24.31% dos jovens brasileiros com idade entre 18 e 24 anos tinham acesso às universidades (Brasil, 2009).

Logo à partida, o REUNI logrou a adesão da quase todas instituições públicas de Ensino Superior: das 54 universidades federais existentes ao final de 2007, 53 aderiram (Brasil, 2009). Os resultados apresentados por uma comissão designada pelo Ministério da Educação para avaliar o Programa no período entre 2003 e 2010 foram expressivos: aumento de 31% do número de universidades federais; aumento de 138% do número de municípios atendidos por universidades (interiorização); aumento de 112% do número de vagas nos cursos de graduação presencial; e aumento de 44% do número de docentes efetivos, com redução de 64% de professores substitutos.

Evidentemente, é preciso considerar que os dados acima são parte de uma avaliação parcial desenvolvida por uma instância do próprio Governo Federal, mas eles permitem compreender, ainda que parcialmente, a política adotada em relação ao Ensino Superior no Brasil nos últimos anos¹.

Aos poucos, na medida em que foram surgindo as análises relacionadas com a sua implantação, o REUNI começou a receber críticas de diversos pesquisadores. Os impactos do Programa sobre o trabalho docente, em especial, passaram a ser descritos. Para os críticos, a expansão do Ensino Superior se fez às expensas da piora nas condições de trabalho. Cislaghi (2010), por exemplo, ao lembrar que o Programa tinha como meta estabelecer, ao final de cinco anos, uma proporção de um professor para cada grupo de 18 alunos, afirma que “o que o REUNI propõe, na prática, é uma redução proporcional do número de docentes nas universidades federais, bem como uma redução proporcional dos recursos de custeio, levando à redução da qualidade e da autonomia, conforme inscritas na Constituição Brasileira” (p. 3).

Para Paula (2009), o REUNI é inspirado em um modelo flexível de educação superior, que materializaria os principais interesses de organismos internacionais, como o Banco Mundial

¹ Nos dois mandatos de Luís Inácio Lula da Silva na presidência do Brasil (2003-2006; 2007-2010), além do REUNI, foram adotadas duas outras expressivas políticas voltadas ao Ensino Superior. A primeira delas foi o Programa Universidade para Todos (ProUni), que oferece bolsas de estudo em instituições privadas de Ensino Superior. A segunda foi a criação do Sistema de Seleção Unificada (SISU), que seleciona alunos para as universidades públicas. Em ambos os casos, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é o instrumento básico para a seleção de alunos. Os dois Programas visavam expandir o número de alunos matriculados, contemplando quesitos sociais e raciais para oportunizar o acesso ao Ensino Superior a alunos egressos de escolas públicas, oriundos de famílias de baixa renda e negros ou indígenas.

e a UNESCO, recuperando princípios da chamada Universidade Nova² e elementos da burguesia industrial e educacional brasileira.

Dentre as críticas feitas ao REUNI, um conjunto mais expressivo vem do Sindicato Nacional de Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), por entender, em conformidade com os autores já mencionados, que as medidas adotadas a partir desse Programa implicariam em intensificação do trabalho docente, com um agravamento das condições de trabalho. Referindo-se ao assunto, Léda e Mancebo (2009) afirmam:

Assim, seu rol de atividades é extenso e sua carga de trabalho se estende para além dos muros das instituições, da carga horária de oito horas diárias, da semana de cinco dias, com a produção de diversos tipos de doenças, desânimo, cansaço, ansiedade, visto que em cada trabalhador, conforme graus diferenciados, sempre existem limitações corporais e subjetivas no enfrentamento desse ritmo de trabalho. Com a reforma proposta, deve-se acrescentar a esse quadro, o sobretrabalho que poderá advir da multiplicação de estudantes sob sua responsabilidade (p. 58).

O fenômeno da intensificação do trabalho, de forma geral, já tem sido estudado por diversos autores, com destaque para Dal Rosso (2008), para quem o

[...] conceito de intensificação do trabalho deriva do processo de trabalho, pois se refere ao ato de trabalhar, ou seja, o grau de dispêndio de energias realizado pelos trabalhadores na atividade concreta... A intensificação se reporta ao trabalhador individualizado ou ao coletivo de trabalhadores, portanto, aos sujeitos do trabalho. Deles é exigido um empenho maior, seja físico (corpo), intelectual (acuidade mente/saberes) ou psíquico (emocional/afetividade), ou uma combinação desses elementos (p. 30).

A intensificação do trabalho docente nas universidades públicas brasileiras, em especial, a partir do REUNI, também se expressa em elementos de ordem qualitativa. Em ensaio provocativo, intitulado "O trabalho e os trabalhos", o professor, músico e médico João

² A expressão Universidade Nova diz respeito a um conjunto de ações defendidas por algumas universidades brasileiras, capitaneadas pela UFBA e corroboradas pelo ex-reitor dessa instituição, Naomar de Almeida Filho. Em linhas gerais, propõe um modelo formativo diferenciado, baseado nos Bacharelados Interdisciplinares (BI), preliminares à orientação profissional. Atualmente, algumas instituições adotam seus pressupostos, embora o modelo receba muitas críticas. Para mais informações, ver: http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/UFBA_universidade_nova.pdf.

Gabriel Fonseca (2013) propõe uma reflexão sobre a valorização atribuída pela instituição entre o que ele chama de “trabalhos” (publicações acadêmicas) e o “trabalho” (atuações profissionais). Segundo ele,

[...] não há como negar que, de modo claro ou velado, nos últimos tempos tem sido dado mais valor acadêmico às publicações do que à atuação profissional. Professores que se dedicam exclusivamente à docência, principalmente no âmbito da graduação, tendem a ser menos valorizados e até menos visíveis do que aqueles que publicam muito, numa subserviência quase condenatória ao “publique ou pereça” (*publish or perish*). Julgo ser oportuno e indispensável que as universidades abram o debate e repensem essa questão (p. 49).

A reflexão proposta acima pelo docente parece reviver a polarização entre dois conjuntos de representações opostas em relação ao trabalho: um positivo, valorizado e vinculado à ideia da produção de conhecimento, o *Ergon* (no grego) e o *Opus* (no latim); outro, negativo, reforçador da compreensão do trabalho como atividade inferior, o *Ponos* (grego) e o *Labor* (latim).

As mudanças implementadas nos processos de trabalho e de gestão das atividades docentes acabaram delineando para esses trabalhadores as condições de inclusão/exclusão de certos espaços e possibilidades, cujos limites de pertença definem-se em função de parâmetros bastante específicos, sempre atravessados por representações de poder mais ou menos nítidas. Um exemplo significativo ocorre nos disputados processos de credenciamento junto a programas de pós-graduação *stricto sensu*, nos quais o esforço para não ser excluído pode gerar inclusive comportamentos questionáveis do ponto de vista ético, como afirma Paiva (2012), quando considera que, “com a evolução do sistema de pós-graduação brasileiro não há mais espaço para professores que apenas consomem conhecimento. Alguns programas cresceram muito e fatalmente, irão fazer opção pelos mais produtivos, mas essa produtividade [deve] se submeter a princípios éticos” (p. 16).

Bianchetti (2008) aponta em direção semelhante:

As estratégias para responder a esta demanda induzida passaram a abranger um leque, que vai, de uma situação desejável – a importância e a necessidade de publicar –, até aquelas que arranham a ética acadêmica. Sem dúvida passou a haver uma maior socialização da produção, mas como não havia muita prática de se expor, via artigos-publicações, e os meios para sua veiculação eram poucos, na implementação dessa prática e na criação de meios, foram forçadas saídas

questionáveis como é o caso de: apropriação de trabalhos de alunos, proliferação de coletâneas, excesso de trabalhos em coautoria, publicação do mesmo trabalho com pequenas modificações (requeitados) em mais de um meio de veiculação, pagamentos de edições de livros por parte de seus autores, criação desenfreada de periódicos, com arranjos (eu publico o teu artigo e você o meu) entre os conselheiros editoriais, organização de eventos para dar vazão aos trabalhos resultantes das pesquisas (p. 152).

Ser “descredenciado” – identidade estigmatizada, na medida em que transformada em substantivo – pode significar, para muitos docentes, estar aliado dos espaços de poder, nesse caso, representado pelo acesso a editais de financiamento de pesquisa, pós-doutoramento, apoio à publicação de periódicos ou montagem de laboratórios. É praticamente impossível deixar de considerar uma aproximação entre o descredenciamento e a ideia de “desfiliação” no sentido de que ambas as situações se referem a processos de inserção precária no corpo docente da universidade. Dessa forma, percebe-se que a vivência subjetiva dessa experiência – tornar-se incluído ou excluído – pode incluir processos de produção de adoecimento (Gasparini, Barreto, & Assunção, 2005; Lacaz, 2010; Lemos, 2010).

Curiosamente, os docentes afetados pela intensificação do trabalho nas instituições federais de Ensino Superior parecem não recorrer ao sistema oficial de atenção à saúde. Silva Júnior, Sguissardi e Silva (2010) pontuam que os docentes temem ser “estigmatizados na academia” por buscarem auxílio para lidar com as manifestações de transtornos mentais e comportamentais dos mais diversos tipos. Para esses autores, esse é um “traço cultural dissimulado, mas ainda presente na cultura acadêmica” (p. 16).

Em dissertação de mestrado sobre o adoecimento de servidores na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Emiliano (2008) relata que, de um total de 2.189 docentes, 29 foram afastados por motivo de transtornos classificados como “CID F”, o que representa pouco mais de 1%.

Analisando a relação entre trabalho docente e saúde na Universidade Federal do Pará (UFPA), Campos (2011) identifica 14.13% de prevalência de transtornos mentais como motivo de afastamento do trabalho, registrando também a percepção de que esse número esteja subdimensionado, uma vez que “os professores não buscam o serviço médico da instituição por motivos vários, que vão desde a falta de confiança no órgão, no que diz respeito à confidencialidade e ao respeito à privacidade, até a vergonha de ser considerado alguém que não é ‘normal’” (p. 86).

Na UFMG, a análise dos relatórios anuais produzidos pelo Departamento de Atenção à Saúde do Servidor (DAST) aponta igualmente para uma baixa procura dos docentes pelo serviço de perícia médica. No relatório de 2014, de um total de 2.909 docentes, apenas 135 obtiveram licença para afastamento de suas atividades por motivo de saúde, o que representa pouco mais de 4%. Ainda segundo esse relatório, o número de docentes afastados formalmente por motivos de saúde (incluindo os relacionados a transtornos mentais) parece não expressar sua real situação de trabalho. Pesquisas qualitativas, como as realizadas por Borsoi (2012) e Emiliano (2008), demonstram um alto grau de insatisfação e sentimentos negativos em relação ao trabalho, o que, entretanto, não traduz o número correspondente à quantidade de professores afastados.

O REUNI, certamente, não inaugurou a lógica da pressão por resultados nas universidades públicas brasileiras, mas é preciso considerar que as expressivas metas por ele encampadas reordenaram fortemente o funcionamento das universidades em busca da expansão de seu atendimento.

A análise da produção teórica que se volta para as decorrências do REUNI contempla, todavia, apenas uma face do trabalho docente. De fato, corriqueiramente, esse trabalho é composto por um tripé clássico: as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Trata-se, por certo, de âmbitos necessariamente presentes no cotidiano dos docentes e aos quais, inegavelmente, correlacionam-se pressões de diferentes ordens.

No entanto, há outra grande e significativa frente de trabalho que também compete aos professores: a gestão universitária. Em diferentes instâncias das universidades, o exercício de funções administrativas insere-se no horizonte da carreira docente. Trata-se de cargos e funções de importância ímpar, pois, em última instância, eles levam adiante os trâmites imprescindíveis à existência das universidades, sem eles, inclusive, não seriam viabilizadas as atividades de ensino, pesquisa e extensão.

O âmbito da gestão, contudo, parece constituir-se como uma face pouco aparente e pouco desejada do trabalho docente. O tema está ausente das análises já existentes, não obstante as importantes implicações que as atividades administrativas concatenam. De fato, em nenhum relatório institucional ou trabalho acadêmico encontramos alguma análise sobre a relação entre o exercício da função gerencial exercida pelo docente e o seu adoecimento. Parece tratar-se de uma correlação inexistente – ou pelo menos ainda invisível –, uma vez que o chamado produtivismo docente está usualmente ligado à pós-graduação e à pesquisa.

2.1. A função de Chefe de Departamento na UFMG como uma breve amostra dos significados da gestão como trabalho docente

O exercício da função gerencial pelos docentes poderia ser investigado nos diferentes níveis em que ocorre (coordenação de cursos de graduação e pós-graduação, diretor de unidade acadêmica e administrativas, pró-reitorias, etc). Entretanto, optamos nesse texto, devido às limitações existentes, por focalizar a função de Chefe de Departamento em uma universidade federal de grande porte, no caso, a UFMG.

A Universidade Federal de Minas Gerais foi criada em 1927 a partir da junção das faculdades de Direito, Medicina, Engenharia e Odontologia, com o nome de Universidade de Minas Gerais, na configuração de instituição privada subsidiada pelo Estado. Em 1940, foi federalizada e, como parte de sua expansão e diversificação incorporou e criou novas unidades e cursos. Surgiram, então, a Escola de Enfermagem (1950), a Escola de Veterinária (1961), o Conservatório Mineiro de Música (1962) e as escolas de Biblioteconomia (1962), Belas-Artes (1963) e Educação Física (1969).

No que diz respeito à estrutura administrativa, é importante considerar que, em 1968, a Reforma Universitária³ impôs uma profunda alteração à UFMG. Dessa reforma resultaram a atual Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, o Instituto de Ciências Biológicas, o Instituto de Ciências Exatas e seus respectivos ciclos básicos, o Instituto de Geociências, e as Faculdades de Letras e de Educação. Boa parte desse modelo permanece hoje e produz desdobramentos diretos sobre a forma de gestão do trabalho docente nessa instituição.

Atualmente, a UFMG oferta 75 cursos presenciais e atende a cerca de 32.000 alunos, despontando como um centro de destaque na produção acadêmica do país. No que tange à força de trabalho, são aproximadamente 2.818 professores e 4.899 servidores técnicos e administrativos. Esses 2.818 docentes estão divididos em 93 Departamentos, que, em relação aos aspectos formais, constituem a menor fração administrativa da instituição.

Cada Departamento é gerenciado por um Chefe e um Subchefe, eleitos basicamente pelos seus pares (docentes), para o período de dois anos, permitida a recondução. A função de Chefe do Departamento é remunerada por uma Função Gratificada (FG-1), atualmente no valor de aproximadamente R\$800,00⁴.

³ A Reforma Universitária de 1968 foi efetivada pelo Governo Federal por meio da Lei nº 5.540/68, cujo anteprojeto contou com a assessoria de técnicos da *Agency for International Development* (AID), ficando conhecido como Acordo MEC/USAID. Para vários autores, essa Reforma teve por base o idealismo alemão, mas implantou o modelo organizacional norte-americano, baseado no fortalecimento dos departamentos.

⁴ Trata-se de um valor muito pouco expressivo, pois representa aproximadamente 10% do vencimento básico de um Professor Adjunto (com Doutorado) em início de carreira. Ele é, inclusive, inferior ao valor do salário mínimo adotado nacionalmente, que, em 2016, foi estipulado em R\$880,00.

As atribuições do Chefe do Departamento estão definidas, em parte, nos chamados Ordenamentos Básicos, que compreendem o Estatuto e o Regimento Geral da Universidade. No Estatuto, consta a prescrição das atividades do Chefe, que, na verdade, são bem sucintas: I – presidir a Câmara Departamental e a Assembleia do Departamento; II – atuar como principal autoridade executiva do Departamento em relação às diversas matérias que correspondem às atribuições da Câmara Departamental. O detalhamento das atividades do Chefe e do Subchefe do Departamento está contido na relação de competências da Câmara Departamental, descritas no Artigo 49 do Estatuto, e contempla itens ligados à gestão de recursos humanos (propor admissão e dispensa de docentes e opinar sobre planos de trabalho, relatórios de atividades e pedidos de afastamento), à gestão financeira (elaborar a proposta orçamentária e o plano de aplicação de verbas do Departamento) e à gestão pedagógica (estabelecer os programas das atividades acadêmicas curriculares do Departamento), para citar apenas alguns exemplos.

Sob certo ponto de vista, o Chefe do Departamento tem pouca autonomia para tomar decisões, uma vez que as grandes linhas de ação são definidas por políticas e programas externos, advindos do governo federal (Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação), da Universidade (Conselho Universitário, Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão/CEPE) e Pró-reitorias) ou da Unidade à qual o Departamento está vinculado. A princípio, conforme a prescrição, o Chefe do Departamento deveria trabalhar em consonância com as deliberações da Câmara Departamental, instância colegiada que reúne representantes eleitos pelos pares. Na prática, entretanto, o Chefe tem a possibilidade de utilizar a forma chamada *ad referendum*, que posterga – e, em alguns casos, até evita – a ação da Câmara. Assim, na dinâmica real do trabalho, o processo de gerenciamento do trabalho docente acaba sendo definido em função dos valores de cada sujeito que ocupa a função de Chefe, valores estes que ganham configurações muito específicas desse grupo profissional (docente), uma vez que, ao final do seu mandato, o Chefe voltará a ser um professor, subordinando-se, por sua vez, a um colega que passará a ocupar essa atribuição.

Apesar de os Ordenamentos Básicos preverem que as principais funções gerenciais da Universidade serão ocupadas por membros do corpo docente, não há roteiros ou Procedimentos Operacionais Padrão (POP)⁵ que delineiem exatamente todas as tarefas de um Chefe de Departamento. Também não há processos formativos específicos, nem treinamento. Aprende-se a gerenciar por meio da observação dos antecessores, da prática cotidiana e das informações transmitidas pelos servidores técnico-administrativos, ou seja, como é comum dizer, “aprende-se fazendo”.

⁵ Sigla utilizada na área de Gestão de Recursos Humanos que se refere a um tipo de roteiro pré-estabelecido que o trabalhador deve seguir para supostamente fazer o que deve ser feito.

Além disso, as funções administrativas, como a Chefia de Departamento ou a Coordenação de Curso, são percebidas pelos docentes como tarefas menores, desagradáveis e, até mesmo, desnecessárias (Borsoi, 2012). Essa situação cria uma lógica perversa da perspectiva da atividade: o docente será cobrado pelo exercício de funções administrativas que não são valorizadas do ponto de vista simbólico (pesam pouco sobre as progressões na carreira) e cujo exercício poderá colocá-lo em rota de colisão com os interesses de seus pares.

Na prática, o Chefe do Departamento é o responsável pela implementação e acompanhamento do REUNI no cotidiano de trabalho dos docentes. Ele lidera a atribuição de encargos docentes, acompanha a montagem das bancas de concurso para a ocupação das vagas docentes, supervisiona os estágios probatórios, dentre outras tarefas. Isso no que diz respeito ao corpo docente, sem considerar as demandas de gestão financeira ou relativas ao corpo técnico-administrativo.

A pretensão de uma gestão colegiada e participativa anunciada nos Ordenamentos Básicos é bastante dificultada, tendo em vista o reduzido interesse de grande parte dos docentes pelas funções administrativas. O resultado é, frequentemente, uma mescla entre os modelos gerencialista e societal de administração pública, que irá se definir principalmente pelos valores hierarquizados pelo docente ora investido na função de Chefe.

Optamos, neste trabalho, por recomendar a abordagem ergológica (como veremos no próximo item) como uma forma de avançar na discussão sobre as especificidades do trabalho na chefia de departamentos, articulando os aspectos macrosociais (políticas públicas, modos de gestão e planos estratégicos) com elementos de uma ordem subjetiva, particular dos sujeitos que trabalham nesse campo. Isso porque, alinhados a uma compreensão ergológica do trabalho (que explicaremos posteriormente), entendemos que a necessidade de reflexão sobre esse espaço somente pode constituir-se mediante o reconhecimento da dimensão do trabalho e dos sujeitos que o executam e que experienciam as relações e os modos de ser destinados a sustentar a produção do conhecimento na universidade.

3. CONTRIBUIÇÕES DA ERGOLOGIA PARA A ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE SAÚDE MENTAL E TRABALHO

Os estudos sobre saúde mental e trabalho, apesar de terem as suas matrizes teóricas já estabelecidas há mais de cinco décadas, ainda configuram uma área do conhecimento relativamente recente e em fase de consolidação. Dentre vários enfoques possíveis, optamos neste trabalho por priorizar a perspectiva ergológica.

Ainda que não se caracterize como uma abordagem teórica específica do campo da Saúde Mental e Trabalho, a Ergologia configura-se como uma abordagem clínica do trabalho que oferece importantes contribuições para a compreensão das relações entre subjetividade e trabalho, bem como dos processos de saúde/doença no trabalho.

A Ergologia foi fundada na década de 1990 por um grupo de pesquisadores liderados pelo filósofo francês Yves Schwartz. Originou-se de experiências realizadas no período de 1983 a 1984, na Universidade de Provence, junto de acadêmicos e protagonistas das atividades de trabalho. Com a proposta de estabelecer uma nova forma de cooperação entre os saberes sobre o trabalho e os valores e saberes investidos na atividade profissional por seus protagonistas (Schwartz & Durrive, 2007), a equipe de pesquisadores constituiu um modo de Análise Pluridisciplinar das Situações de Trabalho (APST). Alguns anos depois, no final da década de 1990, constituiu-se o Departamento de Ergologia, que, desde o início, teve como objetivo central conhecer o trabalho, tendo o conceito de atividade como um “elemento dinâmico de convergência” das cooperações pluridisciplinares e pluriprofissionais que se estabeleceram (Schwartz & Durrive, 2007, p. 21).

Nessa direção, a perspectiva ergológica visa uma análise aprofundada das situações reais de trabalho, para conhecer melhor e intervir sobre o trabalho (Schwartz, 2000). Assim, a Ergologia entende ser indispensável considerar nas análises as múltiplas dimensões, os saberes e os valores envolvidos nessa atividade humana, incluindo os saberes e os valores dos próprios trabalhadores (Schwartz, 2000). Mais ainda: considera que a produção de saberes sobre o trabalho não é uma tarefa exclusiva dos acadêmicos – o que, isoladamente, resulta em uma visão mutilante do trabalho –, baseando-se, por isso, em um dispositivo que inclui tanto os pesquisadores quanto os protagonistas das atividades (Schwartz, 2000). O diálogo pluridisciplinar e pluriprofissional deve ser estabelecido, portanto, por meio de um “Dispositivo Dinâmico a Três Polos”, também identificado como DD3P, mecanismo por meio do qual os conceitos oriundos das disciplinas e os valores e saberes investidos na atividade de trabalho podem dialogar, amparados pelo chamado ético e epistemológico, que se funda em uma maneira de “ver o outro como seu semelhante”, “como alguém com quem vamos aprender coisas sobre o que ele faz, como alguém de quem não pressupomos saber o que ele faz e porque faz, quais são seus valores e como eles têm sido (re)tratados” (Schwartz, 2000, p. 44).

A atividade é um conceito central para a perspectiva ergológica, sendo concebida como um “impulso de vida, de saúde, sem limite predefinido” (Durrive & Schwartz, 2008, p. 23). Essa perspectiva clínica certamente amplia as possibilidades de análise e transformação do trabalho, ao revelar que “há sempre valores em jogo na atividade” (Schwartz, 2004) e que as “razões” que atravessam a produção não se reduzem àquelas definidas pelos dirigentes.

Ao sujeito compete sempre a tarefa de recriar o meio em que vive para torná-lo humano, sendo que a amputação do movimento livre e da atividade pessoal é vivida como “algo profundamente patológico” (Schwartz & Durrive, 2007, p. 192).

Entre a vida e o trabalho, o sujeito tenta recentrar o meio em torno de suas normas e valores, tentando “fazer valer ali suas próprias normas de vida, suas próprias referências, através de uma síntese pessoal de valores” (Schwartz & Durrive, 2007, p. 197).

Em vista disso, concordamos, com Schwartz (2011), para quem

[...] ser apenas um ponto que age no cruzamento de determinações de um meio anônimo, ecológico, mas muito mais profundamente humano, é apenas uma vida sem herança, doente. A saúde começa com a tentativa de redesenhar parcialmente o meio em que se vive, em função de suas próprias normas, elaboradas por sua história (p. 139).

Nos estudos anteriores em que recorremos à perspectiva ergológica para analisar o processo de trabalho em instituições públicas (Fonseca & Martins, 2014; Fonseca & Vieira, 2011; Fonseca, Sales, & Dias, 2011), pudemos perceber, de forma recorrente, o esforço de sujeitos para renormatizar, individual e coletivamente, suas situações de trabalho. Tal inferência reapresenta-se nas situações de trabalho experimentadas pelos docentes das universidades públicas. Entendemos que grande parte de seu sofrimento psíquico – e posterior adoecimento – encontra-se vinculado exatamente ao fato de estarem submetidos a modelos de gestão que dificultam esse empoderamento de sua atividade.

No caso específico dos docentes que assumem funções de gestão do trabalho, podemos dizer que, ao fazê-lo, apresentam uma “bipertinência genérica”, para retomar uma expressão utilizada por Clot (2006), isto é, incorporam ao seu trabalho repertórios de ação que pertencem a dois “gêneros profissionais”⁶ distintos: um relativo ao trabalho docente e, o outro, à atividade de gestão do trabalho. Se, por um lado, essa bipertinência genérica pode se traduzir em um desenvolvimento da atividade profissional, na (re) criação estilística do ofício, por outro, ela pode suscitar conflitos entre os dois gêneros profissionais, em virtude dos diferentes interesses, valores, normas e exigências em jogo, relativos a cada uma das atividades profissionais desempenhadas pelo trabalhador,

⁶ O conceito de gênero profissional designa, na Clínica da Atividade, “um sistema aberto de regras impessoais, não escritas, que definem, num meio dado, o uso dos objetos e o intercâmbio entre as pessoas; uma forma de rascunho social que esboça as relações dos homens entre si para agir sobre o mundo” (Clot, 2006, p. 64).

no caso específico, pelo “docente-gestor”. Esses conflitos nos parecem relativamente frequentes, ainda que se desenvolvam de forma camuflada no âmbito da organização do trabalho e que raramente sejam objeto de análises mais cuidadosas.

De fato, o cotidiano de trabalho revela que as exigências feitas a um docente que se incumba da gestão dos processos de trabalho docente não equivalem àquelas que são dirigidas a um docente que realiza a sua função no âmbito do ensino, pesquisa e extensão. Tampouco essas exigências implicam, necessariamente, fazer aquilo que seria melhor para o desenvolvimento da atividade docente. Em certos casos, inclusive, a atividade de gestão pode se opor francamente ao desenvolvimento da atividade docente. Esse fato revela que os valores, os interesses e as normas subentendidas na atividade de gestão do trabalho docente não são sempre os mesmos da atividade docente, e as discordâncias que daí resultam precisam ser ativamente geridas pelos docentes ora responsáveis pela gestão do trabalho.

Nesse cenário, no qual a ação é limitada pelo peso das normas antecedentes, cabe aos gestores a árdua tarefa de realizar debates acerca das normas e dos valores em discordância, de hierarquizar prioridades, de redimensionar expectativas e de fazer escolhas que irão repercutir sobre os corpos docente e discente. Essas escolhas não serão, em grande parte dos casos, compreendidas pelos docentes e discentes como arbitragens feitas em um enquadramento obviamente determinado e limitado. A gestão será tomada como uma atividade vinculada unicamente à vontade e às inclinações pessoais dos gestores, ocultando as relações de trabalho e os processos organizacionais envolvidos nas decisões gerenciais. Eis o que podem experimentar docentes que assumem funções de gestão dos processos de trabalho docente. Ao mesmo tempo em que podem se reconhecer nos apelos, interesses e valores do corpo docente, porque também são “professores”, os docentes-gestores são convocados a fazer valer os interesses da gestão. A psicologização desses conflitos relacionados com o trabalho, entretanto, leva a imputar toda sorte de limitações aos gestores, sem, no entanto, evidenciar o contínuo estreitamento de suas margens de ação.

O sofrimento psíquico é um dos resultados decorrentes dos conflitos vivenciados pelos docentes-gestores nos processos de gestão do trabalho. Esse sofrimento pode, inclusive, tornar-se cada vez mais patogênico, à medida em que os limites da ação são estreitados, impedindo as renormalizações, visto que o debate de normas e valores, os usos de si e as renormalizações são exigências incontornáveis do agir humano, fazem parte de toda atividade humana e se encontram estreitamente vinculados ao processo de construção da saúde, tanto mais cerceada quando as normas antecedentes apontam somente para uma “heterodeterminação total”, deixando de se constituírem também como recursos para a ação (Schwartz, 2011).

Como afirmam Schwartz e Durrive (2007), a inibição do movimento livre e da atividade pessoal é vivida como “algo profundamente patológico” (p. 192). Isso significa que o trabalhador adoce caso não consiga modificar as normas do trabalho ou tiver reduzida sua tolerância às infidelidades do meio (Vieira Júnior & Santos, 2011).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Instituições, de forma geral, costumam ser invisíveis para si mesmas. As universidades públicas brasileiras não fogem à regra e, em que pese a manutenção da visão crítica sobre a sociedade – herdada de suas predecessoras –, ainda parecem ter dificuldades para olhar para si mesmas, especialmente nas dimensões relacionadas ao campo do trabalho.

Apesar de sua relativa invisibilidade no campo acadêmico, a gestão constitui um componente concreto e de profundo impacto sobre a subjetividade daqueles que a exercem. Ao mesmo tempo, no processo de recriação de normas e regulamentos, materializam-se relações de poder marcadas por uma relativa assimetria, sendo o sofrimento psíquico uma marca cada vez mais presente nas situações de trabalho docente.

Ser (ou estar) gestor em uma universidade pública, principalmente em determinadas condições sociais e históricas, pode significar inserir-se em um movimento de forte gênese patológica, a qual, apesar de pouco visível no espectro epidemiológico, produz implicações graves tanto para os próprios sujeitos quanto para a instituição.

É preciso avançar em pesquisas e intervenções que assumam o desafio de enfrentar essas condições, ao mesmo tempo em que se proponham a modificá-las, considerando, como defendemos aqui, os saberes, os valores e as experiências dos protagonistas das atividades profissionais.

5. SÍNTESE

Espera-se que os assuntos aqui abordados possam contribuir de forma relevante para o aprimoramento das práticas de Gestão universitária, em particular na área de Recursos Humanos, na medida em que permita aprofundar um pouco mais o conhecimento em torno da relação entre saúde e trabalho docente nas organizações de ensino superior. Evidencia-se, dessa maneira, a total convergência entre essa reflexão e os temas sugeridos para esse livro (Organizações, o Trabalho, os Recursos Humanos, a Saúde e a Gestão).

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bianchetti, L. (2008). Pós-graduação em Educação: Processo e resultados de uma "indução voluntária". *Universidade e Sociedade*, 41, 143-164.
- 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.
- Brasil (2009). *REUNI 2008 – Relatório do Primeiro Ano*. Brasília: Ministério da Educação.
- Campos, F. J. S. (2011). *Trabalho docente e saúde: Tensões da educação superior*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade Federal do Pará, Pará, Belém.
- Cislaghi, J. F. (2010). *Análise do REUNI: Uma nova expressão da contra-reforma universitária brasileira*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Clot, Y. (2006). *A função psicológica do trabalho*. São Paulo: Atlas.
- Dal Rosso, S. (2008). *Mais trabalho! A intensificação do labor na sociedade contemporânea*. São Paulo, Boitempo.
- Durrive, L., & Schwartz, Y. (2008). Glossário da Ergologia. *Laboreal*, 4(1), 23-28. Disponível em: <http://laboreal.up.pt/media/artigos/166/23-28pt.pdf>. Acesso em: 17 de dezembro de 2015.
- Emiliano, N. (2008). *Sociabilidades e adoecimento nas universidades: A saúde do trabalhador na Universidade Federal Fluminense*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro.
- Fonseca, J. C. F., Sales, M. M., & Dias, F. C. T. (2011). Psicologia, trabalho e subjetividade, modos de fazer e de ser: Notas sobre o cotidiano de trabalho de trabalhadores técnico-administrativos em uma universidade pública. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 5, 248-258.
- Fonseca, J. C. F., & Vieira, C. E. C. (2011). Análise pluridisciplinar das situações de trabalho: Para além da avaliação de desempenho dos trabalhadores do setor da saúde pública no Estado de Minas Gerais. *Saúde e Sociedade*, 20, 390-397.
- Fonseca, J. C. F., & Martins, G. V. (2014). Ninguém gosta de fiscal: Os auditores fiscais do trabalho e a implantação de uma política de atenção à saúde do servidor. In J. C. F. Fonseca, M. M. Sales & C. E. C. Vieira (Orgs.). *Psicologia do trabalho e das organizações: Encontros, olhares e desafios*, (pp. 97-126). Curitiba: Editora CRV.
- Fonseca, J. G. (2013). O trabalho e os trabalhos. *Revista Diversa*, Belo Horizonte, 12(20). Disponível em: <https://www.ufmg.br/diversa/20/a-trabalho.html>. Acesso em: 17 de dezembro de 2015.
- Gasparini, S. M., Barreto, S. M., & Assunção, A. A. (2005). O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educação e Pesquisa*, 31(2), 189-199. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a03v31n2.pdf>. Acesso em: 17 de dezembro de 2015.
- Gazzola, A. L. A. (2004). Universidade pública e democratização de acesso. In M. C. L. Peixoto (Org.). *Universidade e democracia: Experiências e alternativas para a ampliação do acesso à universidade pública brasileira*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Lacaz, F. A. (2010). Capitalismo organizacional e trabalho: A saúde do docente. *Universidade e Sociedade*, 1(1), 51-60.

- Léda, D. B., & Mancebo, D. (2009). REUNI: Heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. *Educação e Realidade*, 34(1), 49-64.
- Lemos, D. (2010). Alienação no trabalho docente? O professor no centro das contradições. *Universidade e Sociedade*, 1(1), 27-38.
- Meneghel, S. M. (2001). *A crise da universidade moderna no Brasil*. Tese de Doutorado não publicada. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.
- Minogue, K. (1981). *O conceito de universidade*. Brasília: Ed. UnB.
- Nogueira, M. A. (1989). Universidade, crise e poder. In M. V. C. Bernardo, M. C. B. Stefanini, J. Vaidergorn & L. A. Pedroso. (Orgs.). *Pensando a educação*. São Paulo: UNESP.
- Paiva, V. L. M. (2012). *Políticas de credenciamento e credenciamento de professores em Programas de Pós-Graduação em Linguística e em Linguística Aplicada: publish or perish*. Belo Horizonte: UFMG. Disponível em <<http://www.veramenezes.com/credenciamento.pdf>>. Acesso em: 17 de dezembro de 2015.
- Paula, C. M. (2009). *Neoliberalismo e reestruturação da educação superior no Brasil: O REUNI como estratégia do governo Lula e da burguesia brasileira para subordinar a universidade federal à lógica do atual estágio de acumulação do capital*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.
- Schwartz, Y. (2000). A comunidade científica ampliada e o regime de produção de saberes. *Revista Trabalho & Educação*, 7, 38-46.
- Schwartz, Y. (2004). Trabalho e gestão: Níveis, critérios, instâncias. In M Figueiredo, M. Athayde, J. Brito, & D. Alvarez (Orgs.). *Labirintos do trabalho: Interrogações e olhares sobre o trabalho vivo*, (pp. 23-33). Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- Schwartz, Y., & Durrive, L. (2007). *Trabalho & Ergologia: Conversas sobre a atividade humana*. 2ª Ed. Niterói: Editora da UFF.
- Schwartz, Y. (2011). Manifesto por um ergoengajamento. In P. F. Bendassolli, & L. A. P. Soboll, (Orgs.). *Clínicas do Trabalho: Novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade*, (pp. 132-166). São Paulo: Atlas..
- Silva Junior, J. R., Sguissardi, V., & Silva, E. P. (2010). Trabalho intensificado na universidade pública brasileira. *Universidade e Sociedade*, Brasília, 19(45), 9-26.
- UFMG (2004). *Relatório de Gestão 2004*. Belo Horizonte: Proplan/UFMG. Disponível em <https://www.ufmg.br/proplan_site_antigo/relatorios_anuais/relatorio_anual_2004_missao_ufmg.htm>. Acesso em: 18 dez. 2015.
- Vieira Júnior, P. R., & Santos, E. H. (2011). A atividade de trabalho como meio para manutenção da saúde docente: uma perspectiva ergológica. *Revista Eletrônica de Educação*, 5(2). Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/249/146>>. Acesso em: 17 de dezembro de 2015.

Leituras recomendadas

- Graef, A. (2010). *Cargos em Comissão e Funções de Confiança: diferenças conceituais e práticas*. Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Disponível em: <http://www.estatuto.ufu.br/sites/estatuto.ufu.br/files/cargo-funcao-vs-funcoes-confianca.pdf>. Acesso em 17/10/2016.
- Lima, L. C., Azevedo, M. L. N. D., & Catani, A. M. (2008). O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. *Avaliação, Campinas*, 13(1), 7-36. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n1/a02v13n1>. Acesso em 22/10/2016.
- Lopes, M. C. R. (2006). "Universidade produtiva" e trabalho docente flexibilizado. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 6(1), 35-48. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1808-42812006000100004&script=sci_arttext&tlng=es. Acesso em: 16/10/2016.
- Pepe, A. L. (2012). Discurso capitalista, gestão universitária e formas de subjetivação. *Revista da FAEBA-Educação e Contemporaneidade*, 21(38). Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/498/421>. Acesso em 17/10/2016.
- Silva, E. P. (2015). Adoecimento e sofrimento de professores universitários: dimensões afetivas e ético-políticas. *Psicologia: teoria e prática*, 17(1), 61-71. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872015000100006. Acesso em: 17/10/2016.

