

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
FACULDADE DE ADMINISTRAÇÃO E CIÊNCIAS CONTÁBEIS**

Ana Luiza Ribeiro da Silva

**Professor, além de dar aula você também trabalha? Um estudo sobre o adoecimento
psíquico dos professores de uma Instituição Federal de Ensino Superior**

Juiz de Fora
2019

Ana Luiza Ribeiro da Silva

Professor, além de dar aula você também trabalha? Um estudo sobre o adoecimento psíquico dos professores de uma Instituição Federal de Ensino Superior

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Juiz de Fora na área de concentração em Indivíduo, Organizações e Sociedade como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Administração

Orientadora: Profª. Dra. Renata de Almeida Bicalho

Juiz de Fora
2019

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Silva, Ana Luíza Ribeiro da .

Professor, além de dar aula você também trabalha? Um estudo sobre o adoecimento psíquico dos professores de uma Instituição Federal de Ensino Superior / Ana Luíza Ribeiro da Silva. -- 2019. 83 f.

Orientadora: Renata de Almeida Bicalho

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Administração e Ciências Contábeis. Programa de Pós-Graduação em Administração, 2019.

1. Docente. 2. Professor. 3. Adoecimento Psíquico. 4. Trabalho. 5. Universidade Federal. I. Bicalho, Renata de Almeida, orient. II. Título.

ANA LUÍZA RIBEIRO DA SILVA

PROFESSOR, ALÉM DE DAR AULA VOCÊ TAMBÉM TRABALHA? UM ESTUDO SOBRE O ADOECIMENTO PSÍQUICO DOS PROFESSORES DE UMA UNIVERSIDADE FEDERAL NO SUDESTE BRASILEIRO

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora do Curso de Pós-Graduação em Administração – Área de concentração Gestão das Organizações, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como parte dos requisitos necessários para obtenção do Grau de Mestre em Administração.

Aprovada em: 25 / 06 / 2019.

BANCA EXAMINADORA:

Renata de A. Bicalho Pinto

Prof^ª. Dr^ª. Renata de Almeida Bicalho

Orientadora

Universidade Federal de Juiz de Fora

Lilian Alfaia Monteiro

Prof^ª. Dr^ª. Lilian Alfaia Monteiro

Universidade Federal de Juiz de Fora

Renata de A. Bicalho Pinto

Prof^ª. Dr^ª. Ludmila de Vasconcelos Machado Guimarães

CEFET/MG

AGRADECIMENTOS

Aos professores que tive a honra e o privilégio de conhecer durante toda a minha vida, que possibilitaram que eu me tornasse mestra, que fomentaram o conhecimento em cada etapa do meu aprendizado.

À professora Cíntia Fonseca Costa, que despertou meu olhar crítico nas aulas de sociologia e filosofia do ensino médio, e me mostrou o caminho do pensamento reflexivo.

Aos professores da graduação que me deram suporte e me incentivaram a percorrer este caminho, Diego Luiz Teixeira Boava e André Felipe Vieira Colares (*in memoriam*).

À brilhante Renata de Almeida Bicalho, que foi orientadora e também foi companheira. Agradeço por ter tido a oportunidade de trilhar esse caminho ao seu lado. Obrigado por toda a parceria, compreensão e afeto.

Às minhas irmãs Amanda Ribeiro e Emanuella Meireles, pelo amor incondicional, pelo carinho e pela força. Aos meus pais Magali Meireles e Eduardo Ribeiro.

Ao Pedro Henrique Martins, por se fazer presente, pelo apoio e encorajamento diários.

Ao Pedro Arthur Martins, pela amizade inabalável, pelo suporte e companheirismo.

Às minhas companheiras de mestrado da Linha 2, que fizeram das nossas minhas dores e conquistas uma só: Gleice Moraes, Débora Kirchmair, Ana Paula Doro, Carolina Leite Martins.

À Hannah Ramos e nossos grupos de estudos feministas: obrigada por ter me oferecido um lugar seguro.

Aos amigos que fiz na Accenture, pelo incentivo diário.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Juiz de Fora, por toda a contribuição para a minha formação.

À Universidade Federal de Juiz de Fora, pela bolsa de estudos concedida e por ter garantido minha formação numa universidade pública de qualidade em tempos sombrios como estes.

Aos entrevistados, que gentilmente compartilharam comigo suas vivências, suas trajetórias e que confiaram a mim suas dores.

Foi uma longa jornada, e eu agradeço que ela chegou ao fim.

RESUMO

Embora a universidade não tenha sido criada para atender a demandas capitalistas, o conhecimento passou a ser moeda de troca e os moldes de competitividade e produtividade se instalaram também na academia. A preocupação da universidade passou de formação cidadã e ética para o preparo para o mercado de trabalho e para as exigências das empresas que absorvem essa mão de obra. Os professores se apresentam, portanto, como peça fundamental para a construção do conhecimento e para a manutenção da ciência, no caso do Brasil. Nas universidades federais, tendo que atender a demandas de pesquisa, ensino, extensão e, por vezes, de cargos administrativos, os professores enfrentam uma série de pressões ambientais no contexto de sua atividade laboral, que podem ocasionar adoecimentos psíquicos. O objetivo deste trabalho foi analisar como se relacionam os fatores do processo de adoecimento psíquico vivenciado pelos professores da IFES. Para a execução desta pesquisa foi adotada a metodologia qualitativa e foram coletados junto ao SIASS dados que categorizam as maiores incidências de adoecimentos psíquicos em professores que pediram afastamento e também foram realizadas entrevistas com onze docentes da IFES. As causas dos adoecimentos perpassam as pressões acadêmicas, a jornada de trabalho, a multiplicidade de temáticas nas quais o docente tem que atuar, a relação com os pares, a falta de apoio institucional e a falta de redes de apoio. São problemas que atingem professores de departamentos distintos, o que nos permite concluir que para os professores da IFES existe uma relação direta entre a organização do trabalho e o adoecimento psíquico.

Palavras-chave: Docente. Professor. Adoecimento Psíquico. Trabalho. Universidade Federal.

ABSTRACT

Although the university was not founded to cater to capitalist demands, the knowledge turned out to be a coin of exchange and the competitiveness and productiveness patterns were installed in the academic field. The university's concern has shifted from building an ethic and critic citizen to preparing their students for the business world and attending organizational demands that absorb student's workforce. Professors play a key role for the construction of knowledge and maintenance of science in Brazil. In Federal Universities, having to cater to the demands of research, teaching process, extension programs, and sometimes, administrative positions, professors face a series of environmental pressures in their activity of labor, that may cause psychic illness. Therefore, the goal of this study was to analyze the process of psychic illness undergone by professors of IFES. In accordance with the goal, a qualitative methodology was adopted and were collected data from SIASS that categorizes the major psychic illness incidences on professors that requested medical leave, moreover eleven interviews were performed with professors from IFES. The causes of psychic illness for the interviewees overlap the academic pressure, the working journey, the plurality of delegated tasks, the relation with peers and the lack of institutionalized support. Even acting in different departments, was feasible to perceive that professors have similar experiences regarding psychic illness and it was made possible to conclude that, for the interviewees, the labor organization has a strict relation with the psychic illness to IFES professors.

Key-words: Professor. Psychic illness. Work. Federal University.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 REVISÃO DA LITERATURA	10
2.1 O MOVIMENTO HISTÓRICO DO TRABALHO: UM BREVE RESUMO	10
2.2 A EVOLUÇÃO DA ESTRUTURA DAS ORGANIZAÇÕES E DOS MÉTODOS DE CONTROLE.....	13
2.3 DE DEJOURS AS NOVAS ABORDAGENS SOBRE ADOECIMENTO PSÍQUICO	17
2.4 A UNIVERSIDADE FEDERAL COMO ORGANIZAÇÃO E O SOFRIMENTO DOCENTE	22
3 METODOLOGIA.....	29
3.1 OBJETO DE PESQUISA: INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO SUPERIOR	29
3.2 METODOLOGIA QUALITATIVA	31
3.3 ENTREVISTAS EM PROFUNDIDADE, DIÁRIO DE CAMPO E DADOS SECUNDÁRIOS	31
3.4 OPERACIONALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	32
3.5 ANÁLISE DE CONTEÚDO	35
3.6 LIMITAÇÕES DO CAMPO	36
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	37
4.1 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS SECUNDÁRIOS	37
4.1.1 Dados gerais sobre afastamento docente na IFES.....	38
4.1.2 Dados de afastamento de professores da IFES por adoecimento psíquico	42
4.1.3 Causas do afastamento de professores da IFES por adoecimento psíquico.....	51
4.2 Apresentação e análise das entrevistas	54
4.2.1 Por que ser professor?.....	56
4.2.2 Como é ser professor?	57
4.2.3 Como é sofrer professor?	68
4.2.4 Como tem sido ser professor?	71

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	76
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	80
APÊNDICE 1 – E-mail enviado aos professores da IFES	83

1 INTRODUÇÃO

Os avanços da tecnologia e das relações sociais ocasionados pela evolução do capitalismo promoveram uma modificação na estrutura das organizações. A Revolução Industrial inaugurou moldes produtivos que buscaram substituir o artesão em prol do trabalhador da linha de produção, do trabalho padronizado, parcelado, dos tempos calculados para a execução de cada atividade. A falta de personalização e o excesso de controle dos operários resultou num ambiente de trabalho insalubre tanto para o corpo quanto para a dinâmica psíquica do trabalhador. Esse processo gerou, por parte dos trabalhadores, uma necessidade de assegurar garantias mínimas de qualidade de vida no trabalho (DEJOURS, 1992; ANTUNES, 2009).

De forma a manter o controle apesar do movimento dos trabalhadores, as organizações criaram novos modelos que permitiam exercer outras formas de vigilância, assim como modelos que desestimulavam a articulação dos operários até certo ponto, visto que as relações humanas no trabalho poderiam servir de motor para potencializar a produção. Desta forma, assim como os meios de produção, os gatilhos que provocam o adoecimento psíquico nas organizações também evoluíram. Para Dejours (1992), o principal fator desencadeador de sofrimentos psíquicos é a organização do trabalho (MAYO, 1959; DEJOURS, 1992).

A exploração da mais-valia do trabalho dos sujeitos¹ aliada ao controle do corpo e da mente, exercido pelas organizações, constituem formas de apropriação do sujeito que sequestram sua subjetividade. Essa supressão do indivíduo em prol da organização e de seus interesses privados se firma no metabolismo do sistema capitalista de produção (FARIA; MENEGHETTI, 2007; FERRAZ; FARIA, 2017).

Embora a atividade docente dentro de uma universidade pública se diferencie do ambiente fabril taylorista-fordista, a organização do trabalho docente exige uma capacidade de executar várias tarefas de naturezas distintas numa jornada de trabalho que nem sempre oferece tempo suficiente para execução de todas as atividades e atribuições. O trabalho docente, portanto, se apresenta como uma das atividades mais estressantes do mercado (FREITAS, 2008).

Há diversos trabalhos que refletem sobre o adoecimento psíquico nesta profissão (CARLOTTO, 2002; FREITAS, 2008; MARQUEZE; MORENO, 2009; LIMA; LIMA-FILHO, 2009; GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005; DIEHL; MARIN, 2016;

1 Para fins deste trabalho, as palavras 'sujeito', 'indivíduo' e 'pessoa' são consideradas similares.

MARTINS; HONÓRIO, 2014). Esta pesquisa se propôs a investigar a vivência dos professores de uma universidade federal no que tange ao adoecimento psíquico. Esta instituição, para fins deste trabalho receberá o nome genérico de Instituição Federal de Ensino Superior (IFES).

Este estudo teve como problema de pesquisa a seguinte questão: como se dá o processo de adoecimento psíquico nos professores da Instituição Federal de Ensino Superior? Para responder a esta questão, buscou-se compreender a vivência dos professores da referida universidade e perceber quais foram os fatores que contribuíram para seu adoecimento psíquico.

O objetivo geral neste trabalho foi analisar como se relacionam os fatores do processo de adoecimento psíquico vivenciado pelos professores da IFES. De maneira a cumprir esse objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos: (1) levantar a quantidade de professores que tiveram afastamento médico por razões de adoecimento psíquico; (2) analisar a vivência subjetiva dos professores da IFES; e (3) identificar as similaridades e diferenças nas vivências dos professores a partir da análise de conteúdo.

A justificativa deste trabalho consiste no intento de fomentar as discussões científicas sobre o sofrimento psíquico dos docentes das universidades federais brasileiras e contribuir com uma organização do trabalho que proporcione qualidade de vida aos trabalhadores, em detrimento de adoecimentos psíquicos. Cada vez mais, o campo de Estudos Organizacionais tem se preocupado em analisar os impactos das estruturas organizacionais sob o trabalhador nos mais diversos tipos de organizações. Para a realidade dos professores universitários, o acúmulo de funções para ser capaz de sustentar o tripé de ensino, pesquisa e extensão, as horas extras não remuneradas e as pressões do ambiente acadêmico fazem parte do cotidiano destes profissionais. Numa sociedade capitalista, o trabalho é central na vida dos indivíduos, e se esse trabalho pode gerar adoecimento psíquico, estabelecer uma análise sobre quais são esses possíveis geradores se constitui no primeiro passo para a possibilidade de mudança.

Essa pesquisa conta ainda com mais cinco seções que incluem: referencial teórico, metodologia, análise dos dados secundários, apresentação e análise das entrevistas e considerações finais.

2 REVISÃO DA LITERATURA

Para auxiliar a compreensão do campo e apresentar a base teórica que será utilizada na análise dos dados sobre sofrimento psíquico relacionado à atividade docente, este capítulo traz uma revisão bibliográfica que perpassa as seguintes temáticas: a historicidade das organizações no capitalismo, suas evoluções e suas formas de controle; estudos sobre saúde mental e sofrimento psíquico no trabalho; as formas organizacionais das universidades e suas particularidades.

O capitalismo é fator importante para analisar a historicidade do adoecimento psíquico no trabalho, visto que a revolução industrial e os avanços desse sistema econômico geraram produção em massa e acúmulo de capital por meio da exploração do trabalho, desencadeando assim trabalhadores adoecidos, física e mentalmente em todas as variações de formatos organizacionais.

2.1 O MOVIMENTO HISTÓRICO DO TRABALHO: UM BREVE RESUMO

Para Engels (1984) os fatores decisivos na história são, em última instância, a produção e a reprodução da vida imediata. Eles podem ser divididos em dois aspectos: a produção e reprodução de meios de existência da espécie humana, como alimentos e moradia, e a produção e reprodução da própria espécie humana. Essas condições elementares para a vida são influenciadas pela família e pelo grau de desenvolvimento do trabalho. Quanto menos desenvolvido for o trabalho, menores são os recursos de produção e reprodução da vida. Junto ao desenvolvimento do trabalho e da estrutura familiar, também

desenvolveram-se a propriedade privada e as trocas, as diferenças de riqueza, a possibilidade de empregar força de trabalho alheia e com isso a base dos antagonismos de classe: os novos elementos sociais, que no transcurso de gerações procuram adaptar a velha estrutura da sociedade às novas condições até que, por fim, a incompatibilidade entre estas e aquela leve a uma revolução completa (ENGELS, 1984, p. 3).

Segundo este autor, as sociedades pré-capitalistas eram fundamentadas nas uniões por tribos, com um modelo de família diferente dos padrões atuais. Eram comuns a poligamia, a poliandria e o matrimônio por grupos. Essa modalidade de família era possível porque ainda não existiam os limites proibitivos de hoje. Este modelo de sociedade dá lugar a outro, organizado por territórios ao invés de tribos, regido por um Estado e com famílias subordinadas

a relações de propriedade. É nesse novo modelo que se tornam cada vez mais evidentes as contradições de classe (ENGELS, 1984).

O desenvolvimento do que viria a ser a família monogâmica se deu a partir da vontade dos homens de deixar herança a seus filhos. Como os homens não poderiam estar certos de sua linhagem sanguínea, instituíram a monogamia apenas para as mulheres e extinguiram o direito materno². Tendo uma mulher relações sexuais apenas com um homem, a paternidade passa a ser facilmente identificável (ENGELS, 1984). Formou-se, então, a família monogâmica. Esta foi a primeira forma de família baseada em aspectos econômicos. Sua característica principal é a superioridade do homem, o propósito fundamental é a geração de filhos com linhagem paterna inquestionável, de forma que as heranças e riquezas permaneçam dentro do grupo familiar.

A concentração da posse de terras e riquezas possibilitou o avanço para o modo de produção feudal, e em seguida, para o modo de produção capitalista. Para Bresser-Pereira (2011), a história humana se divide em duas fases: (1) pré-capitalista, com o comunismo primitivo, antigos impérios escravistas, feudalismo e absolutismo; e (2) capitalista, com o surgimento da agricultura, formação dos primeiros impérios. Entre essas duas fases, houve uma transformação social ocasionada pela revolução capitalista, período entre meados do século XVII e fim do século XVIII, quando ocorreu a Revolução Industrial Inglesa e outras rupturas sociais pela Europa. O modo de produção capitalista gerou, portanto, uma sociedade “industrial caracterizada pelo rápido e permanente avanço tecnológico” (BRESSER-PEREIRA, 2011, p. 174).

No plano econômico, a revolução capitalista deu origem ao capital e às demais instituições econômicas fundamentais do sistema – o mercado, o trabalho assalariado, os lucros, e o desenvolvimento econômico. No plano científico e tecnológico, é o tempo da transformação de uma sociedade agrícola letrada em uma sociedade industrial. No plano social, é o momento de duas novas classes sociais: a burguesia e a classe trabalhadora. No plano político, a revolução capitalista deu origem às nações e ao Estado moderno, e, somando a esses dois fenômenos um território, ao Estado-nação (BRESSER-PEREIRA, 2011, p. 174).

A industrialização fomentada pela Revolução Industrial desenvolveu-se no último século por meio do taylorismo-fordismo. Para Antunes (2009), o sistema taylorista se baseava na produção homogeneizada e verticalizada de mercadorias em massa. Diversos autores, como Dejourn (1992), Faria e Kremer (2004), Antunes (2009, p. 39) caracterizam o padrão produtivo

2 Em sociedades antigas, só era possível estabelecer a descendência pela linhagem feminina. Visto que o modelo de família que prevalecia permitia que o homem mantivesse relações sexuais com várias mulheres e que a mulher mantivesse relações sexuais com vários homens, sem nenhuma violação de moral, era improvável saber acertadamente a paternidade da criança gerada (ENGELS, 1984).

como “trabalho parcelar e fragmentado, na decomposição das tarefas, que reduzia a ação operária a um conjunto repetitivo de atividades cuja somatória resultava no trabalho coletivo”.

O trabalhador, de artesão, passou a ser um apêndice da máquina numa produção verticalizada e padronizada (FARIA; KREMER, 2004). A padronização das operações, a organização racional do trabalho, o estudo de tempos e movimentos e o fim do caráter pessoal do trabalho retiraram o *know-how* das mãos dos operários (DEJOURS, 1992). O cronômetro dos tempos e movimentos de Taylor se uniu ao processo de esteira de Ford, e a fábrica conduzia a velocidade de produção, que devia ser cada vez maior, em cada vez mais longas jornadas de trabalho, chegando a 16 horas por dia, com mão de obra de crianças a partir de sete anos. A exploração do trabalho intensificou a extração da mais-valia, o que subjuguou de vez o trabalho ao capital (ANTUNES, 2009; DEJOURS, 1992).

Christophe Dejours (1992), em sua conhecida obra “A Loucura no trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho”, buscou compreender como o ambiente fabril e a execução do trabalho numa organização com moldes tayloristas impactam na saúde mental do trabalhador. Ele conclui que a saúde mental não foi a primeira vítima desse sistema, mas sim

o corpo dócil e disciplinado, entregue, sem obstáculos, à injunção da organização do trabalho (...). Corpo sem defesa, corpo explorado, corpo fragilizado pela privação de seu protetor natural, que é o aparelho mental. Corpo doente (...), ou que corre o risco de tornar-se doente” (DEJOURS, 1992, p.19).

Sob constante ameaça da substituição da mão de obra humana pela máquina, riscos de morte nas fábricas, altos índices de desemprego e problemas ligados ao alto nível de controle industrial sobre o trabalho, os trabalhadores desenvolvem estratégias defensivas de comportamento. Como o trabalho se tornou tão particularizado, especializado e repetitivo, a coletividade operária se viu dividida, sem unidade. As estratégias de defesa que permeavam todo o grupo social perderam efeito diante da individualização do sofrimento dos operários: não havia mais sentido no trabalho (DEJOURS, 1992).

A docilização dos indivíduos teve o corpo como alvo primário, para que fosse assim possível anular as resistências geradas no aparelho mental e diminuir as chances de resistência. Com o passar dos anos, as lutas operárias por melhores condições físicas de trabalho acrescentaram à sua pauta a questão da saúde mental, citando os fatores que lhe seriam potencialmente prejudiciais. A organização do trabalho – que se refere a divisão do trabalho, seu conteúdo, sua hierarquização e suas relações de poder – já tinha sido percebida como fator de influência no âmbito da saúde psíquica do trabalhador (DEJOURS, 1992). Seu corpo era

domesticado pela estrutura física, e sua mente era aprisionada nas relações de poder organizacionais.

Esse modelo de processo produtivo se expandiu para todos os países capitalistas e para todos os moldes de indústrias; dele decorreu a precarização do trabalho. Ao final da década de 1960, os trabalhadores começaram a demonstrar sinais de esgotamento e ofereceram resistência ao modo de produção vigente ao produzir peças com defeitos de forma mais lenta, faltando ao trabalho e gerando um alto nível de rotatividade (ANTUNES, 2009; FARIA; KREMER, 2004).

O modelo taylorista-fordista de produção apresentava sinais de esgotamento, que se desencadearam numa crise estrutural de acumulação de capital, tanto pela incapacidade de aumentar as margens de lucro quanto pela organização do trabalho, devido ao desgaste operário. O Estado, que deveria agir como mediador das relações de trabalho, se propôs a implementar os ganhos sociais e a seguridade social para os trabalhadores, uma vez que “a temática do socialismo fosse relegada a um futuro a perder de vista” (ANTUNES 2009, p. 40).

Opondo-se ao contrapoder que emergia das lutas sociais, o capital iniciou um processo de reorganização das suas formas de dominação societal, não só procurando reorganizar em termos capitalistas o processo produtivo, mas procurando gerar um projeto de recuperação da hegemonia nas mais diversas esferas da sociabilidade (ANTUNES, 2009, p. 50).

Foi pelo Estado, portanto, que se deram as primeiras concessões de direitos aos trabalhadores, como resposta às lutas operárias, em vista de que o sistema capitalista continuasse operando. As pautas eram a diminuição da jornada de trabalho, proteção a mulheres e crianças, condições salubres de trabalho, níveis salariais, vínculo empregatício, entre outros (BRESSER-PEREIRA, 2011; FARIA; KREMER, 2004). Progressivamente, os organismos de defesa da social-democracia se tornaram “co-gestores do processo global de reprodução capitalista” (ANTUNES 2009, p. 41).

2.2 A EVOLUÇÃO DA ESTRUTURA DAS ORGANIZAÇÕES E DOS MÉTODOS DE CONTROLE

Foi nesse contexto mudanças no interior do sistema capitalista que Elton Mayo conduziu uma experiência na empresa Western Electric Company, localizada em Hawthorne. Seu propósito era investigar medidas e fazer experimentos de forma a aprimorar os ganhos em produtividade. Para a Administração, enquanto ciência, esse estudo representava um marco histórico (MAYO, 1959).

A princípio, o pesquisador buscou verificar quais condições de trabalho, se modificadas, poderiam influenciar os níveis de produção. Para isso, foram realizados experimentos com um grupo-teste. Algumas das condições de trabalho experimentadas foram: iluminação, períodos de descanso em diferentes quantidades e durações, dias e semanas de trabalho mais curtas e variações entre refeições ou descanso matutino. No entanto, ao invés de encontrar diferenças de produção ao avaliar tais aspectos, Mayo descobriu que foram as relações estreitadas no interior do grupo-teste que tinham impacto direto na produção (MAYO, 1959).

O experimento concluiu que conversar com os funcionários, estabelecer uma relação (mesmo que não necessariamente relacionada ao ambiente organizacional), poderia gerar um fator de satisfação no trabalho, a ser traduzido em mais produtividade (MAYO, 1959). A partir daí, tornou-se evidente a importância das relações humanas para o bem-estar dos trabalhadores, mas também seu potencial em aumentar a capacidade produtiva dos operários, uma vez que os níveis de satisfação do indivíduo fossem instrumentalizados para gerar maior produtividade.

Oltramari, Paula e Ferraz (2014) afirmam que Elton Mayo não introduziu o fator humano no trabalho, visto que este já se encontrava lá. Porém, como não era dada importância ao indivíduo, este era visto apenas um “tipo bovino” e não era percebido como fator na estrutura das organizações. Assim, reconhecer a relevância do sujeito na organização não teve como objetivo beneficiar os operários, mas sim, identificar maneiras que os tornassem mais produtivos.

A abordagem das relações humanas se difere, fundamentalmente, das teorias clássicas da Administração ao redirecionar o foco de controle do trabalhador das condições objetivas para os aspectos subjetivos. Como afirma Faria (2011, p. 73),

(...) a gestão das relações humanas está baseada na manipulação de supervisores suficientemente habilitados para manter a instituição da autoridade e da sujeição sem prejudicar a percepção acerca de uma aparente cooperação. Se o taylorismo é considerado um sinônimo de gestão autoritária, o humanismo de Mayo pode ser considerado um sinônimo de manipulação das atitudes mentais e de sofisticação gerencial.

Para dar prosseguimento, é importante considerar a constituição do sujeito e de sua subjetividade nas sociedades capitalistas, de forma a compreender como se dá a apropriação da subjetividade do indivíduo por parte da organização. Segundo Antunes (2009, p. 141-142),

O trabalho, portanto, é a forma fundamental, mais simples e elementar daqueles complexos cuja interação dinâmica constitui-se na especificidade do ser social. (...) O trabalho tem, portanto, quer em sua gênese, quer em seu desenvolvimento, em seu ir- sendo e em seu vir-a-ser, uma intenção ontologicamente voltada para o processo de humanização do homem em seu sentido amplo. (...) Tem-se, portanto, por meio do

trabalho, um processo que simultaneamente altera a natureza e autotransforma o próprio ser que trabalha.

O trabalho é, de acordo com a perspectiva adotada nesta pesquisa, apresentado como categoria intermediária entre as formas pré-humanas e o ser social, na medida em que a origem da sociabilidade, da linguagem, das próprias divisões do trabalho e de sua estrutura, está exatamente no trabalho (ANTUNES, 2009). Evidentemente não se supõe que uma vida cheia de sentido se resume apenas ao trabalho, apenas considera-se o trabalho como algo que dá origem à sociabilidade e contribui para a construção da subjetividade dos indivíduos.

Para Faria e Menegheti (2007), a subjetividade se refere às atividades emocionais, afetivas e psíquicas do sujeito, seja ele individual ou coletivo, e que se traduzem nos seus valores, significações e ações. Essa subjetividade se transpõe nas relações que o indivíduo exerce com seu meio. Em nível organizacional, essa subjetividade é afetada por uma consciência, que podendo ser coletiva ou individual, dá as premissas de conduta no ambiente de trabalho. A aceitação desses padrões de conduta envolve a supressão da sua subjetividade em prol de fazer parte do grupo social. Desta forma, a organização exerce, sutilmente, poder sobre os indivíduos.

O capitalismo e a exploração da mais-valia permitiram a criação de organizações que controlam a subjetividade do sujeito, ou como diriam Faria e Menegheti (2007), sequestram a subjetividade do sujeito em prol de seus objetivos particulares. Para os autores, essa forma de controle psíquico do sujeito, de fazer com que ele coloque sua subjetividade em segundo plano para atender a demandas e controles organizacionais, colocando no lugar “uma subjetividade correspondente ao modo de produção metabólico do capital e de sua apropriação privada” (FERRAZ; FARIA, 2017, p. 2).

Assim, com o objetivo de manipular, docilizar e controlar os corpos dos indivíduos e como resposta às demandas trabalhistas impressas nas movimentações sindicais, ao final da década de 1960, surgiu o setor de Recursos Humanos (RH) (OLTRAMARI; PAULA; FERRAZ, 2014).

A função de Recursos Humanos tem, portanto, a potência de se apropriar da subjetividade do trabalhador, em especial a partir de suas técnicas bem elaboradas e especializadas no aumento da produtividade e que terminam por alterar os modos dos sujeitos produzirem seus trabalhos de forma genuína (OLTRAMARI; PAULA; FERRAZ, 2014, p. 9).

O RH está a serviço da organização e em defesa dela, não do indivíduo e de sua subjetividade. Enquanto a organização objetiva a obtenção de lucro e a sua contínua existência, o funcionário como indivíduo dotado de complexidade e subjetividade, possui interesses que

se aproximam de qualidade de vida, segurança, estabilidade etc. (OLTRAMARI; PAULA; FERRAZ, 2014).

No quadro abaixo é possível acompanhar o contexto histórico do RH no Brasil e de suas atividades e ênfase em sua função reguladora. O controle do trabalho esteve presente desde os primórdios desta função no país, e continua sendo objetivo deste setor, junto com os cumprimentos das leis e as relações sindicais.

Quadro 1: RH no Brasil

"Capataz" Antes de (1918)	Chefe de Pessoal (Após I G.G. até 1950)	Gerente de RH (1950 a 1980)	Gerente de RH (a partir de 1980)
Selecionar trabalhadores	Selecionar trabalhadores	Subsistemas Tradicionais de RH	Subsistemas Tradicionais de RH
Controlar o trabalho	Controlar o trabalho	Controlar o trabalho	Controlar o trabalho
Controlar faltas e efetuar pagamentos	Controlar faltas e efetuar pagamentos	Cumprimento das leis trabalhistas	Cumprimento das leis trabalhistas
	Cumprimento das leis trabalhistas	Relações Sindicais	Relações Sindicais
			Desenvolvimento Organizacional

Fonte: (OLTRAMARI; PAULA; FERRAZ, 2014, p. 6).

É importante reconhecer que a “gestão não é neutra, ela é ideológica e contempla relações assimétricas de poder que manipulam, controlam e fascinam o indivíduo, que se deixa aprisionar por discursos e práticas sedutoras” (MENDES; SIQUEIRA, 2014, p. 151).

Há todo um processo de autopersuasão, de autocolaboração na dominação do indivíduo frente ao poder nas organizações. Nesse sentido, as práticas de recursos humanos podem ser percebidas como processos de mediação, em vários níveis: político, ideológico, psicológico e econômico (MENDES; SIQUEIRA, 2014, p. 151).

Para camuflar essas características, as práticas de gestão contemporâneas se justificam como resposta à um aspecto caracteristicamente humano e social, a centralidade do trabalho para o indivíduo. Antunes (2009), entretanto, afirma que a centralidade do trabalho não quer dizer viver apenas para o trabalho, mas sim, que ele é aspecto central para a vida humana. Para o autor,

Uma vida cheia de sentido em todas as esferas do ser social, dada pela omnilateralidade humana, somente poderá efetivar-se por meio da demolição das barreiras existentes entre tempo de trabalho e tempo de não trabalho, de modo que, a partir de uma atividade vital cheia de sentido, autodeterminada, para além da divisão hierárquica que subordina o trabalho ao capital hoje vigente e, portanto, sob bases inteiramente novas, possa se desenvolver uma nova sociabilidade. Uma sociabilidade tecida por indivíduos (homens e mulheres) sociais e livremente associados, na qual ética, arte, filosofia, tempo verdadeiramente livre e ócio, em conformidade com as

aspirações mais autênticas, suscitadas no interior da vida cotidiana, possibilitem as condições para a efetivação da identidade entre indivíduo e gênero humano, na multilateralidade de suas dimensões. Em formas inteiramente novas de sociabilidade, em que liberdade e necessidade se realizem mutuamente (ANTUNES, 2009, p. 175).

2.3 DE DEJOURS AS NOVAS ABORDAGENS SOBRE ADOECIMENTO PSÍQUICO

No campo de estudos sobre adoecimento psíquico tem destaque a obra de Dejours, que tornou-se referência para os pesquisadores da área, (FREITAS, 2008; MERLO; MENDES, 2009). Com as mudanças na esfera do trabalho ao longo do desenvolvimento do capitalismo, os estudos sobre psicopatologia no trabalho tiveram seu escopo ampliado de forma a acompanhar as evoluções das formas de organização e de controle dos sujeitos. Nos acirramentos das relações entre operário e fábrica, a manifestação do sofrimento psíquico nos operários se apresentou por meio de dois sintomas: ansiedade e insatisfação. Havia, por parte desses operários, sentimentos de vergonha por se tornar um apêndice de uma máquina, por ter um trabalho despersonalizado, de não poder contar com sua imaginação ou inteligência para o desenvolvimento de suas atividades laborais. A atividade artesanal deu lugar a mera reprodução de uma tarefa desinteressante e sem sentido atribuído (DEJOURS, 1992).

A assistência médica na época fabril era bastante precária. Além disso, os trabalhadores tentavam esconder doenças e sofrimentos, que eram vistos como símbolo de vergonha, como atestado de preguiça e vagabundagem. Por ver a doença como incapacidade da força de trabalho, quando esta não impedia o indivíduo de prosseguir com suas atividades laborais, ela não era levada em consideração. Apenas nos casos graves, quando o indivíduo não mais conseguia trabalhar, que a doença era reconhecida como tal (DEJOURS, 1992).

O caráter vexatório de estar doente era associado com a incapacidade de ser produtivo. Parar de trabalhar era tido como vergonhoso. O discurso taylorista, que objetivava aumentar a produtividade em detrimento da vadiagem, contribuía para a continuidade desse cenário. Adoecer gerava ansiedade e tal ansiedade associada à doença precisava ser mascarada. O trabalhador passou então a utilizar estratégias defensivas para camuflar os sentimentos, desejos e expressões de comportamentos livres, para agir em conformidade com comportamentos estereotipados, requeridos e fomentados pelo ambiente fabril (DEJOURS, 1992).

Ao reprimir seu comportamento livre e adotar um comportamento estereotipado, os desejos do indivíduo são sublimados e se tornam clandestinos, por imposição do próprio meio. Isso surte efeito no aparelho psíquico do sujeito e tais efeitos se apresentam de formas variadas, seja no conjunto de atitudes do indivíduo, seja na somatização dessa dualidade (DEJOURS, 1992).

O tempo livre que o operário tinha, fora da fábrica, não estava livre das estruturas definidas pela organização do trabalho. Nesse sentido, absorver tais padrões fora do ambiente fabril se tornou uma estratégia para conservar os comportamentos estereotipados e evitar que a espontaneidade tivesse espaço dentro da fábrica por um descuido (DEJOURS, 1992).

(...) o comportamento condicionado e o tempo, recortado sob as medidas da organização do trabalho, formam uma verdadeira síndrome psicopatológica que o operário, para evitar algo ainda pior, se vê obrigado a reforçar também ele. A injustiça quer que, no fim, o próprio operário torne-se o artesão de seu sofrimento (Dejours, 1992, p. 47).

Quanto mais rígida é a organização do trabalho, mais acentuada é sua divisão, menos significativo é o trabalho e é cada vez mais improvável que esse sistema se modifique, contribuindo assim para o aumento do sofrimento. A supressão das relações entre operários no ambiente fabril também contribuiu para o mal-estar da classe, pois a ansiedade e a frustração se ampliam quando são vivenciadas na solidão. Com fatores contributivos para o adoecimento psíquico se somando, as pressões podem dar origem à somatização, que se trata de um conflito que, ao não conseguir achar uma resolução mental para a questão, desencadeia sintomas físicos no corpo.

Deve-se levar em consideração três componentes da relação homem-organização do trabalho: a fadiga, que faz com que o aparelho mental perca sua versatilidade; o sistema frustração-agressividade reativa, que deixa sem saída uma parte importante da energia pulsional; a organização do trabalho, como correia de transmissão de uma vontade externa, que se opõe aos investimentos das pulsões e às sublimações (DEJOURS, 1992, p. 122).

Dessa forma, “a erosão da vida mental individual dos trabalhadores é útil para a implantação de um comportamento condicionado favorável à produção” (DEJOURS, 1992, p.96). A doença física pode ser prejudicial para a operação fabril, no entanto, o sofrimento mental e seus mecanismos de defesa podem ser rentáveis do ponto de vista da organização.

Uma vivência positiva no trabalho – que se traduz em prazer, em detrimento de sofrimento psíquico – envolve um ambiente organizacional, no plano concreto, que respeite e proteja a vida do indivíduo e a saúde do corpo, seja ela física ou mental. No plano simbólico, o prazer no trabalho está ligado a existência de sentido na atividade (DEJOURS, 1992).

As conclusões de Dejours (1992) permitiram estabelecer relação entre a organização do trabalho e o sofrimento do trabalhador e caminhos para se pensar no impacto do trabalho na saúde mental dos sujeitos. Seus estudos foram um marco na história do sofrimento no trabalho pois tiraram a organização do trabalho de “fator desencadeante” para fator intrínseco (MERLO; MENDES, 2009).

Porém, como já visto anteriormente, as organizações são adaptativas e as formas de controle dos trabalhadores se modificam. Modificam-se também as estratégias defensivas da classe trabalhadora e os gatilhos e formas de sofrimento psíquico. Assim, é necessário abordar discussões mais recentes sobre adoecimento psíquico no trabalho.

No Brasil, as discussões sobre psicodinâmica do trabalho, que buscam privilegiar a ótica do sofrimento mental e saúde no trabalho só tiveram destaque a partir da década de 1980, acompanhando “o desenvolvimento da própria teoria, preconizada por Christophe Dejours, estando envolvidas nessa rede de construção, todas as tensões necessárias para o avanço científico de uma teoria e de sua aplicação” (MERLO; MENDES, 2009 p. 141-142)

Para os países tidos como desenvolvidos, o taylorismo não se apresenta mais como uma realidade dominante. A realidade brasileira combina modelos de produção tayloristas-fordistas com os modelos de reestruturação organizacional flexível, transformando-se num “modelo frankenstein” próprio de países da periferia capitalista. Essa combinação de modelos produz um efeito negativo sobre a vida do trabalhador ao fornecer gatilhos psíquicos de várias formas de organização do trabalho (MERLO; MENDES, 2009).

Atualmente, além de prevenir, diagnosticar e tratar doenças mentais, o campo da saúde mental tem também realizado esforços para implementar ações que resultem numa melhora direta de condições de saúde para a população, visto que uma vida mental precária decorrente da organização do trabalho favorece o adoecimento mental (HELOANI; CAPITÃO, 2003). Caracterizar a doença mental como responsabilidade das organizações e de seus moldes de trabalho dá uma dimensão política ao problema (CODO, 2006)

1. Do ponto de vista do trabalhador, deve-lhe fazer bem o reconhecimento de que sua loucura não é tão sua como parecia, mas é produto das suas condições objetivas de vida, ameaça de sua classe, portanto, pelo menos não haveria mais razões para escondê-la do mundo. Abre-se a possibilidade de fazer reivindicações por um ambiente de trabalho psicologicamente sadio, arquitetam-se modos de aferição do mesmo, enfim, reduz-se a importância do stress e a tensão no trabalho (...).
2. Do ponto de vista da empresa, haveria razões objetivas para uma maior preocupação com investimentos em mudanças na estrutura organizacional de trabalho, visando a eliminar ou diminuir os fatores de risco à saúde mental.
3. Do ponto de vista do Estado, mobilizar-se-ia, sob o risco de arcar com os prejuízos, uma fiscalização dos ambientes de trabalho no que tange ao bem-estar psíquico, assim como se investiria em pesquisas visando à detecção, em caráter preventivo, dos fatores de risco, ou em modos alternativos de organização do trabalho (CODO, 2006, p. 54).

Nos moldes tayloristas, o trabalhador era tido como boi, o fator humano não era considerado. Agora, além do medo da demissão e da competitividade entre trabalhadores, é exigido da força de trabalho um nível de qualificação superior ao necessário para a execução das atividades (HELOANI; CAPITÃO, 2003). As mudanças nos processos produtivos

organizacionais geraram um modelo de organização do trabalho que prioriza o trabalho em equipe, com múltiplas funções, a produção em torno de uma demanda variada, diversa e heterogênea, a descentralização da hierarquia e uma suposta valorização da autonomia e da qualificação profissional (MENDES; MORRONE, 2003).

Acompanhando a tecnicidade do mundo, vai-se, paulatinamente, necessitando de um trabalhador com maiores habilidades, ágil, que saiba lidar com uma nova representação de mundo, mesmo que seja para ocupar um cargo simples como o de telefonista. Essa pessoa tem de dominar sua língua, em alguns casos outro idioma, tem de ter rapidez tanto manual, como na voz e na mente, além de uma bagagem de informação disponível enquanto recurso pessoal para, ante qualquer dificuldade, utilizá-la. Assim, o mundo do trabalho torna-se, de forma rápida e surpreendente, um complexo monstruoso, que se por um lado poderia ajudar, auxiliar o homem em sua qualidade de vida, por outro lado – patrocinado pelos que mantêm o controle do capital, da ferramenta diária que movimentam a escolha de prioridades –, avassala o homem em todos os seus aspectos (HELOANI; CAPITÃO, 2003, p. 103).

Tais exigências exercem pressão sob os indivíduos de tal forma que, ao se sentirem desvalorizados, substituíveis e impotentes, se tornam suscetíveis ao adoecimento mental. As tendências neoliberalistas, embora tenham modificado as estruturas organizacionais tayloristas e fordistas, criaram novos meios para manipular e continuar controlando os trabalhadores e extrair deles a maior produtividade possível, principalmente por meio do discurso corporativista e meritocrático.

Então, o trabalho configura-se como o representante da força dos impulsos que o homem emprega para executá-lo, para poder ou não consumir o que foi por ele produzido, abrindo possibilidades de constituição de subjetividades, correspondentes a cada época histórica, que tem, por domínio, uma forma de produção. Sujeito, trabalho, produto, consumo, lucro. Elementos constitutivos de um intrigante eixo gravitacional, em que consumidor e produto mantêm uma relação equidistante (HELOANI; CAPITÃO, 2003, p. 104).

O prazer e o sofrimento no trabalho estão relacionados com as vivências psíquicas dos sujeitos, estabelecidas pela relação trabalho-trabalhador a partir dos desejos e projetos individuais, além da organização do trabalho (MENDES; MORRONE, 2003). Desta forma,

Se elas [as organizações] fracassam, é sempre ao indivíduo que a responsabilidade é imputada. Assim, os indivíduos estão sempre em situação de prova, em estado de estresse, sentem queimaduras internas, tomam excitantes ou tranquilizantes para dar conta da situação, para ter bom desempenho, para mostrar sua “excelência” (entramos numa civilização de doping); e, quando esses indivíduos não são mais úteis, eles são descartados apesar de todos os esforços despendidos. O homem tem, cada vez mais, a solidão como companheira (ENRIQUEZ, 2006, p. 7).

A organização do trabalho afeta diretamente a qualidade de vida. Embora o discurso empresarial endosse sua manutenção e se demonstre preocupado com tais questões, a preocupação só existe no discurso: a realidade demonstra que a qualidade de vida está em

decadência, principalmente nos países subdesenvolvidos (HELOANI; CAPITÃO, 2003). Nesse contexto, a identificação do sujeito com o trabalho, vista como alternativa de sobrevivência e enfrentamento ao adoecimento psíquico, já não é mais levada em consideração (MENDES; MORRONE, 2003): o trabalho já teve seu sentido esgotado, e trata-se agora de um meio para se chegar a um fim, ou seja, uma atividade que gerará dinheiro, experiência e/ou aprendizado.

O adoecimento mental então se apresenta como característica, uma espécie de bloqueio mental, pois adormece o intelecto, a imaginação e o comportamento criativo e produtivo. Ao perder sua autonomia, ao não precisar da característica personalista para desenvolver seu trabalho, o sujeito perde as forças para realizar qualquer atividade que envolva reflexão.

(...) em grande parte, o sofrimento mental do trabalhador é consequência direta dessa organização, isto é, da divisão do trabalho, do conteúdo da tarefa, do sistema hierárquico, das modalidades de comando, das relações de poder, etc.; de todo um aparato que modula a percepção, o controle dos impulsos, as possibilidades de apreensão e a reflexão do que produz e que também se consome nas tarefas que executa (HELOANI; CAPITÃO, 2003, p. 106).

Como limite do campo da saúde mental, existe a dificuldade em determinar o momento no qual as pressões do cotidiano se convertem em adoecimento mental, ou seja, em identificar o nexos entre a atividade profissional e o transtorno psíquico. Além disso, existe a preocupação de não transformar a psicologia numa ferramenta empresarial que forneça subsídios para fazer com que o trabalhador tolere melhor algo que não é suportável.

Nesse contexto de tendência à precarização das relações de trabalho e de risco constante de ingressar nas estatísticas alarmantes do desemprego, aumentam a ansiedade e o medo do trabalhador, a tal ponto que os desgastes físico e psicológico passam, muitas vezes, a ser banalizados e encarados como se fossem parte da forma normal de trabalhar e viver (MERLO; LAPIS, 2007, p. 67).

A ideia de que “os problemas no mundo do trabalho têm sua origem em questões estritamente pessoais tem levado à disseminação de outra ideia que lhe é complementar: a de que o tratamento psicológico individual deveria saná-los” (LIMA, 2013, p. 93), tentando retirar a parte da responsabilidade que cabe à organização do trabalho como causadora da doença psíquica. Essa limitação leva a outra, que é a de fazer acreditar que o sujeito tem plenas capacidades de modificar suas atitudes, ignorando deliberadamente as condições objetivas da organização do trabalho (LIMA, 2013).

Ao longo de sua história o capitalismo tem se adaptado a partir de suas crises e das críticas feitas a ele, reagindo de forma perversa. Esse movimento tem dificultado o desenvolvimento de um apoio psicológico emancipador, que busque não apenas as causas do

adoecimento, mas uma perspectiva calcada no conhecimento efetivo da realidade, voltada para a transformação do trabalho (LIMA, 2013; HELOANI; CAPITÃO, 2003).

Após abordar as teorias sobre adoecimento psíquico no trabalho, há de se considerar a particularidade do trabalho docente e do adoecimento psíquico que este trabalhador vivencia. Para isso, o próximo tópico abordará os moldes organizacionais da universidade, da vida docente e de seu sofrimento.

2.4 A UNIVERSIDADE FEDERAL COMO ORGANIZAÇÃO E O SOFRIMENTO DOCENTE

A universidade não surgiu para atender a uma necessidade capitalista, no sentido de que seu objetivo não era apropriar-se de capital ou obter lucro. Seu surgimento tem relação com algumas possibilidades, sendo elas o próprio interesse pelo conhecimento e a perpetuação da dominação por meio da centralização do conhecimento (ÉSTHER, 2017). A universidade foi criada para

se constituir em espaço de investigação científica e de produção de conhecimento. Produção essa que deveria procurar responder às necessidades sociais mais amplas e ter como preocupação tornar-se expressão do real, compreendida como característica do conhecimento científico, mas sem a falácia de respostas prontas e acabadas (FÁVERO, 2006, p. 19).

No Brasil, enquanto o país era ainda colônia de Portugal, não existiam aqui universidades, de modo que apenas as elites tinham acesso à educação formal. No início da era republicana, as opiniões controversas sobre a universidade vieram dos positivistas, que a consideravam uma representação do regime anterior, uma instituição atrasada e decadente. Após uma série de embates políticos e décadas de tentativas de se instalar uma universidade pública no Brasil, em 1920 foi criada a atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (ÉSTHER, 2017; FÁVERO, 2006).

A criação da primeira universidade pública brasileira fomentou as discussões sobre “concepção de universidade; funções que deverão caber às universidades brasileiras; autonomia universitária e modelo de universidade a ser adotado no Brasil” (FÁVERO, 2006, p. 22). Para alguns, ela deveria preconizar apenas a formação profissional, e para outros, ela deveria, em adição à formação profissional, desenvolver pesquisas científicas (FÁVERO, 2006).

Em 1968 ocorreu a reforma universitária, reivindicada pelo movimento estudantil desde o início daquela década. Essa reforma teve como objetivo descentralizar o conhecimento das áreas tradicionais, permitir autonomia e liberdade para as universidades, flexibilizar e

modernizar o sistema de forma a atender as necessidades de mão de obra capacitada do mercado (FÁVERO, 2006).

Entre as medidas propostas pela Reforma, com o intuito de aumentar a eficiência e a produtividade da universidade, sobressaem: o sistema departamental, o vestibular unificado, o ciclo básico, o sistema de créditos e a matrícula por disciplina, bem como a carreira do magistério e a pós-graduação (FÁVERO, 2006, p.34).

Na década de 1980, o “Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e agências da Organização das Nações Unidas (ONU) configuram-se como importantes interlocutores multilaterais da agenda brasileira” (DOURADO, 2002, p. 238), ao prescreverem medidas educacionais necessárias para a evolução dos modelos existentes. No entanto, essas medidas incluíam a privatização e a mercantilização da educação em moldes próximos ao neoliberalismo (DOURADO, 2002).

Desse modo, tal concepção de política assenta-se: na defesa da descentralização dos sistemas (ênfase no localismo, desarticulação de setores organizados...); no desenvolvimento de capacidades básicas de aprendizagens necessárias às exigências do trabalho flexível; na realocação dos recursos públicos para a educação básica; na ênfase à avaliação e à eficiência, induzindo as instituições à concorrência; na implementação de programas compensatórios (programas de saúde e nutrição, por exemplo), onde se fizerem necessários; na capacitação docente em programas paliativos de formação em serviço, dentre outras orientações. Esses indicadores revelam o caráter utilitarista presente nas concepções do Banco Mundial para a educação, pois fragmentam, desarticulam a luta pela democratização da educação em todos os níveis, entendida como um direito social inalienável (DOURADO, 2002, p. 239).

Na contramão desse modelo de gestão que buscava mercantilizar o ensino, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1986) buscou implantar uma gestão democrática para as instituições públicas de ensino, a inseparabilidade entre ensino, pesquisa e extensão para as universidades, a gratuidade para todos os níveis de ensino e a autonomia universitária, a formação ética, crítica e cidadã dos indivíduos, etc. A referida lei não possui nenhuma referência ao setor econômico da educação (DOURADO, 2002; ÉSTHER, 2017). No entanto, dados os estímulos para a criação de organizações privadas de educação e dada a displicência com o papel social da educação,

descortina-se no país um sistema nacional de avaliação que estimula as IES à condição de instituições operacionais, por meio de testes padronizados que metamorfoseiam as instituições, alteram a lógica do trabalho acadêmico, redirecionam a estrutura e os projetos acadêmicos, balizados por políticas de gerenciamento cartorial, ao sabor das exigências do mercado, naturalizando, desse modo, a privatização do ensino superior (DOURADOS, 2002, p. 246).

O conceito de uma universidade corporativa surgiu junto às organizações de indústria americanas, que questionavam a capacidade do setor educacional de formar indivíduos aptos para o trabalho nas empresas. Desta forma, o setor industrial promoveu a criação de universidades que atendessem a uma formação voltada para o corporativismo e para objetivos estratégicos empresariais, a partir de determinações capitalistas (ESTHER, 2017).

A existência de uma modalidade de educação privada mostra que a mercantilização do ensino serve ao capital de duas formas: na formação dessa mão de obra especializada e na lucratividade das instituições.

Dado o argumento da indústria de que as universidades e o sistema educacional oficial não atendem a seus interesses, a opção pelo termo “universidade” [pela universidade corporativa] não nos parece aleatória ou inadvertida. Ao contrário, sua adoção parece constituir mais uma espécie de afronta ou ironia à configuração da universidade acadêmica. De certo modo, é como se a indústria apontasse o significado “real” de universidade, predicando o termo com o atributo “corporativa”, de modo a deixar claro a quem ela deve atender e o que proporcionar, ou seja, o tipo certo de pessoa para as empresas (ÉSTHER, 2017, p. 174).

Para Alcadipani (2011a), o processo de transformar a educação numa linha de produção próxima aos moldes tayloristas-fordistas é uma realidade latente no contexto brasileiro e apesar de preocupante, é naturalizada e pouco discutida. Para o autor,

as faculdades e universidades brasileiras passavam por um nítido processo de McDonaldização. Cursos enlatados, o esvaziamento da reflexão, os ataques à liberdade acadêmica, a busca por ensinar aquilo que supostamente funciona, o uso desenfreado de apostilas, a transformação do aluno em cliente, a difusão de formas de avaliação de desempenho de professores similares a de empresas e a quantificação da produção acadêmica já eram traços do ensino superior brasileiro em 1999. De lá para cá, a situação apenas se agravou. A academia está prestes a virar fast-food. O modelo gerencial passou a ser visto como a solução para os problemas das organizações educacionais. Começou-se a desenvolver avaliações de desempenho de professores que mimetizam os processos de avaliação de executivos, os planos de carreira estão cada vez mais próximos ao de empresas, os alunos passaram a ser vistos como clientes e os cursos como produtos (ALCADIPANI, 2011b, p. 346).

A adoção por universidades públicas desse modelo de universidade corporativa causa estranheza. Por ter princípios norteadores como a formação ética e crítica, a pesquisa científica e a contribuição social, conforme aponta a LDB, a universidade se distancia desse modelo quando se aproxima do objeto corporativista de ensino e se ajusta em torno de demandas de mercado. Ao invés de resistir ao modelo corporativo, as universidades estão se adequando a ele até que “na prática, [o conhecimento] deixa de ser concebido como um direito e um bem público e passa a ser definido como serviço comercial” (ÉSTHER, 2017, p. 174-175), transformando assim a universidade em refém do liberalismo e do mercado (ÉSTHER, 2017; ALCADIPANI, 2011a).

No cerne da universidade está o professor, aquele que é encarregado de ser a ponte entre o aluno e o conhecimento, aquele que, a partir da sua formação acadêmica, irá atuar nos campos do ensino, pesquisa e extensão e que irá prezar pela formação cidadã, ética, e crítica dos alunos, como dispõe a LDB. Tais funções direcionadas à universidade recaem sob a direta responsabilidade dos docentes, atuando como professores e pesquisadores. São eles que no cotidiano da vida acadêmica dão à universidade razão de ser.

Para Freitas (2008), a escolha de seguir a docência como profissão é bastante individual, e se dá por razões tanto objetivas quanto subjetivas. Ser docente pode envolver o gosto pelo estudo, pelo desenvolvimento do conhecimento, por debates e reflexões, o gosto por trabalhar com pessoas, ser tolerante às incertezas e as divergências de pensamento. Ainda, ser docente envolve saber lidar com os feedbacks dos alunos e com os demorados resultados de suas pesquisas.

A atividade acadêmica, como todas as outras atividades, tem suas regras e cobranças particulares: a liberdade e autonomia que possuem os acadêmicos é um fator que diferencia essa atividade da maioria das profissões (FREITAS, 2008), e se apresenta como uma resistência “às tentativas de padronizar e taylorizar a atividade docente” (BASTOS, 2007, p.183). Tal autonomia, no entanto, não significa menos trabalho, mas significa que o indivíduo tem um maior controle sobre a sua organização do trabalho. Essa liberdade envolve a possibilidade de inserir seu traço individual em suas tarefas, de interagir com seus pares e alunos e de relacionar sua formação intelectual com sua profissão. As atividades de professor e pesquisador são desenvolvidas concomitantemente, mas esses dois papéis podem entrar em conflito (FREITAS, 2008).

Especialmente na universidade, o acadêmico é instado a desenvolver os papéis de professor e pesquisador ao mesmo tempo, porém nem sempre esses papéis estão em sintonia com as exigências psíquicas de cada um deles. Não raro, um professor deve exibir uma atitude e um comportamento simples, humilde e de acolhimento ao aluno, de acordo com o seu nível de informação, suas dúvidas e ansiedades. O pesquisador, por outro lado, circula entre pares, disputa com eles a atenção para convites e o espaço de publicações, precisa defender sistematicamente a importância da sua linha de pesquisa ou do objeto de seus estudos, necessita de certa sofisticação e domínio de território intelectual, às vezes marcado pela arrogância ou pela agressividade defensiva. Existem, pois, demandas psicológicas contraditórias entre o ser professor e o ser pesquisador, entretanto elas não são inconciliáveis, pois é preciso se estar atento ao fato de que a competição na arena acadêmica é sutil e exige aparência de esportividade; porém, ela não é menos violenta que em outros cenários. Uma metáfora pertinente talvez seja a do jogo de xadrez, no qual não se quebram as pernas dos jogadores, apenas são massacrados os seus egos (FREITAS, 2008, p. 187-188).

O papel dúbio do docente faz com que ele exerça atividades de naturezas distintas ao mesmo tempo. As tarefas relativas a alunos, pares e produção individual se acumulam e, por

mais que sejam complementares, demandam tipos de trabalhos diferenciados (FREITAS, 2008; BASTOS, 2007). Não obstante, no ambiente acadêmico existe uma competitividade exacerbada e até mesmo um clima de hostilidade (FREITAS, 2008).

O mundo acadêmico é um universo com um elevado nível de aspiração e um comportamento entre pares que, no discurso, prega a diferença, mas que, na realidade, cobra a homogeneidade e o espelho. Tratam-se de profissionais que se levam muito a sério, que têm dificuldades em separar o professoral do pessoal, sentem fortes cobranças identificatórias imaginárias ou reais, competem de maneira sinuosa e escorregadia, vivem a discordância como uma ofensa pessoal, mesmo se a polêmica e a dúvida devem ser parte do seu dia-a-dia, constroem alianças corporativistas e clivagens totêmicas em vista de suas filiações teóricas que excluem os que não compartilham das mesmas idéias. Na academia, os pecados capitais assumem dimensões mortíferas: colegas e chefes escondem informações como se fossem tesouros raros; a superficialidade e a colagem são desonestas; a soberba afasta o que precisa de esclarecimentos e apoio; nenhum tema é defunto morto o suficiente quando se quer estudá-lo; as críticas são vistas melindrosamente como traições que merecem revides; o guloso assume todas as posições em todos os espaços possíveis de alianças; e o invejoso poderá ter um infarto feliz, mas o seu colega-rival não terá o paper aceito, o artigo publicado, o livro divulgado ou o reconhecimento explicitado. Quando o ambiente de trabalho é ruim, na verdade ele é péssimo e os grupos vivem o tempo para fabricar e potencializar intrigas. (FREITAS, 2008, p. 188-189)

A universidade deve prestar contas à sociedade e garantir que sua função está sendo cumprida, seja na formação de indivíduos com consciência cidadã e ética por meio do ensino, seja na interação entre comunidade e universidade por meio dos projetos de extensão, seja a partir do desenvolvimento da ciência por meio da pesquisa. No entanto, o docente enfrenta cobranças por parte da universidade e dos órgãos que regulam o exercício acadêmico. A partir dessas cobranças e da valorização do produtivismo, tem-se como consequência a queda da qualidade das pesquisas, o afrouxamento na formação dos alunos e a perda de sentido do trabalho (FREITAS, 2008).

Chamamos de produtivismo uma ênfase exacerbada na produção de uma grande quantidade de algo que possui pouca substância, o foco em se fazer o máximo de uma coisa "enlatada", com pouco conteúdo e consequente valorização da quantidade como se fosse qualidade (ALCADIPANI, 2011a, p. 1174).

O produtivismo atualmente é considerado qualidade distintiva fundamental da carreira docente nas universidades públicas.

Não é incomum pesquisadores produzirem cinco ou seis artigos em um mesmo ano. A perversidade deste sistema chegou a tanto que a noção de autoria, tão cara a uma academia que se pretende séria, está à beira de ser desvirtuada, principalmente quando pessoas assinam artigos que não leram. Não é incomum vermos alunos serem coagidos a colocar o nome de orientadores em artigos e trabalhos que jamais foram lidos pelo orientador. Na lógica da academia produtivista, o tempo para reflexão é deixado de lado, a formação de alunos é escamoteada e o desenvolvimento intelectual significa apenas números em uma tabela. (...) A publicação que deveria ser a coroação de um trabalho sério e diligente de pesquisa e reflexão está se transformando em uma

mera numerologia da academia McDonald's onde tudo deve ser quantificado dentro da lógica da quantidade como sinônimo de qualidade. Trata-se da imposição da lógica do tempo empresarial taylorista-fordista em algo que é essencialmente artesanal (ALCADIPANI, 2011b, p. 347).

Como conclusão, tem-se uma universidade tomada pelo gerencialismo e que “enlata sardinha em forma de *papers*³”, em detrimento da produção efetiva de conhecimento (ALCADIPANI, 2011a). Bastos (2007), no entanto, apresenta um contraponto instigante: as pressões e os sintomas descritos se fazem presentes na vida dos docentes que se empenham em operar de acordo com o tripé ensino, pesquisa e extensão. Apesar das pressões para construir um Currículo Lattes cada vez mais extenso, existem professores que não cedem à essas pressões e se fixam apenas no ensino, e podem assim fazer porque as universidades não institucionalizaram regras para a pesquisa fora da pós-graduação.

Além do tripé ensino-pesquisa-extensão, não é raro que professores ocupem cargos administrativos na gestão das universidades. “O ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão requerem perfis de competência diferenciados e não é comum encontrar-se, em um mesmo indivíduo, esta pluralidade de possibilidades de inserção” (BASTOS, 2007, p. 180)

Ainda assim, é seguro afirmar que a academia se tornou um lugar de níveis de estresse tão altos que é vista como uma profissão que traz riscos para a saúde. Transitar entre os múltiplos papéis exigidos do docente (BASTOS, 2007; FREITAS, 2008) e sentir as pressões e cobranças faz com que se tornem “frequentes as doenças psicossomáticas entre professores de todos os níveis e ambientes de trabalho. Gastrite, taquicardia, hipertensão, irritabilidade, insônia, depressão e síndrome do pânico estão entre os males mais diagnosticados” (FREITAS, 2008, p. 190).

A Psicologia do Trabalho apontou também como condições envolvidas ao exercer a atividade da docência: excesso de carga de trabalho e de jornada de trabalho, falta de tempo livre, falta de valorização do trabalho, cobranças sobre o exercício do ensino etc. (BASTOS, 2007). Pode-se perceber, portanto, que a forma de organização do trabalho impacta diretamente no tipo de sofrimento vivenciado pelo sujeito (DEJOURS, 1992), e que a natureza do trabalho docente e a sua organização do trabalho potencializam, para Bastos (2007, p. 182), “um conjunto de síndromes que vão do estresse a síndrome de *burnout*⁴, passando pela depressão,

3 Trabalhos acadêmicos

4 “*Burnout* é um tipo de estresse ocupacional que acomete profissionais envolvidos com qualquer tipo de cuidado em uma relação de atenção direta, contínua e altamente emocional (...), sendo esta constituída de três principais dimensões: exaustão emocional, despersonalização e baixa realização pessoal no trabalho” (CARLOTTO, 2002, p. 23)

pelos problemas decorrentes de fatores ergonômicos e incluindo vários outros sintomas físicos e psicossomáticos”.

As cobranças excessivas, a compressão do tempo, a competição ferrenha, a contínua atualização tecnológica e da área de estudos dão origem a uma fadiga institucional que coloca a carreira como uma das mais estressantes do mercado. Não é raro ouvir um colega dizer que a melhor coisa que ele fará nas férias ou no final de semana será dormir. Não é temerário que dormir esteja se tornando uma extravagância, um luxo, um sonho de consumo? (FREITAS, 2008, p. 190).

Foi possível conhecer, a partir da revisão da bibliografia a historicidade do campo do trabalho e do surgimento das primeiras organizações, o impacto da organização do trabalho na saúde mental do trabalhador, os avanços no campo de pesquisas do adoecimento psíquico, assim como o surgimento da universidade no Brasil, seu desenvolvimento e a vivência e sofrimento dos docentes que ela ocupam. No próximo capítulo serão apresentadas a metodologia que norteou a pesquisa de campo deste trabalho, os dados coletados e as análises pertinentes.

3 METODOLOGIA

Retomando o objetivo desta pesquisa, buscou-se analisar como se relacionam os fatores do processo de adoecimento psíquico vivenciado pelos professores da Instituição Federal de Ensino Superior (IFES). Conforme o objetivo já enuncia, o objeto dessa pesquisa é a universidade supracitada e, os sujeitos de pesquisa, os docentes que representam as mais variadas áreas do conhecimento.

A pesquisa proposta utilizou metodologia qualitativa via estratégia multicase por meio da técnica de entrevistas em profundidade, acompanhada de diário de campo e pesquisa documental. Tais dados serão analisados na seção seguinte por meio da análise de conteúdo.

3.1 OBJETO DE PESQUISA: INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO SUPERIOR

Como o objeto deste estudo é a Instituição Federal de Ensino Superior, faz-se necessário apresentar um panorama básico sobre as particularidades que envolvem a referida universidade. Como a universidade na qual este estudo se propôs a analisar está sendo tratada de forma anônima, tal panorama será apresentado com itens genéricos, que não a caracterizem.

A Instituição Federal de Ensino Superior possui campus sede e um campus avançado, com institutos de ciências exatas, ciências biológicas, ciências sociais aplicadas e ciências humanas. São mais de 20 mil alunos atendidos entre modalidades presencial e à distância, com cursos de graduação e pós-graduação, além de oferecer um colégio de nível fundamental, nível médio e educação para jovens e adultos. A universidade já esteve no ranking das melhores universidades da América Latina, o que expressa reconhecimento nacional e internacional.

Os principais órgãos que compõem a universidade são: o Conselho Superior, órgão máximo de deliberação da instituição, responsável por fazer e supervisionar as diretrizes e o planejamento institucional da Universidade; o Reitor, as pró-reitorias, as diretorias, órgãos suplementares e unidades acadêmicas.

O Relatório Consolidado da IFES referente ao ano de 2016, enviado também para compor o relatório do Inep, 'Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação', apresenta alguns dados sobre os docentes da universidade. A Tabela 1 apresentada a seguir informa a quantidade de docentes no quadro de funcionários da IFES.

Tabela 1: Grau de formação docente da IFES

Situação do Docente	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado	Total
Em exercício	4,1%	6,1%	20,0%	65,1%	95,2%
Afastados para qualificação	0,0%	0,0%	2,5%	0,2%	2,7%
Afastados para exercício em outros órgãos/entidades	0,0%	0,1%	0,2%	0,6%	0,9%
Afastados para tratamento de saúde	0,0%	0,0%	0,1%	0,2%	0,3%
Afastados por outros motivos	0,1%	0,0%	0,6%	0,3%	0,9%

Fonte: Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação (INEP, 2016a).

Na IFES não há nenhum professor sem formação superior. Os professores estão divididos entre profissionais graduados, especializados, mestres e doutores, tendo em número mais expressivo professores doutores em exercício, seguido por professores mestres. A atuação desses professores está descrita na Tabela 2.

Tabela 2: Área de atuação docente na IFES

Atuação do docente	Total
Graduação Presencial	36,4%
Pesquisa	23,1%
Extensão	18,5%
Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> Presencial	12,3%
Gestão, Planejamento e Avaliação	7,4%
Graduação a Distância	2,2%
Sequencial de Formação específica	0%
Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> a Distância	0%

Fonte: Governo Federal. Acesso em 14 abr. 2018.

A Tabela 2 apresenta, em ordem decrescente, as áreas de atuação docente mais expressivas. Os três primeiros lugares são ocupados pela graduação presencial, pesquisa e extensão, atendendo aos princípios de uma universidade federal, que preza pelo tripé ensino-pesquisa-extensão. A pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) presencial vem em seguida, com pouco mais de um terço dos professores da universidade atuando nesta modalidade. Os dois segmentos com menor número de professores às áreas de Gestão, Planejamento e Avaliação e Graduação à Distância, respectivamente. A Tabela 3 abaixo indica o regime de trabalho cumprido pelos docentes.

Tabela 3: Regime de trabalho para docentes ativos

Situação do docente	Porcentagem
Horista	0,0%
Tempo Parcial	11,4%
Tempo integral com dedicação exclusiva	74,2%
Tempo integral sem dedicação exclusiva	14,4%

Fonte: Governo Federal. Acesso em 14 abr. 2018.

Não há docentes contratados sob o regime de horistas. Pouco mais de 10% dos professores trabalham em tempo parcial. Quase 90% deles está no trabalho em tempo integral, com 74,2% em regime de dedicação exclusiva e 14,4% sem dedicação exclusiva. Esses números demonstram o perfil de profissional que a IFES tem buscado inserir na instituição: professores que estejam integralmente dedicados à universidade.

3.2 METODOLOGIA QUALITATIVA

Como a pesquisa propõe investigar a trajetória que levou os professores ao adoecimento psíquico, considera-se que a metodologia qualitativa oferece o suporte para entender essa realidade, por permitir uma compreensão profunda sobre os fenômenos sociais em sua complexidade e individualidade. Ou seja, busca-se enfatizar as particularidades do fenômeno, assim como suas origens e razões de ser (HAGUETTE, 2010).

Para Dejours (1992), a vida mental e os sentimentos experimentados pelo indivíduo não podem ser captados por uma visão quantitativa ou por uma tentativa de padronização dos comportamentos se adequam a uma análise estatística. A escolha da metodologia qualitativa se alinha, também, com as proposições de autores que realizaram estudos anteriores sobre o adoecimento psíquico nos trabalhadores.

O estudo multicase tem como característica básica a possibilidade de se estudar dois ou mais sujeitos, organizações etc. (TRIVINOS, 1987). Portanto, esta pesquisa se enquadra nessa definição, por buscar entrevistar professores até que o ponto de saturação seja atingido, de forma a apreender a realidade destes no contexto universitário.

3.3 ENTREVISTAS EM PROFUNDIDADE, DIÁRIO DE CAMPO E DADOS SECUNDÁRIOS

As entrevistas realizadas nesta pesquisa tiveram como função desvelar o sofrimento inerente às vivências dos professores universitários. A opção metodológica para a realização

desse estudo foi a entrevista em profundidade, pois ela pressupõe que o enfoque da investigação reside nas experiências, valores, estrutura simbólica e ideias do entrevistado, além de tentar construir um quadro completo e dinâmico da vivência do sujeito (GODOI; MATTOS, 2006).

Outro fator que justificou a escolha da entrevista em profundidade, chamada também de entrevista aberta ou entrevista qualitativa, é o fato desta modalidade representar um desvio frente ao formalismo técnico e a não exigência de um roteiro pré-estabelecido durante a coleta de dados. Assim sendo, por meio da entrevista em profundidade, foi permitida uma aproximação do campo sem temáticas previamente desenvolvidas (GODOI; MATTOS, 2006). Essa metodologia flexibilizou o curso dos questionamentos levantados e das informações que foram coletadas durante a entrevista, deixando que a fala dos entrevistados sobre suas respectivas vivências determinasse os caminhos investigativos.

De maneira a dar suporte e enriquecer as informações obtidas por meio da entrevista, foi feito também um diário de campo, com o objetivo de adicionar informações relevantes que não foram passíveis de serem captadas pelo gravador, como a postura corporal, expressões faciais etc., (para os casos das entrevistas via Skype), além de possíveis registros que os entrevistados deram nos momentos iniciais ou finais do encontro, enquanto o gravador não estava ligado.

Também foi utilizada pesquisa documental, com o objetivo de mapear os sujeitos de pesquisa. Assim, estabeleceu-se contato com os órgãos competentes que poderiam ter algo a contribuir com o tema, dentre eles o supracitado SIASS, o Sindicato dos Professores da IFES e o setor de Gestão de Pessoas da universidade, de forma a conhecer o número de professores que se afastaram do trabalho devido ao sofrimento psíquico, bem como delimitar o rol de sujeitos passíveis de serem entrevistados.

3.4 OPERACIONALIZAÇÃO DA PESQUISA

A operacionalização do campo foi realizada entre os meses de março a agosto de 2018. A delimitação do período buscou adequar ao tempo necessário para a análise e elaboração da dissertação, em conformidade com o prazo concedido para defesa deste trabalho, previamente determinado pelo programa de pós-graduação. Dada a delicadeza da temática, encontrar entrevistados tornou-se um desafio. Apesar de ter feito contato com o setor de Comunicação da IFES desde o mês de abril, foi somente em julho que a instituição enviou um e-mail convidando todos os professores (apêndice 1) para integrar esta pesquisa.

Os dados secundários foram o primeiro passo investigativo, uma vez que por meio deles, seria possível mapear o campo e possíveis sujeitos de pesquisa. O referido órgão foi o único entre os órgãos procurados que forneceu os dados secundários apresentados nesta pesquisa, sob a supervisão da gestora da unidade do SIASS. Ao procurar o Sindicato dos Professores da IFES, foi relatado que a entidade não possui dados sobre esse tema e que o sindicato só se atentava para causas que diziam respeito aos direitos trabalhistas dos professores – o que pode indicar que a saúde mental talvez não seja vista pelo sindicato como uma questão relacionada a estes direitos. O setor de Gestão de Pessoas da universidade também não disponibilizou nenhum dos dados solicitados.

A opção por estudar os professores da IFES do campus sede se deu por razões de acessibilidade. A gestora da unidade SIASS só se responsabilizava pelos dados da sede da universidade, visto que o campus avançado tem seu próprio SIASS, com gestão própria. A priori, por ter proximidade geográfica com o campus sede, por ele abrigar a maior quantidade expressiva de professores e por não conhecer a realidade do campus avançado, optou-se por colher dados apenas do campus sede. Portanto, foram consideradas para a análise descritiva de dados secundários as unidades acadêmicas que compõem o campus sede da IFES, excluindo as unidades acadêmicas do campus avançado e o colégio de nível fundamental, nível médio e ensino para jovens e adultos.

Excluiu-se por recomendação da gestora do SIASS os professores substitutos, porque os dados relativos a eles não estavam no mesmo padrão dos demais. Ela explicou que, como os professores substitutos tem um regime contratual diferente, eles só se afastam por, no máximo, 15 dias pela IFES, sendo o restante dos dias do afastamento cobertos pelo INSS. Esse fator torna o dado ‘total de dias de afastamento’ inconclusivo. Por essa razão, também não foram considerados nesta pesquisa os professores substitutos.

No decorrer das entrevistas, percebeu-se a necessidade de incluir o campus avançado da IFES. Os dados secundários sobre professores, de maneira geral, já incluíam campus sede e campus avançado, pois o Governo Federal não fez distinção de número de professores entre campus. Os dados que dizem respeito ao SIASS são apenas sobre o campus sede. Como será visto adiante, são dados pouco expressivos, que tiveram como função mapear as causas de afastamentos formais.

É importante destacar que **o número de afastamentos não representa a totalidade dos professores adoecidos psiquicamente**. Este dado deve ser lido apenas como indicador dos casos em que medidas formais foram tomadas.

De forma a realizar o contato com os entrevistados, foi solicitado à Diretoria de Imagem Institucional que enviasse um e-mail para todos os professores da IFES. Nessa mensagem (apêndice 1), foi perguntado, por meio de um texto de viés mais informal e jornalístico, se o docente alguma vez havia tido sintomas de adoecimento psíquico por razões associadas ao trabalho, disponibilizando contato para caso tivessem interesse em participar da pesquisa. Tal e-mail foi disparado também aos professores do campus avançado, portanto, optou-se posteriormente por incluir os professores que se voluntariaram para a entrevista na análise dos dados primários. O contato por e-mail foi a medida escolhida para contatar possíveis entrevistados porque os dados do SIASS sobre os professores eram apenas números gerais. Os nomes dos professores afastados por meio do referido órgão não poderiam ser informados por questões éticas e de sigilo.

No início do trabalho de campo, enquanto a IFES não havia encaminhado o e-mail institucional, foi utilizada a técnica *snowball*. Comum nas Ciências Sociais, a técnica consiste em o entrevistado inicial do estudo indicar novos possíveis entrevistados, que por sua vez indicam novos entrevistados e assim por diante, até que se alcance o ponto de saturação (BALDIN; MUNHOZ, 2011). O ponto de saturação é alcançado quando as informações obtidas nas entrevistas começam a ser redundantes e não acrescentam nenhuma informação nova ou relevante para a pesquisa (HUDELSON, 1994), o que confere maior rigor metodológico para as pesquisas qualitativas, que não empregam fórmulas matemáticas (como nas pesquisas quantitativas) para definir um número ideal de entrevistados (GODOI; MATTOS, 2006). Após o envio do e-mail, o nível de respostas foi grande o suficiente para suspender a técnica *snowball*.

A intenção era que as entrevistas em profundidade possibilitassem apreender o máximo de informações sobre o campo a partir da análise do movimento da realidade, no contato com os docentes que vivenciaram esse contexto em algum momento de suas trajetórias profissionais. Para tanto, algumas temáticas foram previamente definidas como relevantes para serem investigadas durante a entrevista, como: trajetória acadêmica, o que levou o indivíduo à docência, percepção sobre o ambiente de trabalho e as relações nele circunscritas, vantagens e desvantagens da profissão, pesquisa, extensão e administrativo; intersecção entre vida pessoal e laboral; processo de adoecimento; momento do afastamento; retorno ao trabalho.

Tais temáticas foram adotadas como sugestões para nortear de alguma forma o curso da entrevista, mas não integraram um roteiro formal de entrevistas, servindo apenas como lembretes de pontos a serem abordados. O intuito da entrevista em profundidade é exatamente retirar a rigidez do método, tornando possível a flexibilização deste pelo próprio campo, que pode revelar temáticas que não foram levantadas previamente. Visto que a realidade tem uma

dinâmica própria e a vivência de cada indivíduo é única, não foram definidas categorias de investigação apriorísticas, de forma a não limitar as falas de cada um dos sujeitos.

Após a pesquisa de campo, a etapa seguinte foi a análise dos dados coletados. O primeiro passo foi a transcrição das entrevistas de forma a identificar possíveis categorias de análises. Depois disso foi feita uma segunda leitura das transcrições para readequar as categorias, relacionando-as às informações descritas no diário de campo, dados ou problematizações que tivessem passado despercebidas até que as possibilidades de análise fossem esgotadas. O próximo passo foi encontrar similaridades e discrepâncias observadas na fala dos entrevistados. A análise destes dados foi realizada a partir da análise de conteúdo e serão apresentadas no tópico que trata das limitações do campo.

3.5 ANÁLISE DE CONTEÚDO

Considera-se que a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011) seja a maneira mais apropriada para esta pesquisa, visto que ela permite organizar os dados em categorias e dar-lhes inteligibilidade, garantindo maior lógica e objetividade às interpretações. Segundo a autora, a análise das respostas a questões abertas pode ser feita a partir de uma “leitura flutuante”, que possibilita a criação de pressupostos por meio de intuições sobre as relações psicológicas mantidas pelo indivíduo, de forma a categorizá-las. Essa categorização pode ser feita de duas formas: do geral para o particular (em que se determina as classificações e depois organiza os dados em torno delas) ou inversamente (do particular para o geral, ao partir dos elementos particulares e agrupá-los por aproximação). Este trabalho se utilizará da análise particular para a geral, considerando as vivências dos entrevistados e identificando nelas similaridades, congruências e diferenciações.

Assim, as categorias de análise desse estudo foram depreendidas a partir da leitura minuciosa das entrevistas, meio pelo qual foram definidas categorias de análise. São elas: (1) Por que ser professor?, contextualizando a trajetória acadêmica do entrevistado; (2) Como é ser professor?, conhecendo a rotina de trabalho do docente; (3) Como é sofrer professor?, com os fatores e gatilhos que propiciaram o adoecimento psíquico; e (4) Como tem sido ser professor?, com a atual vivência do docente.

3.6 LIMITAÇÕES DO CAMPO

Como possíveis limitações do método, deve-se mencionar o envolvimento da autora desta pesquisa com o tema e com a realidade do campo, dada a convivência com professores e amigos que já experienciaram em diferentes níveis sofrimentos psíquicos.

Outra possível dificuldade diz respeito à forte carga emocional relacionada ao tema. Recordar a trajetória que levou cada entrevistado até o adoecimento psíquico, com os processos de percepção, de possível negação e posterior aceitação de se encontrar nessa situação, até o pedido de afastamento, para alguns foi um tópico difícil. Alguns dos entrevistados se sentiram mal ao reviver a situação por meio da entrevista.

Após o envio do e-mail institucional, o número de voluntários para a pesquisa foi muito significativo. Porém, como o e-mail só foi enviado ao final da pesquisa campo, não foi possível realizar algumas das entrevistas, por razões de prazos a serem cumpridos ou por incompatibilidade de agenda. Apesar de o ponto de saturação já ter sido atingido com o número de entrevistas obtidas, a vivência de cada professor e sua experiência com o adoecimento psíquico é individual e relevante.

Outra dificuldade encontrada na coleta de dados se deu por conta das características organizacionais, como a inexistência de dados sobre processos de pedido de afastamento negados ou índices sobre acompanhamento da saúde mental dos professores da universidade, assim como a impossibilidade de liberação dos nomes dos professores afastados.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este capítulo foi dividido em duas partes. Na primeira, foram apresentadas e discutidas as análises pertinentes aos dados secundários fornecidos pelo Subsistema Integrado de Atenção à Saúde do Servidor Federal (SIASS). Na segunda parte foram apresentados e discutidos os dados referentes às entrevistas.

4.1 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS SECUNDÁRIOS

O Subsistema Integrado de Atenção à Saúde do Servidor Federal (SIASS) é um órgão federal regulamentado pelo Decreto nº 6.833 de 29/04/2009, com objetivo e finalidades descritos abaixo.

Art. 2º O SIASS tem por objetivo coordenar e integrar ações e programas nas áreas de assistência à saúde, perícia oficial, promoção, prevenção e acompanhamento da saúde dos servidores da administração federal direta, autárquica e fundacional, de acordo com a política de atenção à saúde e segurança do trabalho do servidor público federal, estabelecida pelo Governo.

Art. 3º Para os fins deste Decreto, considera-se:

I - assistência à saúde: ações que visem a prevenção, a detecção precoce e o tratamento de doenças e, ainda, a reabilitação da saúde do servidor, compreendendo as diversas áreas de atuação relacionadas à atenção à saúde do servidor público civil federal;
 II - perícia oficial: ação médica ou odontológica com o objetivo de avaliar o estado de saúde do servidor para o exercício de suas atividades laborais; e
 III - promoção, prevenção e acompanhamento da saúde: ações com o objetivo de intervir no processo de adoecimento do servidor, tanto no aspecto individual quanto nas relações coletivas no ambiente de trabalho (BRASIL, 2009).

O SIASS é, portanto, um órgão que atende não apenas a universidades federais, mas a qualquer instituição pertencente ao governo federal. Criado em 2009, o órgão tem ganhado espaço e acordos de cooperação têm sido firmados para que outras unidades sejam criadas por todo o Brasil. Até 2017, havia quase 150 unidades do SIASS espalhadas pelo território brasileiro, incluindo as unidades sede e campus avançado, na IFES.

O SIASS existe no campus sede formalmente desde o ano de 2010, porém, a gestora da unidade informou que as operações iniciaram realmente no ano de 2011. Os dados de 2011 e 2012 demonstram algumas inconformidades, provavelmente devido ao fato de que o governo federal, por meio da Lei nº 12.772 de 28 de dezembro de 2012, renomeou os cargos e atribuições do seu quadro de funcionários e a nova nomenclatura passou a ter vigência em 1º de março de 2013. Houve, portanto, um conflito nas nomenclaturas dos cargos de 2011 e 2012, quando comparados com os anos de 2013 e os posteriores.

Para esta pesquisa optou-se por analisar os dados de 2013, 2014, 2015, 2016, 2017 e 2018, sendo que neste último ano os dados coletados compreendem o período de 01/01/2018 até 15/03/2018. As análises referentes a esse ano terão o cuidado de considerar este período a fim de não fazer comparações lineares com os outros anos.

4.1.1 Dados gerais sobre afastamento docente na IFES

Os primeiros dados obtidos foram dados gerais de afastamento (indiferente do motivo) de todo o quadro de funcionários da universidade. A coluna ‘Número de afastamentos’ corresponde a quantidade geral de afastamentos concedidos: isso quer dizer que se um indivíduo pediu afastamento três vezes durante o período de um ano, vão ser adicionados três afastamentos a essa coluna. Ou seja, o número de afastamentos não significa número de servidores, pois um servidor pode pedir afastamento mais de uma vez. A coluna ‘Total de dias de afastamento’ opera de forma similar. A coluna ‘Percentual’ representa a fração de relevância do elemento em questão sob a totalidade de afastamentos e a coluna ‘Total de servidores’, esta sim, representa a quantidade de indivíduos que foram afastados.

Como as tabelas de dados são muito extensas, dados dessa primeira coleta geral serão apresentados por ano e incluirão até cinco cargos além do de professor, denominado pelo sistema ‘Professor do magistério superior’. A linha ‘Total geral’ diz respeito aos números totais correspondentes a todos os cargos, não apenas aos selecionados intencionalmente para fins de facilitar a apresentação dos dados neste tópico. A soma dos percentuais, na terceira coluna das tabelas, pode não fechar em 100% exatos, dada a particularidade de arredondamentos que possui a plataforma do SIASS. As tabelas completas estarão ao final deste trabalho, nos apêndices. A Tabela 4 exhibe os dados referentes ao ano de 2013.

Tabela 4: Número de afastamentos por causas gerais dos cargos no ano de 2013

Cargo	Número de afastamentos	Percentual	Total dias afastamento	Total de servidores
Técnico em Enfermagem	177	17,77	3270	61
Assistente em Administração	153	15,36	4219	60
Auxiliar de Enfermagem	111	11,14	1958	30
Professor do magistério superior	88	8,84	3387	52
Enfermeiro-área	57	5,72	839	19
Vigilante	47	4,72	701	11
Copeiro	30	3,01	1348	7
Auxiliar em Administração	22	2,21	545	11
Cozinheiro	21	2,11	417	7
Total geral	996	99,93	24731	412

Fonte: SIASS (elaborado pela autora).

No ano de 2013, os maiores índices de afastamento por razões gerais incidiram no cargo Técnico em Enfermagem, categoria com maior número de afastamentos e maior quantidade de servidores afastados – conforme explicitado anteriormente, esses números se diferem devido à reincidência de afastamento de um mesmo servidor. Os cargos Assistente em Administração e Professor do magistério superior, respondem, respectivamente, às funções com mais dias de afastamento

Há de se fazer uma ressalva: a 12ª linha desta tabela completa, que está disponível no apêndice 20, possui o cargo ‘Professor 3º grau’, nomenclatura antiga dada aos professores nos anos de 2011 e 2012. Optou-se por desconsiderar essa linha, visto que os dados referentes a esse cargo possuíam problemas para o refinamento posterior dos dados.

O número de afastamento dos professores representa praticamente metade do total de afastamento dos técnicos em enfermagem, mas ultrapassa seu total de dias de afastamento. São 61 técnicos em enfermagem afastados para 52 professores (o que indica que os mesmos profissionais de enfermagem têm pedido mais afastamentos), enquanto a quantidade de professores afastados tem sido expressiva, assim como o tempo desses afastamentos. A média entre ‘Total de dias de afastamento’ por ‘Número de afastamentos’ é de 38 dias para professores, enquanto para os técnicos de enfermagem, são 18 dias. É bom lembrar que tais afastamentos podem ser por qualquer razão, não estando necessariamente ligados ao adoecimento psíquico.

Tabela 5: Número de afastamentos por causas gerais dos cargos no ano de 2014

Cargo	Número de afastamentos	Percentual	Total dias afastamento	Total de servidores
Professor do magistério superior	148	17,9	5769	91
Técnico em Enfermagem	139	16,81	3459	48
Assistente em Administração	117	14,15	3654	53
Auxiliar de Enfermagem	69	8,34	1353	30
Enfermeiro-área	41	4,96	667	18
Cozinheiro	28	3,39	1087	9
Total geral	827	99,95	22788	387

Fonte: SIASS (elaborado pela autora).

A Tabela 5 apresenta os números de afastamentos no ano de 2014 com os professores liderando todos os números: maior quantidade de servidores afastados, de número de afastamentos e de total de dias de afastamento. Em segundo lugar, aparecem os técnicos em enfermagem. Todos os cargos que apareceram na Tabela 5 já foram anteriormente dispostos na Tabela 4, com números expressivos de afastamento. Todas as colunas referentes aos dados dos professores tiveram um crescimento de mais de 40% em relação ao ano anterior, demonstrando

um crescimento proporcional entre as variáveis, e um aumento no número de professores afastados.

Tabela 6: Número de afastamentos por causas gerais dos cargos no ano de 2015

Cargo	Número de afastamentos	Percentual	Total dias afastamento	Total de servidores
Professor do magistério superior	162	21,37	6806	94
Assistente em Administração	122	16,09	3773	60
Técnico em Enfermagem	100	13,19	1640	41
Auxiliar de Enfermagem	60	7,92	974	27
Enfermeiro-área	42	5,54	383	19
Professor Ens Básico Tecn Tecnológico	27	3,56	875	13
Total geral	758	99,96	22118	379

Fonte: SIASS (elaborado pela autora).

Em conformidade com os dados do ano anterior, em 2015 os professores se mantiveram em primeiro lugar na lista de afastamentos. O percentual pulou de 8,84% em 2013 para 21,37% em 2015, um intervalo de apenas dois anos. Ao comparar os dados de 2014 com 2015, a maior modificação foi no total de dias de afastamento, que aumentou em mais de 1000 dias, em números absolutos, enquanto os outros números se mantiveram próximos com relação ao ano anterior.

Dos seis cargos dispostos na Tabela 6, apenas um aparece como novidade: o cargo de professor do ensino básico. No ano de 2013, ele aparecia como o 21º cargo na tabela, com oito afastamentos, representando apenas 0,8% dos afastamentos. Em 2014, o número de afastamentos mais que dobrou, passando para 17 e correspondendo a 2,06% dos afastamentos de toda universidade. Em 2015, o número passou para 27, representando 3,56% do total de afastamentos da IFES. Esses professores atuam na unidade acadêmica na docência para níveis fundamental, médio e educação de jovens e adultos, categoria que não faz parte do escopo desta pesquisa. Deste modo, não serão feitas análises mais profundas sobre esse cargo, visto que o interesse dessa pesquisa é nos professores de graduação.

Tabela 7: Número de afastamentos por causas gerais dos cargos no ano de 2016

Cargo	Número de afastamentos	Percentual	Total dias afastamento	Total de servidores
Professor do magistério superior	183	19,85	7596	115
Assistente em Administração	146	15,84	4090	79
Auxiliar de Enfermagem	78	8,46	1635	27
Técnico em Enfermagem	66	7,16	1134	32
Enfermeiro-área	64	6,94	1092	21
Professor Ens Básico Tecn Tecnológico	36	3,9	1623	12
Total geral	922	100,05	26552	464

Fonte: SIASS (elaborado pela autora).

No ano de 2016, de acordo com a Tabela 7, se mantiveram os mesmos cargos nas primeiras posições relativas ao número de afastamento por causas gerais. O ‘Total de dias de afastamento’ para professores aumentou em quase 800, em números absolutos, em comparação com o ano anterior. As colunas ‘Número de afastamento’ e ‘Total de servidores’ também tiveram um aumento de 11% e 18%, respectivamente. O percentual de professores afastados diminuiu porque o número de afastamentos totais aumentou em 164, causando uma diluição na porcentagem.

De 2013 até 2015, o número absoluto de ‘Número de afastamentos’ foi reduzindo, mas em 2016 houve um salto de 18% em comparação com o ano anterior. Os resultados das outras colunas tiveram aumento na mesma proporção, em torno de 16-18%, aproximadamente. Além disso, novamente se repetem os mesmos cargos nas posições de liderança de afastamentos gerais.

Tabela 8: Número de afastamentos por causas gerais dos cargos no ano de 2017

Cargo	Número de afastamentos	Percentual	Total dias afastamento	Total de servidores
Professor do magistério superior	170	19,84	7283	92
Assistente em Administração	167	19,49	5173	74
Auxiliar de Enfermagem	93	10,85	2096	25
Técnico em Enfermagem	92	10,74	2064	40
Professor Ens Básico Tecn Tecnológico	28	3,27	1216	10
Enfermeiro-área	27	3,15	401	15
Total geral	857	100,05	25647	399

Fonte: SIASS (elaborado pela autora).

Em comparação com os dados de 2016, a Tabela 8 mostra que em 2017 houve uma queda geral no número de afastamentos, acompanhada da diminuição de número de afastamentos de professores. O ‘Total de dias de afastamento’ teve pouca modificação, e o ‘Total de servidores’ diminuiu em 25%. Assim como nos anos anteriores, os cargos de Assistente em Administração, Auxiliar de Enfermagem, Técnico em Enfermagem, Professor do Ensino Básico e Enfermeiro-área continuam a acompanhar os Professores de magistério superior entre dos cargos com maiores índices de afastamento da IFES.

Tabela 9: Número de afastamentos por causas gerais dos cargos entre 01/01/2018 e 15/03/2018

Cargo	Número de afastamentos	Percentual	Total dias afastamento	Total de servidores
Assistente em Administração	32	22,07	908	20
Professor do magistério superior	30	20,69	1407	26
Auxiliar de Enfermagem	18	12,41	564	12
Técnico em Enfermagem	16	11,03	386	13

(continua)

(conclusão)				
Cargo	Número de afastamentos	Percentual	Total dias afastamento	Total de servidores
Enfermeiro-área	8	5,52	139	6
Copeiro	5	3,45	215	4
Total geral	145	100,01	4556	109

Fonte: SIASS (elaborado pela autora).

A Tabela 9 representa um período de 74 dias, entre os meses de janeiro e março. A coleta dos dados no SIASS foi realizada no dia 16 de março de 2018 e, por esta razão, optou-se por extrair dados de 01 de janeiro até 15 de março de 2018. A decisão de buscar esses dados parcelares do referido ano se deu pela possibilidade de não perder nenhum dado útil sobre a problemática levantada neste trabalho. É possível perceber que nesses 74 dias – que representam aproximadamente 20% do ano –, tem-se 17% dos ‘Números de afastamentos’, 18% do ‘Total de dias de afastamento’ e 27% do ‘Total de servidores’, em comparação com os totais do ano anterior.

Tabela 10: Resumo – Dados sobre afastamentos por causas gerais dos professores

	Nº de afastamentos	Total dias afastamento	Total de servidores
2013	88	3387	52
2014	148	5769	91
2015	162	6806	94
2016	183	7596	115
2017	170	7283	92
até 15/03/2018	30	1407	26

Fonte: SIASS (elaborado pela autora).

A tabela 10 acima busca resumir, de maneira simplificada, o movimento dos professores em torno de afastamentos por causas gerais desde o ano de 2013 até 15 de março de 2018. A seguir serão apresentados os dados acerca dos professores afastados por causas psíquicas.

4.1.2 Dados de afastamento de professores da IFES por adoecimento psíquico

Nesta seção, serão apresentados dados relacionados à quantidade de professores que tiveram afastamento devido a adoecimento psíquico. O SIASS respeita a classificação do Código Internacional de Doenças – Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento (CID 10), de forma a identificar, classificar e compreender o padrão dos casos de afastamento por adoecimento psíquico. A classificação do CID 10 agrupa os transtornos mentais no denominado ‘Grupo f’. Portanto, CID f é a nomenclatura dada pelo Código Internacional de Doenças que se refere a transtornos mentais e comportamentais. Esta foi a nomenclatura encontrada na base de dados do SIASS para extrair as informações desta pesquisa.

Tabela 11: Comparação entre afastamentos gerais e afastamentos por adoecimento psíquico

Ano	Professor do magistério superior	Nº de afastamentos	Total dias afastamento	Total de servidores
2013	Total de afastamentos gerais	88	3387	52
	Afastamentos por CID f	28	847	11
	Percentual Total/CID f	31,82	25,01	21,15
2014	Total de afastamentos gerais	148	5769	91
	Afastamentos por CID f	26	1353	13
	Percentual Total/CID f	17,57	23,45	14,29
2015	Total de afastamentos gerais	162	6806	94
	Afastamentos por CID f	46	2487	18
	Percentual Total/CID f	28,40	36,54	19,15
2016	Total de afastamentos gerais	183	7596	115
	Afastamentos por CID f	43	2068	19
	Percentual Total/CID f	23,50	27,22	16,52
2017	Total de afastamentos gerais	170	7283	92
	Afastamentos por CID f	44	1618	20
	Percentual Total/CID f	25,88	22,22	21,74
01/01/2018 até 15/03/2018	Total de afastamentos gerais	30	1407	26
	Afastamentos por CID f	13	617	11
	Percentual Total/CID f	43,33	43,85	42,31

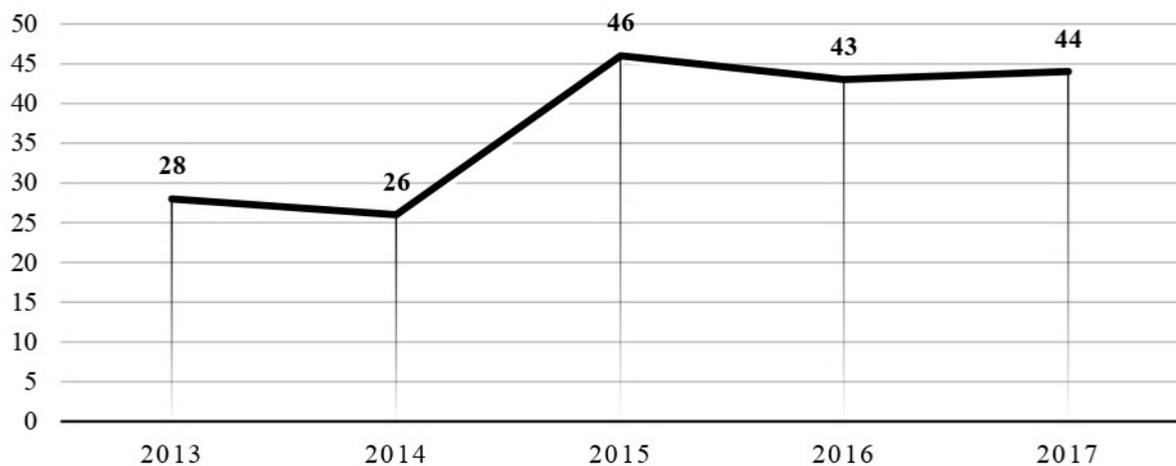
Fonte: SIASS (elaborado pela autora).

Conforme demonstra a tabela 11 acima, entre o período de 01/01/2013 até 15/03/2018, o menor percentual de professores afastados por razões de adoecimento psíquico foi no ano de 2014, representando aproximadamente 17,5% dos afastados por causas gerais. O maior percentual ocorreu em 2013, com a parcela de aproximadamente 31,8% dos afastados por causas gerais.

O percentual do ano de 2018, de valor aproximado de 43%, não pode ser levado em consideração pois o período de coleta de dados compreende apenas 20% deste ano. No entanto, o referido ano já apresenta um número absoluto de afastamento por adoecimento psíquico bastante elevado, ao considerar que ele representa praticamente um terço dos afastamentos por razões psíquicas quando comparados ao ano anterior. Como os dados são anuais, não foi possível identificar nenhuma sazonalidade nos mesmos. Portanto, é impossível afirmar se os dados vão seguir as proporções dos anos anteriores ou se vão aumentar.

Ao longo do período analisado, desconsiderando o dado dos primeiros meses de 2018 por razões anteriormente explicitadas, é possível perceber por meio do Gráfico 1, uma linha crescente no número de afastamentos devido a condições psíquicas e mentais. Ao comparar os anos de 2013 e 2017, o aumento no número de afastamentos foi de 57%.

Gráfico 1: Número de afastamentos de professores por adoecimento psíquico (CID f) de 2013 a 2017



Fonte: SIASS (elaborado pela autora).

De forma contextualizar o total de afastamentos perante todo o quadro funcional dos professores, a Tabela 12 tem como propósito demonstrar que o número de professores afastados tem acompanhado o número de total de professores. Ou seja, o quadro de docentes da IFES tem aumentado e a proporção de docentes afastados aumentou proporcionalmente, mantendo os índices muito próximos ao invés de defasados – o que aconteceria se os números de afastamentos tivessem se mantido.

Tabela 12: Proporção de professores afastados por razões gerais e por causas psíquicas

Ano	Total de professores	Professores afastados por causas gerais	Porcentagem do total	Professores afastados por CID f	Porcentagem do total
2013	1346	52	3,86%	11	0,82%
2014	1533	91	5,94%	13	0,85%
2015	1668	94	5,64%	18	1,08%
2016	1732	115	6,64%	19	1,10%
2017	1740	92	5,21%	20	1,15%

Fonte: Governo Federal e SIASS (elaborado pela autora).

É importante ressaltar que os dados sobre afastamento por razões psíquicas até aqui apresentados são apenas os dados formais de professores que pediram afastamento. Os professores que sofrem de adoecimento mental e por alguma razão não pediram afastamento, ou até mesmo aqueles que tiveram seus pedidos de afastamento negados, não estão contabilizados. Além disso, no total de professores, se encontram também os professores substitutos, excluídos dessa pesquisa por razões já mencionadas anteriormente. Estes fatores podem justificar a baixa representatividade demonstrada na Tabela 12.

No entanto, cabe aqui fazer uma ressalva: não é do interesse social nem do interesse desse trabalho que esse número seja mais expressivo do que já é. As justificativas

metodológicas para se estudar adoecimento psíquico não se baseiam na quantidade de professores. É por isso que esse trabalho busca uma metodologia qualitativa: é importante reconhecer essa realidade e abordar os casos que ocorrem. Não se busca traçar uma regra geral ou lei acerca do adoecimento psíquico, mas sim compreender como se desenvolve esse processo nos indivíduos, independente de quantos sejam eles.

Neste sentido, acredita-se que é importante considerar três aspectos no desenvolvimento da pesquisa: classe, gênero⁵ e raça. Esses elementos enriquecem a análise e permitem não tratar todos os professores como um dado homogêneo, como apenas um número abstrato, mas como indivíduos pertencentes a uma sociedade desigual e multifacetada, composta por diversos perfis de sujeitos, cada um deles com suas particularidades, privilégios e obstáculos sociais.

A partir dos dados obtidos na plataforma do SIASS foi possível traçar um perfil social básico sobre os professores que tiveram afastamento por causas psíquicas, considerando sexo e a raça dos docentes. As faixas salariais, disponíveis por meio da lei de acesso à informação e pelos portais de transparência do governo federal, serão utilizadas para traçar questões relativas à classe. Assim, com base neste perfil socioeconômico no que tange aos aspectos de gênero, raça e classe, o próximo tópico investiga possíveis tendências sociais buscando esboçar um perfil padrão de indivíduo que sofre adoecimento psíquico.

4.1.2.1 Perfil socioeconômico – gênero

De acordo com o Censo da Educação Superior 2016 (INEP, 2016a), dos quase 400 mil docentes ativos no Brasil, 45,6% são mulheres (aproximadamente 181 mil). Nas universidades públicas federais, são quase 100 mil professores. Destes, 45,8% são mulheres. Na Instituição Federal de Ensino Superior, essa proporção não difere das médias nacionais: dos 1732 professores da IFES, 792 (45,7%) são mulheres. A Tabela 13 apresenta os dados de professores e professoras que solicitaram afastamento por razões psíquicas, no período de 2013 a março de 2018.

5 A palavra gênero nesse trabalho não considera teorias identitárias e definições individuais de gênero. Gênero, para este trabalho, implica na divisão social hierárquica entre homens e mulheres, onde homens são socializados para conquistarem o mundo e mulheres são socializadas para servir os homens, o que coloca essas últimas em posição de minoria política. A minha visão sobre gênero é social, não individual.

Tabela 13: Dados sobre afastamentos psíquicos dos professores por sexo

	Professor do magistério superior	Número de afastamentos	Percentual	Total dias afastamento	Total de servidores
2013	Mulheres	21	75	691	9
	Homens	7	25	156	2
	Total	28	100	847	11
	Professor do magistério superior	Número de afastamentos	Percentual	Total dias afastamento	Total de servidores
2014	Mulheres	12	46	575	7
	Homens	14	54	778	6
	Total	26	100	1353	13
	Professor do magistério superior	Número de afastamentos	Percentual	Total dias afastamento	Total de servidores
2015	Mulheres	29	63	1557	13
	Homens	17	37	930	5
	Total	46	100	2487	18
	Professor do magistério superior	Número de afastamentos	Percentual	Total dias afastamento	Total de servidores
2016	Mulheres	29	67	1585	11
	Homens	14	33	483	8
	Total	43	100	2068	19
	Professor do magistério superior	Número de afastamentos	Percentual	Total dias afastamento	Total de servidores
2017	Mulheres	24	55	677	13
	Homens	20	45	941	7
	Total	44	100	1618	20
	Professor do magistério superior	Número de afastamentos	Percentual	Total dias afastamento	Total de servidores
01/01/2018 até 15/03/2018	Mulheres	9	69	347	7
	Homens	4	31	270	4
	Total	13	100	617	11
	Professor do magistério superior	Número de afastamentos	Percentual	Total dias afastamento	Total de servidores
Total mulheres		124	84	5432	60
Total homens		76	16	3558	32

Fonte: SIASS (elaborado pela autora).

Embora o número de afastamentos oscile no ano de 2014, nota-se que é mais comum que mulheres peçam afastamentos. Em todos os anos analisados, as mulheres representam 84% dos casos de afastamentos. Apesar de a proporção de homens e mulheres docentes ser próxima, tanto a nível nacional quanto na própria IFES, o total de professoras que se utiliza do recurso do afastamento por razões psíquicas é quase o dobro do número de professores do sexo masculino.

Cabe ressaltar a existência da tripla jornada de trabalho como um dos possíveis fatores que fazem com que as professoras mulheres apresentem um maior número de incidência de afastamentos por razões psíquicas. Como pontuam as autoras Vieira e Amaral (2013, p. 404-405), as mulheres sofrem pressões de mecanismos de dominação sociais que as fazem conciliar as “atividades profissionais, o cuidado com a família e as exigências da educação continuada”, reforçadas por meio da divisão sexual do trabalho e da socialização feminina.

Num mundo onde as mulheres ampliam sua participação nas esferas sociais e no campo do trabalho mas continuam sendo sobrecarregadas por obrigações domésticas entendidas como femininas, como o cuidado com os filhos, o marido e as atividades do lar, além de seus anseios profissionais pessoais, fica evidente que elas suportam uma carga maior de trabalho quando consideramos estas tarefas, que são trabalhos não remunerados. Esse pode ser um fator que prejudica a saúde mental das mulheres, tornando-as mais suscetível a sofrer adoecimentos psíquicos.

A cultura machista tem implicações negativas também para os homens pois, ao serem vistos como os provedores da família, não podem fracassar. Com isso, é comum que os homens sejam pressionados a reprimir seus sentimentos, uma vez que demonstrar emoções e fragilidade tende a ser considerado como características femininas. Para Saffioti (1987, p. 29), “a construção social da supremacia masculina exige a construção social da subordinação feminina. Mulher dócil, homem macho. Mulher frágil, macho forte. Mulher emotiva, homem racional”. A barreira social que a construção da masculinidade cria para os homens pode ser um dos fatores pelos quais a demanda por afastamento por causas psíquicas ocorre em menor número entre professores do sexo masculino.

4.1.2.2 Perfil socioeconômico – raça

O Censo da Educação Superior 2016 informa que, a nível nacional, 29% dos professores não declararam raça, 54% se consideram brancos, 14% são pardos e os outros 3% se dividem entre negros, indígenas e amarelos. Nas universidades públicas federais do país, 54% não declararam raça, 34% são brancos, 9% são pardos e, da mesma forma que a nível nacional, os 3% restantes se declaram negros, indígenas e amarelos.

No interior da Instituição Federal de Ensino Superior, 78% dos professores não declararam raça. Dos restantes, 323 (19%) se declararam brancos, 53 (3%) pardos, 4 (próximo de 0%) amarelos e 8 (próximo de 0%) negros. A Tabela 13 apresenta os dados de professores e professoras que solicitaram afastamento por razões psíquicas, no período de 2013 a março de 2018, por distinção de raça.

Tabela 14: Dados sobre afastamentos psíquicos dos professores por raça

	Professor do magistério superior	Número de afastamentos	Percentual	Total dias afastamento	Total de servidores
2013	Branca	22	79	633	9
	Não informado	6	21	214	2
	Total	28	100	847	11
	Professor do magistério superior	Número de afastamentos	Percentual	Total dias afastamento	Total de servidores
2014	Branca	17	65	775	10
	Parda	5	19	367	2
	Não informado	4	15	211	1
	Total	26	100	1353	13
2015	Professor do magistério superior	Número de afastamentos	Percentual	Total dias afastamento	Total de servidores
	Branca	31	67	1666	11
	Parda	3	7	240	1
	Não informado	12	26	581	7
Total	46	100	2487	19	
2016	Professor do magistério superior	Número de afastamentos	Percentual	Total dias afastamento	Total de servidores
	Branca	38	88	1893	17
	Parda	2	5	60	1
	Não informado	3	7	115	2
Total	43	100	2068	20	
2017	Professor do magistério superior	Número de afastamentos	Percentual	Total dias afastamento	Total de servidores
	Branca	36	82	1295	16
	Amarela	1	2	10	1
	Parda	5	11	251	2
	Não informado	2	5	62	1
Total	44	100	1618	20	
01/01/2018 até 15/03/2018	Professor do magistério superior	Número de afastamentos	Percentual	Total dias afastamento	Total de servidores
	Branca	10	77	468	9
	Não informado	3	23	149	2
	Total	13	100	617	11

Fonte: SIASS (elaborado pela autora).

Porque uma boa parcela dos professores não tenha declarado sua raça, não é possível afirmar que o número de negros nas universidades é apenas o declarado. No entanto, ter tão poucos professores autodeclarados negros, seja a nível nacional ou local, é um ponto a ser destacado. O acesso da população negra à educação, principalmente a pós-graduação, é

dificultado pelas estruturas sociais do racismo e pela precarização das condições de manutenção da vida. Segundo o antropólogo José Jorge de Carvalho,

(...) a ausência de estudantes negros é comum a todos os programas de pós-graduação de Antropologia do país e a todos os programas de pós-graduação da UnB. A grande revelação subsequente, porém, surgiu quando fiz a mim mesmo a pergunta que me diz respeito mais diretamente: quantos colegas negros tenho e quantos negros fazem parte do quadro de docentes da UnB? Após constatar que convivía, há mais de uma década, com 60 colegas brancos no Instituto de Ciências Sociais da UnB, decidi realizar, em 1999, um censo racial informal, com a ajuda de colegas e estudantes negros. Chegamos à conclusão que ainda me estarrece: a UnB, inaugurada em 1961 com pouco mais de duzentos professores e que, ao longo de 4 décadas, ampliou esse número para 1500, conta com apenas 15 professores negros. Ou seja, após 45 anos de expansão constante do seu quadro docente, a universidade concebida como modelo de inovação e de integração do país consigo mesmo e com o continente latino-americano não absorveu mais que 1% de acadêmicos negros (CARVALHO, 2010, p. 32).

É possível perceber que, para todos os anos, os professores que tiveram afastamento por razões psíquicas são majoritariamente professores brancos. Em todo o período analisado não há sequer um professor que tenha se autodeclarado negro. Não há aqui uma tentativa de afirmar que o negro deveria estar presente nas estatísticas de adoecimento psíquico, mas sim, uma tentativa de questionar, de forma geral: onde está o negro nas universidades?

4.1.2.3 Perfil socioeconômico – classe

O recorte de classe aqui apresentado não terá seu conteúdo muito aprofundado, visto que a remuneração dos professores é regulamentada pela Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, o que a torna similar para todos os docentes em mesmo nível, sem distinção de sexo, raça ou nenhum outro fator socioeconômico, como demonstra a Tabela 15. Como a remuneração é regida por uma lei, a variação do salário dos professores depende dos percentuais de aumento com base na titulação e no nível de classificação de docência no qual o professor está inserido. Tais reajustes consideram também a jornada de trabalho, fixados na Lei nº 12.772 por meio da Lei nº 13.325, de 29 de julho de 2016⁶. A remuneração dos docentes contém ainda outros benefícios, que para fins deste trabalho não serão abordados.

Tabela 15: Valores remuneratórios para o cargo Magistério Superior a partir de agosto de 2017

Classe	Denominação	Nível	Vencimento Básico		
			Regime de trabalho		
			20 horas	40 horas	Dedicação exclusiva
E	Titular	1	3.821,10	5.444,81	8.119,08

(continua)

⁶ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13325.htm#art4>. Acesso em 27 abr 2018.

(conclusão)

Classe	Denominação	Nível	Vencimento Básico		
			Regime de trabalho		
			20 horas	40 horas	Dedicação exclusiva
D	Associado	4	3.588,96	5.131,92	7.660,25
		3	3.490,45	5.000,47	7.466,31
		2	3.394,90	4.873,56	7.277,73
		1	3.302,25	4.795,93	7.167,78
C	Adjunto	4	2.868,57	4.070,51	5.827,73
		3	2.810,78	3.989,43	5.711,25
		2	2.754,69	3.873,81	5.598,19
		1	2.648,55	3.701,41	5.488,42
B	Assistente	2	2.490,24	3.549,08	5.060,42
		1	2.432,88	3.421,40	4.944,90
A	Adjunto-A - se Doutor	2	2.304,66	3.242,68	4.559,41
	Assistente-A - se Mestre				
	Auxiliar - se Graduado ou				
	Especialista	1	2.236,30	3.121,76	4.455,22

Fonte: Lei nº 12.772⁷.

A remuneração sozinha não é razão suficiente para que os professores busquem atuar enquanto servidores de uma universidade federal; a estabilidade e a liberdade de pesquisa apresentam-se também como características relevantes ligadas a escolha do local de trabalho, afetando a qualidade de vida do docente. Segundo Marqueze e Moreno (2009, p. 77),

Os aspectos com os quais há maior proporção de docentes no nível de satisfação são: conteúdo do trabalho que realiza, relacionamento com outras pessoas na instituição e grau de motivação para o trabalho. Já os aspectos com maior proporção de docentes no nível de insatisfação foram: volume de trabalho que tem para desenvolver, grau de segurança (estabilidade) no emprego e grau em que a instituição absorve as potencialidades que julga ter.

Apesar de a faixa salarial dos professores universitários ser considerada alta em comparação à média salarial da população brasileira (em 2017⁸ a renda *per capita* mensal domiciliar brasileira era equivalente a R\$ 1.268,00), conforme apresentado nas entrevistas, os salários nas instituições particulares podem ser mais atrativos. Além disso, na rede privada, os professores contam com uma carga de trabalho que em geral gira praticamente em torno da sala de aula, sem necessariamente ter de dar conta do tripé da educação pública: ensino, pesquisa e extensão.

7 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/Anexos/ANL12772-I%20a%20III-A..htm>. Acesso em: 27 abr. 2018.

8 Disponível em: ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_continua/Renda_domiciliar_per_capita/Renda_domiciliar_per_capita_2017.pdf>. Acesso em 27 abr. 2018.

4.1.3 Causas do afastamento de professores da IFES por adoecimento psíquico

No período de quase cinco anos analisado nesta pesquisa, 200 professores foram afastados por razões psíquicas. Cada afastamento é ligado a uma classificação, validada pelo CID 10. Para a IFES, as maiores causas de afastamento são episódios depressivos, ansiedade, reação a stress e bipolaridade. Existem casos mais pontuais, como questões relacionadas a dependência química, transtornos de pânico e esquizofrenia.

Tabela 16: Especificações das causas de afastamentos psíquicos dos professores da IFES

CID f	Descrição	2013	2014	2015	2016	2017	03/18	Total
F32.2	Episódio depressivo grave sem sintomas psicóticos	5	1	2	6	13	3	30
F32	Episódios depressivos	1	0	7	4	6	2	20
F41.1	Ansiedade generalizada	4	1	3	4	5	1	18
F33.2	Transtorno depressivo recorrente, episódio atual grave sem sintomas psicóticos	0	0	4	5	2	1	12
F41.2	Transtorno misto ansioso e depressivo	2	4	1	1	3	0	11
F43.2	Transtornos de adaptação	3	0	4	2	2	0	11
F43.0	Reação aguda ao "stress"	1	3	0	3	3	0	10
F31.6	Transtorno afetivo bipolar, episódio atual misto	0	0	4	5	0	0	9
F32.1	Episódio depressivo moderado	2	0	0	4	2	0	8
F43	Reações ao "stress" grave e transtornos de adaptação	0	2	3	0	1	2	8
F43.1	Estado de "stress" pós-traumático	2	5	1	0	0	0	8
F33.3	Transtorno depressivo recorrente, episódio atual grave com sintomas psicóticos	0	3	2	2	0	0	7
F41	Outros transtornos ansiosos	0	0	4	3	0	0	7
F41.0	Transtorno de pânico [ansiedade paroxística episódica]	0	0	4	2	0	0	6
F31.4	Transtorno afetivo bipolar, episódio atual depressivo grave sem sintomas psicóticos	0	3	2	0	0	0	5
F33	Transtorno depressivo recorrente	1	0	1	0	2	1	5
F20.0	Esquizofrenia paranóide	4	0	0	0	0	0	4
F32.0	Episódio depressivo leve	0	0	0	0	4	0	4
F33.1	Transtorno depressivo recorrente, episódio atual moderado	1	0	1	2	0	0	4
F31	Transtorno afetivo bipolar	0	2	0	0	0	1	3
F20	Esquizofrenia	1	1	0	0	0	0	2
F32.9	Episódio depressivo não especificado	0	0	2	0	0	0	2
F06.3	Transtornos do humor [afetivos] orgânicos	1	0	0	0	0	0	1
F14.2	Transtornos mentais e comportamentais devidos ao uso da cocaína - síndrome de dependência	0	0	0	0	0	1	1
F31.5	Transtorno afetivo bipolar, episódio atual depressivo grave com sintomas psicóticos	0	0	1	0	0	0	1
F31.9	Transtorno afetivo bipolar não especificado	0	0	0	0	0	1	1
F41.9	Transtorno ansioso não especificado	0	0	0	0	1	0	1
F60.6	Personalidade ansiosa [esquiva]	0	1	0	0	0	0	1

(continua)

								(conclusão)	
CID f	Descrição	2013	2014	2015	2016	2017	03/18	Total	
	Total Geral	28	26	46	43	44	13	200	

Fonte: SIASS (elaborado pela autora).

As maiores concentrações de casos estão nos agrupamentos F30-F39, com 111 professores e F40-F48, com 80 professores. Aqui, será tratado em específico o que a Classificação Internacional de Doenças (CID 10) diz sobre esses dois agrupamentos, que se mostraram os mais recorrentes nos últimos cinco anos.

O agrupamento F30-F39 trata de transtornos de humor. Não há um consenso universal para classificar essa categoria, dada a lacuna de compreensão existente sobre a relação entre a etiologia, os processos bioquímicos e as respostas de tratamento para esses transtornos. No entanto, o CID 10 apresenta essa categorização com base em ampla consulta, de forma a tentar estabelecer uma categorização mínima. Para o CID 10 (1993, p. 110),

Nestes transtornos, a perturbação fundamental é uma alteração do humor ou afeto, usualmente para depressão (com ou sem ansiedade associada) ou elação. Essa alteração de humor é normalmente acompanhada por uma alteração no nível global de atividade e a maioria dos outros sintomas é secundária ou facilmente compreendida no contexto de tais alterações. A maioria desses transtornos tende a ser recorrente e o início dos episódios individuais é frequentemente relacionado com eventos ou situações estressantes.

Nessa categoria são adicionados também os sintomas somáticos, ou seja, aqueles sintomas físicos gerados pelo estado psíquico. Dentre os professores da IFES, as subcategorias mais frequentes foram:

- F31, transtornos bipolares (recorrência em 19 professores): “caracterizado por episódios repetidos (isto é, pelo menos dois) nos quais o humor e os níveis de atividade do paciente estão significativamente perturbados” (CID 10, 1993, p.113-114).
- F32, episódios depressivos (recorrência em 64 professores): “o indivíduo usualmente sofre de humor deprimido, perda de interesse e prazer e energia reduzida levando a uma fadigabilidade aumentada e atividade diminuída” (CID 10, 1993, p.117). Sintomas como baixa concentração, baixa atenção, baixa autoestima, falta de apetite, insônia, visões pessimistas do futuro, sentimento de culpa e inutilidade, ideias de lesões auto infligidas também são comuns.
- F33, transtornos depressivos recorrentes (recorrência em 28 professores): episódios repetidos de depressão. A duração e a frequência dos episódios são variáveis, mas “de maneira geral, o primeiro episódio ocorre mais tardiamente

do que no transtorno bipolar, com uma média de idade de início na quinta década. Os episódios individuais duram também entre 3 e 12 meses” (CID 10, 1993, p.122).

Para o agrupamento F40-F48, tem-se os transtornos neuróticos, relacionados ao estresse e somatoformes. São comuns nestes casos misturas de sintomas: de forma menos grave, coexistem sintomas de depressão, ansiedade etc. Para Caixeta, Chaves e Reis (1999, p. 120), os transtornos somatoformes estão “mais diretamente ligados às alterações psiquiátricas de natureza funcional (depressão-obsessão-ansiedade), temperamental (os transtornos de personalidade) ou adaptativa-relacional”. Ainda

Nos transtornos somatoformes a dor pode fazer parte do transtorno de somatização, quando é acompanhada de sintomas gastrointestinais, sintoma sexual e sintomas pseudoneurológicos (...). Os transtornos somatoformes são considerados de natureza inconsciente e involuntários (...). Somatização é diagnosticada quando a pessoa apresenta padrão de queixas somáticas múltiplas, recorrentes e importantes clinicamente, a ponto de haver necessidade de um tratamento (OLIVEIRA, 2000, p. 361-362).

Dentre os professores da IFES, as subcategorias mais frequentes foram:

- F41, outros transtornos de ansiedade (recorrência em 43 professores): “manifestações de ansiedade são os sintomas principais desses transtornos e não estão restritas a qualquer situação ambiental em particular. Sintomas depressivos e obsessivos e mesmo alguns elementos de ansiedade fóbica podem também estar presentes” (CID 10, 1999, p. 137).
- F43, reação a estresse grave e transtornos de ajustamento (recorrência em 37 professores): é necessário que tenha existido um ou dois eventos de vida excepcionalmente estressantes que tenham gerado reação aguda de stress, ou também mudanças significativas de vida que tenham ocasionado um transtorno de ajustamento; depende da vulnerabilidade individual. Para esta subcategoria, os transtornos surgem “sempre como uma consequência direta de grave estresse agudo ou de trauma continuado. O evento estressante ou contínuo desprazer de circunstâncias é fator causal primário e determinante e o transtorno não teria ocorrido sem seu impacto” (CID 10, 1999, p. 143).

A partir da análise dos dados secundários foi possível compreender a frequência em que ocorreram os afastamentos gerais e os cargos que mais solicitaram afastamentos. Foi possível visualizar também a representatividade dos afastamentos por razões psíquicas, dentre esses

afastamentos gerais, para os professores da IFES do campus sede. É importante lembrar que nos dados formais há uma subnotificação de adoecimentos psíquicos, pois eles não incluem solicitações negadas, nem incluem professores que podem ter tido episódios de adoecimento psíquico, mas não solicitaram o afastamento.

Até aqui foi demonstrado quais as maiores causas de afastamentos por razões psíquicas, que estão em conformidade com os alinhamentos teóricos propostos por este trabalho, no sentido de que os adoecimentos psíquicos estão amplamente ligados a fatores emocionais, de estresse e ambientais. Nas entrevistas, no tópico a seguir, será demonstrado que os fatores da organização do trabalho, como apontou Dejours (1992), impactam na psique do sujeito e podem ser decisivos para o desenvolvimento ou não do adoecimento psíquico.

4.2 Apresentação e análise das entrevistas

Para o desenvolvimento da fase de campo, foram entrevistadas doze pessoas. Os três primeiros foram sujeitos de pesquisa por acessibilidade. Com estes, foi utilizada a técnica *snowball*. No entanto, a partir do e-mail institucional enviado aos professores (apêndice 1), trinta e uma pessoas responderam o e-mail se mostraram disponíveis para contribuir com a pesquisa, o uso da técnica *snowball* não se fez mais necessário. Dos que responderam à mensagem, nove foram entrevistados. Somados aos três primeiros, totalizaram-se 12 entrevistas. No entanto, serão analisadas aqui onze das doze entrevistas realizadas. Uma delas foi excluída por não atender ao problema de pesquisa: o entrevistado disse não ter sido acometido por adoecimento psíquico durante sua atuação como docente, apenas queria relatar sua vivência na atividade.

Os dados secundários apresentados anteriormente buscaram apresentar um panorama dos professores que buscaram ajuda formal, tratamento médico e afastamento para lidar com seus adoecimentos psíquicos. No entanto, nem todos os professores que apresentam sintomas de adoecimento psíquico pedem afastamento. Nas entrevistas, são apresentados, além daqueles que pediram afastamento, indivíduos que, por mais adoecidos psicologicamente que estivessem, não utilizaram este recurso.

Esse fato pode ser justificado por uma série de motivos: pressão do departamento contra o afastamento, tabu com relação a doença psíquica, não tratar a depressão como doença, não querer desvincular-se do trabalho, tentar buscar uma solução individual etc. No entanto, a partir do conteúdo das entrevistas, é possível perceber que os fatores que levaram os entrevistados a desenvolver adoecimento psíquico e não pediram afastamento foram similares às causas dos

adoecimentos para os professores que fizeram uso dos afastamentos formais, de acordo com as categorias já vistas na análise dos dados secundários, por meio das classificações do CID 10.

Foram utilizados nomes fictícios para tratar de cada um dos entrevistados, de forma a garantir a confidencialidade e anonimato destes. Teremos, portanto, os seguintes entrevistados: A*, B*, C*, D*, E*, F*, G*, H*, I*, J* e K*. Ainda como forma de preservar as identidade foram desenvolvidas categorias para traçar seus perfis, na tabela X abaixo.

Tabela 17: Perfil dos entrevistados

Nome*	Sexo	Titulação	Área	Campus	Idade
A*	Homem	Pós-doutorado	Ciências Sociais Aplicadas	Sede	Mais de 55 anos
B*	Mulher	Doutorado	Ciências Biológicas	Sede, anteriormente Avançado	De 30 a 35 anos
C*	Homem	Pós-doutorado	Ciências Humanas	Sede	De 36 a 40 anos
D*	Mulher	Doutorado interrompido	Ciências Exatas	Sede	Mais de 55 anos
E*	Mulher	Doutorado	Ciências Sociais Aplicadas	Sede	De 46 a 50 anos
F*	Homem	Doutorado	Ciências Sociais Aplicadas	Avançado	De 41 a 45 anos
G*	Mulher	Doutorado	Ciências Exatas	Sede	De 41 a 45 anos
H*	Homem	Doutorado	Ciências Sociais Aplicadas	Sede, anteriormente Avançado	De 36 a 40 anos
I*	Mulher	Doutorado	Ciências Humanas	Sede	De 46 a 50 anos
J*	Mulher	Doutorado	Ciências Biológicas	Avançado	Menos de 35 anos
K*	Homem	Pós-doutorado interrompido	Ciências Humanas	Sede	De 41 a 45 anos

Fonte: elaborado pela autora (2018).

O corpus desta pesquisa possui, portanto, seis professoras e cinco professores, nove lotados no campus sede da IFES e dois lotados no campus avançado, sendo que dois que atuam no campus sede já trabalharam no campus avançado. Dos onze professores entrevistados, um solicitou afastamento por causas gerais enquanto teve problemas psíquicos, três solicitaram afastamento por razões psíquicas e sete não solicitaram nenhum tipo de afastamento, excluindo casos de cirurgia ou não relacionados ao adoecimento psíquico. Ainda, dois são pós-doutores, oito são doutores e um é mestre. A faixa etária dos docentes entrevistados oscila bastante e, como forma de preservar a identidade dos entrevistados, foi realizada uma categorização de suas idades. A mesma lógica se aplica para os departamentos nos quais os professores são lotados. Tais departamentos foram categorizados em ciências humanas (3 ocorrências), biológicas (2 ocorrências), sociais aplicadas (4 ocorrências) e exatas (2 ocorrências).

Conforme apontado na metodologia, foram realizadas leituras exaustivas das transcrições das entrevistas, que resultaram em quatro categorias analíticas pós-definidas, que

guiaram essa seção: (1) Por que ser professor? Essa categoria busca apresentar a trajetória acadêmica do entrevistado e os caminhos que o levaram até à docência na IFES; (2) Como é ser professor? Categoria que relata a rotina de trabalho do docente, a quantidade de horas trabalhadas, quais são as atividades e suas especificidades; (3) Como é sofrer professor?, Categoria que trata do adoecimento psíquico em si, os fatores e gatilhos que propiciaram tal adoecimento, as redes de apoio, as medicalizações, somatizações e afastamentos; e (4) Como tem sido ser professor? Categoria que aborda a vivência atual do professor. Analisar cada entrevista se traduz também num esforço de dar voz a todos aqueles que gentilmente se disponibilizaram a compartilhar com essa pesquisa suas vivências, suas particularidades, suas dores e suas superações.

4.2.1 Por que ser professor?

Conforme apontado por Freitas (2008), as razões pelas quais os indivíduos são levados à docência são das mais diversas, perpassando a autorrealização e a nobreza da atividade. Para os entrevistados, essa escolha se deu tanto pelas razões objetivas quanto pelas questões subjetivas apontadas pela autora e serão elencadas a seguir.

O ingresso na pós-graduação não tinha, num primeiro momento, a docência como objetivo para os entrevistados A*, B*, D*, F*, J* e K*, mas sim, havia em primeiro lugar um interesse em obtenção de títulos (D*) ou uma mera vontade de estudar aliada ao gosto pelo estudo (A*, B*, F*, J*, K*). Ao longo do tempo, para a maioria deles, (B*, F*, H*, I*, J* e K*), foi desenvolvido o gosto pela atividade acadêmica e/ou pela docência e, aliado ao incentivo dos orientadores (B*, H*, I*), optaram por seguir a carreira docente.

Para A*, por exemplo, a decisão de adicionar o mestrado à sua formação se deu pelo gosto de estudar. Devido a precarização do mercado de trabalho, optou pela docência, tanto por necessidade quanto por gosto de dar aula. Já no caso de I*, o interesse pela docência se deu depois de já estar na pós-graduação há algum tempo, após ter conhecido e estudado as possibilidades de uma “docência diferente daquela tradicional, (...) [com] métodos pedagógicos mais interessantes” (Depoimento de I*).

Mais da metade dos entrevistados (A*, C*, D*, E*, G* e H*) afirmaram que a escolha pela docência se deu por questões de natureza financeira, como: medo do desemprego, necessidades de renda, estabilidade do serviço público e precarização do mercado de trabalho. Com o acirramento das relações competitivas mercadológicas, a busca pela estabilidade financeira é uma característica presente em várias das histórias dos entrevistados.

Eu realmente precisava de um emprego, precisava de um salário, coisa de casamento, né. Logo depois eu me divorciei e eu queria me bancar, eu não queria ser bancada por ninguém, e foi assim. Minha filha tinha engravidado, tinha casado grávida, eu queria ajudar minha filha também, então precisava ter o meu salário. Foi a minha independência, então foi por esse motivo que eu fui ser professora (Depoimento de D*).

Outros entrevistados, como G*, descreveram que o motivo que os levou a pós-graduação foi a falta de abertura do mercado. Por não ver alternativa, a decisão mais lógica pareceu seguir os estudos e iniciar o mestrado. Em alguns casos (B*, C*, J*, K*), a decisão já é tomada na graduação. Para C*,

Não existe nenhuma opção fora da carreira do magistério. Então, desde cedo, eu tinha essa perspectiva já ao entrar no curso, como qualquer outro aluno de [curso]: eu deveria dar aula, fazer algum tipo de coisa ligada a pesquisa, mas a aula sempre foi o ponto básico da minha perspectiva profissional, o que na nossa área é o padrão (Depoimento de C*).

Outro fator relevante a ser observado é que, para os entrevistados B*, C*, D*, G* e H*, a pressão acadêmica já teve início na pós-graduação. É interessante perceber que, para muitos, a relação com o orientador foi fator fundamental na qualidade de vida: aqueles que nutriam boa relação com seus orientadores tiveram uma pós-graduação menos conturbada do que aqueles que tiveram que iniciar uma temática de pesquisa nova, sob uma nova orientação. No entanto essa constatação não é uma regra, visto que para B*, mesmo contando com o apoio de seu orientador, sentiu a pressão acadêmica presente durante seu mestrado.

Foi um mestrado relativamente tranquilo porque eu já cultivava uma relação muito próxima do meu orientador que é uma pessoa que a gente compartilha muito da forma de pensar, o jeito de ver, alguns valores que ele já trazia... Mas [foi] uma pessoa que me imprimiu também um jeito bastante exigente de me ver. Então ele se cobra muito, meu orientador de mestrado se cobrava muito, e eu também sempre me cobrei muito, isso de querer fazer tudo muito bem feito, de, enfim, de querer sempre dar o meu melhor, e isso foi potencializado durante essa fase do meu mestrado (Depoimento de B*).

A partir do depoimento de B*, percebe-se que as pressões do ambiente acadêmico já são incutidas nos pós-graduandos mesmo antes do efetivo exercício da docência. É possível também extrair dos demais relatos que a liberdade e autonomia características da atividade docente, diferente do mercado de trabalho tradicional, destarte a docência é vista como uma alternativa ao mercado de trabalho e não como parte dele.

4.2.2 Como é ser professor?

Em alinhamento com as discussões propostas na revisão bibliográfica feita por este estudo, a segunda categoria de análise busca conhecer os aspectos da organização do trabalho

que podem ou não desencadear adoecimentos psíquicos. Portanto, serão apresentados aspectos sobre a organização do trabalho dos professores, como suas rotinas, as atividades desempenhadas, a carga horária de trabalho, as condições deste trabalho e suas relações interpessoais de trabalho. Retomando Dejours (1992, p.133),

A organização do trabalho exerce, sobre o homem, uma ação específica, cujo impacto é o aparelho psíquico. Em certas condições, emerge um sofrimento que pode ser atribuído ao choque entre uma história individual, portadora de projetos, de esperanças e de desejos, e uma organização do trabalho que os ignora. Esse sofrimento, de natureza mental, começa quando (...) a relação homem-trabalho é bloqueada.

Portanto, nesta categoria serão relacionadas quais características da organização do trabalho docente podem ser gatilhos para adoecimentos psíquicos. A primeira discussão a ser levantada se trata da quantidade de horas trabalhadas.

O PIT (Plano Individual de Trabalho Docente) é um instrumento de planejamento das atividades de ensino, pesquisa, extensão e administração a serem realizadas pelos docentes, sendo preenchido pelo próprio professor, a ser redirecionado para seu respectivo departamento. É por meio do PIT que o professor planeja a alocação das suas horas dentro das atividades que estão no escopo do seu trabalho e, embora cada departamento tenha um modelo próprio, o PIT deve alocar as horas em atividades como: (1) ministração de aulas/disciplinas; (2) preparação de aulas, correção de trabalhos etc.; (3) orientação de alunos de dissertação/tese, monografia/relatório de estágio, monitoria/iniciação científica etc.; (4) desenvolvimento de pesquisa; (5) projetos de extensão; (6) autocapacitação; (7) encargos administrativos; (8) outras atividades a serem especificadas (GOVERNO FEDERAL, 2018).

A descrição do PIT e sua pluralidade de possibilidades corrobora com a visão de Freitas (2008), ao afirmar que as atividades do docente podem possuir naturezas bastante distintas em sua rotina de trabalho. Mesmo que um docente não se ocupe de todas as categorias descritas, todas as funções elencadas estão atreladas ao cargo de docente. Conforme apontam também Morrone e Mendes (2003), a evolução das organizações trouxe um modelo de organização do trabalho que exige certa multifuncionalidade por parte do profissional, que se verifica na gama de atividades atreladas à docência.

Não é incomum que os professores percam o controle da quantidade de horas trabalhadas, visto que o rol de atividades que cabem na docência é muito amplo. Além disso, parte desse trabalho é incentivado pela universidade e fomentado pela LDB: o docente teria que, no mínimo, alocar tempo para trabalhar com pesquisa, ensino e extensão. Também não é incomum que, para conseguir cumprir essas responsabilidades de naturezas tão diferentes, os

professores trabalhem mais tempo do que aquele descrito no PIT e não consigam se desligar das atividades docentes.

Desde a minha iniciação científica, mestrado, doutorado, [desde] o início do meu trabalho na universidade, eu nunca tive essa diferenciação. Então assim, pra mim, eu tava trabalhando o tempo todo, e **quando eu não estava trabalhando, eu tava fazendo alguma coisa errada**, que eu não podia estar fazendo, entendeu? O tempo todo eu tava nessa ideia, então assim, “meu Deus, eu tô aqui, sei lá, na praia, mas eu não tinha que estar, eu tinha que estar escrevendo artigo, publicando, não sei o quê”. Sempre com a ideia de que cê tá fazendo um negócio errado. Então eu vinha disso a muito tempo, e isso era forçado nesse ambiente de pós-graduação, nesse ambiente de pesquisa, e porque quem tem esse perfil vai indo pra frente (...), mas aí chegou o momento [em que] eu era vista como uma pessoa que não parava, sabe? Sempre assim, o tempo inteiro trabalhando, dando aula e buscando [mais trabalho]. Se o trabalho acabava, daí a pouco eu já tava com outros um milhão (Depoimento de B*, grifo nosso).

Para B*, a pressão pela produção, que se iniciou na pós-graduação, se dava inclusive fora do campus. Mesmo com uma carga excessiva de trabalho, ela relatou sempre estar em busca de mais atividades. Como possível razão, se apresenta a competitividade entre os pares, e a internalização dos múltiplos papéis docentes, B* considera a docência uma atividade nobre, e fez da profissão uma forma de poder contribuir com a sociedade. Aliada a pressão acadêmica, ter a docência enquanto missão pode ser outro fator que adiciona essa carga de trabalho extra. A entrevistada E* passa por situação similar, ao relatar que não consegue controlar quando está trabalhando ou não, devido ao acúmulo de atividades de naturezas distintas e ao sofrimento psíquico.

Eu trabalho praticamente o dia todo, eu não sei computar as horas. Porque pelas manhãs eu faço leituras e tô sempre mexendo em orientação de aluno. Às tardes, (...) eu tava sempre dando aula, e às noites também. Sem contar com os projetos de treinamento, que eu tenho que tá em campo (...). Além de comissão, (...) tô participando de duas (...), mas não sei se vou continuar, porque eu não tô aguentando, eu tô sentindo que eu estou, não estou começando a dar conta das orientações. Fora apresentação em congressos, artigos publicados... Período passado já fui a 3, coloquei 4 trabalhos publicação. Então ou seja, o preenchimento da, **eu trabalho muito mais de 40h semanais, muito mais. Porque eu trabalho sábado, eu trabalho domingo...** Eu não tenho um horário certo, tem dias que eu acordo bem, tem dias que não eu acordo bem, as aulas a gente não tem como não ir, né? Não tem como. Mas o que eu posso adiar, às vezes, nos dias que não estou passando bem, eu procuro jogar pro dia seguinte (Depoimento de E*, grifo nosso).

A rotina de trabalho de E* foi influenciada diretamente pelo seu adoecimento psíquico, e a condição do trabalho docente a permite uma maior flexibilidade: nos dias em que o sofrimento se sobrepõe à sua atividade, ela consegue manejá-las e posterga-las, o que talvez não fosse possível em outra carreira. No entanto, para conseguir cumprir suas atividades, não há dias específicos de descanso, visto que a entrevistada afirmou trabalhar também aos fins de

semana. Também questionada sobre o controle de sua rotina de trabalho, a entrevistada J* afirmou que as horas trabalhadas não cabem no escopo do PIT.

Por semana [eu trabalho] sessenta horas, sessenta horas. O nosso PIT, né, que só pode pôr quarenta horas, **a gente coloca quarenta horas, mas coloca umas coisas inimagináveis**, por exemplo: orientar vinte alunos, uma hora por semana pra caber nas quarenta horas do plano de trabalho. Mas eu acabo trabalhando muito mais, porque hoje eu não tô só na graduação, eu tô na pós-graduação, então eu dou muito mais aula do que a maioria (Depoimento de J*, grifo nosso).

São pelo menos vinte horas extras de trabalhos não computados no registro formal de atividades de J*. Não há flexibilidade da jornada, visto que ela é regulamentada por um concurso público. Por esta razão o PIT não pode ter mais de 40 horas semanais. No entanto, tal jornada parece não conseguir abarcar todas as demandas do docente da universidade pública e, quando não abarcam, tais horas, além de não serem remuneradas de nenhuma forma, tornam-se horas invisíveis de trabalho.

Por perceber estar vivendo uma situação parecida, o entrevistado A* buscou medir suas horas de trabalho e transformar essa aferição num esforço de não passar mais tempo do que deveria atendendo a demandas que envolvem sua atividade laboral. O entrevistado relata atuar num órgão institucional que possui professores de diversos departamentos da IFES, porém este órgão teve seu nome suprimido de forma a prezar pela confidencialidade da universidade e do próprio entrevistado.

Eu já fiz essa aferição. Eu trabalho com certeza 40 horas semanais. Atualmente, eu tive 8 aulas... melhor, 12 em sala de aula, mas eu peguei muito projeto de iniciação científica, na verdade eu acho que eu exagerei. Peguei, como eu falei, 3 projetos de iniciação científica e na [órgão institucional] são 8 horas por semana. Como eu entrei na [órgão institucional] nesse último semestre, eu não dei conta que a [órgão institucional] ia exigir tal dedicação. Então, realmente, foi um semestre meio complicado pra mim. Mas eu diria que eu já cheguei a fazer essa aferição dia a dia, né? Na média dá, de fato, entre 6 e 8 horas diárias, o que dá entre 30 e 40 horas semanais. (...) **Eu fiz essa aferição porque eu tinha interesse pessoal em organizar as minhas horas de trabalho** (...). Eu fiz isso por volta do mês de abril ou maio porque eu tava querendo saber de fato quantas horas, e se eu podia organizar essas horas de trabalho. Porque muitas vezes, nós professores, como eu acho que vocês alunos de pós-graduação, como também alunos de graduação, há uma tendência, a gente fragmentar demais os períodos de trabalho (...), então, eu acho que **eu tava perdendo um pouco a noção de quantas horas eu tava trabalhando**. Hoje eu digo com certeza, que eu trabalho entre 6 e 8 horas diárias de segunda a sexta" (Depoimento de A*, grifo nosso).

Nota-se que o entrevistado A* transformou o controle de horas em um trabalho adicional, dado o grau de organização necessário para conter as atividades docentes em 40 horas semanais. Os entrevistados H* e I* afirmam, também, terem perdido o controle das horas trabalhadas. A fadiga provocada pelo acúmulo de atividades e pela sensação de sempre estar

fazendo pouco coloca a docência como uma das profissões mais estressantes do mercado de trabalho (FREITAS, 2008). Para o entrevistado C*, há na atividade docente uma sobrecarga de trabalho e uma exigência “quase sobre-humana de investimento em pesquisa, atividades burocrático-administrativas, aulas: tem que ser de boa qualidade, da melhor qualidade possível. Há muitas atividades não remuneradas como grupos de estudo, análises de artigos para outras pessoas, bancas”.

O caso de F* apresenta ainda uma particularidade citada por C*, que também é vivenciada por outros professores. O exercício de cargos administrativos na universidade tem se apresentado como uma causa de sobrecarga de trabalho.

Tem algumas questões. Eu assumi há mais de um ano a chefia de departamento. Vou te dar só um cenário breve assim. Eu acho que quando eu comecei, estava somente na condição de professor, as horas, as quarenta horas, porque eu sou dedicação exclusiva, as quarenta horas, elas eram diluídas de uma forma mais tranquila, assim, em termos de compor ensino, pesquisa e extensão. Eu tinha, né, hora, o mínimo que a legislação exige, né, as oito horas, mas eu posso, e dei e ofertei essas chamadas optativas, contribuí com outras disciplinas, que são disciplinas mais colegiadas, né, que você participa também com outros professores. Então no ensino, cobria. Na extensão, eu podia me dedicar de forma mais decisiva e mais duradoura, em termos, com maior tempo de investimento, com os projetos de extensão. Inclusive pra escrever, pra submeter os editais. A mesma coisa com as pesquisas, inclusive a abertura de pesquisa de uma forma mais em parceria, por exemplo, os grupos de pesquisa que tem em outra universidade, né? Isso permitia mais. A gestão institucional, sobretudo quando eu assumi a chefia de departamento, aí eu não sei se é uma realidade muito nossa, nós temos um único departamento e hoje somos vinte e sete professores, fica muito difícil assim. Nesse tempo, eu tenho sentido um prejuízo, é, nas minhas atividades. Então, **embora permaneçam as quarenta horas, embora a legislação fale que é possível até trinta horas pra quem assume a chefia, então eu teria dez horas pra eu me dedicar pras outras coisas, porque a função da chefia tomaria as trinta horas, eu não consegui alinhar isso bem porque são projetos de extensão, são pesquisas que eu estava fazendo, são monitorias e eu ainda tive que assumir os encargos de ensino na proporção que inclusive ultrapassa essas quarenta horas, assim, se a gente for colocar de uma forma efetiva. Então, agora no plano individual de trabalho, por exemplo, eu tô tendo que dimensionar isso tudo, com poucas horas dedicadas a cada um. Isso compromete.** Acaba que não escrevo, não faço uma produção muito grande em termos de artigos, o que é muito avaliado em termos de pesquisas, então prejudicou um pouco. E fora o **trabalho que a gente, em alguma medida, traz pra casa, sabe?** Embora a gente não tenha que estar o tempo inteiro na universidade, mas por exemplo, né, nesse momento aqui eu estava preparando reunião de departamento que acontece amanhã. Ao mesmo tempo já estava escrevendo, fazendo processo seletivo pra iniciação científica. Eu tô olhando os editais e lendo aqui, é, os currículos das pessoas inscritas, né, dos estudantes inscritos. (...) Mas eu te confesso que agora eu tenho trabalhado, **me dá uma sensação de estar trabalhando mais de oito horas por dia, assim. A noite eu até trabalho também** (Depoimento de F*, grifo nosso).

O trabalho administrativo, de características que se aproximam mais da burocracia da administração pública que da atividade docente toma formalmente até $\frac{3}{4}$ do tempo do professor F* e de suas atividades voltadas para a pesquisa, ensino e extensão. Esse distanciamento das atividades docentes e aproximação com atividades que podem não ser da aptidão ou

familiaridade dos docentes pode gerar sofrimento, dada a carga de estresse ocasionada ao aprender uma nova atividade que pouco se relaciona com sua prática de professor e pesquisador. O entrevistado C* detalha essa questão no depoimento a seguir.

A universidade não compensa suficientemente o gasto de esforço que a gente tem na atividade administrativa. Atividade administrativa é considerada um detalhe, um elemento mais ou menos banal do ponto de vista da administração da universidade, da esfera superior da universidade. Mas na verdade, muitas vezes um departamento onde nós não temos técnico-administrativo como o nosso de [departamento de C*], que nós não temos nenhum tipo de apoio técnico e o Instituto [de lotação de C*] cede muito pouco apoio aos departamentos, as coordenações, nós realmente temos que fazer a função cobrada quase que do técnico também. E o que que acontece, como nós não podemos abandonar a pós-graduação que exige orientações, publicações pra passar em banca, e esses eventos muitas vezes se acumulam, **a sobrecarga do trabalho da administração é muito desgastante. Chega a realmente a gente passar mal por nervosismo, de stress, de preocupação, porque é muita responsabilidade. Às vezes você sem querer comete erros que podem prejudicar o aluno, podem prejudicar o curso, então tudo isso é cobrado pela universidade como se fosse uma questão pessoal, eu é que deveria ter me readministrado melhor, ter me apresentado melhor, quando na realidade é virtualmente impossível você dar conta de uma discrepância (...)** O normal, o que seria saudável seria a diminuição de algumas dessas atividades pra compensar as novas atividades que vão nos sendo impostas. Mas na maioria das vezes, eu não consigo atingir esse grau satisfatório de organização e equilíbrio porque eu me sinto mal de diminuir minha produção em qualquer área que seja. Então, isso, claro, isso não é só uma questão pessoal, isso vale pra muitos outros colegas que ocupam cargos de coordenação ou chefia. **A gente não quer que o aluno seja prejudicado por um mal exercício do cargo administrativo mas a gente também não quer anular a nossa carreira, o nosso gosto pelo estudo, pela publicação, pelo trabalho de pesquisa, que é o motivo que muita gente tem procurado a pós graduação e depois a carreira acadêmica.** Então o normal é que nessa ânsia de fazer tudo bem, a gente acabe perdendo um pouco a mão, perdendo um pouco o equilíbrio entre o que seria melhor pra nós. E é muito ruim porque assim, **a gente tira tempo da família, a gente tira tempo de atividades pessoais que poderiam ser boas também pro nosso bem estar** (Depoimento de C*, grifo nosso).

O depoimento de C* coincide com as constatações realizadas por Freitas (2008, p. 190) quando apontou que “os apoios antes oferecidos pelas áreas administrativas foram eliminados, os prazos são cada vez mais apertados, as oportunidades são sempre mais disputadas, os números são cada vez mais elevados, a cobrança é cada vez mais feroz”. A autora afirma que uma parcela do trabalho docente é levada para casa, sendo realizada aos fins de semana ou no período noturno. C* afirma que a necessidade de atender a essa demanda de trabalho suprime o tempo livre que tem o docente, sacrificando tempo com a família, com as redes de apoio, ou mesmo um tempo sozinho, para realizar qualquer atividade que não tenha relação com o trabalho.

O docente deixa de viver a própria vida, para viver uma vida voltada a atender os interesses da universidade. Essa vivência se aproxima daquilo descrito por Mendes e Siqueira (2014, p. 151) como autoviolência e servidão voluntária no ambiente de trabalho, que se

desenvolvem a partir de estratégias de comunicação organizacional que têm como objetivo cooptar “o comprometimento, a lealdade e o engajamento” dos indivíduos.

Existe ainda a particularidade de outros professores, como os casos de D* e K*, que não residem na cidade do campus, e o caso de A*, que é de outra região, se mudou para a cidade do campus sede mas não se familiariza com a cidade. Para todos os casos, há uma dificuldade muito grande em conciliar a distância da família, em tentar negociar nos departamentos um arranjo de trabalho que esteja agrupado em dias seguidos, para que eles tenham a possibilidade de, por exemplo, ficar na IFES de segunda a quarta, e retornar para a cidade onde residem ou preferem estar pelo resto da semana e trabalharem o resto da carga horária em casa. A distância da família se apresenta como um fator agravante ao adoecimento psíquico. Os professores tentam negociar condições de trabalho que possibilitem um maior tempo com sua rede de apoio. No entanto, o desgaste das relações com os pares afeta essa negociação. É nesse contexto que a análise das relações com os pares faz-se necessária.

O próprio Mayo (1959), apesar de seus experimentos estarem ligados a questões de produtividade, percebeu que as relações humanas tinham relação direta com a qualidade de vida do trabalhador. Assim sendo, pode-se afirmar que as relações de trabalho com os colegas professores tem um impacto direto na saúde mental dos docentes da IFES. O único entrevistado que destacou uma relação **positiva** com seus pares foi C*, que disse considerar um privilégio ter uma boa relação com os colegas de departamento. Os entrevistados que não tinham atribuído parte do adoecimento psíquico especificamente ao desgaste das relações com pares também não citaram este fator como algo positivo.

O nosso departamento talvez seja um pouco privilegiado no sentido que nós temos uma estrutura de coleguismo muito boa, nós não temos brigas internas, disputas ideológico-políticas, temos até certo grau de amizade entre a maioria dos colegas o que ajuda muito, **facilita muito a criação de um bom ambiente de trabalho e a diminuição do mal estar, do estresse** (Depoimento de C*, grifo nosso).

Para a entrevistada B*, ainda que ela tenha afirmado que “sempre tive uma relação de trabalho bem tranquila, sempre tive, sempre quis preservar minhas relações de trabalho e é muito transparente, eu adoro falar, conversar, perguntar como que a pessoa tá”, relatou não ter nenhum problema de relacionamento com seus pares, mas considera que

As relações, eu as considero mais superficiais talvez, um pouco menos estreitas do que aquelas numa universidade menor. Então o fato de ser universidade grande, eu acho que acaba distanciando um pouco nesse sentido. Os colegas que eu tenho são meus colegas de departamento, mas também não é tão grande assim o contato. E os contatos maiores que eu tenho são de laços que eu já tinha antes da universidade, então são amigos que viraram professores, amigos da iniciação científica que viraram

professores, colegas que se formaram comigo e são hoje professores, então os laços acabam sendo mais anteriores a ingressar como professora (Depoimento de B*).

É interessante perceber que a fala da entrevistada B* vai ao encontro do que afirmam os entrevistados A* e D*. A professora D* não residia na cidade do campus em que atuava, e A*, apesar de ter residência na cidade, não se sentia confortável em ficar longe de sua família. No entanto, ambos relataram a existência, na IFES, de uma cultura que isola o docente que chega de fora e mantém próximos apenas aqueles que possuem um histórico de proximidade, seja por terem crescido juntos na cidade do campus, seja por terem realizado parte das titulações na própria IFES, gerando um acirramento nas relações entre pares, que integram fatores como competição e relações de poder e controle organizacionais.

Ao meu ver, na faculdade, na instituição federal, quem se isola do grupo hegemônico, se isola de uma tal forma que é meio que obrigado... ou sofre com a saúde mental, ou se afasta das atividades profissionais. Porque o grupo hegemônico, seja ele qual for, ele exerce o poder de uma forma cruel, não é? (...) Funcionários públicos que somos, ninguém vai ficar rico na faculdade. **O que move muitas pessoas é o poder, é o poder, é o exercício do poder.** Ora, quem tem como finalidade, ao meu ver pelo menos, é claro que isso é uma visão absolutamente pessoal, eu nunca estudei (inaudível) mas, se o seu objetivo, como eu acho que é o objetivo de parcela significativa dos professores, o exercício do poder, ora, então o que você vai querer fazer é não dar poder e vai boicotar quem não está no seu grupo e todo mundo [que] pode ser ameaça ao seu projeto de poder. Isso é na reitoria, é na direção das faculdades, é nos departamentos, nas coordenações... em todo lugar. (...) Aqueles que são do grupo hegemônico, deve sofrer por outros motivos, mas sofre menos. Porque exerce o seu poder e fica muito feliz com ele, não é? Uma coisa muito forte que eu percebi em [cidade do campus sede] é a questão do exercício local do poder. Quem é de [cidade do campus sede] e quem vive ali, quem nasceu ali, quem fez colégio junto, quem se conheceu quando era criança, forma grupos que **afasta e isola as pessoas que vêm de fora**, se essas pessoas que vêm de fora não concordar com tudo que essas pessoas pensam. Se eu concordar com tudo que fulano, beltrano e ciclano pensam, aí eu tenho acesso ao poder. Agora, se eu não concordo, eu sou isolado (...). Do ponto de vista da saúde mental, é um abalo sério. Infelizmente, [esse concordar] não é [com] uma agenda de pesquisa do ponto de vista de corrente teórica. É uma questão mais de projeto pessoal de poder. Por exemplo, eu trabalho com [temática de pesquisa]. Se eu entro em choque com quem trabalha com a mesma metodologia e tem o mesmo objeto e a mesma agenda de pesquisa do que eu, isso vai se dar não é por divergências teóricas e metodológicas, mas por diferentes projetos para a universidade. **O projeto da universidade hoje ao meu ver, ele não é um projeto de pesquisa, que faz a ruptura. São projetos de poder**, projetos internos de poder, que são mais de ordem pessoal, e em algum ponto, ideológica, mas não teórico-metodológica. (...) [Professores que trabalham] com o mesmo tema que eu tenho (...) e com a mesma perspectiva teórico-metodológica que tenho (...), já entrei em conflito (...) porque eu não concordava com a administração do colegiado (Depoimento de A*, grifo nosso).

A entrevista de D* se difere um pouco da vivência do professor A*, porque a D* está atualmente em afastamento. Ainda assim, aparentemente, as razões pelas quais as relações com os pares foram acirradas provém de um local comum: as chamadas “panelas” promovidas pelos próprios colegas.

Sempre foi um ambiente de panela, sabe? É muita panela, eu acho que é muita. A palavra não é inveja, é muito assim, eu sou dono de tudo, eu que mando e os outros que escrevem. (...) tinha professores que ficavam até escutando o que você estava falando no telefone! Então eles faziam questão, assim, de mudar teu horário pra te ferrar. (...) **Era um ambiente de panela, um ambiente de grupinhos**. Então, a época que eu tava lá, tinham professores que eram ex-alunos. (...) Então, **como eles eram ex-alunos, eles eram conhecidos entre si, um era padrinho da filha do outro, um era padrinho de casamento do outro, um vivia na casa do outro... era uma panela. Então as coisas, eles contavam um pro outro**. Por exemplo, eu me afastei para fazer o doutorado, mas eu não me afastei totalmente, nem completamente, eu tive afastamento parcial, aí eu pedi pra ficar na [outro departamento] que eu achei mais legal, eu dava aula na [outro departamento] porque era um horário conveniente pra mim. Então quando eu quis voltar [para o meu departamento], eu quis voltar pra minha disciplina. Eu não consegui mais voltar pra minha disciplina, eles me colocaram em uma disciplina que ninguém queria né? (...) Dentro da reunião de departamento, foi determinado: fulano vai dar aula disso, fulano vai dar aula daquilo. Tinha a disciplina [nome da disciplina] que eu queria, só que quando eu fui dar aula na disciplina de [nome da disciplina], era uma disciplina segunda-feira sete horas que não tinha ninguém. Falei: mas como assim não tem nenhum aluno? Aí fui ver com o pessoal do diretório acadêmico, porque não tinha nenhum aluno na minha turma, a minha turma tinha zero alunos e a outra turma tinha os trinta alunos. Era pra ter quinze em cada um, aí um aluno foi me dizer que (...) eles ficaram na outra turma **porque o horário da minha aula que foi colocado, eles colocaram outra disciplina obrigatória no mesmo horário. Claro que os alunos não podiam ficar na minha aula, eles tinham que fazer a outra disciplina que era obrigatória**. Então daí, são coisas que você já vê que é um absurdo, e essa é a disciplina [nome da disciplina], **é a disciplina que eu fui concursada pra ela, (...) só que me tiraram, me tiraram e colocaram o pessoal da panela**, foi a panela (Depoimento de D*, grifo nosso).

É possível, portanto, estabelecer um comparativo sobre a fala do entrevistado C* em contramão ao argumentado pelos professores A* e D*. Para C*, uma boa relação com seus colegas de trabalho é fator que contribui para amenizar o sofrimento, e é interessante destacar que ele considera um **privilegio** ter esse tipo de relação com os pares. Isso é um indicativo que não é comum ter departamentos com relações amigáveis e próximas entre os professores. Esse indicativo se apresenta na realidade de A* e D*, ao contextualizarem com riqueza de detalhes os gatilhos emocionais presentes nas relações com outros colegas.

Se, para Mendes e Siqueira (2014, p. 158), “a relação com o outro e o coletivo são fundamentais para resistir à dominação e transformar o sofrimento”, para esses dois professores, a distância da família se constitui num fator adicional aos conflitos com pares: se trabalham num local onde não podem contar com uma rede de apoio próxima, onde a relação com o outro é também fator de estresse e causa do sofrimento, estar distante dos familiares amplia ainda mais a solidão.

Percebe-se nos relatos que o acúmulo de atividades faz parte do cotidiano da vida acadêmica, visto que para eles, o trabalho se estendia para fora das paredes da universidade. A pressão pelo sucesso acadêmico, pela maior quantidade de publicações, por um currículoattes cada vez maior, a competição pelos editais de projetos de iniciação científica e extensão, o

exercício dos cargos administrativos e outras funções ligadas à docência, em conformidade com as reflexões de Dejours (1992) não estão presentes no indivíduo apenas quando ele está no ambiente de trabalho: o sujeito é um só, e quando sai do seu ambiente de trabalho, carrega consigo todas as pressões institucionais por ele sofridas.

Quando tais pressões são aliadas ao acirramento das relações entre pares contribuem ainda mais para potencializar o adoecimento psíquico no trabalho. Desta forma, a natureza das atividades docentes descritas pelos entrevistados promove uma organização do trabalho que, para Dejours (1992, p. 128), “pode comprometer imediatamente o equilíbrio psicossomático. (...) É causa de uma fragilização somática, na medida em que ela pode bloquear os esforços do trabalhador para adequar o modo operatório às necessidades de sua estrutura mental”. Para o autor,

Aqueles que sofrem por causa da intensificação do trabalho, por causa do aumento da carga de trabalho e da fadiga, ou ainda por causa da degradação progressiva das relações de trabalho (arbitrariedade das decisões, desconfiança, individualismo, concorrência desleal entre agentes, arrivismo desenfreado etc.), estes encontram muitas dificuldades para reagir coletivamente (DEJOURS, 2006, p. 43).

A falta de apoio institucional também foi mencionada diversas vezes pelos entrevistados. São muitos os processos e procedimentos para se conseguir um afastamento ou uma remoção. Uma das entrevistadas recebeu o afastamento por colaboração técnica como uma espécie de silenciamento, pois ela iria processar seu departamento por assédio moral.

Eu já ia entrar na justiça. Que que eu ia fazer, eu ia pedir uma redistribuição, só que pra eu pedir uma redistribuição eu ia pedir por esse motivo, por assédio moral e tudo mais. Aí veio a turma do “deixa disso”, porque se eu fosse fazer dessa maneira, primeiro que o departamento ia ter que responder na justiça né. O departamento ia ter que responder na justiça, eu ia ter que voltar [para a IFES], eu ia ter que ficar aguardando isso lá na faculdade, coisa que eu não queria. Não queria voltar pra lá de jeito nenhum, então existia essa modalidade de colaboração técnica, existia isso, foi a menina da reitoria que me explicou. Ela falou assim: “olha, porque se fosse fazer via judicial, vai ficar ruim, vai ficar mal pra você, vai ficar mal pro departamento, depois se você quiser conseguir um outro emprego, você vai ficar sei lá, tipo com ficha suja”. Eu não entendi porque né, ficha suja no caso por eu ter processado meu chefe? Nesse sentido né? “Então é melhor você sair por colaboração técnica, você tem direito de ficar quatro anos afastada e fica melhor, digamos assim, fica mais bonito, não fica uma coisa tão agressiva e você pode sair imediatamente”. Aí foi o que eu preferi (Depoimento mantido em sigilo).

Essa situação demonstra o descaso institucional para com as vítimas de assédio, ao colocar a vítima do sofrimento como o algoz da situação, sob a via de uma ameaça velada. O caso de H* remonta a uma situação parecida no que diz respeito ao apoio institucional, visto que ele atuava no campus avançado e solicitou remoção para o campus sede por razões de adoecimento psíquico. Segundo ele, “foi um inferno a avaliação [de remoção]! Porque assim,

te tratam com uma frieza, assim, que é tudo que você não precisa! E não me deram expectativa nenhuma durante a avaliação”.

Segundo o relato dos entrevistados os problemas institucionais do campus avançado foram também grandes gatilhos de adoecimento psíquico. Foi pela análise do depoimento da entrevistada B*, que embora atue no campus sede, já trabalhou no campus avançado, que percebe-se a necessidade desta pesquisa de ouvir também os professores do campus avançado.

Até sugiro muito que entreviste professores de campus avançado porque assim, não é fácil. Se é difícil num campus sólido como esse, em [cidade do campus sede] a situação foi elevada à milésima potência, porque é de fato uma situação muito, muito difícil, cê estar num campus avançado distante da sede (Depoimento de B*, grifo nosso).

A partir desse depoimento e dos e-mails respondidos pelos professores do campus avançado, com interesse em compartilhar suas vivências para fins desta pesquisa, conforme apontado na metodologia, optou-se por ouvir o relato destes professores. Ao entrevistar outro professor que atualmente está lotado no campus sede mas também já atuou no campus avançado, o professor H*, abriu-se um panorama para discutir a organização do trabalho na ausência de apoio institucional do campus sede.

Eu vi que eu tava entrando numa coisa muito árida [no campus avançado]! Porque não tinha estrutura da universidade, **cada um fazia o que bem entendia**. Porque, o que aconteceu: eles aprovaram dois professores em cada curso e abriram os cursos. (...) Virou um: **“eu faço o que eu quero porque aqui não tem regra”** (...) e o ambiente começou a ficar muito ruim de trabalhar, porque **tudo era muito pessoal, não tinha impessoalidade da regra que tem de ter numa instituição**, né? (...) O ambiente era muito, muito insalubre, **nós não tínhamos um lugar pra trabalhar**. Não existia departamento, não existia salas de professor. Você tava marcado na sala 2, mas aí como a parte administrativa era muito ruim, marcavam mais dois professores na mesma sala. Aí, tinha um colega que chegava lá assim: “ah, professor, desculpa, o senhor já tá dentro da sala!”. O outro virava e falava: “Não, que bagunça é essa? Eu tô marcado também!”. Então era um ambiente esquisitíssimo de trabalho. E aí, tinha professor que levava sério, mas tinha professor que levava tudo na maré mansa. (...) Poucas são as pessoas que ainda acreditam que lá vai dar certo. Eu era uma pessoa que acreditava! Apesar de tudo, eu continuo acreditando que lá tem muito potencial. (...) **A IFES colocou uma barreira pra transferência entre campus, porque ou ela fazia isso, ou ninguém ficava no campus [avançado]**. Porque poucas são as pessoas que ainda acreditam que aquilo lá vai dar certo. Eu era uma pessoa que acreditava. Apesar de tudo, e eu continuo acreditando, que lá tem muito potencial, o problema é que **a mediocridade se instalou** (Depoimento de H*, grifo nosso).

Esse relato data da antiga gestão da reitoria da IFES e demonstra não só que a universidade tinha conhecimento das condições de trabalho, mas que havia por parte da universidade, um descaso com o campus avançado. Segundo a entrevistada J*, na antiga gestão da reitoria da universidade, “eu vou te falar uma verdade: tinha vez que a gente tentava entrar em contato com [cidade do campus sede]: se você ligasse pro telefone [ddd do campus

avanzado] chamava, chamava, e ninguém atendia. Quando eu ligava no telefone de São Paulo, meu, que é [ddd] onze, atendiam a minha ligação”. Percebe-se, portanto, o descaso institucional que enfrentava o campus avanzado, e em como as demandas dos professores desse campus não tinham possibilidade de serem atendidas, visto que a universidade não fazia questão de conhecê-las.

Assim, as características que mais apresentaram relação com o sofrimento no trabalho a partir do relato dos entrevistados foram: **as pressões acadêmicas, a jornada de trabalho, a multiplicidade de temáticas nas quais o docente tem que atuar, a relação com os pares, a falta de apoio institucional e a falta de redes de apoio.**

4.2.3 Como é sofrer professor?

Nesta categoria foram elencados os fatores específicos relacionados diretamente com o adoecimento psíquico. O primeiro item a ser tratado é sobre os afastamentos. Apenas A* solicitou afastamentos por razões gerais com prazos muito curtos, visto que, por suas aulas serem concentradas no início da semana, um atestado de poucos dias já permitia que ele tivesse o restante da semana para si. O entrevistado F* não afirmou ter procurado a via do afastamento, enquanto os entrevistados B*, C*, G*, H*, I* e J* negaram categoricamente a procura por afastamento por razões psíquicas. Apenas D*, E* e K* se utilizaram do direito de se afastar por razões psíquicas.

Há uma diferença notória entre os discursos dos entrevistados que solicitaram afastamento e os que não solicitaram. Aqueles que fizeram uso desse direito garantido aos servidores federais sofriam de forma tão intensa que não viam outra alternativa a não ser se ausentar do trabalho, reconhecendo nele o gatilho para o adoecimento. Os professores que não solicitaram afastamento, apesar de também sofrerem de forma intensa, se responsabilizam por estarem adoecidos por causa do trabalho e buscam nesse mesmo trabalho uma forma de superar os sofrimentos psíquicos. É possível associar esse comportamento com a fala de Dejours (2006, p. 36), quando afirma que “as estratégias defensivas podem também funcionar como uma armadilha que insensibiliza contra aquilo que faz sofrer”, ou seja: o professor busca encontrar uma solução para diminuir seu sofrimento exatamente na situação que o provocou.

Como já apontado previamente, durante a análise de dados secundários, existe uma subnotificação dos casos de adoecimento psíquico e é possível perceber essa realidade neste grupo pequeno de docentes, em que apenas três foram afastados. Um desses atualmente está em afastamento para colaboração técnica devido ao adoecimento psíquico, usando essa

possibilidade como uma espécie de escape da IFES. De forma a manter a identidade deste entrevistado em sigilo, não será revelado qual deles se utilizou desta modalidade.

As possíveis razões pelas quais existem muitos professores adoecidos mentalmente sem solicitar licenças vão, de acordo com o relato dos entrevistados, de uma pressão institucional invisível até a pressão individual sobre o próprio trabalho. Mesmo solicitando afastamentos por causas gerais, com prazos curtos, A* relata sobre sua última solicitação de afastamento.

Essa última vez foi muito engraçado, porque a direção da faculdade (...) fez uma cara feia pra mim, achei muito engraçado, parece que os direitos existem desde que você não os utilize, né? (...). Veja só, a ordem estabelecida não é você trabalhar, é você trabalhar nas relações de amizade. Porque se eu tivesse uma amizade com a direção ou coordenação ou com chefias, tudo se resolve. Agora, se você tem uma relação de conflito ideológico, administrativo ou político como é o meu caso e de alguns outros poucos colegas, você cada vez que pede seus direitos, parece que tá cometendo um crime, não é? Mas eu continuo pedindo afastamentos, não tô nem aí (Depoimento de A*).

O entrevistado é ciente de seus direitos e continua os exercendo. No entanto, há professores que se intimidam com tais pressões institucionais e deixam de requisitar os afastamentos porque acreditam que sua atividade é fundamental e não será cumprida caso estejam fora da universidade. As questões financeiras também possuem influência na questão do afastamento, pois segundo I*, o tempo de afastamento não contabiliza para o tempo de aposentadoria. Esse fator fez com que ela se utilizasse de férias ao invés de solicitar o afastamento.

O meu médico falou: “Se você não tirar férias esse ano, eu vou mandar você entrar de licença”. Mas aí, até a secretária falou: “não, vamos botar você de férias de qualquer maneira, porque pedir a licença, depois pode atrapalhar a aposentadoria”. Ela falou isso, que você perde tempo com a licença médica. (...) Ela falou: “vamos tentar o máximo possível pra não botar de licença, vamos fazer férias, mesmo que seja férias em período letivo. Justifica, sei lá”. E aí funcionou (Depoimento de I*).

Há também uma certa carga de culpa pelo sofrimento psíquico, e conforme demonstra a fala de B*, alguns buscam passar por cima da doença por trata-la como algo que é de sua responsabilidade e não da organização do seu trabalho.

Em função de adoecimento psíquico eu nunca levantei essa possibilidade [de solicitar afastamento], eu sempre achei que eu deveria aprender a lidar com a situação, que distanciar da situação não ia me ajudar. Então assim, eu tentei criar estratégias de enfrentamento da situação e não me afastar naquele momento porque eu gosto também da universidade. Eu via muito que **meu jeito de lidar com a situação é o que tava fazendo com que eu me sentisse daquela forma**, ninguém colocava a mão na cabeça e me exigia aquilo tudo, eu vi que era eu que tinha que mudar naquele contexto pra eu me sentir melhor (Depoimento de B*, grifo nosso).

As pressões internalizadas pelo ambiente acadêmico, como apontou a entrevistada B* em outro momento, se tornaram tão naturalizadas que já nem são reconhecidas como um produto do ambiente acadêmico, ao desconsiderar a conjuntura que levou o indivíduo a desenvolver o adoecimento e ao trazer a culpa para si. Outro ponto de destaque encontrado na fala dos entrevistados foi o isolamento do professor doente. Segundo E*,

Alguns colegas, eu acho que não compreenderam... Eu senti um afastamento [deles]. Pra você ter uma ideia, nunca ninguém foi à minha sala me visitar. Na minha sala de estudos. Mas eu vou à sala de todo mundo fazer visita, mesmo eles não indo à minha sala. Eles não sabem, mas eu sinto. Eu estive doente, afastada um mês e meio, e ninguém mandou uma mensagem, perguntando se eu tava melhor. São situações que às vezes você fica pensando: será que eu me aposento? (...) A gente sente isso. Eu não posso cobrar, porque também cada um tem que fazer por onde pode fazer, porque de repente, cada um também tem sua família, tem suas relações antigas na universidade, na instituição. Que às vezes, você observa que um foi aluno de não sei quem, o outro é amigo de não sei quem... Por muitos anos, eles se tornam um grupo forte (Depoimento de E*).

Conforme visto anteriormente e corroborado por Dejours (1992), a relação com os pares exerce influência direta na psique do trabalhador. No caso do professor, o isolamento provocado por grupos supracitado pelos docentes A* e D* se torna um agravante para o adoecimento psíquico de E*, que se percebe isolada no ambiente no qual seus pares têm conhecimento sobre sua condição, mas escolhem se manterem distantes, por qualquer razão que seja.

Apesar de cada entrevistado ter sua própria história, vivência e gatilhos diferentes, os sintomas de adoecimentos psíquicos relatados são comuns e incluem: ansiedade, crise de pânico, depressão, estresse, insônia, inquietude, irritabilidade, isolamento, perda de ânimo e síndrome de *burnout*. Dentre os citados, aqueles com mais recorrência são insônia, estresse, ansiedade e depressão, que costumam guiar o restante dos outros sintomas para quem os identifica. A diferença entre os sintomas isolados e o adoecimento psíquico, para Dejours (2006, p. 35), reside no fato de que: “se o sofrimento não se faz acompanhar de descompensação psicopatológica (ou seja, de uma ruptura do equilíbrio psíquico que se manifesta pela eclosão de uma doença mental), é porque contra ele o sujeito emprega defesas que lhe permitem controlá-lo”.

A insônia é, inclusive, tida como característica natural da vivência da maior parte dos professores entrevistados (fator relatado por A*, B*, C*, D*, G* e J*). Freitas (2008, p. 190) afirma que “não é raro ouvir um colega dizer que a melhor coisa que ele fará nas férias ou no final de semana será dormir. Não é temerário que dormir esteja se tornando uma extravagância, um luxo, um sonho de consumo?”. Pode-se perceber que os sintomas descritos são comuns

àqueles descritos nos CID 10 mais recorrentes entre os afastamentos docentes, presentes na análise de dados secundários.

A depressão parece ser um quadro presente na maioria dos casos, desencadeada por estresses e pressões acadêmicas, juntamente com uma carga de trabalho que não cabe nas 40 horas semanais. A irritabilidade, a perda de ânimo e a falta de sentido nas atividades foram também características recorrentes, que se acentuam na medida em que se estende o adoecimento psíquico, prejudicando a atividade de pesquisa, no que tange a falta de ânimo e sentido, e prejudicando a relação com os pares e alunos, a despeito da irritabilidade.

Praticamente todos os entrevistados experienciaram somatizações de seus adoecimentos psíquicos, ou seja, o sofrimento mental extrapolou para sintomas físicos. As somatizações mais comuns foram a baixa imunidade e doenças resultantes, bruxismo, desregulação de colesterol, dores de cabeça e no corpo, problemas com pressão e doenças do trato digestivo. Dejours (1992) afirma que as doenças do trato digestivo podem possuir relação com o nível de estresse gerado no corpo do indivíduo; o bruxismo geralmente está associado à ansiedade, assim como os problemas de pressão podem se relacionar com o estresse. A baixa imunidade contribui para o enfraquecimento do corpo e a possibilidade de surgirem novas patologias fomentadas pelo adoecimento da mente.

Embora a quantidade de entrevistados que faz acompanhamento regular com médicos (psiquiatras ou não) e terapeutas não seja tão expressiva, a maioria dos professores esteve sob efeito de medicamentos ou está atualmente em uso de remédios controlados que tem como objetivo tratar o adoecimento psíquico. A entrevistada I* afirma que tem medo de parar de tomar o medicamento e perder o controle de sua rotina. Outros entrevistados afirmaram também só conseguirem dar aulas e estar no ambiente da universidade quando medicalizados. Para muitos dos professores, a medicalização tem sido a saída para conseguir efetivar uma docência suportável.

4.2.4 Como tem sido ser professor?

Quando o trabalho possui sentido, quando a sua organização não favorece o adoecimento psíquico, ele é fonte de prazer e realização. Essa busca pelo propósito e pelo sentido do trabalho se dá de forma diferente na docência, pois é um tipo de carreira que dá maior flexibilidade e autonomia para o sujeito. O sentido do trabalho na docência é possível, e é por esse prazer que muitos dos professores escolheram a carreira, em primeiro lugar. “O prazer do trabalho para pesquisadores pode ser um atenuante do adoecimento, visto que permite uma melhor defesa” (DEJOURS, 1992, p. 135) frente a tal adoecimento.

Eu tenho muito esse desejo de querer fazer algo que possa **impactar na vida das pessoas**, porque eu acho que é isso que faz **sentido** pra mim. Eu me encontro, me realizo muito mais enquanto ser humano como docente, com contato direto com os estudantes no dia-a-dia. Isso chama, né? O estudante acaba percebendo essa sua abertura e muito frequentemente os estudantes vem conversar e se abrem, e choram, e riem, enfim, acho que a gente cria uma sintonia, vibra na mesma frequência, isso é bastante interessante. E por aí eu vou também pros projetos de extensão que são nesse mesmo sentido, então assim, alguns projetos de extensão tem o objetivo de trazer esse meu conhecimento científico e aplicar isso diretamente pras pessoas de comunidades vulneráveis daqui do entorno da universidade. Eu me realizo muito enquanto ser humano, enquanto valor mais profundo de ser humano nesses projetos, e a pesquisa, ela também acaba sendo bastante interessante (Depoimento de B*, grifo nosso).

Grande parte dos entrevistados, ao perceberem seu adoecimento, decidiram combatê-lo ao voltar-se para o trabalho, ao desenvolver atividades como pesquisa e extensão, ou seja: as estratégias defensivas do docente funcionam para o tornar mais produtivo, às custas de seu adoecimento, o que se alinha às discussões propostas na revisão bibliográfica deste trabalho, quando afirma que o adoecimento psíquico pode ser usado como motor de produtividade pelas organizações.

É necessário desenvolver uma sagacidade crítica que permita conhecer de modo aprofundado a ideologia que perpassa as organizações, desconstruir o discurso organizacional contemporâneo, especialmente quando esse se coloca como manipulador da subjetividade do indivíduo. Vale dizer que o controle se processa crescentemente na dimensão da subjetividade, na busca da mobilização do psiquismo do indivíduo em prol dos objetivos da organização. São formas de controle mais sutis, e que, em um contexto de doutrinação dos valores organizacionais, facilitam a submissão voluntária do indivíduo à cultura organizacional (MENDES; SIQUEIRA, 2014, p. 151).

Houve duas ocorrências de entrevistadas que sentiram certo desconforto em recordar de toda a sua vivência e do adoecimento psíquico sofrido: as entrevistadas D* e E*. Para D*, “Só de falar nesse assunto me dá vontade de chorar. É uma coisa que me faz mal, isso me faz mal, falar nisso me faz muito mal. O que eu espero é que isso sirva para ajudar outras pessoas, para que isso não aconteça com mais ninguém, porque quem tá do lado de cá é horrível”. A entrevistada E*, que sentiu um desconforto físico no momento da entrevista e que está em processo de retorno às atividades após ficar afastada, relata estar numa “situação dúbia, porque meu corpo não aguenta e minha cabeça pede [para voltar ao trabalho]. Então, às vezes, eu vejo que é uma escolha muito difícil, mas eu vou levando”. Ela ainda afirma que

O professor precisa de alguém pra ouvir, desabafar, alguém que seja profissional da área. Não que seja um conselheiro, mas que seja alguém que acompanhe principalmente, porque tem muitos professores que passam por uma série de problemas, que grande parte desconhece. Acho que deveria ter uma unidade pra ouvir as pessoas, terapia, ter uma forma de amparo, principalmente a quem tem profissões estressantes, porque **ser professor é uma profissão que gera um stress grande**. (...)

Nós lidamos com um número de pessoas que cada uma representa um mundo diferente, e há uma relação de energia e troca, e **o professor** tem um desgaste maior porque ele ampara essas energias, ele **vira uma mãe, pai, irmão, psicólogo, tudo**. É uma profissão que te dá uma possibilidade de ser **múltiplas profissões**, então você tem que ter um ponto de descarga, **você tem que ter uma salvação** (Depoimento de E*, grifo nosso).

Para F*, o fato de a universidade reconhecer a ocorrência do adoecimento psíquico deveria fomentar a criação de uma política de intervenção, que contribuísse para a minimização do impacto da organização do trabalho no adoecimento psíquico do docente. O entrevistado C* vai além, e afirma que a universidade permanece no discurso, mas não tem nenhuma ação prática quanto a essas questões.

Eu acho que a universidade muitas vezes **levanta bandeiras politicamente corretas**, causas sociais do nível propaganda, então nós vemos muitas iniciativas em cartazes, vemos muitos eventos puramente teóricos falando sobre essas questões, questões de preconceito, questões de adoecimento psíquico, questões de salubridade do ambiente de trabalho. **Mas na atividade prática, nos processos, nos mecanismos, nas ferramentas que a própria universidade aplica elas são as vezes totalmente contraditórias com essa propaganda**. Então o que eu gostaria é que a universidade investisse **menos em propaganda, menos em discurso**, de falatório sobre as questões e que **lidasse os processos**, aliviasse a carga de trabalho ou a pressão, ou parasse de dificultar as relações entre pares, entre funcionários ou entre a esfera departamental, institucional e as reitorias, criando mecanismos administrativos, alterando a nossa plataforma eletrônica que tem inúmeras deficiências e [gera] muita sobrecarga da coordenação (Depoimento de C*, grifo nosso).

O entrevistado A* vai de encontro ao que relata o professor C*, quando afirma que os debates sobre a temática deveriam ser ampliados e fortificados dentro da instituição, visto que muitos dos professores se encontram sobrecarregados e desamparados. Vivenciar o adoecimento psíquico no trabalho, atividade central na vida do sujeito numa sociedade capitalista, é viver adoecido na esfera considerada um dos pilares da sociabilidade.

Eu não quero experimentar a mesma situação de antes. Viver com essa ansiedade é algo terrível, tenebroso, parece que você vive sobre ameaça constante, medo de viver um novo pânico, e mesmo porque a ansiedade patológica te leva a um estado irracional, não consegue fazer nada a partir de tudo aquilo. (...) Hoje em dia eu consigo ter um discernimento maior do que que eu quero assumir, do que que eu não quero assumir, o que é que é meu mesmo, enfim, e assumir as consequências de determinadas atitudes, de não assumir mesmo algumas coisas. (...) Pra mim foi muito importante esse momento, muito mesmo, porque eu vejo que não poderia, eu não conseguiria continuar naquele contexto que eu tava de muito stress, de muita ansiedade (Depoimento de B*, grifo nosso).

Grande parte dos entrevistados ainda se encontra adoecida, e parte deles não faz acompanhamento com um profissional especializado. Muitos deles sabiam elencar seus sintomas, seus sofrimentos, dores e pressões ambientais, mas poucos se referiam a tais sintomas como adoecimentos psíquicos, embora tenham se voluntariado para participar dessa pesquisa,

sabendo da temática proposta. Isso pode ser explicado pelo tabu social em torno da doença mental, onde assumir estar adoecido mentalmente tem um peso muito maior do que assumir quadros mais específicos como ansiedade, estresse ou depressão.

Outros entrevistados se consideram num quadro estável no momento, mas têm medo da recorrência do adoecimento psíquico, têm medo de deixar os remédios, como o caso de I*. Não houve nenhum relato sobre efeitos colaterais dos remédios, que podem existir, mas sim, pareceu haver uma medicalização constante para possibilitar o exercício da atividade docente.

Existem [sintomas] bem mais fracos. Eles estão lá, tanto que o remédio continua na mesma dose, o médico não tirou, mas tão mais suaves. Eu consigo perceber até quando eu tô começando a ter alguma coisa de ansiedade, principalmente, aí eu falo assim: “Tô tendo um piripaque, preciso sumir um pouco pra me acalmar”. Os alunos já sabem, também não escondo deles, eles falam: “Vai pra casa então!” (...). Mas eu sei que eles [os sintomas] estão lá, tanto que uma coisa que eu tenho, [é] receio de tirar o remédio e voltar tudo, né? (...) Tenho medo! Eu tenho medo de mesmo eu tendo organizado minha rotina, se eu tirar o remédio, eu perder novamente o controle ou eu perder o controle da rotina ou achar que a rotina tá muito pesada, entendeu? (...) Medo mesmo. Medo de parar! Não sei o que pode acontecer, entendeu? (Depoimento de I*, grifo nosso).

Outros professores consideram que não precisam do auxílio médico por estarem estabilizados e conseguindo manejar o adoecimento psíquico, como é o caso de C*. Conforme discutido anteriormente, existem tabus que dificultam a procura por um tratamento especializado para o adoecimento psíquico, e existe uma tentativa de tentar resolver esse sofrimento de forma individualizada.

Quanto a questão mental, especificamente, eu não tive nenhuma consulta. Mas eu já conversei com muitas pessoas sobre isso, sobre minhas dificuldades, os pontos de problema, de tensão da atividade e tenho lidado razoavelmente bem com isso, tenho sentido uma leve melhora (...), mas eu tenho vigiado e acompanhado a situação pra ver se esses sintomas negativos, tipo insônia, se eles retornarem eu tenho interesse sim de procurar algum auxílio profissional.

A organização do trabalho de C* não se modificou, e irá manter os mesmos padrões por pelo menos mais um ano, que é o período pelo qual ele estará em mandato num cargo administrativo. Como ele caracteriza seu adoecimento psíquico em fases de estresse e pressão elevadas, durante um certo período de tempo ele consegue administrar a atividade docente, mas em certos momentos a atividade se torna desgastante demais para prosseguir. Essa razão pode ser fator contributivo pelo qual ele ainda não fez acompanhamento médico, porém demonstra ter interesse em se utilizar desse recurso no futuro.

Grande parte dos professores busca o fim do sofrimento do trabalho no trabalho. Ao perceber seu isolamento gerado pelo adoecimento psíquico, A* decidiu combatê-lo ao voltar a se envolver com atividades que lhe proporcionavam menor desgaste.

Voltou a desenvolver projetos de iniciação científica e de órgãos institucionais da universidade. Apesar de o contato com outros professores, de outros departamentos e cursos ter sido, segundo o entrevistado, “uma excelente pedida para minha saúde mental”, ele também afirma que “eu só fiz isso [buscar mais atividades] quando eu percebi que eu tava me isolando, bem *down*, muito pra baixo quanto a relação com o trabalho. Já que tem que trabalhar, vamos trabalhar bem, apesar das pessoas...” (Depoimento de A*).

É interessante perceber como os professores que vivenciam as pressões ambientais do trabalho que neles provoca adoecimentos buscam exatamente nesse trabalho uma superação das suas condições, transformando sua atividade numa prisão psíquica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão que orientou esta pesquisa foi: “como se dá o processo de adoecimento psíquico nos professores da Instituição Federal de Ensino Superior?”. De forma a respondê-la foi realizada uma revisão da literatura que abordou a evolução do trabalho no sistema capitalista, o desenvolvimento das organizações e de suas formas de controle, as primeiras teorias sobre adoecimento psíquico no trabalho e seu contexto mais atual, assim como o modelo de universidade existente no Brasil e como se dá a atividade e o sofrimento docente.

Por meio dessa revisão da literatura, foi possível compreender o movimento histórico do trabalho inserido no modelo de produção e elucidar as formas mecânicas e padronizadas do trabalho, que tomaram o lugar do trabalho artesanal e personalizado dos operários. Essa despersonalização do trabalho, aliada a formas de controle fabril e baixa qualidade de vida, se juntou a uma incapacidade produtiva de aumentar a exploração da mais-valia. Esse processo culminou numa crise, que também foi alimentada pelo adoecimento psíquico dos trabalhadores e por sua união enquanto classe, lutando e demandando por melhores condições de trabalho.

O capitalismo se adaptou às crises de produção e criou novos meios de controle operário. Um deles se traduziu no setor de Recursos Humanos, que buscava diminuir as articulações sindicais e as próprias articulações entre a classe dos trabalhadores, garantindo-lhes o mínimo de condições de trabalho e certificando-se da supervisão organizacional. As relações humanas foram percebidas como fator diretamente relacionado à satisfação do trabalhador na organização e, quando foram percebidas também como potencializadoras da produção, foram instrumentalizadas para atingir tais objetivos organizacionais.

Os primeiros estudos sobre sofrimento e adoecimento no trabalho elencaram a própria organização do trabalho como a origem dos adoecimentos no ambiente fabril. As teorias e discussões mais recentes sobre o tema continuam apontando na mesma direção, mesmo com os moldes de produção tendo se modificado e evoluído bastante dos modelos tayloristas-fordistas.

Embora as universidades se distanciem do modelo fabril e do trabalho manual, as demandas do cargo docente são múltiplas e de natureza muito distintas, o que faz com que os docentes tenham que atender a uma carga de trabalho muito grande e uma jornada de horas de trabalho que ultrapassam as 40 horas delimitadas no PIT. Tais horas, não sendo remuneradas nem contabilizadas, ainda tiram o indivíduo do contato com sua rede de apoio, das suas atividades individuais e do seu tempo livre. Além disso, a cobrança por produção e a transformação do ensino em uma linha de produção mecanizada para atender demandas

corporativas, ao se voltar para uma formação instrumental, pouco interessada na crítica, na reflexão e na formação cidadã do indivíduo.

Por meio de uma abordagem qualitativa, buscou-se, primeiramente, conhecer o número de professores adoecidos psiquicamente que solicitaram afastamento na universidade. Para isso, foram coletados dados junto ao SIASS, de forma a mapear o campo e compreender a representatividade do adoecimento psíquico na IFES.

Mesmo sabendo sobre a subnotificação de casos e sobre os pedidos de afastamento negados, a relevância de se obter dados secundários daqueles professores que se utilizaram do afastamento por razões psíquicas reside na busca de uma maior compreensão da realidade vivenciada pelos docentes. Os dados secundários permitiram também conhecer as causas de afastamentos com aval médico. Por meio dos dados do SIASS, foi possível afirmar que o adoecimento psíquico da parte dos professores que solicitou afastamento está relacionado com causas como: **bipolaridade, depressão, ansiedade, estresse e transtornos de ajustamento.**

Foram analisadas também 11 entrevistas, por meio de análise de conteúdo. Buscou-se extrair das falas dos professores as suas vivências enquanto docentes da IFES e os sofrimentos que se apresentam no exercício do cargo. Pôde-se perceber que, a partir da fala dos entrevistados e daquilo que eles relatam enquanto sintomas de adoecimento psíquico, há uma grande convergência entre os sintomas dos entrevistados e daqueles que tiveram adoecimentos psíquicos registrados no SIASS. Para eles, conforme visto anteriormente, os gatilhos mais comuns para o adoecimento psíquico foram **as pressões acadêmicas, a jornada de trabalho, a multiplicidade de temáticas nas quais o docente tem que atuar, a relação com os pares, a falta de apoio institucional e a falta de redes de apoio.**

Ainda que não seja a pretensão deste trabalho fornecer um diagnóstico, nota-se aqui uma relação entre os sintomas descritos pelos professores entrevistados e entre os diagnósticos apresentados pelo CID 10: os sintomas descritos se apresentam como possibilidades de diagnósticos trazidos pelos dados do SIASS.

A partir deste panorama, é possível depreender que a organização do trabalho docente, formatada pela universidade, está intimamente ligada aos gatilhos de sofrimento psíquico dos professores. É a partir de uma jornada e atividades pré-estabelecidas que os professores têm que exercer suas tarefas e cumprir com os requisitos estipulados, sacrificando sua saúde mental para entregar comprometimento e resultados para uma instituição que não os fornece o apoio necessário. Os professores não conhecem canais de apoio de saúde mental na universidade e sentem-se desamparados institucionalmente.

A recorrência do adoecimento psíquico em professores, embora apresente números que pareçam pouco representativos, se transpõe como um sofrimento silencioso e individualizado. Por ser silencioso e individualizado, é também desmobilizador. Os professores parecem não enxergar uma saída devido a fatores como: a dificuldade de compartilhar aspectos sobre vivenciar o adoecimento psíquico, por causa do tabu que acompanha a questão; e a subnotificação, que contribui para o apagamento dessa realidade e para que os docentes se vejam isolados. Poucos foram os professores entrevistados que trataram com naturalidade estarem adoecidos psicologicamente, a maior parte das falas envolveu a sensação de individualização do sofrimento, assim como uma carga de culpabilização por acreditarem ser menos aptos a enfrentar a docência como ela é, sem ter uma carga emocional de sofrimento junto a ela. No entanto, as condições do exercício da docência são condições objetivas e mesmo que estas independam do sujeito, alguns entrevistados ainda se sentiram responsáveis por seu sofrimento no trabalho.

Esta pesquisa não buscou apontar generalizações, por se tratar de uma pesquisa qualitativa, porém, parece existir uma tendência de adoecimento nos professores que tem um alto grau de comprometimento com as atividades docentes: aqueles que se dedicam a tentar atender as múltiplas demandas da carreira sofrem por não ter nem uma jornada adequada, nem condições de trabalho que possibilitem a execução de toda essa amplitude de possibilidades de atividades.

Ainda, dado o cenário político atual, a universidade se apresenta como um campo de lutas contra o seu desmonte, contra os cortes de verbas e de financiamento de bolsas de pesquisa, e contra as perseguições políticas e ideológicas, promovidas por um governo federal com viés de direita marcado por tendências fascistas. A “universidade”, nesse caso, é uma reificação: quem faz frente a esse cenário são seus membros, alunos, técnicos-administrativos e professores. As tensões geradas frente a tais ameaças impactam diretamente a dinâmica da atividade docente, inclusive, uma dessas tensões está na possibilidade ou não de exercer uma atividade docente livre da censura, visto que o atual presidente já demonstrou seu desejo em cercear a atividade e produção intelectual do país.

Dessa forma, a possibilidade de saída que se apresenta parece ser apenas por uma via: a coletiva. É preciso que os professores se organizem coletivamente para cobrar das instituições a efetivação de medidas que objetivem uma melhor estruturação de suas atividades, ajudando inclusive na criação destas medidas, já que são os especialistas em suas vivências. No entanto, para que essa organização docente aconteça, são necessárias condições objetivas que propiciem a criação de um movimento coletivo. O ataque às universidades pode se traduzir numa dessas

condições objetivas: com os acirramentos políticos, cria-se a possibilidade de mobilização da categoria docente em defesa da universidade. Os professores passam a se reconhecer indivíduos sujeitos às mesmas condições precárias de trabalho que estão seus pares, e se unem em busca de melhores condições.

Acredita-se, portanto, que o objetivo desta pesquisa foi atingido, visto que foi possível conhecer e desmembrar a vivência dos docentes da IFES e os gatilhos e sofrimentos psíquicos que existem na atividade docente. A rica contribuição de cada um dos entrevistados e a confiança por eles depositada nessa pesquisa possibilitou que suas vivências fossem relacionadas de forma a compreender, neste grupo de pessoas, quais eram os fatores que levavam os docentes ao adoecimento psíquico. Apesar de muito particulares as vivências relatadas, foi possível alcançar o ponto de saturação com as 11 entrevistas realizadas, visto que notou-se recorrência nos relatos quando relacionados aos gatilhos que levaram ao adoecimento.

Apresentam-se como limitações deste estudo: o número de entrevistados, uma análise mais detalhada das similitudes e diferenças entre o campus sede e o campus avançado; análises que possibilitassem divisar sobre as especificidades de gênero, raça, idade, tempo de docência, trajetória profissional etc.; assim como a “incapacidade” de realizar um estudo clínico, por não ter a formação necessária para tal.

Como o tema não se esgota por este trabalho, sugere-se como pesquisas futuras a investigação dos fatores e gatilhos da organização do trabalho que levam professores de outras instituições ao adoecimento psíquico, como demais universidades públicas, instituições privadas e universidades estaduais, com recortes de análises de professores ingressantes, professores prestes a se aposentar e também em relação ao contexto do setor da educação superior no país em diferentes períodos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALCADIPANI, R. A hiperatividade do professor Bombril. *Organizações & Sociedade*, v. 12, n. 35, p. 161-163, 2005.
- ALCADIPANI, R. Resistir ao produtivismo: uma ode à perturbação acadêmica. *Cadernos EBAPE*, v. 9, n. 4, p. 1174-1178, 2011a.
- ALCADIPANI, R. Academia e a Fábrica de Sardinhas. *Organizações e Sociedade*, v. 18, n. 57, p. 345-348, 2011b.
- ANTUNES, R. Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.
- BALDIN, N.; MUNHOZ, E. M. B. Educação ambiental comunitária: uma experiência com a técnica de pesquisa snowball (bola de neve). *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, v. 27, p. 46-60, 2011.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BASTOS, A. V. B. O ofício acadêmico: singular ou plural? *Organizações e Sociedade*, v. 14, n. 43, 2007.
- BRASIL. Decreto Nº 6.833, 29 de abril de 2009.
- BRASIL. Censo da Educação Superior 2016, INEP, 2016a.
- BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- Brasil. Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação, INEP, 2016b.
- BRESSER-PEREIRA, L. C. As duas fases da história e as fases do capitalismo. *Crítica e Sociedade: revista de cultura política*, v. 1, n. 1, 2011.
- CAIXETA, M.; CHAVES, M.; REIS, O. R. Transtorno somatoforme de causa orgânica. *Arquivos de Neuropsiquiatria*, v. 57, n. 1, p. 120-125, 1999.
- CARLOTTO, M. S. A síndrome de *burnout* e o trabalho docente. *Psicologia em estudo*, v. 7, n. 1, p. 21-29, 2002.
- CARVALHO, J. J. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. *Padê*, v. 1, n. 1, p. 31-50, 2007.
- Organização Mundial da Saúde. *Classificação de Transtornos mentais e de Comportamento da CID-10: Descrições Clínicas e Diretrizes Diagnósticas*. Organização Mundial da Saúde. Porto Alegre: Artmod, 1993.
- CODO, W. *Por uma psicologia do trabalho: ensaios recolhidos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

- DEJOURS, C. A banalização da injustiça social. 7 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.
- DEJOURS, C. A loucura no trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho. 5e.d. São Paulo: Cortez – Oboré, 1992.
- DIEHL, L.; MARIN, A. H. Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, v. 7, n. 2, p. 64-85, 2016.
- DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as políticas para a Educação Superior no Brasil nos anos 90. *Educ. Soc.*, v. 23, n. 80, p. 234-252, 2002.
- ENGELS, F. A origem da família, da propriedade privada e do Estado. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.
- ENRIQUEZ, E. O homem do século XXI: sujeito autônomo ou indivíduo descartável. *RAE Eletrônica*, v. 5, n. 1, 2006.
- ÉSTHER, A. B. A universidade como universidade corporativa global? O caso da formação em administração. *GIGAPP*, n. 64, p. 162-178, 2017.
- FARIA, J. H; KREMER, A. Reestruturação produtiva e precarização do trabalho: o mundo do trabalho em transformação. *Revista Eletrônica de Administração*, v. 10, n. 5, p. 1-26, 2004.
- FARIA, J. H.; MENEGHETTI, F. K. O sequestro da subjetividade. In: FARIA, José Henrique de (Org.). *Análise crítica das teorias e práticas organizacionais*. São Paulo: Atlas, p. 45-67, 2007.
- FARIA, J. H. Economia política do poder: uma crítica da teoria geral da administração. 1ª ed., 7ª reimpr. Curitiba: Juruá, v. 2., 2011.
- FÁVERO. A universidade no Brasil, das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar*, n. 28, p. 17-36, 2006.
- FREITAS, M. E. A carne e os ossos do ofício acadêmico. *Organizações e Sociedade*, v. 14, n. 42, 2007.
- GASPARINI; S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educação e pesquisa*, v. 31, n. 2, p. 189-199, 2005.
- GODOI, C. K.; MATTOS, P. L. C. L. Entrevista qualitativa: instrumento de pesquisa e evento dialógico. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. *Pesquisa qualitativa em Estudos Organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos*. São Paulo: Saraiva, 2006.
- HAGUETTE, T. M. F. *Metodologias qualitativas na sociologia*. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- HELOANI, J. R; CAPITÃO, C. G. Saúde mental e psicologia do trabalho. *São Paulo Perspec.*, v. 17, n. 2, p. 102-108, 2003.
- HUDELSON, P. *Qualitative Research for Health Programmes*. World Health Association, Division of Mental Health. Geneva, 1994.

- LANCMAN, S.; UCHIDA, S. Trabalho e subjetividade: o olhar da psicodinâmica do trabalho. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, v. 6, p. 79-90, 2003.
- LIMA, M. E. A. Saúde mental e trabalho: limites, desafios, obstáculos e perspectivas. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, v. 16, n. especial 1, p. 91-98, 2013.
- LIMA; M. F. E. M.; LIMA-FILHO, D. O. Condições de trabalho e saúde do/a professor/a universitário/a. *Ciências & Cognição*, v. 14, n. 3, 2009.
- MARQUEZE, E. C.; MORENO, C. R. C. Satisfação no trabalho e capacidade para o trabalho entre docentes universitários. *Psicologia em estudo*, v. 14, n. 1, p. 75-82, 2009.
- MARTINS, A. A. V.; HONÓRIO, L. C. Prazer e sofrimento docente em uma instituição de ensino superior privada em Minas Gerais. *Organizações e Sociedade*, v. 21, n. 68, p. 79-96, 2014.
- MAYO, E. *Problemas humanos de una civilización industrial*. Buenos Aires: Galares, Nueva Visión, 1959.
- MENDES, A. M.; SIQUEIRA, M. V. Avaliação de desempenho e assédio moral. In: SOBOLL, L. A.; FERRAZ, D. L. S. *Gestão de Pessoas: armadilhas da organização do trabalho*. São Paulo: Atlas, 2014.
- MERLO, A. R. C.; LAPIS, N. L. A saúde e os processos de trabalho no capitalismo: reflexões na interface da psicodinâmica do trabalho e da sociologia do trabalho. *Psicologia & Sociedade*, v. 19, n. 1, p. 61-68, 2007.
- MERLO, A. R. C.; MENDES, A. M. B. Perspectivas do uso da psicodinâmica do trabalho no Brasil: teoria, pesquisa e ação. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, v. 12, n. 2, 2009.
- MORRONE, C. F.; MENDES, A. M. A resignificação do sofrimento psíquico no trabalho informal. *rPOT*, v. 3, n. 2, p. 91-118, 2003.
- OLIVEIRA, J. T. Aspectos comportamentais das síndromes de dor crônica. *Arquivos de Neuropsiquiatria*, v. 58, n. 2-A, p. 360-365, 2000.
- OLTRAMARI, A. P.; PAULA, M.J. M.; FERRAZ, D. L. S. Do Departamento Pessoal ao Recursos Humanos Estratégico: os subsistemas e a sofisticação do controle do trabalhador. In: SOBOLL, L. A.; FERRAZ, D. L. S. *Gestão de Pessoas: armadilhas da organização do trabalho*. São Paulo: Atlas, 2014.
- SAFFIOTI, H. I. B. *O poder do macho*. São Paulo: Moderna, 1987.
- TRIVINOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.
- VIEIRA, A.; AMARAL, G. A. A arte de ser beija-flor na tripla jornada de trabalho da mulher. *Saúde Soc.*, v. 22, n. 2, p. 403-414, 2013.

APÊNDICE 1 – E-mail enviado aos professores da IFES

Caro (a) Professor (a),

Você já adoeceu psicicamente por alguma razão associada ao trabalho?

Se você respondeu **SIM**, é com você que eu quero falar.

Caso tenha DÚVIDA sobre a questão, eu explico melhor. Você já foi afastado(a) por adoecimento psíquico? Ou cogitou pedir afastamento por apresentar quadros de depressão, pânico, ansiedade, stress ou outros correlatos?

Agora, preciso me apresentar. Faço Mestrado em Administração na FACC/UFJF e para a minha dissertação busco compreender como os professores da IFES experienciam o adoecimento psíquico causado pelo trabalho.

Caso você possa me conceder uma entrevista, seja presencialmente, por skype ou na modalidade que melhor lhe atenda, por favor, entre em contato comigo pelo seguinte e-mail: analuiza-ribeiro@hotmail.com.

Desde já, muito obrigada!

Ana Luíza Ribeiro - Mestranda em Administração pela Universidade Federal de Juiz de Fora.