



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

NELCY TERESINHA LUBI FINCK

**DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO:
DA PRECARIZAÇÃO AO ADOECIMENTO**

**ITATIBA
2020**

NELCY TERESINHA LUBI FINCK

**DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO:
DA PRECARIZAÇÃO AO ADOECIMENTO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Sociedade e Processos Formativos

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Daniela Dias dos Anjos

**ITATIBA
2020**

378.124 Finck, Nelcy Teresinha Lubi.

F53d Docência do ensino superior privado : da precarização ao adoecimento / Nelcy Teresinha Lubi Finck. – Itatiba, 2020.
143 p.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*
em Educação da Universidade São Francisco.
Orientação de: Daniela Dias dos Anjos.

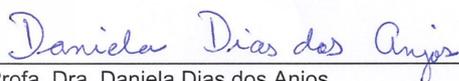
1. Educação Superior. 2. Professores Universitários.
3. Doenças Profissionais. 4. Prática de Ensino – Dificuldades.
I. Anjos, Daniela Dias dos. II. Título.

Sistema de Bibliotecas da Universidade São Francisco - USF
Ficha catalográfica elaborada por: Mayara Cristina Bernardino - CRB-08/9525



UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
EM EDUCAÇÃO

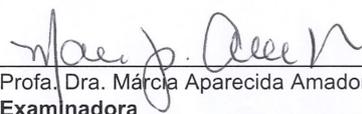
Nelcy Teresinha Lubi Finck defendeu a tese “DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO: DA PRECARIZAÇÃO AO ADOECIMENTO” aprovada no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco em 10 de fevereiro de 2020 pela Banca Examinadora constituída pelas professoras:



Profa. Dra. Daniela Dias dos Anjos
Orientadora e Presidente



Profa. Dra. Ana Paula de Freitas
Examinadora



Profa. Dra. Márcia Aparecida Amador Mascia
Examinadora

(participação por videoconferência)

Profa. Dra. Matilde Agero Batista
Examinadora

(participação por videoconferência)

Profa. Dra. Rossana Cristine Floriano Jost
Examinadora

Dedico este trabalho à minha mãe, mulher guerreira e de fibra que me ensinou a amar e ter fé, mesmo nos momentos de dor. Sei que, apesar de não estar presente fisicamente, ilumina os meus passos e orienta as minhas decisões e espero, um dia, poder sentir novamente seu abraço afetuoso. Gratidão eterna.

-

Ao se tentar traçar a estrutura dos relacionamentos humanos, percebe-se que em todos se faz presente um encontro. A todo o momento o ser humano se encontra com pessoas, com coisas, com acontecimentos e em todos há sempre um pouco ou muito de possibilidades e oportunidades, de avanços e retrocessos, de vida e até de morte. É dentro desse mundo de encontros e desencontros que se desenrola e constrói cada história humana.

(FREI ORLANDO BERNARDI, ofm)

Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver um mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais... (RUBEM ALVES)

AGRADECIMENTOS

Ao meu esposo Cezar, que com a sua habitual parceria esteve sempre presente, mesmo que para dizer.... *“Então, está conseguindo”*. Obrigada por ficar ao meu lado.

Aos meus filhos Bruno, André e Larissa, amores da minha vida e que me impulsionaram a ir à luta, não desistir. Mesmo dizendo, *“Mãe, você vai fazer almoço domingo?”*.

A minhas noras e meus amados netos, que me inspiraram a cada momento da tese. Na maior apreensão, olhava as fotos, os vídeos da Sophia e do Vicente, que me encorajavam a prosseguir. Lindos da vovó, obrigada.

Aos meus irmãos, sempre comigo. Nos bons e maus momentos. Minha irmã Neiva, professora, guerreira e sempre compartilhando as delícias e as agruras do ser docente. Todas as noites, quando voltávamos juntas para casa, nosso assunto preferido.... Sala de aula.

Queridos professores! Everton, Luís, Aline, Sara, Maria, Lúcia e Yasmin, obrigada por abrirem espaço na sala de aula e pela confiança em compartilhar comigo a vivência, os dilemas da profissão docente.

Professora Daniela! Agradeço o apoio nestes anos todos de intenso trabalho, suas orientações e estudos. Com a sua serenidade, sempre me conduziu com perseverança e firmeza nos momentos de querer desistir da tese.

Ao professor Yves Clot, sabedoria e humildade, pessoa sensacional, obrigada por todo o arcabouço teórico. Senti muita emoção ao encontrá-lo por duas vezes presencialmente.

Karina, agradeço imensamente o seu apoio e parceria. Você foi fundamental neste momento de finalização da tese.

À FAE, por me oportunizar, permitir que o meu desenvolvimento fosse além da minha atividade profissional. Por me fazer sentir-me parte da construção de um rumo melhor para a Educação, em uma sociedade mais “justa, sustentável e feliz”.

Às minhas queridas escudeiras Adriana e Luania. Companheiras e apoiadoras em todo o período de doutorado. Juntas no trabalho, recebia sempre uma palavra carinhosa para prosseguir: *“Professora, está faltando pouco”*.

Silvia!! Companheira para a realização de toda a pesquisa, juntas aprendemos a filmar, às vezes esquecíamos de ligar o gravador, ríamos muito, nos consolávamos. Nos últimos dias, com o trabalho solitário da finalização da tese, sempre uma mensagem no WhatsApp apoiando: “Força, estamos na reta final”.

Deus, Agradeço por me dares sempre a tua mão. Presente em todos os momentos.

Laura, minha amiga! Que luz, eu sempre me desculpando que estou encaminhando o trabalho atrasada e você com seu “jeitinho” me acolhendo, mesmo nos finais de semana.

Aos professores da USF, gratidão pelos ensinamentos e pela acolhida.

Ao Igor, meu fiel e amigo cão. Companheiro inseparável, sempre ao meu lado enquanto escrevia a tese.

A todos os meus amigos. Não vou citar nomes. Incansáveis na torcida e no apoio, mesmo que virtual. Adoro vocês.

FINCK, Nelcy Teresinha Lubi. **Docência no ensino superior privado: da precarização ao adoecimento.** 2020. 143 f. Tese (Doutorado em educação) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba, SP, 2020.

RESUMO

O presente estudo aborda reflexões a respeito da docência da Educação Superior, buscando compreender como o cenário de precarização do trabalho nesse nível de ensino afeta a realização da atividade docente em razão do adoecimento. O trabalho foi desenvolvido na linha de pesquisa: Educação, Formação de Professores e Processos Educativos do PPGSSE/USF. Sob inspiração da metodologia de Clínica da Atividade, proposta por Yves Clot, realizaram-se entrevistas de confrontação com três docentes que atuam nas áreas de Educação Física, Biologia e Pedagogia em uma instituição de Ensino Superior privada na cidade de Curitiba. Os professores tiveram a oportunidade de analisar a própria prática e em vários momentos apresentaram questões sobre as demandas relacionadas ao contexto de precarização do trabalho no Ensino Superior. Nesses encontros despontaram estas preocupações: quais demandas do trabalho educativo são enunciadas pelo docente ao analisar a própria prática? Que dificuldades, conflitos e impedimentos do trabalho docente emergem? Considerando tais questionamentos, os objetivos específicos do estudo centram-se em identificar as variáveis do adoecimento e da precarização apresentadas pelos docentes da Educação Superior em uma situação de pesquisa e analisar o modo como se veem afetados por dilemas, impedimentos e conflitos associados às variáveis selecionadas. A metodologia da pesquisa ancora-se na perspectiva Histórico-Cultural e na Clínica da Atividade, e dois eixos foram fundamentados: os dilemas apresentados pelos professores, ao analisarem a sua prática, e o peso da avaliação institucional. Concluiu-se que a gestão da massificação pode romper com os paradigmas de uma formação educativa para transformação e levar o docente à desmotivação, à perda do sentido do trabalho e, conseqüentemente, ao adoecimento.

Palavras-chave: Educação superior. Trabalho docente. Clínica da atividade. Precarização. Adoecimento.

FINCK, Nelcy Teresinha Lubi. **Private higher education teaching: from precarization to illness.** 2020. 143 f. Thesis (Education Doctor's Degree) – Stricto Sensu Post Graduation Program in Education. Universidade São Francisco, Itatiba, SP, 2020.

ABSTRACT

The present study aims at discussing Higher Education teaching and understanding how the work scenery precariousness affects teaching at that education level due to teacher's illness. The study was developed from August to November 2017 focusing: Education, Teacher Formation and the Education Processes of PPGSSE/USF (Stricto Sensu Post Graduation Program in Education - São Francisco University). Inspired by Yves Clot Activity Clinic methodology the study also carried out three interviews with Physical Education, Biology and Teaching teachers at a Private Higher Level institution in Curitiba, State of Paraná capital in Brazil. Those teachers had the opportunity of analyzing their own practices and addressing several issues on demands related to the Higher Education teaching precariousness. Several concerns arose on the course of interviews: what demands the teachers posed when analyzing their own practices? What difficulties, conflicts and obstacles emerge from teacher's work? Taking into consideration such issues, the study specific aim focused on identifying the Higher Level teachers' illnesses and work precariousness variables shown in the research situation and analyzing how they feel affected by dilemmas, obstacles and conflicts associated with the selected variables. The research methodology is grounded in a Historic-Cultural perspective and in Activity Clinic: the dilemmas rose by teachers when analyzing their practices, as well as the institutional assessment weight. We inferred that standardized management may break an education formation addressed to changing and lead teachers to loss of motivation, loss of work meaning and, consequently, illness.

Keywords: Higher Education. Teacher Work. Activity Clinic. Precariousness. Illness.

FINCK, Nelcy Terezinha Lubi. Enseignement de L'Enseignement supérieur privé: de la précarité à la maladie. 2020. 143 f. Thèse (Doctorat en Éducation) – Stricto Sense Post-Graduation in Education. Université de São Francisco, Itatiba, SP, 2020

RÉSUMÉ

La présente étude aborde des réflexions sur l'enseignement de l'éducation supérieur, cherchant à comprendre comment le scénario de travail précaire à ce niveau d'enseignement affecte la performance des activités d'enseignement dues à la maladie. Les travaux ont été menés d'août à novembre 2017 dans le domaine de recherche: Education, Formation des Enseignants et Processus Éducatifs du PPGSSE/USF et, sous l'inspiration de la méthodologie de la Clinique d'Activités proposée par Yves Clot, des entretiens de confrontation ont été menés avec trois enseignants travaillant dans les domaines de l'Éducation Physique, de la Biologie et de la Pédagogie dans un établissement d'enseignement supérieur privé de la ville de Curitiba. Les enseignants ont eu l'occasion d'analyser leur propre pratique et à différents moments ont posé des questions sur les exigences liées au contexte du travail précaire dans l'enseignement supérieur. Au cours de ces réunions, ces préoccupations ont émergé: quelles exigences de travail pédagogique sont exprimées par l'enseignant lors de l'analyse de sa propre pratique? Quelles sont les difficultés, les conflits et les obstacles à l'enseignement qui émergent? Compte tenu de ces questions, les objectifs spécifiques de l'étude se concentrent pour identifier des variables de maladie et de précarité présentées par les enseignants du supérieur dans une situation de recherche et analyser de la manière dont elles sont affectées par les dilemmes, les obstacles et les conflits associés aux variables sélectionnées. La méthodologie de recherche est ancrée dans la perspective historique-culturelle et dans la Clinique d'Activités, et deux axes ont été fondés: les dilemmes présentés par les enseignants, lors de l'analyse de leur pratique, et le poids de l'évaluation institutionnelle. Il a été conclu que la gestion de la massification peut rompre avec les paradigmes d'une formation pédagogique à la transformation et conduire l'enseignant à la démotivation, à la perte du sens du travail et, par conséquent, à la maladie.

Mots-clés: Enseignement supérieur. Travail d'enseignement. Clinique d'activité. Précarité. Maladie.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Levantamento Bibliográfico - Estado da Arte	30
QUADRO 2 - Reuniões com os Participantes da Pesquisa Piloto	92
QUADRO 3 - Instrução ao Sósia com Professor Tutor - Grupo de Estudo	101
QUADRO 4 - Reuniões com os Docentes: a construção da pesquisa	104
QUADRO 5 - Variáveis da Precarização do Trabalho e do Adoecimento.....	111

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CA	Clínica da Atividade
CAPES	Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNAM	Conservatório Nacional de Artes e Ofícios
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
FAE	Faculdade de Administração e Economia
IAS	Instrução ao Sósia
IES	Instituição de Ensino Superior
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
NEAD	Núcleo de Ensino a Distância
OIL	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial de Saúde
SM & T	Saúde Mental e Trabalho
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCL	Termo de Consentimento Livre
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNIR	Universidade Federal de Rondônia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 APRESENTAÇÃO	17
1.2 MEMORIAL DE FORMAÇÃO	19
1.3 UM OLHAR PARA O DOCENTE: PRÁXIS DE DESENVOLVIMENTO E ACOMPANHAMENTO	26
1.4 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO – ESTADO DA ARTE	28
CAPÍTULO 1 - ELEMENTOS DA PRECARIZAÇÃO DOCENTE: NOVOS CONFLITOS E CONDIÇÕES DO TRABALHO	32
1.1 CONTEXTO DA ATIVIDADE DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR	36
CAPÍTULO 2 - SAÚDE MENTAL E TRABALHO: CONTRIBUIÇÕES DA CLÍNICA DA ATIVIDADE	46
2.1 CLÍNICA DA ATIVIDADE E A SUA ORIGINALIDADE	54
2.2 SAÚDE MENTAL NO TRABALHO: OBSTÁCULOS E DESAFIOS	63
2.3 TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: DO ADOECIMENTO À POSSIBILIDADE DE TRANSFORMAÇÃO DA ATIVIDADE	74
2.4 SIGNIFICADO E SENTIDO NO TRABALHO: UMA REFLEXÃO DA ATIVIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	78
CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA DA PESQUISA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	81
3.1 ESTUDO PILOTO	89
3.2 A REALIZAÇÃO DA PESQUISA	93
3.2.1 Apresentação dos Professores	94
3.2.2 Alguns Impedimentos para a Realização da Pesquisa	95
3.3 DESDOBRAMENTO DA PESQUISA	96
3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	101
4 EIXO 1 - DILEMAS APRESENTADOS PELOS PROFESSORES AO ANALISAREM SUA PRÓPRIA PRÁTICA	107
4.1 DEMANDAS DOS PROFESSORES – VARIÁVEIS DA PRECARIZAÇÃO AO ADOECIMENTO	111

4.2 EIXO 2 - O PESO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL	118
4.2.1 A Transformação do Profissional Participante da Pesquisa – Revendo a sua Prática e seu <i>Métier</i>	122
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS	131
APÊNDICE - DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	138

1 INTRODUÇÃO

A 'beleza' e o interesse de um ofício não está só em seu exercício, mas também nessa consciência partilhada que une secretamente e com grande intensidade aqueles que a praticam [...]. (CLOT, 2006a)¹

1.1 APRESENTAÇÃO

Este trabalho teve como propósito compreender como o cenário de precarização do trabalho no Ensino Superior afeta a realização da atividade docente. A pesquisa destaca a importância do ofício, suas vicissitudes e demandas, a intensificação do trabalho e os aspectos que podem levar ao adoecimento.

Sob inspiração da metodologia de Clínica da Atividade, realizamos um trabalho com professores do Ensino Superior. A Clínica da Atividade consiste em uma abordagem teórico-metodológica da psicologia do trabalho, ancorada nas concepções bakhtinianas e vigotskianas. Esta metodologia foi concebida com o objetivo de transformar situações de trabalho degradadas, convocando os trabalhadores como protagonistas de tal transformação. Através de métodos indiretos de análise, os trabalhadores são convidados a analisar sua própria atividade de trabalho.

¹ Yves Clot – “Professor de Psicologia do CNAM (Conservatoire National des Arts et Métiers) de Paris, onde é responsável pelo grupo de pesquisa do Laboratório de Psicologia do Trabalho. Sua filiação à tradição vigotskiana, em psicologia, o tem levado a ser um dos maiores incentivadores da rede de relações científicas que se constrói em torno dessa tradição teórica na Europa, tendo, para isso, uma estreita colaboração com Jean-Paul Bronckart e Bernard Schneuwly, da Universidade de Genebra. O papel fundamental que atribui à linguagem no desenvolvimento do trabalho e dos trabalhadores, em uma perspectiva bakhtiniana, o tem levado a desenvolver pesquisas conjuntas com lingüistas, dentre os quais se destaca, de modo especial o Prof. Dr. Daniel Faïta (Grupo ERGAPE- Institut de Formation de Maîtres de Marseille) e, mais recentemente, a colaborar nas pesquisas desenvolvidas pelo Grupo LAF (Langage-Action-Formation), da Universidade de Genebra, coordenado pelo Prof. Dr. Jean-Paul Bronckart. Sua relação com pesquisadores brasileiros está formalizada em Acordo Interinstitucional firmado entre o CNAM e a PUC de São Paulo, no qual estão envolvidos pesquisadores do Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e do Programa de Psicologia da Educação”. Um dos precursores e idealizadores da Clínica da Atividade. (Disponível em: <https://editoracontexto.com.br/ autores/yves-clot.html>. Acesso em: 16 nov. 2019).

Três professores participaram desta pesquisa como colaboradores, no período de agosto a setembro de 2017. Ao analisarem a própria prática, em vários momentos destacaram as inúmeras demandas que envolvem sua atividade profissional, além dos impedimentos e dilemas que vivem cotidianamente.

Foi nesse contexto que emergiram as perguntas norteadoras desta pesquisa de doutorado: quais demandas do trabalho educativo são enunciadas pelo docente, ao analisar a própria prática? Que dificuldades, conflitos e impedimentos do trabalho docente emergem nos diálogos? Considerando tais questionamentos, o objetivo desta pesquisa é compreender como o cenário de precarização do trabalho na Educação Superior afeta a realização da atividade docente. Os objetivos específicos são: a) identificar as variáveis do adoecimento e da precarização apresentados pelos docentes da Educação Superior em uma situação de pesquisa; b) analisar o modo como os docentes se veem afetados pelos dilemas, pelos impedimentos e pelos conflitos associados às variáveis selecionadas.

O presente texto está organizado da seguinte forma: na introdução apresentaremos a proposta da pesquisa e o memorial de formação. Em seguida, uma discussão sobre um olhar para o docente, uma práxis de desenvolvimento e acompanhamento; na sequência, um levantamento bibliográfico em que descrevemos autores e pesquisas relevantes que abordam o ofício docente do Ensino Superior.

Já o capítulo 1 expõe os elementos da precarização docente: novos conflitos e condições do trabalho e o contexto da atividade docente no Ensino Superior.

O capítulo 2 discorre sobre a saúde mental e o trabalho e sobre a contribuição da Clínica da Atividade; logo a seguir, ocorrem a apresentação da Clínica da Atividade e a sua originalidade, a discussão a respeito da saúde mental no trabalho, os seus obstáculos e desafios. O mesmo capítulo apresenta uma reflexão sobre o trabalho docente no Ensino Superior, do adoecimento à possibilidade de transformação da atividade e, como encerramento do item, expõe o significado e o sentido do trabalho docente da Educação Superior.

O capítulo 3 desenvolve a metodologia da pesquisa, seus pressupostos teóricos e metodológicos; traz na sequência um estudo piloto, a realização da pesquisa, a apresentação dos professores e mostra alguns impedimentos para a realização da pesquisa e também a

Instrução ao Sósia – caminho na formação de professores tutores. E conclui com os procedimentos de análise da pesquisa.

O capítulo 4 está direcionado para o eixo 1, que aponta os dilemas apresentados pelos professores, ao analisarem sua própria prática, assim como suas demandas e as variáveis da precarização ao adoecimento. Já o eixo 2 refere-se ao peso da avaliação institucional e traz um relato sobre a transformação de um profissional participante da pesquisa, que revê a sua prática, o seu *métier*.

E as considerações finais congratulam, postulam a finalização da pesquisa e abrem novos pressupostos de discussão com a temática abordada.

1.2 MEMORIAL DE FORMAÇÃO

Começo o meu relato de experiência na abertura deste trabalho com uma citação de Yves Clot, que traduz o encanto em realizar o seu ofício e sentir-se parte de um ambiente compartilhado e único ao mesmo tempo, que faz refletir e transformar. Saliento neste espaço o ambiente educacional, parte intensa da minha história profissional.

Portanto, ao iniciar a minha trajetória, tanto acadêmica como profissional, identifiquei-me com atividades relacionadas com pessoas, busquei lidar com elas, tentar entendê-las, conhecê-las. Muito curiosa e atenta aos acontecimentos ao meu redor, pude perceber a importância de conhecer mais, me aperfeiçoar mais. Penso que aí começa a minha constituição, preparação do ser docente, buscando afinidades.

Em 1987 iniciei o curso de Psicologia, começo da minha caminhada como profissional, e antes de concluir o curso procurei atuar como estagiária nos campos clínico e educacional. Após receber o diploma de psicologia, afastei-me do trabalho por três anos, devido ao nascimento de minha filha, pois já tinha outros dois filhos. Esse foi um período de muitas realizações e descobertas.

Em 1990, voltei ao trabalho. Iniciei na Associação Franciscana de Ensino Senhor Bom Jesus (AFESBJ), em que atuo até hoje, com quase 30 anos de casa. Comecei na instituição como orientadora educacional, exerci tarefas no setor de recursos humanos e fui diretora de uma escola do Grupo Bom Jesus. Assim, tive a grata satisfação de trabalhar

com crianças da Educação Infantil até o 3.º ano do Ensino Fundamental II. Coordenava 40 professoras que trabalhavam com 1.300 alunos e tive a oportunidade de me preparar mais para a área educacional e de formar outros professores para exercerem e conduzirem a sala de aula com mais qualidade e motivação. Sempre com a missão maior, “educação”, mediados pela filosofia franciscana.²

Minha afinidade com o ensino se fortalece cada vez mais, ao atuar em sala de aula, e me conduz a reflexões diárias. Destaco as observações de uma aluna da educação superior de uma instituição do Ceará, em relação ao ser professor:

Professor. Não me ensine nada que eu possa descobrir. Provoque minha curiosidade. Não me dê apenas respostas. Desarrume minhas ideias e me dê somente pistas de como ordená-las. Não me mostre exemplos. Antes me encoraje a ser exemplo vivo de tudo que possa aprender. Construa comigo o conhecimento. Sejam juntos inventores, descobridores, navegantes, argonautas e piratas de nossa aprendizagem. Não fale apenas de um passado ou de um futuro imprescindível. Esteja comigo hoje alternando as sensações de quem ensina e de quem aprende. (IVANA M. PONTES, ICAPUÍ-CE, 2000)

Adentrei na docência universitária no ano 2000, na Faculdade de Administração e Economia (FAE), hoje denominada FAE Centro Universitário, em substituição a uma professora que precisou se ausentar da instituição, Rosemary Trevisan – minha grande incentivadora e mentora, pois me ajudou muito nessa transição, me orientou na preparação de aulas, deu-me dicas de como lidar com o jovem/aluno, suas características e interesses. E, principalmente, assistia às minhas aulas e juntas analisávamos os meus objetivos e pensávamos em como atingir o processo de ensino-aprendizagem nos diversos contextos e realidades. Eram cursos de Administração, Economia e Ciências Contábeis, as disciplinas sempre ligadas à área de Gestão de Pessoas, meu *métier* e aderência.

² A educação franciscana está diretamente ligada à formação humana e integral do indivíduo, permeada por virtudes como: Amor, Confiança, Diálogo, Disciplina, Fraternidade, Gratidão, Humildade, Perseverança, Prudência, Respeito, Sabedoria, Solidariedade e União. “Na escola de Francisco, é possível aprender que, para viver bem, basta apenas valorizar a imagem e as pegadas que Deus-Pai deixou em cada ser humano. Quem sabe, para isso, seja suficiente vestir-se com uma boa dose de bom humor, uma quantidade suficiente de santa ironia, mas principalmente, ser em cada momento capaz de crer, confiar e amar o ser humano como imagem de Deus que ama e quer o bem de todos. Talvez, para isso, haja necessidade de despir-se, completamente, de máscaras e resistências, para poder iniciar um encontro em que reine a alegria e a paz na convivência humana” (FREI ORLANDO BERNADI, 2015, p.33).

Até hoje ministro várias disciplinas nos cursos de graduação, dentro da área mencionada, e também dou aulas em cursos de pós-graduação em outras instituições educacionais na cidade de Curitiba.

Devido a minha atuação nos segmentos educacionais – no ensino fundamental como gestora, no ensino médio como professora e no ensino superior como professora e gestão –, tive a oportunidade de acompanhar o processo inicial da escolarização e a fase da profissionalização de diversos alunos.

Os novos contextos educacionais, o perfil do aluno, as novas tecnologias, a maior conectividade, reforçavam os paradigmas do processo de ensino-aprendizagem e as demandas de um maior aperfeiçoamento se manifestavam no dia a dia acadêmico. E, por estar atuando no setor universitário, fui impulsionada a fazer o mestrado, seguindo com o foco no estudo da área educacional do Ensino Superior, com a temática: Competências e Habilidades Relevantes no Corpo Docente.

A pesquisa do mestrado (FINCK, 2003) foi realizada em uma instituição privada de Educação Superior localizada no município de Curitiba e foi pautada na análise do próprio discente: buscou identificar, no docente do novo milênio, as competências e as habilidades das quais se destacaram: a boa didática, a interação e o fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem.

A produção de dados para a investigação decorreu da aplicação de um questionário para 78 alunos de graduação que cursavam os cursos de Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas e Filosofia e sinalizaram a necessidade de fazer um curso de graduação para proporcionar melhor condição profissional e para adquirir novos conhecimentos técnicos e conceituais. Essas ponderações revelam a importância do professor nesse contexto acadêmico, o que nos levou a definir o perfil do docente da Educação Superior como principal eixo da investigação.

O estudo de mestrado, com a temática Competências e Habilidades no Corpo Docente: Estudo de Caso, foi concluído, e o desejo de continuar as reflexões e as análises sobre o meio acadêmico permaneceram. Algumas indagações se apresentaram, decorrentes das dificuldades que se manifestavam no cotidiano acadêmico: nova realidade na gestão de sala de aula, novas exigências institucionais. Era preciso compreender o processo, suas implicações e suas consequências para o processo de ensino-aprendizagem.

Em minha ação como docente, procurei não ficar presa a um modelo de escola tradicional de ensino, pois tinha a intenção de utilizar métodos mais ativos, mais integrativos em sala de aula e acompanhar as novas realidades e necessidades do alunado. Também tive a oportunidade de compreender as concepções e as implicações inovadoras e empreendedoras do ensino e acabei me tornando uma apaixonada pela sala de aula e pelos diversos meios de organizar a formação e a preparação do jovem universitário.

A minha proposta sempre esteve de acordo com a minha energia e meu interesse em enfrentar os desafios da sala de aula, até mesmo na minha atividade fora dela. Mas, ao mesmo tempo, percebia que as exigências aumentavam. Objetivos como obter maior desempenho, ter novas propostas acadêmicas de resultados, número maior de alunos, entre outros, inseriam-se com mais força no dia a dia – no meu e no de outros docentes também.

Retomei o interesse e o desejo de um aprofundamento maior nas questões da docência, bem como a vontade de dialogar com possíveis alternativas de melhoria da qualidade de vida do docente.

Em 2001, tive a oportunidade de desenvolver um trabalho paralelo à sala de aula no Núcleo de Empregabilidade da FAE Centro Universitário, como Orientadora Profissional, onde atendia jovens desde a graduação até a pós-graduação e o MBA, o que tornava minha tarefa ainda mais agradável e motivadora. Assim, essas atividades oportunizavam caminhos para além da escolha profissional, pois permitiam aos alunos conhecer o mercado de trabalho e desenvolver a própria carreira profissional.

Desde 2012, exerço atividades na coordenação do Núcleo de Carreira Docente da FAE Centro Universitário, em cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu*. É uma experiência ímpar, com a possibilidade de atuar com 300 professores nos mais de 20 cursos de graduação e 30 cursos de especialização e MBA, hoje existentes nessa instituição, o que me instiga e deixa claro o real propósito deste estudo.

Assim, questioneei-me: E a saúde e o adoecimento do professor universitário? Vinha percebendo, com maior frequência, os afastamentos médicos dos docentes e as observações sobre as dificuldades decorrentes das exigências do contexto de sala de aula: alunos indisciplinados, apáticos, que “não querem nada com nada”. Considero tais observações não somente na instituição em que atuo atualmente, mas em várias outras, tanto públicas quanto privadas. E, sempre buscando o aprimoramento e a atualização

constante, produzi vários textos para o Núcleo de Ensino a Distância (NEAD) da FAE, como orientadora de projetos e tutoria.

Ressalto ainda que, nesta minha caminhada na área educacional, participei de muitas bancas de trabalhos de conclusão de curso (TCCs e monografias) como professora avaliadora ou orientadora, observando, acompanhando as atividades e as exigências feitas ao docente, muitas vezes com dez trabalhos para orientar, conduzir e validar em um prazo de seis meses.

Esta narrativa formativa provoca a reflexão: ao longo desta trajetória profissional desafiadora, que enigmas, conflitos, surgem, ao participar tão intensamente de ser e “fazer-se” professor? São muitos; ouço, muitas vezes: *“lidar com pessoas não é fácil”*. As dificuldades ao conduzir processos, por ser cobrado por resultados, para colocar pessoas certas e dispostas em suas atividades movimentam, não poucas vezes, um desgaste físico e emocional. Considero aqui também a atividade que exerço na área de gestão como coordenadora e que requer muito esforço na condução de procedimentos e pessoas. Percebo que a docência emana uma energia que se renova a cada dia, mas é preciso manter o equilíbrio.

Para defender e entender a complexidade da atividade docente, encontro na Clínica da Atividade um grande potencial, que, na sua essência, vem buscar no trabalho o que é fundamental aos “olhos” dos trabalhadores, com o objetivo de que todos reconheçam e conheçam o seu *métier*.

Nessa relação entre o passado e o presente, delinea-se o futuro. Para mim, o futuro, mesmo que incerto, é carregado de esperanças: esperanças pessoais e profissionais; esperanças de viver mais e melhor a vida, pois, segundo Juliatto (2009, p.87), “a cada dia, renova-se o convite para fazermos da vida algo melhor”. Além de mais motivada, mais engajada, quero investir cada vez mais nos meus estudos, nas pesquisas; e ter mais engajamento científico.

No decorrer das aulas do doutorado, ao cursar as disciplinas, pesquisei e me identifiquei muito com a proposta da Clínica da Atividade e seus pressupostos. Ao me deparar com a metodologia, com seus métodos e, principalmente, ao conhecer a proposta de Yves Clot, além do reconhecimento, trago as experiências e os estudos anteriores, transpondo-os para o contexto da docência e direcionando-os para a realidade da Educação Superior.

Por atuar com o segmento educacional superior, interessei-me em transpor meu estudo para o adoecimento no exercício da docência, o que me levava a vários questionamentos e que gostaria de olhar com mais profundidade. Buscava também trazer concepções importantes sobre a precarização do trabalho e suas consequências, e isso estimulou a reflexão sobre o fazer docente, sobre a ação para o cuidado e sobre o desenvolvimento do próprio ofício.

Para tanto, as aulas do doutorado me proporcionaram muitos desafios, os conteúdos, as reflexões, que me levaram a novos conhecimentos e a novas certezas e incertezas. Ao longo desse período, construí saberes e iniciei a pesquisa com o propósito de um aprofundamento maior e um olhar específico para o docente da Educação Superior.

A Clínica da Atividade e os seus aportes teóricos me despertaram o interesse com relação ao adoecimento do professor, pois me fizeram perceber o quão importante é essa temática para entender o *métier* docente, suas demandas e a realidade nela contida. E, principalmente, pude observar, no cotidiano, situações de docentes que necessitam avaliar suas condições de saúde e, conseqüentemente, entender os motivos que os levam a adoecer. Nas palavras de Yves Clot (2010, p.101), “o sujeito da atividade não é um sistema de tratamento de informações, mas o núcleo de contradições vitais às quais ele procura dar significados”.

Durante o doutorado, participei de encontros de iniciação científica na Universidade São Francisco (USF) e do III Colóquio Internacional de Clínica da Atividade (Cica), na Universidade de São Paulo (USP) em 2016. E, no IV Cica, realizado na Universidade São Francisco- USF, em novembro de 2019, tive a grata satisfação de conhecer pessoalmente Yves Clot, um dos mentores e idealizadores da Clínica da Atividade. Tivemos reuniões com ele *in loco*, nas quais ele fez observações e considerações em relação à proposta e à temática da minha tese: “o trabalho, ofício só pode ser feito sem as respostas prontas”, “saúde não é simples inibição se liberar das contraturas, os hábitos são hostis à saúde”. “Ninguém pode lavar as mãos pelo trabalho que não deu certo”. “Vygotsky diz que uma atividade sem conflito não é atividade”. Análises fundamentais para o desenvolvimento do trabalho.

Clot (2016) destacou, no momento da reunião presencial realizada na USF, três incidências clínicas na análise da atividade, que considero de grande importância, devido a esta descrição então feita por ele:

Primeira: Performance dialógica. É um diálogo para chegar a um ponto de vista. Precisamos dialogar até chegar a uma solução que ninguém havia pensado antes. O ponto de equilíbrio é o diálogo da partilha. Respeitoso, moral da comunicação. A atividade provoca o inesperado, reage ao compartilhamento.

Segunda: o desenvolvimento é uma ótima questão. É algo como uma corrida em direção a um objetivo que se conhece. Seria tirar o real que impede o desenvolvimento. É uma regeneração, a instabilidade é a prova de que algo está acontecendo. De que existe ausência, não incompletude. Não se trata, em Clínica da Atividade, de um poder de agir do qual não se dispõe. Sempre construir juntos as possibilidades de agir. E o desenvolvimento, a construção deste agir ocorre pelo afeto.

Terceira: Afeto – o afeto, na concepção dominante na psicanálise, é não apenas um sentimento subjetivo. Não é só isso. Ele converte energia em ação. Pelo afeto o sujeito transborda e ultrapassa os sujeitos. O afeto é uma força de trabalho para agir. Não se trata de liberar-se do exterior, mas de construir junto possibilidades de agir. Reconstruir o trabalho bem feito. Informações preciosas, que registrei e tenho como fonte de consulta.

Ainda no período do doutorado, participei do Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), em agosto de 2017, com o seguinte estudo: **Trabalho Docente no Ensino Superior: uma reflexão sobre as suas ações e reações**, um relato de experiência e uma comunicação oral. E, em setembro de 2019, com a temática **Professor da Educação Superior: Diálogo sobre a Saúde e Adoecimento a partir dos pressupostos da Clínica da Atividade** Tive a oportunidade de participar e divulgar a produção científica e a clínica da atividade, pouco conhecida na região sul do País.

Na participação em uma comunicação oral no EDUCERE em 2019 me foi possível provocar discussões que levaram a um caloroso debate sobre as condições do trabalho docente e suas consequências e despertar nos participantes interação e interesse pela CA. Os presentes: psicólogos, psicopedagogos, docentes em diversas áreas, colocavam-se como sujeitos do processo, enxergavam-se na situação de atuação em seu ofício.

Em continuidade ao meu relato, importa revelar que desde o ano de 2016 faço parte do grupo de pesquisa Relações de Ensino e Trabalho Docente, que reúne quinzenalmente professores e alunos do programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em

Educação da Universidade São Francisco, para discutir os grandes eixos de pesquisas da área da educação no seu sentido mais amplo, no quadro das relações socioculturais.

Assim, considero que a minha jornada no doutorado *stricto sensu* em Educação da USF, além de me propiciar um crescimento pessoal, fez-me deparar com métodos científicos complexos, que nos levam à apropriação e à intervenção, compreendendo o trabalho como objeto de estudos e suas implicações na construção da subjetividade do indivíduo.

Portanto, gostaria de agradecer a acolhida e os ensinamentos da Universidade São Francisco³ e da professora Daniela Dias dos Anjos – para mim, uma oportunidade transformadora.

1.3 UM OLHAR PARA O DOCENTE: PRÁXIS DE DESENVOLVIMENTO E ACOMPANHAMENTO

Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.
(CORA CORALINA)⁴

Ao relatar vivências, desafios e agruras do *métier* do professor, considero oportuno destacar que, por intermédio de minhas atribuições como coordenadora do Núcleo de Carreira Docente, tenho a oportunidade de acompanhar de perto os desafios e as demandas dos professores do Ensino Superior, propor a construção e a consolidação da análise do trabalho docente e sugerir acompanhamento e ações que possam atender algumas dificuldades presentes no contexto acadêmico, como impasses ao lidar com a nova geração de jovens, maior desgaste e sobrecarga em suas atividades em razão das exigências institucionais, econômicas e sociais.

³ Na Universidade São Francisco (USF), o aluno conta com a tradição de uma instituição sólida educacional. São mais de 40 anos de atuação e 80 mil alunos formados. Presente nas cidades de Bragança Paulista, Campinas (Unidades Swift e Cambuí) e Itatiba, oferta mais de 30 cursos de graduação, 10 de pós-graduação, incluindo aquele em que atuo, três programas de Mestrado e Doutorado. Uma Universidade que tem como principal pilar a formação completa do estudante. Com efeito, os professores trabalham com dedicação para que o aluno se destaque na profissão escolhida.

⁴ Cora Coralina, pseudônimo de Anna Lins dos Guimarães Peixoto Bretas, foi uma poetisa e contista brasileira. Considerada uma das mais importantes escritoras brasileiras, ela teve seu primeiro livro publicado em junho de 1965, quando já tinha quase 76 anos de idade, apesar de escrever seus versos desde a adolescência...

Hoje, diante desse cenário, é importante estar mais próximo à realidade docente. Por esta razão coloco como epígrafe a frase de Cora Coralina: estou sempre em processo de ensinar e aprender, esta oportunidade profissional o permite.

Portanto, procuro auxiliar e acompanhar os docentes que atuam na instituição, ao desenvolver um programa de formação continuada mediada por técnicas e discussões sobre novos métodos para sala de aula, como já citado, em razão das condições do alunado na atualidade. Enfim, um espaço de escuta que envolve o contexto acadêmico e também aspectos de vida do docente, a sua história, com veracidade.

Apresento alguns projetos que estão sendo desenvolvidos na instituição em que atuo e que, concretizados por um programa de formação continuada, propõe aos docentes, além do desenvolvimento de sua carreira, uma maior longevidade possível e, conseqüentemente, maior cuidado *de si* e de seu desempenho em sala de aula.

Para atender aos princípios sinalizados – em que eu acredito como profissional e defensora do próprio ofício – e para fortalecê-los, é preciso estar atento e propor intervenções na formação docente, na possibilidade de escuta, visando a uma maior qualidade de trabalho e de vida, através das realidades hoje existentes nas instituições de Educação Superior. Tal propósito surgiu e sua consolidação foi inspirada nos estudos realizados sobre a Clínica da Atividade.

Proponho-me, nesta descrição, a apresentar os projetos que estão em andamento na FAE Centro Universitário e assim se descrevem: *Nós cuidamos de você* tem como principal proposta o olhar ao docente universitário quanto às suas demandas pessoais e da profissão, bem como da saúde física e psicológica. Também se destaca o programa de *Apoio Acadêmico e Apoio Comportamental*, que auxilia o corpo docente, de forma padronizada, personalizada e contínua, a identificar as necessidades encontradas nas atividades profissionais e o ajuda na busca de alternativas e soluções que proporcionem a evolução no desempenho acadêmico dos profissionais atendidos. Outro projeto a ser mencionado é o de formação de professores, denominado *Relação Professor-Aluno e a Vivência de valores que potencializam a prática Educativa*, que permeia com as seguintes temáticas: A construção da Autoridade Docente: entre a afetividade e a firmeza; as Relações entre a Perda da Autoridade e Aumento da Indisciplina; a Pós- Modernidade e seus desafios para a Educação; as Relações entre a Docência e a Liderança Pacífica: alguns Casos da História; Regras e Limites em Sala de Aula: o que funciona e o que fracassa; Desenvolvendo uma Autonomia Moral e Cognitiva: como posso contribuir para

que isso aconteça; a Aprendizagem como um Processo; O que a Psicologia e a Educação têm para nos ensinar?

Os projetos têm como propósito proporcionar um espaço de formação e diálogo para os professores que desejem refletir sobre a sua prática e sobre os desafios que estão implicados no processo ensino-aprendizagem na atualidade. Para finalizar este contexto, o projeto PAIP - Acolhimento e Encontro ao Professor busca acolher e incentivar os professores em um processo dinâmico, com espaço aberto para a escuta, promovendo debates sobre temas educacionais e relacionados à Psicologia da Educação. Propicia momentos de vivências, dinâmicas e rodas de conversas sobre assuntos sugeridos pelos próprios participantes e de relevância dentro do ambiente escolar, incentivando a saúde mental do profissional da educação.

A reflexão acerca da Clínica de Atividade contribui indiretamente com o desenvolvimento dos projetos apresentados, na medida em que as ações realizadas também visam às proposições de escuta e reflexão do próprio *métier*, propiciando ao docente a possibilidade de saber lidar com os desafios de sala de aula e, talvez, estar mais preparado para enfrentar as agruras do ofício.

Com a apropriação dos conceitos teóricos e metodológicos de Clot, compõe-se o poder de agir dos sujeitos. Como consequência, o trabalho é compreendido como uma atividade dirigida: para o indivíduo, para os outros e para o propósito da atividade, e pode ocasionar a mudança de si, dos outros e do mundo.

1.4 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO – ESTADO DA ARTE

O presente estudo procura refletir a respeito da docência no Ensino Superior, de sua formação, das demandas educativas; e analisar sua relação com a intensificação e a precarização no trabalho e o adoecimento, considerando suas características e exigências.

Reiterando as observações já sinalizadas, ao cursar as disciplinas no doutorado, deparei-me com a Clínica da Atividade e seus processos metodológicos. Para adentrar no arcabouço e apropriar-me do conhecimento direcionado à tese, realizei um levantamento bibliográfico e o estado da arte acerca da utilização da metodologia em Clínica da Atividade em pesquisas realizadas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, para compreender os diferentes modos de apropriação da metodologia no contexto brasileiro. Objetivei, ainda, conhecer, dentre tais pesquisas, as que são voltadas para a

atividade docente no Ensino Superior e para a relação com a saúde e o adoecimento nessas perspectivas.

Realizei um levantamento no banco de teses da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio dos resumos dos trabalhos de teses e dissertações, no período entre 2012 e 2018. Para esta pesquisa, utilizei a busca das seguintes palavras-chave: *clínica da atividade*, *autoconfrontação* e *instrução ao sócia*. Foram encontrados 140 resultados, abrangendo diferentes áreas do conhecimento: educação, psicologia, linguística, saúde.

Com a palavra-chave *autoconfrontação*, encontrei 36 trabalhos, dentre os quais 6 revelam pesquisas no âmbito do Ensino Superior. Com a palavra-chave *instrução ao sócia*, 21 trabalhos apareceram, e havia somente uma tese que trata de pesquisa no Ensino Superior. Na busca com a palavra-chave *clínica da atividade*, encontrei 82 trabalhos, porém somente 6 continham pesquisas no mesmo âmbito. Destaca-se entre os objetivos desses estudos a investigação do agir dos professores, das representações e das identidades. Cabe ressaltar que a busca no Banco de Teses de setembro a novembro de 2016 revelou um aumento significativo dos trabalhos, sendo que 98 eram de autoconfrontação, 39 de instruções ao sócia e 182 de clínica da atividade.

A análise visou identificar as principais discussões e contribuições trazidas pelas pesquisas que fizeram uso da metodologia em Clínica da Atividade no Brasil, nos últimos anos e, mais especificamente, as que tematizaram o trabalho docente da Educação Superior e a relação com o adoecimento.

Ao conduzir a pesquisa para o estudo, visando à elaboração da tese, outros trabalhos foram encontrados no banco de teses da CAPES no período de 2014-2018 com a intenção de trazer à luz aqueles que indicassem a temática da saúde e do adoecimento do docente universitário. Para essa investigação, foram utilizadas as seguintes palavras separadamente: *Saúde e adoecimento do professor do Ensino Superior*. Foram encontrados somente oito trabalhos, todos em instituições públicas. Há neste período singulares pesquisas sobre o professor da Educação Superior privada, relacionadas à saúde, ao adoecimento e à precarização do trabalho.

As pesquisas identificadas no estado da arte sobre o adoecimento do professor do Ensino Superior apontam que os problemas de saúde que afetam o meio acadêmico estão intimamente relacionados a um conjunto de fatores, entre os quais se destacam: a evolução tecnológica, a hiperconectividade, as exigências de atualizações constantes e os novos valores culturais, como o imediatismo dos jovens e outros que podem influenciar as relações humanas.

Considerando que o foco principal da pesquisa é o docente do Ensino Superior, também é importante mencionar que, no momento do estado da arte, além das práticas educativas, se destaca a intenção de olhar para a intensificação do trabalho docente associado à saúde e ao adoecimento (QUADRO 1), sobretudo quando amalgamada à precarização do trabalho. Tais temáticas convergem para poucos estudos e são, certamente, de relevância para a contemporaneidade.

QUADRO 1 - Levantamento Bibliográfico - Estado da Arte

ANO	TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	MODALIDADE
2018	<i>De quem é a Universidade? Um estudo sobre a relação de poder na interação aluno-professor</i>	Rayanne Linhares Azevedo	Universidade de Brasília - UNB	Mestrado
2017	<i>Tessituras sobre a relação trabalho e saúde na vida do professor de Educação Física da Rede Estadual de Ensino de Pelotas, RS</i>	Francisco de Assis Furtado	Universidade Federal de Pelotas	Mestrado
2016	<i>Atividade laboral como contexto de sofrimento e adoecimento psíquico: análise dos servidores públicos em instituição federal brasileira de Ensino Superior</i>	Isabelly Marques Souza de Franca	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Mestrado
2016	<i>Perfil de morbidade do docente universitário de uma instituição federal de Ensino Superior</i>	Aparecida Azola Costa Ribeiro e Ribeiro	Universidade Federal de Alfenas	Mestrado
2016	<i>Adoecimento psíquico do professor e seus reflexos no processo de ensino em unidades escolares da rede municipal de Campos dos Goytacazes, RJ</i>	Camila Paiva Silva	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro	Mestrado
2015	<i>Sofrimento, processos de adoecimento e prazer no trabalho: as estratégias desenvolvidas pelos docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco na (re)conquista da sua saúde</i>	Aline Brandão de Siqueira	Universidade Federal de Santa Catarina	Doutorado
2014	<i>O estudo das representações sociais e sua influência no trabalho docente: análise das dimensões afetivas e a produção de sentido</i>	Adriana Pereira do Nascimento	Universidade Federal de São Paulo	Mestrado
2014	<i>Saúde Ocupacional e Trabalho Docente na Universidade: Impactos na Saúde do Professor</i>	Luiza Andrade Vital de Andrade	Universidade Federal de Uberlândia	Mestrado

FONTE: A autora (2019)

As pesquisas do estado da arte proporcionaram uma amplitude maior na análise da investigação da tese, a relação dos estudos relacionados ao docente universitário, bem como as condições de trabalho e as situações ligadas a saúde e bem-estar possibilitaram visualizar que são apresentados poucos estudos relativos à Educação Superior e ao trabalho docente. As discussões desses estudos serão realizadas no capítulo 1.

CAPÍTULO 1 - ELEMENTOS DA PRECARIZAÇÃO DOCENTE: NOVOS CONFLITOS E CONDIÇÕES DO TRABALHO

Este capítulo, em que apresentaremos elementos da precarização docente, com os conflitos e as condições de trabalho, traz o contexto da atividade docente no Ensino Superior. Portanto, tendo como foco o trabalho docente universitário e suas demandas, faz-se necessário apresentar a circunstância geral, quando se discutem atividades, desafios e pesquisas relacionadas à Educação Superior.

Entendido que, no trabalho docente, existem implicações que excedem o âmbito puramente profissional, principalmente as relacionadas ao adoecimento e ao sofrimento dessa coletividade de trabalhadores, faz-se necessário delimitar, na medida do possível, alguns elementos que contribuem mais diretamente para os conflitos que vêm se estabelecendo e suas correlações com o estatuto da precarização – intimamente ligada às condições aqui já descritas.

Ao observar e constatar o que já dizia Karl Marx⁵, que vivemos em uma sociedade capitalista dividida em classes sociais com interesses distintos, notamos que tal condição de distinção é a principal fonte de permanente luta, uma vez que os conflitos no mundo do trabalho e sua manifestação são consequência das relações sociais do sistema capitalista. Destarte, perguntamos: qual a natureza desses conflitos apropriados à construção da vida material no mundo do trabalho? Esta resposta é dialética e amplamente discutível, mas talvez seja premente sintetizá-la em um simples raciocínio: durante o tempo em que o

⁵ Karl Marx nasceu em 05 de maio de 1818, na cidade Trier, na Alemanha. Primeiramente ingressou na Universidade de Bonn e, posteriormente, se transferiu para a de Berlim para estudar Direito. Abandonou o referido curso para se dedicar ao estudo da Filosofia na mesma instituição. Ali, foi influenciado pelos jovens hegelianos que criticavam especialmente a religião e o Estado. Em 1842, trabalhando no jornal *Gazeta Renana*, conhece Friedrich Engels, com o qual escreveria e editaria diversas obras. Mais tarde, a *Gazeta* é fechada e Marx muda-se para Paris. Casa-se com a filha de um barão, Jenny Von Westaphalien, com quem teve sete filhos e dos quais somente três chegaram à vida adulta. Teve um filho com a militante socialista e empregada, Helena Demuth – porém, a paternidade da criança fora assumida por Engels. Os anos seguintes foram difíceis, porque Marx liderou publicações que criticavam duramente o governo alemão. Ele foi expulso da França e da Bélgica a pedido desse governo. Graças a uma arrecadação de fundos feita pelos seus admiradores e amigos, Marx parte para Londres, local onde continua suas investigações. Karl Marx adocece de uma inflamação na garganta que o impede de falar e alimentar-se normalmente. Em consequência de uma bronquite e problemas respiratórios, faleceu em Londres, no dia 14 de março de 1883 (MCLELLAN, 1973).

operário busca melhores salários e condições de trabalho, os *empresários* buscam o aumento do lucro e a expansão de suas empresas.

Marx se ateve a diferentes estudos em vários momentos históricos, ressaltando, contudo, a atenção explícita dedicada às transformações da modernidade. Com complexidade e sagacidade, o grande idealizador observou os fenômenos sociais à sua época que, conseqüentemente, mudaram as estruturas sociais na contemporaneidade – inicialmente na Europa e, posteriormente, em todo o resto do mundo. Marx direcionou seu pensamento para as mudanças que envolviam o capitalismo em um novo cenário que estava surgindo, a partir de duas vertentes: o *capital*, bens como dinheiro, máquinas, fábricas, o que pudesse ser investido com o objetivo de gerar maior quantidade de capital; e a *mão de obra assalariada*, princípios que se estabeleciam como relações de trabalho e descritos, respectivamente, a seguir:

O meio de apressar, com auxílio do sufrágio universal, essa formação do exército trabalhador é a candidatura de classe, que continua, na política, a luta de classe que rege o nosso estado social, acentuando no terreno eleitoral o antagonismo entre aqueles que, quaisquer que sejam as suas opiniões políticas, detenham os meios de produção, e os que não possuindo mais que a sua força de trabalho têm que se adaptar, para viver, às exigências dos primeiros. (MARX, 2013, p.39)

O trabalhador livre, podendo de direito dispor da sua pessoa viu-se obrigado de fato a dispor dela para viver, não tendo outra coisa que vender. Desde então foi condenado ao papel de assalariado durante toda a vida. (MARX, 2013, p.19)

Marx (2013) afirmava que o trabalhador foi cerceado pelas condições de produções próprias, como as de suas terras e, a partir daí, obrigado a vender a sua *força de trabalho em forma de salário*. Iniciou-se, então, uma nova relação de exploração comandada pelo *capitalista*, o dono dos meios de produção, que estabelecia um domínio sobre o trabalhador. Dada a pertinência dessa complexa conexão entre indivíduos e sociedade, mediada pelas noções complementares de *força, trabalho e mão de obra*, cabe analisar de que modo essas mesmas noções incidem na atividade docente.

Druck e Franco (2011, p.3) apresentam as transformações do trabalho registradas, indexadas por intermédio da globalização neoliberal e da reestruturação produtiva nas últimas décadas, “[...] sintetizadas nos processos de flexibilização, desregulamentação e precarização social”. Foram realizados estudos e pesquisas com a intenção de destacar a *flexiprecarização* e o seu caráter *multidimensional*, que vai compreender as dimensões políticas, econômicas,

sociais e culturais do indivíduo. As autoras destacam que assumem “[...] configurações específicas de etnia, gênero, geracionais e de novas inter-relações entre família e indivíduo, redefinindo as relações sociais e o tecido social”, no que concerne a um processo mundial com peculiaridades que percorrem as diversas configurações do mundo do trabalho, com suas características nacionais, regionais e setoriais.

Por conseguinte, o trabalho exerce influências fundamentais na constituição dessa deterioração e dessa intensificação das condições dos educadores, resultantes de um processo de alienação do trabalho. Este se torna mais enfadonho e angustiante, oposto à realização pessoal via labor.

Dialogando com diversos autores sobre a temática, Bosi (2007, p.10) explicita em seu artigo, “A precarização de Ensino Superior do Brasil nos últimos anos”, que são poucos os estudos sobre o trabalho docente, e a maioria deles retrata somente a “[...] dimensão da flexibilização das relações contratuais”. Destaca-se no texto, também, que as condições históricas de precarização do trabalho docente, nas Instituições da Educação Superior (IES) no Brasil, necessitam de problematizações, reflexões sistemáticas sobre o papel do professor. O autor revela que esses são desafios para superar as dificuldades mais recorrentes na produção do trabalho docente e as suas consequências na efetivação do *ofício*. Em um contexto atual, novas realidades de atuação docente estão sendo cerceadas quanto à formação específica para a didática do Ensino Superior. A prioridade da maioria das IES, na atualidade, está em manter cursos direcionados ao bacharelado, que tendem a mudar os encaminhamentos na formação preparatória de docentes. As IES procuram oferecer cursos de formação em bacharel, atendendo à demanda de mercado, e assim reduzir a formação do licenciado. O perfil da formação em licenciatura é substancialmente diferente do bacharelado; tal distinção pode ser um agravante comportamental e laboral – limitando o alcance de ambas as formações. Enquanto o bacharel é formado para atuar de forma mais ampla no mercado, o **licenciado** é preparado especificamente para a atuação como professor e para habilitá-lo a ministrar aulas para os vários segmentos do ensino. As instituições de Educação Superior estão priorizando formar seus discentes com a condição de bacharéis, reforçando o que foi dito sobre o grande objetivo de manter o poder capitalista e reduzir o propósito mais para preparar o indivíduo unilateralmente e de forma direcionada do que para formar pessoas – em um sentido não somente prático, mas ontológico. Apresenta-se aqui o que estabelece

a lei 9394/96, que determina as formações em licenciaturas, que possibilitam ao professor atuar nestes segmentos educacionais: Infantil, Fundamental e Médio.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (Regulamento)

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei n.º 12.796, de 2013)

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. Artigo 62 da Lei n.º 9.394 de 20 de Dezembro de 1996 (Redação dada pela lei n.º 13.415, de 2017).

Essa legislação reforça a importância da licenciatura, no que tange à preparação e à formação dos professores, com o objetivo de dar melhores condições ao exercício da profissão e prestigiar o papel docente e garantir os benefícios na formação educacional.

Portanto, é importante trazer à luz desta análise o Artigo 43 da lei...

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

Em um contexto de exigências e manifestações com relação ao papel docente, salientam-se as condições de trabalho e as responsabilidades imputadas ao professor, que determinam, na maioria das vezes, atividades difíceis de realizar e de, com elas,

realizar-se. É possível fazer um exercício dialético entre as condições do conflito, os episódios consequentes do labor docente – a partir da interlocução com a psicopatologia de Clot, temática abordada *a posteriori* –, e as proposições de exploração e de mercadoria do universo do trabalho na visão de Karl Marx.

1.1 CONTEXTO DA ATIVIDADE DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

Tendo como foco o trabalho docente universitário e suas demandas, faz-se necessário apresentar um contexto geral quando se discutem atividades, desafios e pesquisas relacionados à Educação Superior.

Nesta seção apresentaremos o contexto da atividade docente na Educação Superior, a realidade brasileira cotejada com países de sua proximidade. Descreveremos, também, autores e pesquisas relevantes que abordam o ofício docente e, conseqüentemente, os elementos de sua precarização, conflito e adoecimento estabelecido em sua própria prática. Portanto, tendo como foco o trabalho docente universitário e suas demandas, faz-se necessário apresentar um contexto geral, quando se discutem atividades, desafios e pesquisas relacionados à Educação Superior.

Circunstâncias históricas que determinam as exigências do mercado de trabalho, as condições objetivas impostas pelas reformas educacionais, a partir da segunda metade da década de 1990, implicaram em processos marcados por mecanismos de aumento significativo do número de instituições de Ensino Superior e de avaliação institucional. Devido a esse quadro de conhecimento centralizado e desvinculado da prática cotidiana do trabalho do professor, impõe-se um modelo típico produtivista e pragmático, que causa uma intensificação desmesurada do trabalho docente.

O artigo intitulado “Estranhamento e desumanização nas relações de trabalho na instituição universitária pública” (SILVA; SILVA JÚNIOR, 2010) aborda as conseqüências do modelo de avaliação nas relações de trabalho, em instituições federais de ensino na região sudeste do País. Discutindo o teor das avaliações dos programas de pós-graduação e suas implicações para o trabalho do professor e para as relações de trabalho, foram realizadas entrevistas com docentes que atuam nas IES pesquisadas.

Silva e Silva Júnior (2010, p.224) salientam que “o modelo se constitui no contexto da acumulação flexível e da progressiva importância do trabalho imaterial no processo de valorização do capital”. E que o trabalho do docente e as práticas universitárias apresentam tendências predominantemente materialistas, pragmáticas e competitivas. Mediante tais circunstâncias, os autores citam que as relações de trabalho são determinadas pelo individualismo e pela competitividade.

Segundo Silva e Silva Júnior (2010, p.231), “o prazer no trabalho acadêmico-científico revela como um processo de deterioração das relações de trabalho e de estranhamento em relação às objetivações do trabalho, intensificação e precarização do professor”. Deduzem que a ideologia do “produtivismo acadêmico” tende a desenvolver no docente universitário uma autoimagem enaltecida, o que pode trazer implicações e prejudicar a vida sociofamiliar e a saúde, provocando um processo de desumanização. Destacamos o depoimento de um dos professores participantes da pesquisa acima mencionada, que se utiliza da terminologia de “sequestro da subjetividade”, para definir excesso de trabalho.

A universidade sequestra dos professores a subjetividade, porque vai além do que você produz ali fisicamente. O tempo inteiro ela está te sugando e usando controles sutis e sofisticados. E acho que é isso que a maioria dos professores não entende. Quando chega um novo tipo de gestão, um novo modelo organizacional: “Ah, vamos pra reunião discutir gestão estratégica, qualidade total”. Toda hora vem alguém com uma história assim e a gente está cada vez mais trabalhando mais [...]. Por isso eu digo que é o sequestro da subjetividade, não é? [...]. Então é um sequestro. Não estou ganhando nenhum centavo a mais com isso. Estou com muito mais trabalho, mais irritação, mais problema, muita atividade administrativa de secretaria. (SILVA; SILVA JÚNIOR, 2010, p.232)

Os autores mencionam o estudo de Sguissardi e Silva Júnior (2009), que também discutem a atividade do docente de Pós-Graduação e a exploração na produção do valor e força de trabalho e seus efeitos causais.

A ciência, a tecnologia e o trabalho imaterial adquirem lugar cada dia mais proeminentes no processo de produção do valor e de exploração e super exploração da força de trabalho [...] não são casuais as políticas e medidas criando agências reguladoras e de fomento [...] a pretexto de avaliação e prestação de contas. (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p.233-234)

Silva e Silva Júnior (2010, p.234) revelam em suas pesquisas que o efeito do trabalho intensificado, não se limita ao “sequestro” somente do lazer e da vida familiar, mas também da

saúde do docente. Mencionam que o mais recorrente na fala dos professores, além da intensificação e da precarização do trabalho, é a crescente ocorrência de estresse, doenças de caráter depressivo e maior consumo de medicamentos ansiolíticos. Nas citações seguintes, vemos falas de professores relatando o seu dia a dia no exercício do ofício.

[...] Eu como intelectual, como pesquisador, penso que o importante é a consistência, a relevância, a contribuição que o teu trabalho traz e acho que produzir pesquisa em educação não é um trabalho da fábrica, um trabalho em série onde todos produzem regularmente no mesmo tempo, a mesma quantidade... o mesmo número de páginas etc. Agora como coordenador, eu tinha que deixar até certo ponto de lado as minhas convicções e pensar que, na função de coordenador, eu tinha que zelar para que o programa fosse bem avaliado e tivesse o maior número de bolsas que fosse possível. Então, isso é muito, muito penoso. (SILVA; SILVA JÚNIOR, 2010, p.226)

[...] É uma profissão que exige muito tempo da vida. Exige você sair fora um pouco da sua família porque você não tem um horário de trabalho, o trabalho avança, avança à noite na sua casa. Você leva artigos pra ler, você leva relatório pra ler, você está o tempo todo com a sua cabeça tentando responder aquela pergunta ou aquele questionamento que você está interessado em resolver. É isso que você faz com paixão. Eu costumo falar isso para os meus alunos: “Acabou o trabalho! *Não é mais trabalho! É uma paixão*”. (SILVA; SILVA JÚNIOR 2010, p.231)

Silva e Silva Júnior (2010, p.237) argumentam que não estão contra a “produtividade acadêmica”, muito menos contra a existência de avaliação de professores e programas, entre outros métodos, “mas à ideologia do produtivismo e à heteronomia das práticas de avaliação.”

Já Santos (2012) em seu artigo “A precarização do trabalho docente no Ensino Superior: dos impasses às possibilidades de mudanças”, apresenta uma reflexão interessante sobre as interferências econômicas e sociais das instituições de Ensino Superior na atualidade. Descreve que a economia capitalista flexível, não de outro modo, reverberou vigorosamente no campo educacional, direcionada e sempre destacando as capacidades e as competências que cada indivíduo deve atingir no mercado educacional e assim obter melhores resultados no mercado de trabalho. Com esse sentido, vários mecanismos de avaliação do sistema educativo são implantados pelas políticas governamentais, com a proposta de auxiliar o consumidor na sua escolha. Sustenta-se a necessidade de *rankings* e comparações para se atingir tal feito (SANTOS, 2012, p.233).

A autora afirma que a partir deste cenário é que se estabelece a precarização do trabalho, como consequência da exigência de maior produtividade, eficiência, eficácia, gestão por metas, gerenciamento, *feedback*. Inclusive, tais fatores fazem parte dos planos

e projetos pedagógicos e tendem a “afetar a escola, a universidade, os alunos, os professores” (SANTOS, 2012, p.233).

Ainda com Santos (2012), ao refletirmos sobre a realidade capitalista que assola as condições do mercado educacional, em especial as universidades privadas, percebemos grandes transformações, muitas vezes contraditórias: discutem-se a formação e a preparação do “ser” indivíduo e, muitas vezes, é o poder do dinheiro que quantifica e confere praticamente tudo; o consumo, a mercadoria invade a vida humana (SANTOS, 2012, p.242). Como o nosso foco de discussão é o trabalho docente, cabe considerar esta observação:

[...] Compreender a natureza do trabalho docente no Ensino Superior em sua articulação com a dinâmica social no contexto do avanço da globalização constitui um desafio, pois o discurso neoliberal, expressão ideológica do momento atual, direciona as análises da realidade para a superfície dos fenômenos sociais, dificultando a compreensão do modo como se configura a exploração do homem pelo homem, impedindo a organização dos movimentos sociais coletivos e fazendo desaparecer o sujeito concreto e histórico. (SANTOS, 2012, p.242)

A análise do trabalho docente no Ensino Superior a partir das considerações e das reflexões apresentadas neste texto nos leva a questionar o modelo neoliberal vigente, mas principalmente resgatar o compromisso social coletivo e posicionar-nos perante os direitos dos indivíduos, condição primordial ao exercício da sua cidadania (SANTOS, 2012, p.242).

Continuando a reflexão sobre o contexto da atividade docente no Ensino Superior, os estudos de Sguissardi (2015, p.3) contribuem para pensar a questão do financiamento público a instituições de ensino superior privado. Os programas Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI) têm buscado garantias de alguma igualdade de condições de acesso, “[...] mas que não preveem igualdade de condições de permanência e, em especial, de sucesso no mercado de trabalho” (p.3). Segundo o autor, há uma “ausência de planejamento estratégico”, ou de um “plano nacional de graduação” que atenda à realidade do País ou regiões e direcione a uma maior participação de matrículas no setor público e a uma condição moderada de expansão do setor privado, principalmente com ensino de baixa qualidade.

Esse autor afirma que as políticas são focais, com uma legislação permissiva que direciona a expansão quantitativa, sem se preocupar com o aproveitamento do direito público e da oportunidade de acesso. Configura-se apenas, talvez, como a compra de um serviço, de um produto comercial ou de uma mercadoria. O autor argumenta que não se

considera uma *política social* como uma condição mais independente do que o mercado dita, ao manter uma educação elitizada, com maior qualidade, para poucos e uma educação massificada, com menor qualidade, para muitos. Sguissardi (2015) diz que a Educação Superior no Brasil vive um momento acentuado de transição de um serviço público para um serviço comercial: os grandes grupos do setor financeiro influenciam e administram os grupos educacionais massificadores.

É preciso notar que a Educação Superior é vista como um “elemento de mobilidade social, que pode desenvolver um sistema econômico social que permita fortalecer a cidadania” (OTERO, 2017, p.24). A autora faz um mapeamento da situação atual do sistema de Ensino Superior da Argentina, do Brasil e do Uruguai, membros do Mercosul, baseado nas políticas e nas estratégias de inclusão, retenção e acesso à Educação Superior. A autora pondera ainda que, ao analisar as experiências com a diversidade nas IES, ela se defronta com resultados significativos, porém marcados por grandes desafios, ao visualizar que os três países trabalham em conjunto para preparar estratégias de uma educação mais inclusiva, porém ainda afastada de uma perspectiva unificadora.

A Argentina, o Brasil e o Uruguai procuram adotar medidas de acesso à Educação Superior “[...] orientados por uma bandeira na educação inclusiva” (OTERO, 2017, p.24). Otero identifica um aumento das instituições públicas e um aumento expressivo das privadas. Na Argentina, por exemplo, as IES se concentram na grande Buenos Aires e há uma ampliação no interior. O Brasil tem apresentado um crescimento importante no número de instituições privadas e registra uma renovação e expansão da rede pública. Já o Uruguai tem uma escassez de oferta e de matrícula nas instituições privadas e se concentra nas instituições públicas. A partir desse cotejo, remetendo-nos ao contexto do Ensino Superior no Brasil, algumas questões emergem: quem é o nosso docente universitário? De que forma as mudanças no contexto da Educação Superior o afetam? A complexidade das respostas pode ser vista sob diversos ângulos.

Pizzio e Klein (2015, p.493) apresentam um estudo sobre a qualidade de vida no trabalho e o adoecimento de docentes do Ensino Superior, salientando, como já mencionado por outros autores, que nos últimos anos os investimentos na Educação Superior no Brasil resultaram em um aumento significativo das Instituições de Ensino Superior (IES). Acrescentam que essa condição ocasionou um crescimento no número de professores, com

novas configurações no trabalho universitário, ou seja, perfis diferenciados são construídos, gerando impactos no trabalho docente.

Uma das consequências desse quadro é o aumento da competitividade e, segundo Pizzio e Klein (2015), esses impactos tendem a desenvolver outros fatores, como o enfraquecimento da solidariedade entre os docentes, o surgimento de estresse, os acidentes de trabalho, o absenteísmo, o adoecimento, o presenteísmo, a queda da produtividade, as reclamações de produtos e serviços de baixa qualidade, entre outros.

Pizzio e Klein (2015), considerando suas observações sobre a qualidade de vida e o adoecimento do docente do Ensino Superior, questionam que o não compartilhamento de espaços institucionais adequados para a convivência dos docentes causa um desconhecimento das atividades desenvolvidas pelos professores, que não têm clareza das atividades realizadas por seus colegas. A falta de integração pode gerar impactos negativos nas relações entre eles, pois sabemos que os laços de solidariedade são considerados elementos essenciais para a integração socioprofissional dos sujeitos.

Todas essas mudanças englobam uma maior exigência de capacitação permanente em cursos de pós-graduação da área de conhecimento, gerando, muitas vezes, a intensificação e a precarização do trabalho do docente universitário. De acordo com Guimarães e Chaves (2015), gradativamente são apresentadas mais solicitações laborais para os docentes, além de suas atividades tradicionais, como o ensino, a pesquisa e a extensão. Adicionam-se a isso as participações em colegiados, a busca de recursos para projetos, a captação de alunos, além das demandas vindas de órgãos reguladores.

Em levantamento realizado no catálogo no banco de teses e dissertações da CAPES,⁶ referente à temática: *saúde e adoecimento do docente da educação superior*, foram encontrados oito trabalhos, concluídos nos anos de 2014 a 2018. Dois deles destacam-se, pois que estão ligados ao foco desta pesquisa: a dissertação de Isabelly Marques Souza de França Monteiro, *Atividade laboral como contexto de sofrimento e adoecimento psíquico: análise dos servidores públicos em instituição federal brasileira de Ensino Superior* (2016), e a dissertação de Aparecida Azola Costa Ribeiro e Ribeiro, *O perfil de morbidade do docente universitário de uma instituição federal de Ensino Superior* (2016).

⁶ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior é uma fundação vinculada ao Ministério da Educação do Brasil e atua na expansão e na consolidação da pós-graduação *stricto sensu* em todos os estados brasileiros.

O trabalho de Monteiro (2016) aprofunda a pesquisa dos aspectos mais relevantes relacionados à saúde mental, ao sofrimento psíquico e à atividade de trabalho no domínio do serviço público federal brasileiro, diretamente ligado aos servidores técnico-administrativos de instituições federais de Ensino Superior da região Nordeste, mais precisamente na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – no intervalo compreendido entre os anos 2012 a 2015. Esse trabalho apresenta a construção da identidade psicossocial do indivíduo, relacionada à saúde e ao adoecimento, tanto físico quanto psicológico. À luz da sua pesquisa, Monteiro (2016) conclui que 60% dos motivos de afastamento do trabalho na instituição estudada estão ligados aos transtornos mentais e comportamentais. A análise metodológica desse estudo comportou duas abordagens: a primeira de caráter descritivo-quantitativo e a segunda, clínico-quantitativa.

Ribeiro (2016) retrata que os docentes expostos a situações adversas no trabalho compõem um contingente crescente de profissionais que se encontram em tratamento médico ou afastados das suas funções por adoecimento. Trata-se de um estudo em uma instituição federal de Ensino Superior, com uma análise metodológica descritiva, quantitativa, documental e transversal. Para a pesquisa, Ribeiro (2016) utilizou prontuários médicos de 494 docentes e analisou o perfil de morbidade de acordo com a Classificação Internacional de Doenças, por meio de uma análise descritiva. A autora verificou a incidência de docentes do sexo masculino (53%), com faixa etária entre 30 e 39 anos (47%), casados (56%) e doutores (80%), como os mais mórbidos.

A pesquisa de Ribeiro (2016) apresenta dados por meio de diagnósticos prevalentes no período de 20 anos (1996-2015). O estudo, além de apresentar situações do próprio docente, traz outras causas de afastamento, salientando que, na população estudada, 237 dos docentes, em um percentual de 47,97%, são afastados para acompanhamento de familiar com necessidade de cuidados especiais. Por outro motivo, vinculado a convalescença, recuperação pós-cirúrgica, doenças etc., o afastamento das funções laborais atinge o índice de 20,49%. As doenças do aparelho respiratório, do aparelho digestivo e do aparelho geniturinário, como motivo de ausências no trabalho, atingiram um percentual de 7,60%. Os adoecimentos que somaram mais dias de afastamentos do docente de suas funções foram: doenças do sistema osteomuscular, com 12,99%, e transtornos mentais e comportamentais, com 12,63%.

Percebemos que, no contexto ligado ao adoecimento, referindo-se ao docente do Ensino Superior, as pesquisas revelam com indicação significativa que as manifestações das doenças e do sofrimento docente estão ligadas aos transtornos mentais e comportamentais⁷. Qual a ligação dessas manifestações com as demandas acadêmicas? Podemos vislumbrar que os desafios diários e as cobranças por resultados fazem parte do cotidiano do professor da Educação Superior: orientação de trabalhos, participação em bancas, atualização do currículo *Lattes*, entre outros, contribuiriam potencialmente com esse adoecimento e suas formas de sofrimento. Nas instituições privadas são constantes as visitas do Ministério de Educação e Cultura (MEC) e há grande preocupação com o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), além das demandas institucionais que devem ser atendidas. Sabemos que essas atribuições não pertencem somente ao contexto acadêmico, mas também ao da família, dos discentes e da sociedade, o que causa a intensificação do trabalho.

O estudo de Azeredo (2018), elaborado para sua tese de Doutorado, traz a análise e a reflexão acerca da temática do docente da Educação Superior **e o cuidado (de si). Sua abordagem centra-se nos modos de objetivação e de subjetivação na contemporaneidade**, sobre os quais problematiza as condições de trabalho docente no contexto contemporâneo. A pesquisa propõe, ao buscar práticas de cuidado (de si) através de um estudo filosófico nos moldes foucaultianos, realizar a escuta de seis sujeitos-professores-participantes de faculdades privadas. Sua contribuição tem como principal característica a transformação da realidade dentro e fora da docência, ao apostar na singularidade da subjetivação diante das técnicas neoliberais de governamentalidade, levando-se em consideração, o fato de que, nas instituições privadas de Ensino Superior, a intensificação do trabalho docente se vê, frequentemente, associada aos quadros de adoecimento que se pretende delinear nesta investigação.

Relevante ressaltar que, ao pesquisar a sentença *intensificação do trabalho docente da Educação Superior*, no Banco de Teses e Dissertações da Capes, destaca-se o estudo de Oliveira (2017), que traz a temática da *Intensificação do Trabalho Docente na*

7 “Entendem-se como transtornos mentais e comportamentais as condições clinicamente significativas caracterizadas por alterações do modo de pensar e do humor (emoções) ou por comportamentos associados com angústia pessoal e/ou deterioração do funcionamento da psique” (Organização Mundial de Saúde - OMS-ONU, 2001, p.30).

Universidade Federal de Rondônia e aborda o processo de intensificação do trabalho docente nessa Universidade – UNIR; busca compreender o fenômeno a partir das políticas que vêm afetando o processo de trabalho e sobrecarregando o professor universitário; e objetiva compreender o processo de intensificação do exercício docente na UNIR, com base na análise das condições materiais de trabalho para o desenvolvimento profissional.

Tem havido, nos três últimos anos (2016 a 2018), um relativo aumento de pesquisas sobre o docente no Ensino Superior no contexto brasileiro, principalmente no trato das condições de trabalho, das exigências que transformam o ofício e que podem desencadear o adoecimento dos profissionais da Educação

Considerando o centro de estudos desta tese, que reflete sobre o adoecimento do docente do Ensino Superior privado, é importante destacar a pesquisa de Dalagasperina e Monteiro (2016), que apresenta uma temática de grande importância para a realidade educacional contemporânea: “Estresse e Docência: um estudo no Ensino Superior privado”. Foram entrevistados nove professores universitários da região metropolitana de Porto Alegre. A intenção, além da divulgação dos resultados, era proporcionar um caminho e indicar negociações a respeito de melhorias nas condições de trabalho em conjunto com o Tribunal de Justiça do Trabalho (DALAGASPERINA; MONTEIRO, 2016).

[...] participaram desta pesquisa nove professores do ensino superior, de três universidades privadas de grande porte, localizadas na região metropolitana de Porto Alegre. Conforme proposto pelo critério de saturação teórica descrito por Gil (2002), a repetição do conteúdo das respostas definiu o número de participantes. Os entrevistados têm entre 31 e 52 anos, com tempo de experiência na profissão entre 3 e 29 anos. Destes, seis são do sexo feminino e três do sexo masculino. No que se refere à formação, oito professores são doutores em áreas distintas do conhecimento e um deles está cursando o doutorado. Em relação ao tipo de contrato, cinco docentes possuem contrato integral (40 horas) e quatro são professores horistas (com carga horária entre 08 e 20 horas). Cabe lembrar que os participantes não estão distribuídos igualmente entre as instituições e que, em função do sigilo, optou-se por não especificar o nome das universidades à qual pertencem. (DALAGASPERINA; MONTEIRO, 2016, p.40)

Segundo as autoras, “o estresse no trabalho docente é considerado um dos principais problemas vivenciados pela categoria” (DALAGASPERINA; MONTEIRO, 2016, p. 39). O estudo foi marcado com o propósito de levantar o estresse laboral e também identificar consequências na saúde. As pesquisadoras reportam a fala dos professores, com sugestões de melhorias na gestão do trabalho, no processo de ensino e nas estratégias de enfrentamento pessoal, como meios de redução do estresse.

Dalagasperina e Monteiro (2016, p.39) citam Gondim e Siqueira (2009), que afirmam que “o estresse ocupacional resulta de um complexo conjunto de fenômenos e pode ser entendido como uma reação tensional que o trabalhador experimenta diante de situações estressoras que ocorrem no ambiente laboral”. As autoras reforçam que a Organização Mundial da Saúde, desde a década de 1980, reconhece que o estresse é considerado mundialmente um dos principais fatores da redução na qualidade de vida enfrentada pelos trabalhadores.

Os integrantes dessa pesquisa mencionaram que, além das dificuldades, também ocorre um envolvimento positivo no trabalho. Essa junção afetiva foi revelada através da preocupação com o ensino e da qualidade das tarefas que executam. Segundo Dalagasperina e Monteiro (2016, p.46), é muito importante destacar que esses profissionais em nenhum momento demonstraram não gostar da profissão e se contrariam com a “maneira como se estabelece o cotidiano laboral, não ao ofício”. Destinando-se à melhoria no contexto laboral, os participantes apontaram sugestões mais voltadas a suas próprias competências e à inserção de tecnologias no processo de ensino-aprendizagem.

Para contextualizar historicamente, as idealizadoras da pesquisa ponderam (DALAGASPERINA; MONTEIRO, 2016, p.39): “as reformas universitárias, a partir da década de 60 estão associadas ao levantamento de novos modelos educacionais” e apontam que “a massificação do ensino, a mercantilização, a expansão do ensino superior privado e a utilização das estratégias organizacionais voltadas para o lucro” refletem no contexto atual um aumento significativo de instituições privadas, gerando um aumento na comercialização do ensino. E isso pode causar a precarização e a intensificação no ensino.

CAPÍTULO 2 - SAÚDE MENTAL E TRABALHO: CONTRIBUIÇÕES DA CLÍNICA DA ATIVIDADE

Este capítulo pretende demonstrar a relevância da CA e suas contribuições teóricas para o estudo da saúde mental e trabalho. Está dividido da seguinte maneira: primeiramente apresenta as contribuições da Clínica da Atividade; em seguida traz a Clínica da Atividade e a sua originalidade, conduz ainda uma reflexão sobre a saúde mental no trabalho: os seus obstáculos e desafios. Em continuidade, disserta sobre o trabalho docente no Ensino Superior – do adoecimento à possibilidade de transformação da atividade. No encerramento, fortalece a reflexão sobre o significado e o sentido no trabalho do docente da educação superior.

Saúde Mental e Trabalho (SM&T) não é um tema novo, porém, permanece atual e pouco explorado por pesquisadores brasileiros. Além de pertinente, as reflexões advindas das abordagens teóricas que explicam essa conexão (SM&T) – como um processo de *agressões dirigidas* aos fenômenos emocionais por intermédio do trabalho – e essas *agressões são* como as fontes de vitalidade e de saúde representadas pelas resistências individuais e coletivas, na tentativa de preservar a identidade, os valores e a dignidade dos trabalhadores.

Retomando a história da SM&T, Lima (1998, p.10), em seu artigo, *a Psicopatologia do Trabalho*, revela que o estudo sobre a saúde mental do trabalhador teve seu nascimento na França, no período imediatamente posterior ao final da Segunda Guerra Mundial, e que a psicopatologia do trabalho sustenta dois problemas fundamentais: a determinação da correlação entre transtornos mentais – normalmente de alteração de pensamento e de emoções –, o trabalho e as intervenções que possam ter um caráter de prevenção.

Lima (2013, p.91) afirma que são recentes as pesquisas e os estudos relacionados à SM&T, considerando uma ampliação mais significativa tanto no campo acadêmico como nas organizações de diversas categorias profissionais. Tais estudos começaram a se desenvolver somente a partir da década de 1980. Essa pesquisadora lembra que, mesmo com o processo tardio, houve um avanço significativo em grupos de pesquisas e publicações direcionadas para este campo do conhecimento.

Ainda de acordo com Lima (2013), há várias limitações ao campo da SM&T, essencialmente a dificuldade de saber e compreender como ocorre a passagem entre uma situação vivida, seja qual for, e o distúrbio mental propriamente dito. Esta parece ser uma dúvida para todo o campo das ciências, principalmente quando se trata dos transtornos psíquicos. No caso específico da SM & T, o máximo que se tem avançado é em explicitar a pequena conformidade com certas experiências de vida e de trabalho e a emergência de transtornos mentais específicos. Mas talvez a dificuldade maior esteja na prevalência da ideia da continuidade entre transtorno mental e trabalho e, junto com ela, a exigência de se estabelecer o peso exato das experiências pessoais e das experiências no trabalho (LIMA, 2013, p.92).

Lima (2013)⁸ comenta que no Brasil temos um aumento expressivo de trabalhadores ausentes do seu trabalho em razão de transtornos mentais. Como decorrência da dificuldade de estabelecer vínculo entre o transtorno e a atividade profissional que exercem, fica garantido o atendimento adequado aos trabalhadores.

Considerando as observações de Lima (2013), as dificuldades para conciliar as atividades do trabalho e a atividade profissional geram dúvidas sobre a forma de atender os trabalhadores, sem cair na “armadilha do neo-higienismo” (LIMA, 2013, p.92).

A esse propósito, Clot (2013, p.2) coloca os limites na prática do psicólogo no âmbito do trabalho francês. O regresso ao “higienismo”⁹ traz o risco “de se construir certa ortopedia social”. Segundo Clot (2023, p.2), “a psicologia estaria novamente entrando nas empresas por um caminho equivocado: o de oferecer um atendimento psicológico aos empregados com o intuito de permitir que suportem melhor o que é de fato insuportável”. Complementa, afirmando que é divulgado “um trabalho de gestão individualizada da doença profissional”, que promulga com veemência as virtudes da “boa escuta” e de “sua função social”, e o acompanhamento

⁸ Esta experiência foi escrita a partir de uma palestra proferida no I Colóquio Internacional de Clínica da Atividade em 2010 e trata dos limites, dos desafios, dos obstáculos e das perspectivas que estão postos para o campo da saúde mental e do trabalho (SM & T) no Brasil. Esses aspectos foram desenvolvidos, considerando-se suas dimensões teóricas e práticas, concluindo-se pela necessidade de ampliação do debate entre escolas e de uma melhor interlocução com outras disciplinas, em especial, a clínica da atividade.

⁹ O higienismo é uma doutrina que nasceu na primeira metade do século XIX, quando os governantes começaram a dar maior atenção à saúde e à moral dos habitantes das cidades. Considerava-se que a doença era um fenômeno social que abarcava todos os aspectos da vida humana. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Higienismo>.

comportamental apropria-se de uma nova condição e encontra sua nova marca. Segundo Clot (2013, p.2.), é a “nova higiene do comportamento”, que recorre à “gestão de risco psicossocial”. E isso pode ser prejudicial à saúde e à eficácia do trabalho.

Em suas observações, Lima (2013, p.3) corrobora a discordância de Yves Clot do formato de atuação diante das condições de trabalho; ambos reforçam a ideia de que o mundo do trabalho tem seu princípio baseado em questões estritamente pessoais, o que leva à concepção de que o tratamento psicológico individual vai tratar o problema. Outro ponto de relevância, segundo os autores, está na “ênfase excessiva que é dada ao diagnóstico das causas dos transtornos mentais no trabalho, em detrimento do estabelecimento de ações efetivas para lidar com os mesmos” (LIMA, 2013, p.3). Procura-se a causa, mas não a forma de resolver o problema.

Lima (2013, p.3) relata com muita convicção que “a conjugação entre ação e conhecimento continua sendo um problema para a SM & T”. Portanto, é muito importante considerar a perspectiva da Clínica da Atividade, ao sugerir “que a atividade não se limite a ser um objeto de estudo, podendo ser um instrumento clínico por excelência de restauração da saúde”.

Retomando as considerações de Clot (2013) sobre as questões de saúde do trabalhador, ele faz um questionamento: higienismo ou saúde? Reflete que devemos combater as doenças no trabalho, assegurando a saúde. “O higienismo tem como horizonte a erradicação da doença, e não a promoção da saúde”. Mas, reflete ele, a saúde não pode ser considerada ausência de doença. Exemplifica: quando a circunstância de trabalho não é boa para a saúde, acabamos por “fazer uma doença” (CLOT, 2013, p.3).

Clot (2013, p.3, grifos no original) descreve um encaminhamento em forma de um possível depoimento de angústias partilhadas, pela constatação dos dramas que podem surgir em situações de trabalho degradadas:

A existência desses dispositivos para “pessoas em situação degradada” pode mesmo aliviar e acalmar muita gente, sobretudo quando desembocam na abertura de possibilidade de um acompanhamento profissional personalizado, fora da empresa, com certo número de entrevistas gratuitas. Essa assistência “exterior”, que somos levados a ver como subtratamento e externalização dos riscos psicossociais, pode até mesmo ser feita em condições deontológicas aceitáveis. Isso não impede que ele se constitua em uma operação substitutiva, de disfarce da impossibilidade de uma elaboração coletiva dos problemas de trabalho cotiados, uma arte consumada de remoção de certos traços subjetivos do trabalho.

As condições de notificar os funcionários e criar comissões dentro das organizações permitem ao colaborador ser instruído sobre um possível tratamento de riscos sociais. Fica a critério do trabalhador aceitar ou não essa proposta, e muitas vezes a empresa se vale da situação para sugerir, indicar e arquivar o encaminhamento. Supostamente fez o seu papel, mas não procedeu ao acompanhamento.

Existem grandes empresas que colocam à disposição “fichas de notificação”, que autorizam um terceiro, que “testemunha” uma situação, a solicitar a uma comissão a instrução de um processo de tratamento de riscos psicossociais. O Agente notificador, emissor da notificação, pode ser a própria “vítima” do risco. Mas um terceiro também pode e deve indicar essa “vítima”, para evitar uma situação de falta de assistência à pessoa em risco. (CLOT, 2010, p.3, grifos no original)

Mediante uma análise mais profunda sobre as questões de saúde e doença no trabalho, cabe aqui como uma reflexão sobre a citação de Clot (2013).

Para a Clínica da Atividade, a saúde e o poder de agir estão sempre interligados, pois é significativo realizar a atividade de trabalho quando ela faz sentido, o que é importante para o indivíduo ter a concepção de um trabalho bem feito. Clot (2017, p.18) considera que o trabalhador pode perder a “[...] saúde antes mesmo de ficar doente”, tendo em vista a prospectiva imaginária da preocupação com uma demissão ou com a submissão a exigências arbitrárias. E isso pode ir além dos limites pessoais que, de alguma forma, não auxiliem na preservação da saúde.

A fim de complementar esse ponto de vista, Morschel *et al.* (2014, p.83) enfatizaram, em capítulo de livro sobre a relação “Saúde e Trabalho” e Clínica da Atividade, que, quando aprimorado, o conceito de saúde acarreta “[...] considerar a capacidade de ultrapassar as crises orgânicas¹⁰ para instituir uma nova organização, permitindo enfrentar as adversidades do meio de modo a encontrar saídas do estado de crise, que imobiliza e provoca sofrimento”.

Morschel *et al.* (2014, p.83) ponderam que, quando se trata de questões sobre saúde e trabalho e a sua ligação com o dia a dia do trabalhador, é de suma importância analisar alguns direcionamentos “ético-políticos” que consideram a atividade de trabalho

¹⁰ **Crise orgânica, crise estrutural, crise de regime ou crise de hegemonia**, é um conceito que define a situação em que um sistema social, político e econômico em seu conjunto se encontra numa etapa de instabilidade devido a que suas instituições têm perdido a credibilidade e legitimidade ante a cidadania. (Retirado da Wikipédia, a enciclopédia livre, em set. 2019).

sempre uma experiência coletiva, conseqüentemente, histórica, e pode ser um meio para experimentar as relações em seu sentido expansivo e de produção de saúde.

[...] considerando então que nos constituímos ou formamos nos nesse desenrolar de relações históricas, por que, ao tratar do trabalho, deveríamos ignorar a história? Essa história a que nos referimos é transformação, mas não em um sentido evolucionista ou progressista – em que a inevitabilidade dos fatos fragiliza as possibilidades de ação humana – não em um sentido generalista, constituída por leis universais. A história de que tratamos é coletiva, história de vidas, de erros, de tropeços, de amores, de visões e de adivinhações e expressa a processualidade das relações. (MORSCHER *et al.*, 2014, p.83)

Fundamentando a investigação deste trabalho acerca da reflexão do *métier* do professor da Educação Superior, destacamos como princípio da pesquisa a análise do trabalho, com base nos pressupostos da Clínica da Atividade. Questionamos o papel das universidades neste cenário contemporâneo, de maior cobrança das demandas da instituição, da economia e da sociedade. Observando que a universidade passa, na atualidade, por um período de mudanças, no qual as exigências acadêmicas relativas à qualidade de ensino, à pesquisa como princípio científico e educativo, os desafios em termos de inovação têm aumentado. Portanto, mostra-se relevante discutir o docente e suas demandas no processo educativo, principalmente no tocante aos perfis de precarização do trabalho e a sua relação com o adoecimento.

Pesquisas recentes, como a de Oliveira, Pereira e Lima (2017) acerca do adoecimento do professor universitário, apontam que os problemas de saúde que afetam o meio acadêmico estão intimamente relacionados a um conjunto de fatores, entre os quais se destacam alguns mais presentes: a evolução tecnológica, a hiperconectividade, as exigências de atualizações constantes, os novos valores culturais, como o imediatismo dos jovens, e outros que podem influenciar as relações humanas. Interessa-nos refletir como tais condições afetam a saúde mental dos professores e como elas estão causando o adoecimento.

Yves Clot assume a contribuição de Canguilhem¹¹ para conceituar a saúde. Para este autor, a saúde é sinônimo de criatividade, capacidade de relação entre as coisas; portanto,

¹¹ “Georges Canguilhem. Filósofo francês e doutor em Medicina, nasceu em 1904 e morreu aos 91 anos de idade, em 11 de setembro de 1995. Vivenciou períodos de avanços científicos em diversas áreas de conhecimento, como também as polêmicas consequentes desses avanços. Esse filósofo e médico, preocupou-se em levar às ciências da vida a reflexão filosófica, investigando o estatuto epistemológico de diversos conceitos utilizados nestas ciências, como saúde, doença, normal e patológico” (BONETTI, 2006, p.10).

capacidade de iniciativa. “Eu sinto-me bem na medida em que me sinto capaz de assumir as responsabilidades dos meus atos, de trazer as coisas à existência e de criar entre as coisas relações que não existiriam sem mim” (CANGUILHEM *apud* CLOT; LINTIM, 2008, p.102).

Se as relações estabelecidas nos meios profissionais acontecem de modo independente daqueles que trabalham, os sujeitos se veem obrigados a sobreviver em meios profissionais nos quais a atividade se torna rapidamente indefensável a seus próprios olhos – não se reconhecem no que fazem (CLOT; LINTIM, 2008, p.102).

A perda do sentimento de poder agir sobre o meio é sinônimo de ausência de saúde. Segundo Clot (2010), nós não apenas vivemos em um contexto, mas buscamos criar um contexto para viver. Quando falhamos em fazer isso, individual ou coletivamente, rapidamente, estamos apenas sobrevivendo nesse contexto. Viver no trabalho é poder desenvolver sua atividade, seus objetos, suas ferramentas, seus destinatários – é afetar a organização do trabalho pela sua iniciativa.

A saúde está relacionada a situações recriadas, de desenvolvimentos inesperados, de destinos inimagináveis. Ela encontra, sem dúvida, sua fonte na preservação no que já somos, mas seus recursos residem no que poderíamos nos tornar. A origem do sofrimento está frequentemente nas atividades impedidas, que não cessam de agir na vida dos sujeitos.

Retomando a ideia de Clot (2010, p.75), os autores ressaltam a necessidade de *soigner le travail* – cuidar do trabalho, para cuidar do ‘doente’. Trazem aqui a dimensão do coletivo de trabalho. A lógica atual do mundo do trabalho coloca no indivíduo a responsabilidade por sua saúde, porém são justamente as condições no trabalho que levam o trabalhador ao adoecimento.

Para Canguilhem (2009, p.92), “[...] a saúde é mais que ausência de enfermidade; é a potência de enfrentar as infidelidades do meio criando novas normas”. A partir desse significado, a condição do patológico ou do anormal não é efeito da ausência de qualquer norma. Saúde e doença não são opostas, mas estão associadas à rede da produção de vida e da existência, pois ambas dependem do lugar e do tempo das situações e das forças entrepostas.

Canguilhem (2009) descreve que o conceito de saúde abrange uma dinâmica de conquista e preservação, em contínuo jogo de forças. A doença direciona-se à dificuldade de alterar uma determinada situação e indica a impossibilidade de mudança que ocorre física e

psiquicamente, acarretando sofrimento. Saúde implica a importância de conservação, a condição essencial de problematizar a vida cotidiana, de gerar situações novas e outros meios de apresentar-se ao mundo: combater o que enfraquece, em oposição ao que determina as verdades definitivas – o que se denomina de cura:

[...] A cura é a reconquista de um estado de estabilidade das normas fisiológicas. Ela estará mais próxima da doença ou da saúde na medida em que essa estabilidade estiver mais ou menos aberta a eventuais modificações. De qualquer modo, nenhuma cura é uma volta à inocência biológica. Curar é criar para si novas normas de vida, às vezes superiores às antigas. Há uma irreversibilidade da normatividade biológica. (CANGUILHEM, 2009, p.92)

Para a CA, o trabalho só produz saúde quando está relacionado com a dimensão coletiva, quando há o reconhecimento de fazer parte de um coletivo. Consequentemente, a cura se estabelece a partir do coletivo de trabalho, e não na individualidade. “O homem é são, na medida em que é normativo em relação às flutuações de seu meio” (CANGUILHEM, 2009, p.92). E, dessa forma,

[...] o estado de saúde, para o indivíduo, é a inconsciência de seu próprio corpo. Inversamente, tem-se a consciência do corpo pela sensação dos limites, das ameaças, dos obstáculos à saúde. Tomando essas afirmações em seu sentido pleno, elas significam que a noção de normal que se tem depende da possibilidade de infrações à norma. Estamos, enfim, diante de definições que não são absolutamente verbais, em que a relatividade dos termos opostos é correta. O termo primitivo nem por isso é positivo, e o termo negativo nem por isso é nulo. A saúde é positiva, mas não é primitiva; a doença é negativa, mas sob a forma de oposição (perturbação), e não de privação. (CANGUILHEM, 2009, p.35)

Possivelmente, talvez por esse motivo, até os dias de hoje a patologia transferiu muito pouco a atenção para a característica da doença: a de considerar que, para o doente, não deixa de ser uma forma diferente da vida. “Pelo fato de se sentir diferente” ou também: “e como ele está diferente”. De acordo com Canguilhem (2009, p.34), “e só porque o doente se engana manifestamente a respeito do segundo ponto não se pode concluir que se engane também a respeito do primeiro”. Provavelmente o seu envolvimento direto com a situação seja a intuição do que a patologia da atualidade está começando a distinguir: “o estado patológico não é um simples prolongamento, quantitativamente variado, do estado fisiológico, mas é totalmente diferente” (p.34).

Para Clot (2010, p.113), “Canguilhem nos ajuda a sair de um dilema epistemológico”, que ocorre costumeiramente, ao considerar as práticas da clínica do trabalho, com duas

vertentes. Tanto a saúde como a doença nada têm em comum; nessa equivalência, o normal e patológico são supressores, e a psicologia do trabalho e a psicopatologia do trabalho nada têm a partilhar. Segundo ponto: ao contrário, elas se reconhecem através da intervenção das defesas à saúde. Portanto, nesse caso, a psicologia do trabalho se aproxima da psicopatologia do trabalho. De maneira que Vygostski (1999, p.77) devidamente sinaliza em seu tempo que, “se a chave da psicologia geral se encontra na patologia, a psicologia do homem normal – no sentido normativo – deve tornar-se uma variante da psicopatologia, eleita, desta vez, disciplina-mestra.”

Clot (2010, p.113), considerando ainda as ideias de Canguilhem, fortalece as concepções de saúde e doença, reafirmando o impasse estabelecido, que é uma limitação na história do sujeito. “Apesar da sua participação na saúde, a doença não é saúde”. Ademais,

[...] a saúde não se opõe à doença, do mesmo modo que não se identifica com ela, mas apropria-se dela. Sua tentativa consiste em alterar o estatuto da doença. A saúde, diferentemente da normalidade defensiva, é a transformação da doença em novo meio de existir, a metamorfose de uma experiência vivida em um meio de viver outras experiências e, finalmente, a transfiguração de um paradoxo experimentado em um histórico possível, de uma vivência em um meio de agir. (CLOT, 2010, p.113)

Ao conceituar saúde, Clot (2010, p.114) diz que “a saúde não se opõe à doença, do mesmo modo que não se identifica com ela, mas procura apropriar-se dela”. Descreve ainda que “a saúde não é o esquecimento da doença”, mas, quando superada a doença, o indivíduo desperta para si um novo meio de existir, apesar da fragilidade. A doença, nesse caso, não é a mesma situação, “mas aquilo em que se tornou e há de tornar-se para quem a superou” (CLOT, 2010, p.113).

Clot (2013) observa que os trabalhadores, quando implicados em dilemas que salientam a “vulnerabilidade da organização do trabalho”, conseguem, algumas vezes, ao preço da perda da boa saúde, manter um emprego de qualidade por intermédio daquilo em que se reconhecem. “Na atividade impedida, jazem recursos, graças aos quais a organização do trabalho poderia ser reformada, cessando de dissipar a energia de muitos empregados”. Na confrontação – se o coletivo de trabalho assumir as condições de riscos – é onde as organizações de trabalho “podem encontrar novas margens de manobra”. Portanto, para que isso ocorra, é indispensável que “esses coletivos” empunhem a qualidade do trabalho (CLOT, 2013, p.4).

Trazemos Clot (2017) para mais esta reflexão, ao enfatizar a importância do cuidar do trabalho: ele retrata que as organizações do trabalho deveriam validar, e não tornar ainda mais ponderadas, as comprovações de muito tempo, também já reconsideradas pelos trabalhadores em relatos dos riscos à saúde que confirmam que o “perigo”, para as atividades que os oferecem, são bem reais e estendem-se sobre uma “compaixão fictícia”. Fica o questionamento: as organizações saberão rejeitar que o discernimento está longe de ser alcançado? Mas podemos responder “que muitos dos instrumentos de medida do estresse ou dos riscos psicossociais” existentes não permitirão aumentar a clareza dos dirigentes aos quais eles são, na realidade, destinados. O que ocorre é um afastamento do “bem fazer” e do “bem-estar”. “É todo o problema do higienismo contemporâneo que não é nada mais do que uma negação do conflito sobre a qualidade do trabalho” (CLOT, 2017, p.123).

2.1 CLÍNICA DA ATIVIDADE E A SUA ORIGINALIDADE

[...] É verdade, eu decidi manter a ideia de “clínica” ao lado, colada, digamos assim, à de “atividade”, “clínica da atividade” porque eu insisto no fato de que não podemos tratar da atividade sem tratar da subjetividade. De certa forma, a diferença entre a ergonomia e a “clínica da atividade” reside no fato de que atividade e subjetividade são inseparáveis e é essa dupla que me interessou na situação de trabalho. Por isso eu uso o termo “clínico”: clínico do ponto de vista de meu engajamento, do lado da experiência vivida, do sentido do trabalho e do não sentido do trabalho. (CLOT, 2006, p.3)

Yves Clot e seus colaboradores consideram que, no campo específico dos estudos dos **processos** de trabalho, é preciso retomar o problema da atividade, definida como experiência do labor. Nesse sentido, toma a Clínica da Atividade como uma proposta, o que se expressa no princípio segundo o qual somente é possível analisar o trabalho considerando o modo singular como o trabalhador atualiza a atividade em uma *experiência*. Portanto, esses pesquisadores buscam, em seus princípios, a sua originalidade, através de criação de mecanismos (métodos) de atividade de trabalho. “ Sua originalidade é a de buscar tornar o trabalho defensável aos olhos daqueles que trabalham a fim de que ele seja *reconhecível* por todos” (CLOT, 2013, p.2).

Clot (2017), em uma de suas explicações, evidencia que a Clínica da Atividade há 20 anos se define com uma metodologia de ação para mudar o trabalho. Em paralelo está inscrita com a Ergonomia francófona e a psicopatologia do trabalho, e propõe meios de agir sobre as relações entre atividade e subjetividade, indivíduo e coletivo (VYGOTSKI, 2003). Yves Clot esclarece que o argumento não está baseado na análise do risco do trabalho; quer seja físico ou psicológico, apresenta como força o papel do interveniente.¹² O interveniente atua com o propósito de “desenvolver o poder de agir dos profissionais sobre seu meio de trabalho, sobre a organização e sobre si mesmo” (CLOT, 2017, p.18). Clot ainda ressalta:

[...] A ergonomia e a psicologia do trabalho têm insistido sobre a distinção entre tarefa prescrita e atividade real: a tarefa é aquilo que deve ser feito, enquanto a atividade é o que se faz (LEPLAT; HOC, 1983). Mas de fato, tivemos de dar um passo além: não há convergências entre atividade realizada e atividade real. (CLOT, 2010, p.103)

Portanto, cabe destacar o conceito de atividade para Clot (2007), que é considerado o elo principal de discussão e de toda a verificação do ofício. O autor menciona, como unidade de análise, uma “tríade viva”, voltada para três direções: para o sujeito, para o objeto e para os outros. A ação do indivíduo não vem diretamente do objeto, mas das contradições no alicerce de suas atividades em relação a esse:

[...] A atividade dirigida participa, portanto, de três vidas ao mesmo tempo (a do objeto, do sujeito e a dos outros), mobilizando o gênero de atividades adequado à situação. No entanto, é necessário vê-la como um todo singular em que cada um dos elementos tem sempre os dois outros como pressupostos. (CLOT, 2007 p.102)

Reforçamos a análise de Clot (2010) de que a atividade é instigada subjetivamente, e o indivíduo se avalia a si próprio e aos outros para realizar o que deve ser feito. Ademais, no diagnóstico da atividade, deve ser incluído, também, o que foi contrariado ou impedido.

Para entender as determinações da atividade, deve-se contrapô-las a esses conflitos contrariados ou impedidos (CLOT, 2010). É preciso identificar que a psicologia do trabalho tem recomendado diferenciar a tarefa prescrita do real da atividade. A tarefa é o que deve ser feito, já atividade é o que se faz efetivamente. Segundo Clot (p.103), houve

¹² Na Clínica da Atividade, a atuação do psicólogo, do clínico, do interveniente ou do pesquisador exige, além do domínio de certos conceitos e de um corpo de conhecimentos dessa área, que se tenha experiência (ALTHAUS; LEITE, 2017).

um avanço nesta análise, identificando que “[...] não há convergência entre atividade realizada e atividade real e real da atividade. Isso, em geral, corresponde à verdade”. O real da atividade é, como menciona Clot, aquilo que não se faz e o que se procura fazer – esforçar-se sem ser bem-sucedido.

De acordo com Clot (2010, p.104), ao desenvolver a atividade, reforça-se a ideia de que ela possa desencadear uma espécie de paradoxo, ou seja, o trabalhador, ao executá-la primeiramente de maneira indevida ou incompleta, se vê obrigado a refazer sua ação e, normalmente isso o leva a “[...] evitar fazer o que deve ser feito a contragosto”. A atividade possui, portanto, um conteúdo de questionamento da representação de ação; assim, a “[...] atividade é uma provocação subjetiva”, na medida em que o indivíduo avalia a si próprio e aos outros para apropriação daquilo que poderá vir a realizar, identificado com sua atitude mediante a situação.

Portanto, Clot (2010) reforça a importância de não negar e incluir nas análises a qualidade de atividade real e a atividade não realizada. O autor diz que, mesmo que esta esteja oculta, nem por isso estará ausente, pois ela intervém com toda a sua força na atividade presente. Como transformar esta ideia para a realidade do trabalho docente?

Consequentemente, retomar a ergonomia da atividade nos proporcionará contribuições para o conhecimento, trazendo a realidade do trabalho docente, com a reflexão de que é possível viver as imprevisibilidades do dia a dia e conseguir conciliar com o que é convocado entre o prescrito e a atividade real, tendo em conta as diversas possibilidades de realização. O trabalho docente, por ser caracterizado por interações entre pessoas, apresenta uma diversidade de componentes imprevisíveis com os quais o docente se depara no exercício de seu ofício e não são antecipáveis nas prescrições.

Segundo Machado (2007, p.10), a atividade do professor é vista como uma ação estabelecida em um sujeito que age sobre o meio, em interação com diferentes **outros**, utilizando-se “de artefatos materiais ou simbólicos construídos sócio historicamente”, do qual ele se apropria, transformando-os em objetos para o seu agir e sendo por eles transformado.

Dessa forma, a começar pelas ciências do trabalho, Clot (2006, p.76) reitera que “[...] é preciso entender-se: não o trabalho como ação pessoal dentre outras ações pessoais, mas o trabalho como atividade simbólica e genérica”, triplamente dirigida, que relaciona o sujeito

trabalhador, o objeto da tarefa e a atividade dos outros e “[...] propõe uma visão de trabalho que ultrapassa aquilo que é visível, observável, ou seja, assume-se que o trabalho real envolve também o trabalho pensado, desejado, impedido, possível etc.” (BUENO, 2009, p.69). Desse modo, além da distinção entre o prescrito e o realizado, acrescenta-se o real da atividade, como aquilo que ultrapassa o trabalho prescrito e o trabalho realizado.

De acordo com essa perspectiva,

[...] o trabalho docente consiste em uma mobilização, pelo professor, de seu ser integral, em diferentes situações – de planejamento, de aula, de avaliação –, com o objetivo de criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos, orientando-se por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores e com a utilização de instrumentos obtidos do meio social e na interação com diferentes outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação. (MACHADO, 2007, p.93)

Os conceitos de *trabalho prescrito*, *representado*, *realizado* e *real* possibilitam analisar a complexidade da atividade de ensino como trabalho. O trabalho prescrito está explicitado nos “[...] documentos produzidos pelas instituições sobre as tarefas que os professores/trabalhadores devem realizar que, em princípio, são tomados como textos de *prescrição do trabalho* ou de *trabalho prescrito*” (BRONCKART; MACHADO, 2004, p.134, grifos no original), já o trabalho realizado se refere à atividade que é efetivamente realizada. O trabalho real “[...] designa as características efetivas das diversas tarefas que são realizadas pelos trabalhadores em uma situação concreta” e abarca “[...] além da atividade realizada, também todas as atividades não realizadas, suspensas, contrariadas ou que algum impedimento não deixou que se realizassem” (LOUSADA, 2006, p.275).

Se as dimensões do trabalho prescrito e realizado são mais observáveis, o real da atividade pode ser apreendido nos diferentes contextos produzidos a respeito do trabalho e normalmente ocorre quando o trabalhador avalia e interpreta seu agir: a linguagem sobre o trabalho faz emergir o agir, o trabalho representado, que se configura como um dos níveis de análise. Faz-se assim a análise de Clot (2010, p.103-104):

[...] O real da atividade é, igualmente, o que não se faz, o que se tenta fazer sem ser bem-sucedido – o drama dos fracassos – o que se desejaria ou poderia ter feito e o que pensa ser capaz de fazer noutro lugar. E convém acrescentar – paradoxo frequente – o que se faz para evitar fazer o que deve ser feito; o que deve ser feito, assim como o que se tinha feito a contragosto [...] Ora, a existência dos sujeitos é tecida nesses conflitos vitais, que eles procuram reverter em intenções mentais, para deles se desprenderem.

A atividade é uma provocação subjetiva mediante a qual o indivíduo se avalia a si próprio e aos outros para ter a oportunidade de vir a realizar o que deve ser feito. As atividades suspensas, contrariadas ou impedidas - até mesmo as contra-atividades - devem ser incluídas na análise.

Clot (2010, p.119) indica em sua análise que não há uma divisão entre a prescrição social, a atividade real, a tarefa, a organização do trabalho e a atividade do sujeito, e sim “uma recriação da organização do trabalho pelo trabalho de organização do coletivo”, quebrando, assim, os equívocos de seus sucessos e insucessos.

[...] portanto, entre o prescrito e o real, há um terceiro termo decisivo que designamos com o gênero social do ofício, o gênero profissional, isto é, as “obrigações” compartilhadas pelos que trabalham para conseguir trabalhar, frequentemente, apesar de todos os obstáculos e, às vezes, apesar da organização prescrita do trabalho. (CLOT, 2010, p.119, grifo no original)

Conseqüentemente, na Clínica da Atividade propõe-se transformar para compreender. Reiteramos que é uma metodologia de ação, que analisa o próprio trabalho, com a intenção de dar possibilidades ao trabalhador de experimentar, vivenciar novos modos de agir.

Pinheiro *et al.* (2016) reforçam a concepção de que a CA tem como propósito transformar o trabalho, e essa transformação precede a possibilidade de o trabalhador compreendê-lo. Os autores ponderam que é possível ao sujeito descobrir novos modos de agir, quando as formas inoperantes de ação já não participam dos dilemas. Caso contrário, elas poderiam se acumular e paralisar esse sujeito. Destaca-se, aqui, a atividade realizada, que é, portanto, um dos muitos caminhos que se mantêm como provável no real da atividade.

A Clínica da Atividade se encontra aqui, perante uma distinção necessária: será que, na elaboração das respostas psicológicas em situação de trabalho, todas elas dependem de mecanismos defensivos? [...] a doença é uma expressão de vida. [...] uma modificação da vida que permite a procura dela – talvez diminuída [...]. (CLOT, 2010, p.104)

Assim sendo, podemos dizer que a constatação do adoecimento dos docentes só adquire determinado sentido quando analisada no contexto do seu processo de trabalho, através da sua fala, dos modos de proceder ou de dar significação sobre aquilo que fazem. Assim, potencialmente, o sujeito consegue elaborar novos procedimentos e constatar novas proporções que o levem a progredir a partir do coletivo de trabalho.

Cabe aqui refletirmos sobre gênero e estilo de trabalho, mencionados na obra de Clot, *A função psicológica do trabalho*, na qual ele retrata o meio de agir no mundo e sobre si (CLOT, 2006). Ao mencionar D. Cru (1995), Clot descreve que esse investigou os cortadores

de pedras parisienses e que, ao observá-los, identificou como o falar social expressivo reflete quais são as regras e os limites permitidos no ambiente laboral. Assim, há um reforço sobre a ideia de não transgredir essas ordens, na medida em que tal atitude poderia vir a causar acidentes, considerando o estilo de trabalho ali mencionado. Acompanhando a análise anterior, Clot (2006) dialoga com as considerações de D. Cru, apresentando quatro regras essenciais do trabalho dos cortadores de pedra parisienses: 1) o que é prioridade – cada um termina o que começou, 2) o material de trabalho – cada um trabalha com as suas próprias ferramentas, 3) o tempo – não correr nem adormecer e 4) a livre passagem – todos podem circular no espaço. Destaca-se nessas observações que é muito difícil serem cumpridas todas essas regras e somente quando alguma delas é ameaçada, parece haver um cuidado maior em segui-la. O retrato de Clot e de D. Cru sobre a linguagem do ofício traduz o contexto de que a regra não é criada por um indivíduo somente e que é na fala e na troca que a efetivação das ordens ocorre, a depender das características do trabalho:

A regra em psicopatologia do trabalho não tem, portanto, valor com respeito à sua função de unificação, de identificação ou de defesa do grupo. Ela vale pelo tipo de mediação que estabelece entre o indivíduo e o grupo: a regra permite que cada um cultive sua singularidade sem prejudicar a realização do trabalho comum. (CRU, 1995, p.61)

Clot (2006, p.47) afirma que o gênero é um “sistema de variantes e não como uma norma acabada, cremos ser possível considerar a participação ativa das estratégias defensivas em sua vitalidade”. A versatilidade do gênero descansa na desigualdade dentro das variáveis, que têm como papel principal conduzir o equilíbrio da ação transitoriamente. E nem tudo é regra, é importante saber pensar em maneiras sociais de falar e contatar com seu meio profissional.

Clot reforça a ideia de que o que antecede a atividade não se concentra necessariamente na memória pessoal, mas remete a uma segunda memória, que se torna objetiva e impessoal e que direciona a comportar-se e a manifestar-se atingindo seus objetivos a partir do momento em que for referido com os outros e “cuja reconfiguração fica sempre a cargo, em última instância, do coletivo de trabalho” (CLOT, 2006, p.49). Tal posicionamento torna fundamental, na atividade de docência, a condição que identifica um labor que tende à solidão e ao individualismo, o que fortalece a necessidade dos cuidados com a saúde e o adoecimento.

Considerando a proposta da Clínica da Atividade, que tem como meio principal transformar o trabalho e, a partir daí uma probabilidade maior de compreendê-lo, essa transformação é possível, porque a atividade não remete somente ao observável. A CA busca identificar potenciais no sujeito e trazer novas formas de realizar a atividade, já que permite refletir sobre modos cristalizados de agir e que podem tornar-se impedidas. Tal proposta será aplicada na pesquisa desta tese, considerando a atividade do docente universitário: sua importância, suas vicissitudes, suas demandas e, também, a sua intensificação no trabalho – com os métodos de Instrução ao Sósia, Autoconfrontações simples e cruzada.

A proposição da Clínica da Atividade está baseada nas concepções histórico-dialéticas de linguagem e de desenvolvimento humano, elaboradas de modo recíproco por Bakhtin e Vygotsky, no que se refere às demandas vindas do mundo do trabalho e da conceituação de ofício. Nas palavras de Yves Clot (2006, p.107):

A clínica da atividade é isso: é como recurso para que os protagonistas da observação e da interpretação se transformem. Os operadores, os trabalhadores, transformam-se em sujeitos da interpretação e da observação e não se reduzem a objeto da interpretação e da observação dos pesquisadores.

Para tanto, nas intervenções em Clínica da Atividade, a direção do método é a consequência de uma construção conjunta com aqueles que fazem a demanda de uma transformação em seu meio de trabalho. Tal condução metodológica se efetiva na dimensão em que os profissionais se comprometem nas atividades de análise de sua situação no ambiente laboral. O objetivo é que eles se libertem o máximo possível de seus modos habituais de pensar e de falar de suas atividades. Cabe, então, ao interventor possibilitar a criação de situações para que os trabalhadores possam se desprender de seus modos de agir e modificá-los enquanto refletem sobre sua atividade de trabalho. Quanto melhor o indivíduo compreender o seu motivo, a sua forma de agir, mais se aproximará de compreender a realização de sua atividade.

Ao falar de ofício, direcionamo-nos ao próprio questionamento de Clot (2013, p.6): o que é ofício? Em sua resposta contundente, completa que ofício não compreende somente uma atividade, pois envolve ir além das boas práticas, de ter uma *performance* intocável. É preciso ser o protagonista de uma atividade reservada, mas determinada a realizar um trabalho de qualidade. Que busca “sustentar a paixão de conquistar a objetividade do real para fazer recuar os limites do próprio ofício” (CLOT, 2013, p.6). Ele

reforça que o ofício na atividade é concomitantemente muito pessoal em todo o tempo interpessoal. Esses passos são comentados a seguir.

Desse modo, o ofício não é somente uma prática, nem apenas uma atividade; é uma “ligação-desligamento” que se refaz em tempo e espaços diferentes. Segundo Clot (2013), são inexoravelmente pessoais, interpessoais, transpessoais e impessoais. O pessoal e o interpessoal são específicos de cada situação, “ sempre expostos ao inesperado” (CLOT, 2013, p.6). O transpessoal condiz com as maneiras de fazer algo no coletivo e apropria-se do cuidado do gênero. “Se o coletivo se sente importante, desenvolve um sentimento de viver uma mesma história”. Enfim, o impessoal corresponde à atividade prescrita, e é o que mantém o ofício, cuidando e agrupando (CLOT, 2013, p.6).

Segundo Clot (2010, p.289), “[...] cada profissional, com seus colegas, são responsáveis por manter a arquitetura do ofício”, em se reconhecer em sua atividade. Clot (2010, p.289) descreve ainda que é necessário propor um pensamento psicológico, ou seja, um reconhecimento em algo, para conseguir “[...] suportar as desilusões próprias da busca de reconhecimento endereçada ao outro”. Ele menciona que reconhecer-se naquilo que já fez, é garantir a *utilidade social* do serviço, bem como da sua qualidade. Finalizamos, momentaneamente, a conceituação do ofício para Yves Clot com essas observações.

Sabendo da pertinência dessas discussões propostas por Clot (2010, p.289), chegamos à constatação direta de que a atividade docente é complexa e potencialmente angustiante e conflituosa, pois exige saberes que vão além dos conhecimentos específicos, das demandas internas e externas da instituição – no tocante ao que concebemos como competência profissional. A ideia de competência, neste contexto, não está ligada necessariamente às questões comportamentais dos indivíduos, mas à capacidade e às atitudes que podem e devem ser objeto de reflexão sobre a realidade de sala de aula, para novos aprendizados, novas realidades do ensino e, conseqüentemente, novas demandas, avaliações e cobranças ao docente. A qualificação atrelada ao posto de trabalho se manifesta por meio de atributos e de categorização exigidos para exercer o ofício. Percebemos algumas exigências para o docente – como aumentar a quantidade de trabalho em uma jornada de 40 horas –, principalmente fundamentadas na ideia de que os docentes *devem ser mais produtivos*. A partir da quantidade de produtos relacionados ao mercado (aulas, orientações, publicações, projetos), desenvolvidos pelo docente, há, conseqüentemente, a intensificação no exercício do ofício.

Contextualizando a análise da atividade do professor, consideram-se as ideias de Tardif e Lessard (2014, p.39), que trazem a seguinte reflexão: “[...] a docência se desenvolve num espaço já organizado que é preciso avaliar; ela também visa objetivos particulares e põe em ação conhecimentos e tecnologias de trabalho próprias”, deixando claro que a função de um docente está vinculada, ademais, aos planos da instituição em que atua e ao seu papel profissional de educador.

Em outra argumentação, Tardif e Lessard (2014, p.111) consideram que as condições de trabalho dos docentes dizem respeito a certas “[...] dimensões quantitativas do ensino”: a carga horária diária, semanal ou mensal, do professor; a quantidade de horas como presença obrigatória em classe; o número de alunos em sala de aula; e o salário. Como os autores manifestam, “[...] essas várias dimensões servem habitualmente para definir o quadro legal no qual o ensino é desenvolvido”, ou seja, para estimar, avaliar e remunerar o trabalho docente. Ainda, Tardif e Lessard (2014) descrevem que a análise do trabalho docente não deve ficar limitada a representar *condições oficiais*, mas sim dedicar-se a apresentar como os professores enfrentam e podem modificar recursos, com relação às suas necessidades profissionais e cotidianas de trabalho com os discentes.

Cabe ressaltar que, em definições conceituais e metodológicas, é relevante indicar que, em pesquisas de diferentes campos disciplinares, surge a preocupação em analisar e debater o trabalho docente, considerando “[...] o professor não apenas como um mero executor de prescrições que recaem sobre sua forma de pensar o ensino e a aprendizagem [...] [e o uso de] novos artefatos materiais ou simbólicos previamente selecionados e prescritos” (MACHADO, 2007, p.90).

Ao participar do IV CICA, realizado em novembro de 2019, em Bragança Paulista, SP na USF, Clot (2019), em um dos momentos do colóquio, discute que o trabalho tem como primazia ontológica a linguagem.

Não somos confrontados nesses locais como um sujeito epistêmico, abstrato, com um Inteligência desencadeada, mas com condutas concretas de mulheres e homens envolvidos com conflitos da realidade que querem compreender e explicar e resolver, na tentativa de encontrar um significado para seus esforços. (CLOT, 2019, p. 115)

Para Clot, o trabalho é fonte de identidade pessoal e social. A função psicológica do trabalho vem antes da intervenção da Clínica da Atividade. Assim afirma Clot (2019, p.115): “não é apenas viver no mundo dos objetos, mas fazer um mundo para viver nele”.

2.2 SAÚDE MENTAL NO TRABALHO: OBSTÁCULOS E DESAFIOS

Ao analisarmos os obstáculos e os desafios do trabalho, é no campo do *ofício* que o objeto de trabalho se torna *sujeito*, acarretando problemas de consciência e colocando no seu centro as questões relativas às finalidades e à qualidade daquilo que se realiza. E leva o indivíduo a enfrentar dilemas relativos ao *justo* e ao *injusto*, ao *verdadeiro* e ao *falso* ou mesmo entre o *bem* e o *mal*.

Todos esses elementos que compõem a atividade são os que, segundo Yves Clot (2010, p.283), parecem ter feito ressurgir o termo *ofício* "[...] na linguagem dos profissionais dos serviços". No entanto, ele não deixa de reconhecer também certa inflação no uso do termo *ofício* em outros setores, e aponta a necessidade de compreender melhor as razões pelas quais "[...] seu sentido psicológico parece se ampliar enquanto seu significado sociológico parece se apagar" (p.283). A busca por uma resposta a essa questão o levou a uma importante discussão em torno do problema do reconhecimento, em debate com a Psicodinâmica do Trabalho. Coerente com sua proposta de trazer a controvérsia para o espaço público, Yves Clot não se furtou a tal debate e trouxe uma perspectiva diferente para se pensar o problema: retirar o foco do reconhecimento da hierarquia ou dos pares, conforme preconiza a Psicodinâmica do Trabalho, e focalizar a impossibilidade em que muitos se encontram hoje de reconhecer-se naquilo que fazem. Ou seja, segundo ele, por não mais se reconhecerem no *ofício* que realizam, muitos profissionais "[...] solicitam, de forma tão maciça, serem reconhecidos" (CLOT, 2010, p.286).

Ademais, ao se voltarem para a hierarquia, buscando uma "reparação imaginária", na verdade, esses profissionais estão denunciando algo que, infelizmente, é comum nos contextos contemporâneos de trabalho: o enfraquecimento do coletivo de trabalho, agora reduzido a "[...] uma reunião de indivíduos expostos ao isolamento" (CLOT, 2010, p.287). Dessa forma, o reconhecimento pelo outro pode "[...] se tornar uma compensação factícia exatamente no lugar em que havia desaparecido a possibilidade de se reconhecer em *algo*" (p.300). Assim, a demanda insistente pelo reconhecimento do Outro ocorre entre aqueles que se encontram impedidos de se reconhecer naquilo que fazem, isto é, aqueles que veem seu *ofício* sendo maltratado.

Christophe Dejours buscou formalizar uma proposta intervencionista, durante os anos 1980, que passou a chamar “psicodinâmica do trabalho”. Porém, Lima (1998, p.10) demonstra que, ao tratar da psicodinâmica do trabalho como psicopatologia do trabalho, Dejours se distanciou das perspectivas que Lima considera mais adequadas no contexto de análise de Yves Clot, no tocante ao uso do tema Psicopatologia do Trabalho. Cabe ressaltar que Lima (1998, p.11) considera Dejours um grande representante do novo campo de pesquisa referente à saúde mental no trabalho, por investigar as suas consequências. Contudo, ela não endossa que o objeto de estudo da psicopatologia do trabalho seja eminentemente o sofrimento, como previa Dejours: “[...] isto não significa que tudo fique reduzido à constatação desse sofrimento” (LIMA, 1998, p.11).

Considerando a tese baseada na perspectiva da Clínica da Atividade, as concepções de sofrimento se alinham à proposta de transformação para melhor compreensão, por meio da análise coletiva da atividade dos trabalhadores. Isso determina, como finalidade, a história do desenvolvimento da atividade do trabalho com seus obstáculos: uma metodologia de ação que analisa o próprio meio de trabalho, propensa a experimentar com os trabalhadores propostas de agir, centrada naquilo que pode vir a ser – uma perspectiva diferente da unilateral proposta por Dejours. Portanto, estudos a respeito da relação entre saúde e trabalho se voltam à ênfase de uma tendência negativa e patológica, como se o trabalho gerasse apenas o adoecimento e o desinteresse por parte do trabalhador. O texto de Clot (2013, p.4), intitulado *O ofício como operador de saúde* (2013), demonstra que o trabalho pode produzir saúde e também adoecimento, a depender do contexto visado.

[...] A saúde pode ser perdida no meio profissional quando ofício deixa de ser objeto dos cuidados necessários. Não sendo “cuidado” pela organização do trabalho e por aqueles que o exercem, ele pode deixar de ser um recurso para a saúde e se transformar em fonte de doença. (CLOT, 2013, p. 6, grifo no original)

Considerando o ambiente produtivo do universo do trabalho, o adoecimento está relacionado à exploração e à potencialização de fatos, a fim de dar conta das condições físicas e psíquicas do trabalhador. Porém, o adoecimento do indivíduo em função do seu trabalho está relacionado aos fatores de produção, com o objetivo de crescimento profissional ou de manutenção do *status quo* do sistema capitalista, segundo ponderam Forattini e Lucena (2015), que também relatam a busca de incrementos, métodos de

gestão e benefícios nos ambientes de trabalho, para que as limitações do homem não dificultem ali a produtividade. O estudo da dinâmica do desenvolvimento capitalista “[...] traz à luz não só a lógica da exploração do trabalho assalariado, como seus efeitos sobre as condições de trabalho” (MARX, 1973 *apud* ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p.349).

Abreu e Landini (2003) destacam as condições do cenário da atividade do trabalho docente, reafirmando que um dos papéis desse trabalho, considerando a lógica capitalista, é a preparação dos alunos para o mundo produtivo, do ponto de vista da produção e do consumo, sem que haja domínio sobre o processo de construção e elaboração do conhecimento. Além do mais, é necessário destacar que as condições de trabalho do docente representam a realidade do trabalho na “[...] sociedade capitalista, marcada por mediações, conquistas e derrotas da classe trabalhadora por melhores condições de trabalho e vida” (ABREU; LANDINI, 2003, p.39).

Para esta reflexão sobre o docente, suas demandas e a intensificação, Assunção e Oliveira (2009, p.352), no artigo intitulado de “Intensificação do trabalho e saúde dos professores”, pesquisa realizada na rede Municipal de Ensino Fundamental de Montes Claros, MG, destacam alguns princípios que perpassam as propostas educacionais: as melhorias quanto à equidade social; a expectativa de que a educação possa promover maior mobilidade social aos indivíduos, capacitando-os para o trabalho formal e regulamentado; e também o direcionamento à gestão disciplinar da pobreza. Ou seja, “as políticas educacionais apresentam-se assim na atualidade como políticas de desenvolvimento, no sentido em que buscam a formação da força de trabalho, e ao mesmo tempo como políticas sociais, já que estão dirigidas à distribuição de renda mínima e à assistência” (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p.350).

A partir de um estudo vinculado à autopercepção do docente e ao seu ambiente de trabalho, Assunção e Oliveira (2009, p.352) descrevem que o trabalho docente é compreendido como uma atividade repetitiva e fragmentada, com ações intensas. Ao analisar as condições de trabalho, é importante considerar toda sua organização, bem como os diferentes sofrimentos físicos e psíquicos dos trabalhadores no contexto da atividade.

Outras análises que as autoras trazem em seu artigo é que os dados sobre afastamento do trabalho por doença não autorizam a estabelecer associações diretas dessas questões com o trabalho desenvolvido pelos professores. No entanto, tais fatores

são *indicadores* que permitem elaborar hipóteses articuladas às cargas de trabalho elevada. O docente se consome no processo de intensificação do trabalho e, conseqüentemente, teria a sua saúde fragilizada e estaria mais suscetível ao adoecimento. Pode-se considerar, ainda, que a *hipersolicitação* em regime de urgência, o teria levado a ultrapassar ou a deixar de reconhecer o seu próprio limite, expondo-o aos riscos de adoecimento (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p.363).

Clot (2013), no texto *O ofício como operador de saúde*, apresenta situações do trabalho, seus riscos psicossociais e sua preocupação com a gestão desse ambiente. O autor descreve reações dos principais protagonistas, os funcionários que desenvolveram uma situação alarmante em algumas empresas francesas, destacando os suicídios no local de trabalho como motivação para sua pesquisa, ou melhor, como preocupação real com as condições desses trabalhadores.

Normalmente, os funcionários são devotados à empresa e, apesar das crises, eles trabalham e a empresa cresce; o diretor de uma empresa, ao descrever esse fenômeno, utiliza a terminologia de uma “ligação visceral”, ou seja, alguns esperam tudo da empresa, que se torna uma “*grande família*”. Começa então um jogo afetivo: quando sugerido ao funcionário mudar de posto ou até de uma unidade, ele pensa que a empresa não está satisfeita, “que não os amamos mais”, mas “tudo o que fazemos visa exatamente permitir mantê-los todos” (RENAULT; RENAULT, 2009 *apud* CLOT, 2013, p.1).

Assim, ficam as seguintes questões: o trabalho é um jogo afetivo? É possível ser devoto sem afeto? Afeto, segundo Clot (2016, p.1), “[...] é a relação entre o vivido e o vivente”. No afeto, pode ocorrer a ação sem se sentir ativo, como menciona Clot (2016, p.93): “[...] é repetir o vivido sem estar vivendo”, a exemplo da repetição de rotinas vividas pelo trabalhador, as quais não possibilitam o aumento de novos instrumentos de uma atividade, sem ampliar novas atividades ou sem desenvolver novas emoções ou novos sentimentos. Uma dada empresa não é uma família, porém, ao mesmo tempo, difunde aos funcionários que eles são amados. Existe uma incoerência entre o trabalho e o amor, ou seja, pode-se amar alguma coisa, e não necessariamente alguém.

Clot (2013) revela que, nessa perspectiva, a vida pode tomar um caminho denominado *jogo afetivo*, que tende a ser diferente no trabalho e na família. Em uma análise contraditória, podemos desfazer a questão da compaixão falsa, derivada do

reconhecimento imaginário do sofrimento no trabalho, em relação às hierarquias, com o intuito de se proteger do risco psicossocial. É importante destacar que a análise de Clot (2013) configura uma busca para tornar o trabalho defensável aos olhos daqueles que trabalham. A perspectiva da Clínica da Atividade tem como base dois princípios: *cuidar do trabalho e cuidar das pessoas*. De acordo com Clot (2013), muitos diretores de empresas admitem, mesmo que não abertamente e em posição de defesa, que certa tirania, em curto prazo, pode pôr em risco a saúde mental no trabalho.

Ao tratarmos de gestão e hierarquia, Falzon (2007, p.15) aponta a importância de conceituá-las, pois a tarefa ganha constituição quando as normas e os procedimentos estão registrados em manuais para a operação de maquinários, por exemplo, e em diversos documentos gerados pelas organizações, mas não somente. O autor destaca que há formas de "prescrever sem escrever": os gestores, os supervisores ou as chefias, por vezes, têm expectativas em relação às tarefas que não estão expressas explicitamente nos documentos, mas que, se transmitidas claramente, orientam a ação dos trabalhadores. Por exemplo: diante da urgência para entrega de uma demanda, determinadas regras de segurança podem ser quebradas para garantir a agilidade necessária ao cumprimento dos prazos estabelecidos (FALZON, 2007, p.15).

Em seu artigo "Atividade, categoria central na conceituação de trabalho em ergonomia", Ferreira (2000, p.73) explica que a atividade constitui a outra ponta do par formado com a tarefa e sustenta que a atividade é uma noção importante para determinar o conceito de trabalho para a ergonomia,¹³ pois essa noção "[...] se constitui como a [sua] principal fonte produtora de conhecimento". A atividade comporta as estratégias de adaptação à situação real de trabalho, já que, "ao agir, o sujeito precisa se adequar às imposições que lhe são feitas pela tarefa e, ao mesmo tempo, lidar com as contingências que o contexto traz" (FERREIRA, 2000, p.73).

Yves Clot (2013) demonstra que, frequentemente, os indivíduos que estão comprometidos em problemas apresentam principalmente certa vulnerabilidade na

¹³ "Ergonomia. Ela analisa a disfunção, mas a disfunção dos homens e não a disfunção da situação, da organização. É verdade que a tradição ergonômica tem como objetivo a ação, a transformação. É verdade, que o objetivo é compreender para transformar. Nesse sentido, eu penso que a ergonomia também é clínica, desse ponto de vista, quer dizer, é um *dispositivo de transformação da situação e de restauração da saúde*" (CLOT, 2006).

organização do trabalho e conseguem, algumas vezes, considerando o preço da perda da boa saúde, manter o emprego de qualidade no qual eles conseguem se reconhecer. Em uma atividade impedida, inicialmente a energia de muitos empregados é consumida à exaustão, o que pode levar a organização do trabalho a repensar novas possibilidades de utilização dos recursos – se o interesse repousar na reforma e no benefício dos coletivos de trabalhadores. Ou seja, apesar de a atividade impedida pressupor, em um primeiro momento, a decadência das condições de trabalho, é possível reavaliá-la como um instrumento de modificação das práticas nocivas aos trabalhadores (CLOT, 2013, p.4).

Em termos de gestão, é necessário prestar atenção aos riscos psicológicos e à tendência desviante de fazer o trabalhador se reconhecer como vítima, ou seja, assumir uma *retórica da vitimologia*:

[...] Cabe a eles mostrar que são capazes de entrar na retórica do sofrimento, da expressão do sofrimento, o que já seria um primeiro remédio; cabe a eles mostrar que sabem fazer bom uso dos conselhos e apoios psicológicos que os protegem dos riscos. A organização do trabalho se ocupa, assim, dos riscos, se equipando com o que podemos chamar de, lembrando G. Canguilhem, “máquinas de curar” (2002, p.40), que a reasseguram adequadamente. (CLOT, 2013, p.2)

De fato, a administração do sofrimento no trabalho tem as suas “vantagens aparentes”, pois trata muitos como responsáveis pelo próprio medo do risco, o risco de um enfrentamento leal, sobre os parâmetros do trabalho bem feito. Em outras palavras, o temor de cometer um erro repetidamente cria a percepção de que há mais riscos a correr do que a realidade efetivamente aponta. Assim, a vítima da *vitimologia* adere a um discurso que não admite senão a cura total do sofrimento, com o objetivo de melhorar a eficiência aparente do trabalhador (CLOT, 2013, p.4).

O fato é que fazer o ofício, atuar em um contexto profissional, é atender às surpresas do real, é responsabilizar-se por suas atividades, é sustentar a qualidade do trabalho ou não, porque os recursos psicossociais “[...] não são colocados todos no mesmo lugar” (CLOT, 2006, p.20). O ofício está *no movimento vivo* das coisas e nas situações que perpassam o dia a dia do trabalho e das profissões. Logo, saúde e adoecimento caminham conjuntamente ao lado desses fatores de realidade.

Clot (2006) descreve que toda atividade laboral é deliberada do trabalho prescrito, o que se espera que o trabalhador faça, e do trabalho real, que é o que o trabalhador

realiza. Todavia, entre o trabalho prescrito e o trabalho real há um espaço de exercício do trabalhador, que é denominado de *atividade*. Ela é subjetiva, ou seja, é um espaço de criatividade. No entanto, tal atividade pode ser impedida, quando há fracassos ao tentar realizá-la. É um desempenho contrariado, um desenvolvimento impedido. Pode-se dizer uma interrupção do poder de agir, entendida como atividade realizada pelo sujeito.

Clot (2006) salienta que o trabalho merece um estatuto diferente das demais atividades realizadas pelo ser humano, pois ele preenche uma função psicológica específica, solicita a capacidade de realizar coisas úteis, de estabelecer e de manter engajamentos, de prenciar, com outros e para outros, algo que não tem diretamente vínculo consigo.

O autor enfatiza que, diante da tarefa prescrita e da atividade real, é necessário incorporar a perspectiva da subjetividade do trabalhador, de forma que esse possa conhecer o real da atividade. Portanto, deve transcender a simples análise do que deve ser feito e do que realmente se faz e ter a possibilidade de se concentrar nas vivências internas do sujeito.

[...] real da atividade é também aquilo que não se faz, aquilo que não se pode fazer, aquilo que se busca fazer sem conseguir, os fracassos, aquilo que se teria querido ou podido fazer, aquilo que se pensa ou que se sonha poder fazer alhures, ou mais precisamente aquilo que se faz para não fazer aquilo que se tem a fazer ou ainda aquilo que se faz sem querer fazer. (CLOT, 2006, p.115)

Na concepção da Clínica da Atividade, o sofrimento é interpretado como atividade contrariada, ou seja, um desenvolvimento impedido (CLOT, 2010). Se os trabalhadores não possuem recursos para fazer frente às dificuldades do real ou às formas de desenvolver esses recursos, permanecem em restrição em sua atividade.

Para complementar e exemplificar a discussão acerca da Psicopatologia do Trabalho, Conceição, Rosa e Silva (2017) trazem uma importante contextualização do histórico do campo da saúde e do trabalho no Brasil (ST) que, segundo as autoras, ampliou e sedimentou uma importante tradição de estudos sobre tal condição. A ST aflorou em meio a um contexto de transição democrática do início dos anos 1980, formado nos momentos de manifestações que ocorriam na Europa já desde o final da década de 1960. Colocada no campo mais amplo da saúde pública, a saúde do trabalhador tem a Constituição de 1988 como um grande limite, em que a execução das ações em prol da saúde do trabalhador é atribuída ao Sistema Único

de Saúde (SUS), passando a ser um direito de todos e dever do Estado brasileiro. Tais direitos são reafirmados pela Portaria n.º 1.823, de 2012, que institui a Política Nacional de Saúde do Trabalhador e da Trabalhadora (BRASIL, 2012). Logo, no contexto brasileiro e, é claro, posicionados aqui os docentes como classe de trabalhadores, frisamos a responsabilidade que o Estado assume com as necessidades laborais desses profissionais. Sendo, portanto, um direito instituído, cabe pensar, no momento seguinte, como a definição de Clot para saúde pode vir a contribuir para a interpretação do cenário de atendimento aos docentes no Brasil – mesmo que seus direitos estejam *potencialmente* resguardados pela letra da Lei.

Deve ser lembrado que, para Canguilhem (2009), a busca da saúde perfeita, como a busca pela felicidade completa, é uma tarefa inútil. Por isso, é necessário pensar em um conceito de saúde que seja capaz de integrar em nossas vidas os fracassos, os sofrimentos, os desvios: "A doença não é somente desequilíbrio ou desarmonia; ela é também, e talvez sobretudo, o esforço que a natureza exerce no homem para obter um novo equilíbrio" (CANGUILHEM, 2009, p.12). À luz da concepção de Clot, a saúde se degrada no ambiente de trabalho sempre que um coletivo profissional se torna uma coleção de indivíduos expostos ao isolamento, o que reforça a proposição mencionada anteriormente, como sendo um dos impactos causados na nova realidade do trabalho docente.

Silva, Silva Júnior e Batista (2015, p.417) mencionam que, para a psicodinâmica do trabalho, "o sofrimento e as defesas no trabalho" tanto individuais como coletivos, realizam um papel essencial: para encadear a saúde e a patologia, mas, se não tomados como patológicos, podem ser saídas para a saúde. O que é saudável é direcionado como resultado de um compromisso entre o sofrimento e as estratégias de defesa individuais e coletivas, "[...] num movimento pela manutenção da saúde" (MENDES, 2007, p.42). Portanto, o trabalho é ocupado pela psicodinâmica do trabalho, como origem de prazer e sofrimento.

Levando em conta essa argumentação, retomamos o questionamento: qual a reflexão dessa concepção para a atividade docente e sua relação com o adoecimento? Os profissionais da educação, assim como outros trabalhadores, estão sujeitos a desenvolver doenças ocupacionais. Porém, de acordo com Araújo e Carvalho (2009), existem três grupos principais de problemas de saúde entre os docentes – referentes à voz, aos distúrbios osteomusculares e à saúde mental, por exemplo. Já para Silva e Carvalho (2011, p.2), os problemas de saúde que afetam a categoria dos docentes possuem uma relação direta com vários fatores. Entre esses, figuram a responsabilidade da função

exercida, que possui como objetivo a formação de outros sujeitos; os excessos na carga horária; as condições de trabalho; a falta de autonomia; a sobrecarga de trabalho burocrático; e o quadro social e econômico.

Na concepção de Cunha (2009, p.7), ocorre ainda a condição de um profissional versátil, multifuncional que, sem receber as devidas condições para seu trabalho, está exposto a tensões, muitas vezes vividas entre professores e alunos, como correção de provas e trabalhos, em uma práxis de repetição, pode resultar em tensão e desequilíbrio emocional. Isso contribui para o crescimento da síndrome de *Burnout*, por exemplo. Santana *et al.* (2012) descrevem-na como uma síndrome típica do trabalho, a qual acontece em resposta ao estresse ocupacional e leva a consequências negativas em nível individual e profissional, incluindo a família e a sociedade. Consiste de uma exaustão física ou emocional causada por longa exposição a uma situação estressante. Refere-se à dor do profissional, em que o trabalhador perde sua energia no trabalho, por se ver entre o que poderia fazer e o que efetivamente consegue fazer. Um dilema vivido por muitos professores.

Cabe aqui ressaltar que, mediante o foco principal de estudo e seguindo os indicativos da Organização Internacional do Trabalho (OIT), a profissão docente é considerada uma profissão de risco e uma das mais estressantes. Na concepção de Baião e Cunha (2013), o adoecimento dos professores está ligado à atividade profissional e à forma como essa é realizada: frequentemente, os docentes apresentam pouca disponibilidade para o lazer e um estilo de vida muitas vezes inadequado devido à falta de tempo. Porém, eles também constataam que ainda são necessários mais estudos, que abranjam os fatores psicossociais e fisiológicos e que se relacionem ao processo de saúde e doença na profissão do docente.

Retratando a compreensão de saúde e a de doença na perspectiva da Clínica da Atividade, reafirmamos que o sofrimento é contemplado no âmago de uma atividade contrariada, ou seja, um prosseguimento impedido (CLOT, 2010, p.116). Os trabalhadores que não apresentem recursos para fazer frente aos dilemas do real, ou não disponham de meios para o andamento desses recursos, encontram-se em situação de impedimento da atividade.

Em outra análise, Assunção e Oliveira (2009) consideram que não se pode estabelecer uma associação direta entre os problemas de saúde mental e o trabalho docente, porém, como já comentado, a precarização e a intensificação do trabalho são fatores inquestionáveis. Justifica-se a relevância acerca do estudo do adoecimento do professor do Ensino Superior, propondo, por intermédio deste saber, uma análise detalhada da saúde, do ensino e da causa do mal-estar docente.

Imperativo é oferecer um olhar e mais ações concretas para lidar com as doenças ocupacionais e, concomitantemente, discutir formas de propiciar mais qualidade de vida para os docentes, considerando, portanto, melhores condições de trabalho nas instituições e consequente aumento de qualidade no ensino.

O artigo “Psicologia e trabalho docente: intercessões com a clínica da atividade”, de Barros, Passos e Eirado (2014), traz uma experiência concreta de investigação da atividade de trabalho docente: apresenta uma interessante observação sobre a eficácia na utilização da metodologia em Clínica da Atividade e a utilização de seus métodos. Os autores relatam que numa escola municipal de Ensino Fundamental foi desenvolvida por um grupo de pesquisadores de uma Universidade Federal, com a utilização como implemento metodológico, a autoconfrontação cruzada com fotos e vídeos.

Segundo os pesquisadores Barros, Passos e Eirado (2014, p.10):

A filmagem e a produção de fotos foram dispositivos criados para que professores da escola, ao verem imagens de diferentes situações de trabalho, pudessem estabelecer diálogos entre/com pesquisadores da universidade e colegas de trabalho. Buscou-se, assim, com a exibição do vídeo e a exposição das fotos, de início analisadas individualmente com o pesquisador (autoconfrontação simples) e, depois, com a sua retomada em autoconfrontação cruzada (entre os professores), construir um espaço dialógico no estabelecimento educacional em questão.

Os autores descrevem que, para utilizar a CA, é importante que ela se efetive em um grupo de professores voluntários. Diferentemente de apropriar-se apenas com as formalidades de apresentação de um contrato de participação na pesquisa, cujo desfecho é a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido, trata-se de um processo, que por definição exige uma duração que permita compor um “grupo sujeito” da atividade da pesquisa. Esse processo de contratação cria as “[...] condições para a realização de uma pesquisa participativa: vínculo de confiança, corresponsabilidade e protagonismo distribuído” (BARROS; EIRADO, 2014, p.10).

Os referidos autores descrevem, ainda, que na pesquisa realizada o vídeo, a gravação, foi como propulsor para adentrar nas discussões sobre o trabalho docente e, como resultados, discutiram com seus pares sobre esse gênero profissional, sobre o que gera sofrimento na atividade de trabalho e, sobretudo, sobre as ações que podem minimizar ou mesmo evitar o processo de adoecimento:

Os trabalhadores perceberam a importância de momentos como esses, de pausas para pôr a atividade em análise, cuja produção de sentido induziu o interesse por encontros coletivos na escola, com periodicidade mensal, objetivando discutir o trabalho e trocar experiências. Fazer pausa é quebrar os automatismos que tendem a isolar o trabalho de suas dimensões aquém e além da prescrição. Os encontros coletivos de análise da atividade escolar podem permitir o acesso ao processo de produção de si e do mundo do trabalho. (BARROS; PASSOS; EIRADO, 2014, p.12)

Já no artigo “Qualidade de vida no cotidiano de docentes do Ensino Superior” Simioni, Dalledone e Finck (2017, p.607), destacam-se as entrevistas realizadas com quatro professores do Ensino Superior – dois docentes de instituições públicas e dois de instituições privadas. As entrevistas foram gravadas e transcritas e descrevem que o cenário universitário atual, no qual tanto o professor quanto o discente estão em mudança constante, a realidade acadêmica exige que o docente esteja preparado para adaptar-se aos avanços tecnológicos e pedagógicos. Diante desta realidade, o docente de nível superior passa a sofrer pressões que podem afetar sua vida profissional e pessoal, trazendo-lhe complicações de saúde e bem-estar.

Os autores observaram, através dos dados dos docentes, a expectativa e a cobrança por parte das instituições, tanto públicas como privadas, para que os professores busquem novas formas de ministrar conteúdos e uma formação continuada para aperfeiçoamento. Percebemos que o docente do Ensino Superior, além de um facilitador é também um pesquisador em sua área de atuação. De forma geral, os entrevistados relatam que as instituições, de alguma maneira, oferecem possibilidades de aprimoramento e aperfeiçoamento no meio acadêmico, porém, os professores das instituições públicas possuem maior flexibilidade e um tempo maior para estudo do que os docentes das instituições privadas.

Segundo Simioni, Dalledone e Finck (2017, p.608), os docentes participantes da pesquisa reiteraram algum sentimento negativo, e os mais citados foram: irritabilidade, alteração de humor e ansiedade. Porém, eles também afirmam buscar uma forma de apaziguar esse sentimento através de atividades de lazer, como pescar, praticar esportes, entre outros. É possível perceber que as demandas da profissão afetam, sim, os docentes universitários. Entretanto, possuem maior peso nas suas indagações as questões de atualização constante. Existe, entretanto, uma grande satisfação em relação à profissão: todos demonstram prazer em ministrar aulas e estar em contato com os alunos.

2.3 TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: DO ADOECIMENTO À POSSIBILIDADE DE TRANSFORMAÇÃO DA ATIVIDADE

O trabalho compõe e faz parte da vida dos indivíduos, e Oliveira, Pereira e Lima (2017) indicam que a atividade do trabalho possibilitou o processo de “hominização” e a transformação do homem em uma condição específica humana. Segundo as autoras, foi uma transição que possibilitou o destaque, a manifestação da práxis social, engendrando o papel de centralidade da vida social dos sujeitos. Ressaltam ainda que, a começar na Revolução Industrial, de meados do século XVIII até o século XIX, com a transformação da economia da mão de obra manual para a indústria mecanizada, ocorre a divisão dos padrões do capital/meios de produção e dos operários/proletariado. A atividade laboral transforma-se em mercadoria, troca de força de trabalho por salário. Contudo através da história do trabalho, passa a ser uma conquista contínua não somente para a sobrevivência, “mas para o consumo, ponto central para a reprodução do sistema capitalista” (OLIVEIRA; PEREIRA; LIMA, 2017, p.2).

Nessas circunstâncias, a saúde do trabalhador, apesar de proporcionar identidade e o ambiente de trabalho ser um grande portador da socialização, muitas vezes está submetida a condições de trabalho inadequadas, o que pode implicar em adoecimento. Concebendo o docente universitário como um colaborador subordinado, muitas vezes, aos mesmos preceitos de produção e reprodução do sistema, destacamos a importância de investigar seu trabalho dentro do contexto de implementação globalizada de políticas neoliberais, as quais têm promovido mudanças nas características do trabalho e na gestão do ensino superior.

Abreu e Landini (2003) destacam as condições do cenário da atividade do trabalho docente, reafirmando que um dos papéis que este assume, considerando a lógica capitalista, é uma preparação dos alunos para o mundo produtivo, do ponto de vista da produção, como a do consumo, sem que tenha domínio sobre o processo de construção e elaboração do conhecimento.

Distancia-se do objetivo real, que é conhecimento, portanto requer destacar que tal fato pode impactar nas condições de trabalho dos professores, é preciso distinguir os papéis com que as condições de trabalho do docente, apesar que ambos refletem a

realidade do trabalho na sociedade capitalista, marcada por mediações, conquistas e derrotas da classe trabalhadora, sempre em busca de condições de trabalho e qualidade de vida. Em especial, o Trabalho docente universitário, que tem como dinâmica principal a formação e a profissionalização (ABREU; LANDINI, 2003).

Para esta reflexão sobre o docente suas demandas, os dados sobre afastamento do trabalho considerados na pesquisa de Abreu e Landini (2003, p. 35) não permitem associar que o afastamento do trabalho está diretamente ligado ao trabalho desenvolvido pelos professores no seu local de labor, outros fatores, como cuidados com pessoas doentes ligadas a família, foram também estabelecidos como motivo de afastamento.

Os debates a respeito do trabalho docente, apesar de não serem recentes, nos colocam em várias indagações sobre sua natureza, em especial considerando-se as transformações ocorridas no mundo do trabalho e na sociedade em geral, assim como o modo pelo qual se constitui a identidade do trabalhador-professor. A característica do trabalho docente, não material, considerando a perspectiva de que o trabalho do professor, tendo como produto o saber, pode fazer com que seja assimilado como não produtivo porque não está diretamente ligado à produção de mais-valia. No entanto, é preciso considerar que Karl Marx reflete sobre o trabalho produtivo e o trabalho improdutivo e compreende que, de fato, não importa se o trabalhador produz bens (ABREU; LANDINI, 2003, p.35). Seguindo essa lógica, o trabalho do professor, reunindo como seu produto o saber, pode ser compreendido como não produtivo, na proporção em que não está vinculado de modo direto à produção de mais-valia.

Nesse cenário, destaca-se também a sobrecarga de trabalho para os docentes, e torna-se frequente o professor que, afora as 40 horas semanais como contrato de trabalho, tem atividades estendidas, muitas vezes, para os fins de semana, tomando o lugar das horas de lazer e do repouso. É muito comum a integração do espaço trabalho e residência, que faz parte do cotidiano das atividades de docência. Além de que a “dedicação exclusiva” em uma instituição, principalmente em privadas, pode impedir o exercício de outra atividade remunerada. Uma conclusão importante que interpreta essa situação é a definição do tipo de relação estabelecida entre o docente com o trabalho e o lugar que este ocupa em sua vida. Para adentrarmos nas condições de trabalho, cabe a reflexão de Clot sobre ofício.

Ao concebermos ofício e nos reportarmos à realização das atividades do trabalho, Clot (2013, p.6) relata que o ofício “não está inteiramente na atividade, nem na tarefa, nem no coletivo”. Quando ativo, ele se direciona a tudo. Quando estático em algum lugar, ele pode renovar-se em outro. Reforça as observações de Clot, quando clarifica as reais condições do ofício.

[...] O ofício não está inteiramente na atividade, nem na tarefa, nem no coletivo. Vivo, ele transita por tudo. Morto em um ponto, ele pode ressuscitar em outro. Mas qualquer um que queira encarná-lo exclusivamente o perde e o usurpa. É uma heterotopia de que nenhum indivíduo, organização ou coletivo pode se apropriar”. (CLOT, 2013, p.10)

Nas considerações de CLOT (2013), “a saúde no trabalho talvez tenha aí sua fonte”, já que aí está a maneira do trabalho em uma instituição do ofício, de envolvimento “entre as coisas” que também depende de nós. Portanto, Clot (2013, p.10) reflete: “estamos longe da prevenção dos riscos que tentam os higienistas nas organizações da atualidade”.

Observamos, em termos de gestão, atividade presente aqui, devido à transposição do relato dos sujeitos da pesquisa, que apresentaremos em outra seção e que se evidencia na análise dos docentes. Portanto, é necessário prestar atenção aos riscos psicológicos e à tendência desviante de fazer o trabalhador se reconhecer como vítima, ou seja, assumir uma *retórica da vitimologia*:

[...] A “vitimologia” nunca está muito longe neste enfoque toxicológico do risco, com seu cortejo de prevenção sistemática e desintoxicação potencial. Essa perspectiva de “atenção”, que tende a segmentar as atividades profissionais em setores de riscos, em populações-“alvo” expostas, faz parceria com o mercado de especialistas que se amplia. Os trabalhadores se veem, então, “requalificados” em conjuntos de vulnerabilidades a auscultar e aparelhar. Acontece-me pensar que a prevenção dos riscos psicossociais, longe de permitir o desenvolvimento do poder de agir dos empregados, sustentado na qualidade de seu trabalho. (CLOT, 2013, p.1)

Clot (2006) descreve que toda atividade dirigida participa, por intermédio de três vias ao mesmo tempo: a do objeto, a do sujeito e a dos outros, estimulando o gênero da atividade de cada situação. É importante verificar a unicidade de cada componente, pois, se isso não ocorrer, perde-se o destino da dinâmica do desenvolvimento da atividade. Lembrando as palavras de Clot (2006): “que uma formação psicológica sem conflitos permanecerá sempre privada de possibilidades”. Faz-se uma opção: o conflito como ponto de partida da pesquisa sobre a análise do trabalho. É no intercâmbio entre o sujeito e o outro, que o sujeito deverá adentrar para trabalhar.

No entanto, quando a atividade se torna impedida, há fracassos, ao tentar realizar as atividades do trabalho; é uma atividade contrariada, tanto a sua como a dos outros; portanto, um desenvolvimento impedido. Derivando dos conflitos do sujeito, chegamos ao princípio de que algumas vezes somos levados a mudar as atividades planejadas. Ao analisar a atividade dirigida, Clot (2006, p. 115) afirma: “a discordância desemboca num desenvolvimento possível dos objetos, dos artefatos, do sujeito, dos instrumentos do sujeito e da atividade coletiva”. Pode-se chegar a esta perspectiva, quando se conceitua a possibilidade de um momento do real da atividade.

[...] Real da atividade é também aquilo que não se faz, aquilo que não se pode fazer, aquilo que se busca fazer sem conseguir, os fracassos, aquilo que se teria querido ou podido fazer, aquilo que se pensa ou que se sonha poder fazer alhures”, ou mais precisamente “aquilo que se faz para não fazer aquilo que se tem a fazer ou ainda aquilo que se faz sem querer fazer. (CLOT, 2006, p.115)

Perpassando a realidade evidenciada, destacamos a realidade dos docentes e complementamos com uma reflexão sobre o mundo do trabalho. Distinguimos aqui a concepção apresentada por Lima (2010): ao olhar a sua prática, representa olhar para si e permite a condição de olhar o seu poder de agir.

[...] Isso significa que a ideia ainda bastante veiculada 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. Com isso, corremos o sério risco de perder de vista a importante premissa defendida por Le Guillant (2006) ao propor que, antes das pessoas, é precisamente do trabalho que se deve cuidar em todos os sentidos do termo. E cuidando do trabalho não estaríamos, ao mesmo tempo, cuidando das pessoas que o realizam? (LIMA, 2010, p.3)

O Trabalho do docente do Ensino Superior, hoje marcado por inúmeras exigências, faz necessário identificar e analisar as suas condições e propiciar possibilidade de transformações, no que se refere à qualidade nos serviços e na qualidade de vida do próprio docente. Como mencionado na citação de Lima (2010), ao cuidarmos do trabalho, estamos ao mesmo tempo cuidando das pessoas que empreendem no ofício o seu poder de agir.

2.4 SIGNIFICADO E SENTIDO NO TRABALHO: UMA REFLEXÃO DA ATIVIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Estudos empíricos sobre significado e sentido do trabalho, na vida pessoal e na sociedade têm um legado antigo que perpassa nas ciências sociais e na psicologia. A contar nos anos de 1980, essa área de estudos conquista um corpo teórico robusto, a fim de ampliar o seu desígnio com a realização de pesquisas sobre significado do trabalho em muitos países. Temos a considerar a sua importância e referência no entendimento da análise e no desenvolvimento do trabalho (BENDASSOLI; GONDIM, 2014, p.132).

Para discutirmos a temática proposta, abordaremos conceitos relevantes de Vygotsky, ao conceituar o psiquismo humano, para adentrarmos no significado e no sentido do trabalho.

De acordo com Pino (2000), Vygotsky, ao retratar a mediação, revela suas concepções e conceitua: “o fato central na nossa psicologia é o fato da mediação”. Pino concebe o “elo epistemológico” dos trabalhos de Vygotsky e de outros autores da corrente sócio-histórica de psicologia, compreende que o psiquismo humano entende como uma construção social, como consequência da apropriação dos indivíduos, das produções culturais mediadas desse modo pela mesma sociedade.

Nesta reflexão, o termo “mediação” é empregado para denominar “a função que os sistemas gerais de sinais desempenham nas relações entre os indivíduos e destes com seu meio”. Os procedimentos de mediação intensificam a vida social dos homens, de forma condigna à complexidade de suas relações. Segundo Pino (2000, p.394), “a mediação dos sistemas de signos constitui o que denominamos ‘mediação semiótica’ ”.

O sentido é entendido como construído nos processos de “mediação semiótica”, ou seja, referindo-se à internalização do conhecimento baseado na experiência, entrelaçando ser humano e natureza (atividade) dentro de um contexto sociocultural individual. Assim, o trabalho é percebido como uma atividade orientada ao mesmo tempo para o sujeito, para os outros e para o objeto da atividade, resultando em uma transformação de si, dos outros e do mundo.

O significado caracteriza-se como uma circunstância processual, em uma esfera metodológica, portanto essencialmente quantitativo com dados da realidade social e atua no coletivo. Para Bendassoli e Gondim (2014, p.137), o sentido, tomado como forte

influência na psicologia social e na do trabalho, conduz a experiências subjetivas do trabalho ligadas à sua própria história, pois “[...] discute-se o sentido à luz da história singular do indivíduo” portanto, individual (2014, p.137).

Se o significado é dado como uma imposição de fora para dentro, como algo que é objetivo, a construção do sentido parte da experiência sensorial subjetiva em relação ao objeto a que se refere à palavra, em uma tentativa de atingir uma racionalidade que seja comunicável aos demais e permita contribuir na reafirmação provisória ou no reposicionamento do conceito de significado. O compartilhamento da linguagem, por conseguinte, abre a possibilidade de se negociar a interpretação e a reinterpretação dos significados (OLIVEIRA, 1992).

Fato que ocorre nas trocas e nos diálogos, que não necessariamente o indivíduo se expressa para ser compreendido, o êxito maior das orientações coletivas, está em permitir o sujeito para ação. Para tanto, Clot (2010, p.122) define o gênero profissional como:

[...] a parte subentendida da atividade, o que os trabalhadores de determinado meio conhecem e observam, esperam e reconhecem, apreciam ou temem; o que lhes é comum, reunindo-os sob condições reais de vida; o que sabem que devem fazer, graças a uma comunidade de avaliações pressupostas, sem que seja necessário re-especificar a tarefa a cada vez que ela se apresenta. É como uma "senha" conhecida apenas por aqueles que pertencem ao mesmo horizonte social e profissional. Essas avaliações comuns subentendidas [...] estão entranhadas na carne dos profissionais, pré-organizam suas operações e sua conduta; de algum modo, estão grudadas às coisas e aos fenômenos que lhes correspondem [...] O gênero, como intermediário social, é um conjunto de avaliações compartilhadas, que, de maneira tácita, organizam a atividade pessoal.

Fazemos o seguinte questionamento: como as funções psicológicas correlatas aos conceitos discutidos, significados e sentidos, são apresentados na atividade do trabalho?. Rapidamente é importante salientar que a função psicológica do trabalho, como apresentada por Clot, não deve ser confundida com o conceito de funções psicossociais do trabalho, descrito, por exemplo, no clássico estudo de Jahoda (1992)¹⁴ em relação às funções do emprego; apesar de haver semelhanças, ambos partem de posicionamentos teóricos distintos. Na hipótese das funções psicossociais, parte-se de uma observação de que o trabalho, por ser uma atividade multideterminada, deve ser investigado na complexidade dos níveis individual, social, econômico, ergonômico e organizacional.

¹⁴ Marie Jahoda era uma psicóloga social austro-britânica. Nascimento: 16 de janeiro de 1907, Viena, Áustria. Falecimento: 28 de abril de 2001, Sussex, Reino Unido. Formação: Universidade de Viena.

Na conjuntura do estudo de Jahoda (1992), há uma série de atributos psicossociais associados ao trabalho, como o de permitir um senso de pertencimento, de organização do tempo, de identidade social, de sobrevivência, entre outros. Diante do conceito de função psicológica, parte-se de uma compreensão histórica acerca de como, de atividade marginal e exterior, o trabalho se torna central na constituição da pessoa, desempenhando uma função psicológica específica.

Para Clot (2007), a função psicológica do trabalho está associada a um processo de personalização que tem lugar, de modo contraditório, à medida que a vida social se concentra e oferece ao sujeito esferas diferenciadas de existência, tais como a família, o lazer, a religião, a comunidade e o trabalho. Segundo Clot (2007, p.54), nas sociedades modernas cabe ao trabalho fazer a articulação de todas as esferas do espaço de vida pessoal. Sua função psicológica, neste caso, é a de integrar as ações da pessoa. Assim, o trabalho possui uma centralidade, ao mediar investimentos e relacionamentos mantidos consigo si mesmo e com o mundo. Ou melhor, no momento em que o ser humano poderia escolher o sentido de sua vida "no exterior do trabalho", como diz Clot (2006, p.99), ele escolhe desenvolver-se no e pelo trabalho. Como resultado, "[...] quando ele [o sujeito] se sente feliz e livre em seu trabalho, ele tem o sentimento de existir, de ser mais ele mesmo" (MEYERSON, 1987, p.262). Portanto, quando o homem se reconhece no trabalho é que ele adquire as condições e o distanciamento necessários para pensar-se no trabalho e para pensar o próprio trabalho, seu sentido e seu valor. E assim permitir a condição e o poder de agir.

Contextualizando a realidade do ensino, considerando o mote investigativo do trabalho, o docente do Ensino Superior, atrelado aos conceitos apresentados e compreendendo o gênero profissional, o significado e o sentido da atividade, convém destacar que a realidade do ensino, já vem sendo discutida em algumas das reflexões sobre o papel da docência universitária, inclusive situações vinculadas à precarização. É de caráter fundamental refletir sobre o que motiva a atividade docente, ou seja, qual é o sentido pessoal atribuído a essa atividade, já que o sentido se relaciona diretamente com a significação social.

Saviani (2000, p.17) resume que, na atividade docente, "o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens".

CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA DA PESQUISA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Este capítulo apresenta os pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa e também os procedimentos metodológicos e analíticos.

Ao analisar a importância da investigação, percebemos que somos sujeitos da pesquisa, na medida em que sentimos e vivemos o cotidiano estudado de forma encarnada, que nos conduz a um questionamento das possibilidades de despertar a produção de outros sentidos, representada e sensível, conforme pondera Najmanovich (2001, p.93). Por meio da proposta do projeto de pesquisa, da escolha do objeto de estudo e do desenvolvimento metodológico, começamos a perceber como a questão da complexidade está presente, desconstruindo principalmente a ideia de sujeito cartesiano e assumindo a noção de sujeito complexo, isto é, “ao mesmo tempo construído e construtor”, discutida por Najmanovich (2001, p.95). Assim ele nos orienta:

[...] Hoje, estamos começando a legitimar os modelos de pensamento não lineares, tanto na ciência, como na arte e na vida de relação. Não obstante, não é simples dar lugar a novas metáforas para poder abrir nosso espaço cognitivo a novas narrações. Contudo, amarramos nosso pensamento ao modelo tridimensional da lógica clássica com seus princípios de identidade, não contradição e terceiro excluído. O espaço cognitivo deve transformar-se radicalmente para poder ceder o lugar ao pensamento não linear. (NAJMANOVICH, 2001, p.22)

[...] O sujeito complexo, ao contrário, se sabe partícipe e co-artífice do mundo em que vive, um mundo em interação, de redes fluídas em evolução, um mundo em que são possíveis tanto o determinismo como o acaso, o vidro e a fumaça, acontecimento e linearidade, surpresa e conhecimento. Um mundo onde o sujeito não é mera subjetividade, nem o mundo pura objetividade. (NAJMANOVICH, 2001, p.95)

Estamos vivendo em um momento de encontro e descoberta. Portanto, faz-se necessário desvendar algo que está escondido, quando, na verdade, a pesquisa é um pouco daquilo que somos, nos múltiplos contextos em que vivemos. Compreendemos que a pesquisa deve se constituir na relação do pesquisador com o tema pesquisado. Os processos são desafiadores, nos instigam. Logo, é eminente sentir o mundo, entender as lógicas do cotidiano e mergulhar nelas, ou seja, ver além daquilo que os outros já viram. Dessa forma, entender os cotidianos só é possível se eles forem vivenciados, participados

e partilhados pelo pesquisador. Assim sendo, é preciso conviver com suas experiências e buscar estar atento ao que se passa.

Conforme já mencionamos aqui, pesquisas apontam que a saúde do docente vem sendo afetada diante das atuais *formas de ser* do trabalho educativo, desde o abandono da carreira até problemas de saúde, relacionados ao sofrimento extremo, colocando em questão a relação entre o sentido do trabalho e a sua não realização.

Sabe-se que a Clínica da Atividade é uma concepção teórico-metodológica que transcende as perspectivas tradicionais de análise do trabalho e que reúne em seu conjunto conhecimentos, a Ergonomia e a Psicopatologia do Trabalho, a perspectiva histórico-cultural com base nas ideias de Vigotski e dos estudos linguísticos de Mikhail Bakhtin. Portanto, em linhas gerais, a Clínica da Atividade busca, com os trabalhadores, o desenvolvimento da consciência e da reflexão em relação à atividade desenvolvida. Procura também fazer com que a experiência vivida possa vir a ser um meio de viver outras experiências (CLOT, 2010, p.103).

[...] Sabe-se que a ergonomia e a psicologia do trabalho têm insistido sobre a distinção entre tarefa prescrita e atividade real: a tarefa é aquilo que deve ser feito, enquanto a atividade é o que faz (Leplat & Hoc, 1983). [...] Mas de fato, tivemos de dar um passo além: não há convergência entre atividade realizada e atividade real. Isso, em geral, corresponde à verdade. (CLOT, 2010, p.103)

Os estudos realizados por Clot no campo da Psicologia do Trabalho tiveram início na década de 1980, momento em que entrou em contato com os estudos de Ivar Oddone, que o inspirou a “[...] transformar a psicologia do trabalho em psicologia dos trabalhadores” (MACHADO, 2004, p.157). Em 1985, Clot introduziu a obra de Vigotski em seus estudos, com o objetivo de olhar para o “[...] trabalho como um campo essencial para o desenvolvimento do homem” (MACHADO, 2004, p.157), e desse ponto de vista construiu uma base de discussão teórica e metodológica para a análise da psicologia do trabalho.

Clot (2010) considera – e no capítulo 2 discorreremos brevemente sobre esta concepção – que o ofício possui quatro dimensões que estão diretamente ligadas: a impessoal; a pessoal; a interpessoal; e a transpessoal. A dimensão impessoal está ligada à atividade que é prescrita, a tarefa. A dimensão pessoal está relacionada à apropriação do impessoal, instrumento de ação com marca pessoal e singular. Quando se constitui o sujeito e o outro, transforma-se em interpessoal. Toda a atividade laboral ocorre a outro, além de a si mesmo, e perderá o

sentido se assim não o for – esta ação não existe sem destinatário. E, por último, a dimensão transpessoal corresponde às maneiras comuns de fazer algo coletivo. É a história coletiva de um grupo profissional, ou seja, diz respeito ao conceito de gênero profissional, que resulta em uma memória coletiva de saberes e gestos pertencentes a um coletivo de trabalho e marca o pertencimento a um grupo, orientando a ação. A ação de um indivíduo se estabelece sempre por meio de uma *atividade triplamente dirigida*, quando: 1) direcionado para um objeto, 2) voltado para atividades de outros que retornam para este mesmo objeto, 3) focado na atividade do próprio indivíduo.

Referindo-nos à profissão docente, é necessário indicar que, na dimensão interpessoal, o professor também dirige seu trabalho a si mesmo, constituindo-se, nesse caso, como destinatário de seu próprio trabalho. No trabalho educacional realizado pelo professor (LIMA; BATISTA, 2016), cada natureza de destinatários tem seus interesses legítimos (muitas vezes, também ilegítimos!).

Sendo esses interesses tão ou mais variados que os próprios destinatários¹⁵ do trabalho, o exercício da profissão docente se complica consideravelmente, pois o professor é desafiado a realizá-lo num território de múltiplos conflitos. O resultado da dimensão transpessoal, ou seja, da profissão docente, corresponde às *maneiras comuns de se fazer algo em um dado coletivo de professores*, as quais são partilhadas pelos sujeitos em dado meio escolar e correspondem ao que se chama *gênero de atividade docente* ou, de forma mais abrangente, “gênero de atividade didático-pedagógica” (LIMA; BATISTA, 2016, p.34), que pode ainda ser definido como “formas ou tipos relativamente estáveis de ação de ensino-aprendizagem” (p.34). Nessa dimensão do trabalho docente, podemos dizer que “[...] a profissão é de todos, mas de nenhum em particular” (LIMA; BATISTA, 2016, p.34). É, portanto, coletiva e transpessoal, o que corrobora o que Clot (2006, p. 10) diz: “[...] o trabalho é feito em sociedade e esta é primordialmente coletiva”.

Tendo em vista seus pressupostos, Clot desenvolveu a metodologia da Clínica da Atividade com o objetivo de transformar situações de trabalho, tendo os trabalhadores

¹⁵ “Destinatário pode ser um participante-interlocutor direto do diálogo cotidiano, pode ser uma coletividade diferenciada de especialistas de algum campo especial da comunicação cultural, pode ser um público mais ou menos diferenciado, um povo, os contemporâneos, os adversários e inimigos, o subordinado, o chefe, um inferior, um superior, uma pessoa íntima, um estranho, etc.; [...]” (BAKHTIN, 2003, p.301).

como protagonistas de tal transformação. Nessa perspectiva, os métodos utilizados para a análise do trabalho são a Instrução ao Sósia e as Autoconfrontações, simples e cruzada.

O método de Instrução ao Sósia, criado pelo italiano Ivar Oddone, foi desenvolvido na década de 1970 em seminários de formação na universidade de Turim, cujo público constituía-se de operários da fábrica de automóveis Fiat. Oddone requisitava que os trabalhadores instruissem um “eu-auxiliar”, um sósia. A Instrução ao Sósia pressupõe que o clínico da atividade deverá ser o sósia de um trabalhador, na medida em que o sósia é “[...] um interlocutor deliberadamente artificial que apresenta um defeito irremediável: não sabe, mas deve saber” (CLOT, 2007, p.149).

O clínico da atividade instaura a seguinte norma ao trabalhador: “Suponha que eu seja seu sósia e que amanhã vou substituí-lo em seu local de trabalho. Quais instruções você deveria me transmitir para que ninguém perceba a substituição?” (CLOT, 2007, p.144). Diante dessa proposta, o trabalhador deve colocar-se na posição de instrutor e, dessa forma, ajudar seu sósia a se orientar em uma situação que ele não conhece: “Ao lhe indicar, não só o que faz habitualmente, mas também aquilo que não faz nessa situação, aquilo que deveria, sobretudo, não fazer ao substituí-lo, aquilo que ele poderia fazer, mas que não se faz etc.” (CLOT, 2007, p.146). Os procedimentos de Instrução ao Sósia, segundo Goularte e Gatto (2013, p.2), visam “[...] proporcionar ao trabalhador mais conhecimento sobre si mesmo e sobre a sua atividade, para que ele pudesse intervir no e sobre o seu meio de trabalho, em busca de melhorias”.

Importante destacar a diferença entre a metodologia e o método em Clínica da Atividade, ou seja, “a metodologia da clínica da atividade busca criar as condições necessárias para que os trabalhadores sejam capazes de transformar seu ofício aumentando o poder de agir”. Já as intervenções representam a realização do próprio método, Instrução ao Sósia, Autoconfrontações simples ou cruzada, que irão favorecer a aquisição dos trabalhadores ao real da atividade (BATISTA; RABELO, 2013).

Essas autoras apresentam em suas arguições que as adequações da Clínica da Atividade com método de Instrução ao Sósia têm um fato predominante, ao presumir que os trabalhadores “[...] são os efetivos transformadores do seu trabalho” (BATISTA; RABELO, 2013, p.2). Elas descrevem ainda que o papel do psicólogo, como clínico da atividade, é o de proporcionar a análise da atividade, saindo do papel de especialista da

“análise do trabalho”. O propósito é atingido quando o trabalhador se apropria da IAS e, a partir daí, resgata a sua própria história para o desenvolvimento. Citando Batista e Rebelo (2013, p.2), reforçamos a ideia de que “[...] o desenvolvimento real do sujeito, possibilita dar visibilidade aos obstáculos e as possibilidades insuspeitas na situação do trabalho” (CLOT, 2010, p.206).

Segundo Clot (2010, p.201), "nenhuma reflexão direta sobre a ação é possível de si para si", e daí surge a condição essencial de o trabalhador propor e descrever a sua própria atividade, considerando o seu interlocutor, o sócia. A grandiosidade do método está na transformação das atividades por meio das verbalizações. Ter a oportunidade de vivenciar é fazer com que o indivíduo tome consciência sobre a rotina do seu trabalho, estruturando, construindo a sua significação.

[...] Com o sócia, o sujeito introduz-se em diálogos exteriores e interiores. Eles podem ser considerados como exercícios estilísticos que lhe permitem tornar consciência do que faz nesse exato momento ou do que se desfaz para, eventualmente, voltar a fazê-lo. [...] A análise do trabalho se revela como um instrumento de desenvolvimento da consciência do sujeito quando lhe é oferecido a possibilidade de alterar o estatuto do vivido pode tornar-se meio para viver outras vidas. (CLOT, 2010, p.223)

Na análise do trabalho, o conhecimento vivido só é alcançável mediante a passagem de um contexto que remeta à recordação (CLOT, 2010, p.224).

Reportando-nos ao método de Autoconfrontação, vemos que se trata de procedimento teórico-metodológico que se apoia no uso específico da imagem de sujeitos em atividade de trabalho, com o objetivo de lhes oportunizar o desenvolvimento profissional, de promover a saúde individual e a coletiva e de produzir conhecimentos diferenciados no exercício da profissão. É concebida segundo dois métodos: simples e cruzada.

Clot (2010) desenvolve a ideia de que a autoconfrontação é uma experimentação dialógica e a realização do método traz dois pré-requisitos: o início de um “plurilinguismo” profissional no local do trabalho, como diz Clot (p.238), tem como a natureza fazer e dizer, e seria possível definir como um jogo do “passa-anel dialógico; e um “objeto de ligação” em volta do que se pode arrolar e desdobrar, a confrontação entre “*experts*” sobre um gesto, um procedimento do ofício.

Segundo Clot, (2010, p.239), ocorrem várias fases que devem ser utilizadas como um dispositivo metodológico e estão separadas em várias etapas.

A primeira etapa apresenta:

- composto de um coletivo de profissionais voluntários, pesquisadores, que, segundo pode ser denominado como “uma comunidade científica ampliada”;
- a observação das situações de trabalho;
- a indicação da continuação da atividade comum para a gravação em vídeo.

Essa etapa caracterizada por Clot (2010) compreende observações com “consequências psicológicas indiretas”, como diz Clot (p.239), “em geral, insuspeitas”.

Em cada etapa é possível identificar que o sujeito no trabalho traz para sua história uma experiência que a observação exterior completa rapidamente em agrupamento de automatismos e rotinas.

A segunda etapa compreende três momentos:

- Gravação em vídeo de alguns minutos de uma sequência de atividade, com registros de atividades analisadas várias vezes;
- confrontação profissional com a gravação em vídeo da atividade na presença do pesquisador (autoconfrontação simples);
- confrontação do mesmo profissional com a mesma gravação, na presença do pesquisador e de um colega com que já se confrontou (autoconfrontação cruzada).

Clot (2010) orienta que esta etapa está direcionada para coletar os registros de vídeos, os da confrontação dos pares com os registros da atividade. O pesquisador não investiga por “que se fez o que é feito”. Assim descreve Clot:

[...] em outras palavras, ele os convida a descrever o mais precisamente possível os gestos e as operações observáveis na gravação do vídeo até que se manifestem os limites dessa descrição, até que a verdade estabelecida seja flagrada na veracidade do diálogo, pela autenticidade dialógica. (CLOT, 2010 p.240)

A terceira etapa possibilita transportar a confrontação e fazê-la “subir” ou “descer” para outros momentos de ações engajadas. Clot (2010, p.240) especifica as fases:

- O coletivo profissional de partida;
- o comitê de monitoramento da intervenção;
- o coletivo profissional ampliado – conjunto de pares que expõem as mesmas indicações profissionais.

Esse é período do compartilhamento das análises no coletivo, com o apoio dos documentos de vídeo de trabalho. A confrontação das formas de abordagem da pesquisa, inclusive do pesquisador, é que estimulará a conclusão de que a limitação do trabalho em interpretar a atividade concreta poderá preservar todos os protagonistas retratados, priorizando os que se expõem aos possíveis prazeres da descoberta.

[...] esse movimento de confrontação dialógica sobre a atividade de trabalho é, a priori, ilimitado. A última palavra não pode ser dita. Mas a experiência mostra que esse movimento interpretativo deve enfrentar numerosos obstáculos, em particular, ao encontrarem seu lugar na história do meio e do coletivo profissionais. Às vezes, contra os previsíveis genéricos habitualmente mobilizados. (CLOT, 2010, p.241)

Trazendo com mais detalhes, inicialmente, o método de Autoconfrontação simples, juntamente com o interveniente, o profissional analisará sua atividade, que foi videogravada. A proposta é que o trabalhador passe a ser observador externo de sua própria atividade, ou, como afirma Clot (2010, p.253), “a autoconfrontação simples propõe um novo contexto em que o sujeito se torna, por sua vez, um observador exterior de sua atividade na presença de um terceiro”. Já na Autoconfrontação cruzada, dois profissionais observam juntos a mesma videogravação. Nesse momento, privilegia-se o diálogo entre as diferentes formas de realizar a atividade, de lidar com problemas parecidos, resolver conflitos, etc.

Sabemos que a metodologia da Clínica da Atividade não foi pensada inicialmente como um método de pesquisa; no entanto, ela vem sendo mobilizada para este fim, o que tem sido alvo de discussões em publicações. Althaus e Leite (2017) debatem sobre o papel da Clínica da Atividade, mencionando a importância de afastar-se de “estratégias clássicas de intervenção”, como conselhos, sugestões, instruções que visam corrigir. Quem atua em Clínica da Atividade não é necessariamente um especialista na atividade do trabalhador, pois não irá fazer recomendações. Althaus e Leite (2017, p. 10) comentam que não cabe ao “interveniente avaliar, diagnosticar”, nem tampouco aconselhar o emprego de um procedimento ou a implementação de mudanças na maneira de realizar tarefas.

Na perspectiva da Clínica da Atividade é evidente, pois ela o encaminha claramente, o sentido de se afastar de estratégias clássicas de intervenção – conselhos, sugestões, instruções, que visam a corrigir o andamento do trabalho de um grupo em uma instituição ou empresa (CLOT, 2010; OSÓRIO, 2016). Consequentemente, para quem trabalha com Clínica da Atividade, não é necessário ser um conhecedor da atividade do

trabalhador, pois tenderá a fazer recomendações. Quer dizer, não compete ao interveniente avaliar, diagnosticar e/ou emitir juízos de valor a respeito do trabalho de um coletivo ou sequer aconselhar o trabalhador sobre um procedimento ou sobre a realização de mudanças na peculiaridade de realizar tarefas.

É o clínico da atividade que deve pôr em marcha uma ação transformadora frente à demanda que lhe foi apresentada pelos trabalhadores: “um interveniente não é um pesquisador, ao menos enquanto desempenha o papel de interveniente (CLOT, 2010 *apud* OSÓRIO, 2016, p.160). Com certeza, intervenção e pesquisa aspiram a objetivos diversos. Para tanto, o pesquisador retorna para a ação produzida, para estudar os mecanismos de promoção ou de impedimento através dessa demanda em busca de algo novo; em resumo, o objetivo equivale a trazer novos elementos que contribuam para o avanço ou a reserva de pontos do próprio quadro da Clínica da Atividade.

[...] a intervenção visa à resolução de uma questão prática, a transformação nos modos de atuação de profissionais tendo em vista o desenvolvimento no/pelo trabalho dos envolvidos, enquanto o pesquisador busca responder questões de ordem teórico-metodológica, valendo-se de dados provenientes de situações de intervenção. (CLOT, *apud* OSÓRIO, 2016, p.160)

Althaus e Leite (2017) reforçam essa afirmação, ao concluírem informações significativas a respeito do trabalho do interveniente. Esclarecem que os conceitos são importantes e devem fazer parte de uma gama de conhecimentos dos que trabalham em CA, esses denominados como: interveniente, pesquisador ou psicólogo do trabalho. Tais concepções, inclusive a da essência metodológica, estabelecem o quadro teórico-metodológico composto ao longo de anos, direcionado e discutido em muitos artigos e livros (CLOT, 1999/2006, 2008/2010).

Outrossim, forma-se um conhecimento básico de autores ligados à perspectiva histórico-cultural em Psicologia, sobretudo Vygotski e Bakhtin, nos quais se encontram muitos dos fundamentos da CA. Entretanto, conhecer um arcabouço teórico não é suficiente. No coletivo de trabalho aquele que faz o papel de interveniente conhece as propostas, os conceitos práticos, conduz, discute os modos, as maneiras de realizar uma intervenção mais precisa. “Nesse sentido, os mais experientes desempenham um papel preponderante e seriam, por assim dizer, os mentores, tutores dos menos experientes” (ALTHAUS; LEITE, 2017, p.127).

Cabe aqui ressaltar que, ao considerar a investigação realizada nesta tese de doutorado, como vem ocorrendo em outras pesquisas na área da educação, foram utilizados alguns métodos da Clínica da Atividade, mas não se trata de uma intervenção clássica em Clínica da Atividade, e sim do uso de alguns instrumentos para compor o estudo.

Anteriormente à pesquisa com os quatro professores que compuseram seu objetivo principal, foi realizado, em outra instituição de Ensino Superior, um estudo piloto, para maior aproximação e apropriação da pesquisadora com os métodos de Instrução ao Sósia e as Autoconfrontações. O trabalho com os professores foi realizado em coparticipação com outra doutoranda Lozza (2020), com encaminhamentos distintos. Reforçamos que o viés deste trabalho abordou a intensificação no trabalho, a precarização e o adoecimento do docente do Ensino Superior.

A seguir encontra-se uma descrição dos diferentes momentos de diálogos com professores: 1. estudo piloto, 2. instrução ao sósia e autoconfrontações com professores em outra instituição e 3. desdobramentos da pesquisa. O foco da análise neste presente trabalho é o segundo item, mas apresentamos os demais para que o leitor tenha uma ideia de todo o processo de produção dos dados.

3.1 ESTUDO PILOTO

O estudo piloto foi realizado no período de junho de 2016 a junho de 2017, com quatro docentes do Ensino Superior de uma instituição privada do município de Curitiba. Foram utilizados os seguintes nomes fictícios, para as professoras: Maria, Lúcia, Yasmin e Sara. Os nomes das pesquisadoras envolvidas nos projetos foram transformados em abreviaturas, respectivamente NE (Nelcy) e SL (Sílvia).

Foi uma longa caminhada para nos apropriarmos das técnicas; contudo, ao iniciarmos o projeto piloto com quatro docentes da Educação Superior, identificamos um material muito rico acerca da docência nesse nível de ensino. Esse processo de vivência e aprendizado na realização da intervenção e com os relatos dos docentes fortaleceu a construção desta tese e estimulou o prosseguimento do estudo.

Realizamos os métodos de Autoconfrontação simples e cruzada somente com duas professoras pertencentes ao grupo original: Maria e Sara. A professora Yasmin saiu

da instituição por motivo de mudança de cidade, e a professora Lúcia, por razão de outros compromissos, optou não por continuar. Por intermédio das videograções com as duas professoras, deu-se uma nova significação à experiência de reflexão sobre a ação docente; ao compartilhamento das reações nos processos de ensinar e aprender; e à troca e ao diálogo das docentes. Importante destacar que, em alguns trechos da fala das professoras, elas mencionam a *solidão* no exercício da profissão.

A filmagem da aula da professora Maria ocorreu na disciplina Recrutamento e Seleção de Pessoas. A professora Maria registrou a docente conduzindo a aula em um modelo no qual os alunos se sentem envolvidos e participativos. Eles foram divididos em grupos, com textos diferenciados, partilhando o conteúdo de uma forma dinâmica. Maria interagiu com os alunos, propondo a discussão de uma parte do conteúdo: *recrutamento e seleção*. Os estudantes acolheram as pesquisadoras e prontamente assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCL), que permitiu a gravação da aula. A filmagem ocorreu durante o primeiro horário da aula: 40 minutos, aproximadamente.

Na Autoconfrontação simples com a professora Maria, ela se mostrou muito tranquila e interessada; a professora assistiu à própria aula, intervindo com considerações em relação ao ritmo da aula, à dinâmica proposta, e comentando: *“Avaliando a minha aula, devo propor os textos com a mesma quantidade de páginas”, “Uns grupos concluem as leituras antes, outros grupos depois” e “Gostei de analisar e ver o que deu certo e o que não deu”*.

A filmagem da aula da professora Sara ocorreu em uma turma do curso de Ciências Contábeis, para a qual ministrava a disciplina de Matemática essencial. Produziu em detalhes um roteiro de aula, apresentando todo o objetivo do conteúdo, e envolveu a turma com métodos ativos de ensinar, já que os alunos se mostraram atuantes, interessados no que foi proposto. Ao assistir a sua aula na Autoconfrontação simples, refletiu sobre sua atuação, considerando que poderia ter conduzido melhor as atividades com os alunos, e fez o seguinte comentário: *“Como a gente fica mais gorda na imagem”*.

Na Autoconfrontação cruzada as professoras trocaram experiências e sugestões de suas aulas. Maria comentou: *“Me fez repensar meu método: oito páginas para um grupo e três para outros, desproporcional. Achei bacana a aula. Gostei muito foi a forma. A professora Sara refletiu: “Preciso ter atividades extras para os alunos que são mais rápidos e atender os mais lentos”*.

Refletir dentro desta perspectiva, em *que a professora Sara utiliza-se de roteiro de aula*” a pesquisa-piloto, permite perceber o quanto podemos contribuir com os docentes ao repensar em suas representações no trabalho através das Autoconfrontações realizadas. A partir dos métodos surgem as reflexões: “*É desafiador*”, “*É sofrido*”, “*Me sinto frustrada em alguns momentos*”. Por outro lado, temos: “*Me faz bem poder falar, ver*”, entre outros sentimentos. Tais temáticas serão apresentadas numa tabela posteriormente.

Muitas vezes imerso nas exigências de metas e trabalhos constantemente intensificados, sem a contrapartida de boas condições para realizá-los, o professor “não explode”, mas “implode”, o que pode causar seu adoecimento e colocá-lo em contradições com o real sentido do trabalho. O desafio de investigar em instituições de Ensino Superior reside na dificuldade de entender como se processam os mecanismos de incorporação e de apropriação dos conteúdos e das práticas propostos pelas políticas educacionais e de perceber como se encontra a saúde do professor. Nessa perspectiva, procuramos compreender o trabalho dos colegas docentes para gerar a reflexão sobre o seu *métier* e contribuir para efetivá-la.

Ao participar de uma Autoconfrontação, o professor já está transformando a sua atividade, e isso ocorre da mesma forma com o pesquisador, pois esse, ao participar do processo, revela a sua ação como pesquisador e como formador de professor.

[...] a realização das autoconfrontações tem dois pré-requisitos: a instalação de um “plurilinguismo” profissional no ambiente de trabalho que se refere às maneiras de fazer e dizer e a definição de uma espécie de jogo do “passa-anel dialógico”, “objeto de ligação” em torno do qual se pode enrolar e se desenrolar a confrontação entre experts sobre um gesto do ofício. Pode-se, então, considerar que, nesse quadro as “paixões” do ofício, mantidas pelo pesquisador, servem de suporte à transferência dos recursos profissionais de um sujeito para outro (Yvon, 2003). Aqui, especialmente – como bem observou Spinoza de maneira geral (1965) - ninguém conhece, de antemão, os afetos e os conceitos de que é capaz. (CLOT, 2010, p.239, grifos no original)

Concluimos que, para dar subsídios e continuidade a esta pesquisa de doutorado, passar por esta experiência ajudou-nos a compreender como realizar a pesquisa, considerando que os métodos têm um alto grau de complexidade.

QUADRO 2 - Reuniões com os Participantes da Pesquisa Piloto

DATA DA REUNIÃO	TEMPO DE DURAÇÃO	PARTICIPANTES	TEMAS
16/06/2016	60 minutos Instrução ao sócia	Pesquisadoras NE e SL e as professoras Lúcia, Maria, Yasmin e Sara	Aprendizagem do aluno e a não aprendizagem. Discussão das professoras participantes na pesquisa sobre como os alunos do Ensino Superior aprendem e muitos têm dificuldades e falta de interesse pelos conteúdos apresentados.
16/06/2016	60 minutos Instrução ao sócia	Pesquisadoras NE e SL e professoras Lúcia, Maria, Yasmin e Sara.	A docência como desafio, mediante os novos desafios e realidades vividos em sala de aula. Novas gerações e diversidade. As professoras refletem.
16/06/2016	60 minutos Instrução ao sócia	Pesquisadoras NE e SL e professoras Lúcia, Maria, Yasmin e Sara.	Sofrimento. A professora Lúcia relata a dificuldade em trabalhar com alunos de inclusão no Ensino Médio.
16/06/2016	60 minutos Instrução ao sócia	Pesquisadoras NE e SL e professoras Lúcia, Maria, Yasmin e Sara.	Falta de preparação. Apresentam em suas análises que, muitas vezes, o professor não está preparado para lidar com situações de adversidade e conflitos em sala.
16/06/2016	60 minutos Instrução ao sócia	Pesquisadoras NE e SL e professoras Lúcia, Maria, Yasmin e Sara.	Frustração por não atender aos objetivos propostos. Descrevem que possuem formação, são mestres, doutoras, e se deparam com situações de que às vezes aparentam não dar conta.
16/06/2016	60 minutos	Pesquisadoras NE e SL e professoras Lúcia, Maria, Yasmin e Sara.	Novo aluno.
21/03/2017	50 minutos Autoconfrontação simples	Pesquisadoras NE e SL e professora Maria.	Novas estratégias de ensinar. As professoras destacam que para atender os objetivos com a nova realidade de jovens mais tecnológicos, às vezes menos interessados, importante diversificar nas aulas propostas. Métodos mais ativos.
21/03/2017	50 minutos Autoconfrontação simples.	Pesquisadoras NE e SL e professora Maria.	Relação professor-aluno. Reconhecem que um dos pilares para o atingimento dos objetivos educacionais é manter o diálogo com os alunos, estabelecendo relação de confiança.
28/04/2017	50 minutos Autoconfrontação simples	Pesquisadoras NE e SL e professora Sara.	Conflitos no exercício da docência, como: novas gerações, número de alunos em sala, diversidade.
05/05/2017	40 minutos Autoconfrontação simples	Pesquisadoras NE e SL e professora Sara.	Autoimagem, como lidar com o inesperado frente às reações e às ações dos discentes.
19/05/2017	40 minutos Autoconfrontação simples	Pesquisadoras NE e SL e professora Sara.	Refletir sobre o <i>métier</i> , a busca incansável de novos métodos de ensino e aprendizagem para atender aos novos alunos e às demandas institucionais.

FONTE: A autora (2019)

Essas experiências, considerando a análise do que pode adoecer o docente do Ensino Superior, corroboram, em algumas análises da investigação, o que Gaulejac (2012, p.12) descreve sobre tal condição. Afirma que o professor universitário apresenta recursos de atuação em um coletivo de trabalho, que se estabelece por um agrupamento das condições afetivas, éticas e políticas que envolvem relações intrínsecas, complexas e conflitivas entre a subjetividade e a forma histórica de sociabilidade. A função social, que deveria ser uma alavanca, torna-se invisível, o docente trabalha de forma mais solitária. Fato que fez sentido, quando uma das professoras que participou da Autoconfrontação cruzada, no momento da utilização do método, relatou a importância de trocar mais, dividir.

Na sequência da apresentação deste estudo, destacamos o encaminhamento da pesquisa realizada com professores de outra instituição de Ensino Superior privada, localizada no município de Curitiba.

3.2 A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Para a investigação pós-pesquisa-piloto, foi realizado um trabalho com professores em uma outra instituição de Ensino Superior privada. A proposta inicial era trabalhar com quatro docentes – que não pertencem ao círculo profissional próximo da pesquisadora –, aqui nomeados ficcionalmente de Aline, Eduardo, Luís e Nelbe. Os professores do programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da USF sugeriram não desenvolver a pesquisa na mesma instituição, por considerar a pesquisa endógena e, assim, não atender aos objetivos reais do estudo, o que, conseqüentemente comprometeria a utilização da proposta da metodologia em Clínica da Atividade, pois a autora desta pesquisa atua na área de Gestão, no Núcleo de Carreira Docente. Os professores poderiam não se sentir à vontade com as intervenções.

A escolha da instituição ocorreu porque o professor Eduardo havia sido aluno e orientando da pesquisadora no curso de graduação em Filosofia. O encontro aconteceu devido à proposta da pesquisa em Clínica da Atividade e ao interesse do professor Eduardo em conhecer a metodologia como apoio ao estudo. Os demais docentes, Luís, Aline e Nelbe, foram apresentados pelo referido professor e aderiram à proposta. A consulta à alta direção da universidade, para obtermos o Termo de Anuência para a autorização da pesquisa, foi igualmente possibilitado pelo professor Eduardo.

Com inspiração na proposta metodológica da Clínica da Atividade, desenvolvemos o trabalho da seguinte maneira: houve a demanda da pesquisadora, que contactou inicialmente o ex-aluno, convidando-o a participar do estudo; foi feita a escolha dos quatro docentes, de acordo com a indicação do contato inicial e da disponibilidade de cada um; o contato com a instituição de Ensino Superior em que os professores participantes das pesquisas atuam. A autorização expedida pela instituição envolveu as seguintes fases do trabalho ali realizado: o convite aos professores para participar do estudo; a apresentação da proposta da pesquisa ação; a intervenção do método Instrução ao Sósia com os professores convidados e as filmagens das aulas ministradas pelos docentes e, consequentemente, a seleção de episódios, mediante critérios previamente estabelecidos; as sessões de Autoconfrontação simples com a participação do docente filmado e do pesquisador, cabendo a esse último indagar primeiramente os episódios selecionados; na Autoconfrontação cruzada, sucedeu uma nova análise das gravações, com a presença do professor filmado, do pesquisador e dos demais professores, que comentam os referidos episódios e levantam questões da confrontação.

Todos os professores da pesquisa e que atuam ou atuaram na instituição possuem vasta experiência na docência, e muitos deles também trabalham ou trabalharam na gestão, como coordenadores de área, entre outros. Têm uma média de tempo de casa entre 10 e 20 anos.

3.2.1 Apresentação dos Professores

O professor Eduardo é licenciado em Filosofia e mestre em Educação, pós-graduado em Gestão, Inovação e Docência na Educação a Distância. Na graduação, ministra aulas de Filosofia, Empreendedorismo e Gestão de Projetos. Na instituição foco da pesquisa, além de docente, exerce liderança em projetos de Metodologia de Ensino na Pró-Reitora Acadêmica, bem como atua com atividades em salas de formação de professores.

O professor Luís possui formação acadêmica na Escola de Oficiais da Polícia Militar do Paraná, especialização na área de Direito, mestrado e doutorado pela Universidade Federal do Paraná, onde desenvolveu a pesquisa “A violência escolar na percepção dos policiais militares” (2010). Ministra aulas no curso de Pedagogia, Biologia e

Educação Física; demonstrou muita consideração nos auxiliando na pesquisa e manifestou uma grande identificação com a docência.

A professora Aline é graduada em Letras, pós-graduada em Ensino a Distância, com mestrado em Tecnologia e Educação. Ministra aulas na sua área no curso de Pedagogia. Foi muito atenciosa e prontamente se disponibilizou.

Já a docente Nelbe é pedagoga com especialização em Neuropsicologia e doutorado em Inclusão. Trabalha com Educação Especial e seu foco é a Educação Infantil. A docente ministra disciplinas na Pós-Graduação e na Graduação relativas ao desenvolvimento humano. Devido a problemas particulares, não conseguiu permanecer na pesquisa.

3.2.2 Alguns Impedimentos para a Realização da Pesquisa

Para um melhor fluxo de informações e agendamentos, foi criado um grupo no *WhatsApp*, para aprimorar a comunicação entre todos, ideia dos professores participantes. Tal fato favoreceu o contato, por um lado, mas não minimizou as dificuldades para reuni-los a fim de concretizar a proposta. Por exemplo: a Autoconfrontação com os professores Eduardo e Luís foi marcada, cancelada e reagendada duas vezes, devido aos motivos associados a compromissos, viagens e reuniões dos docentes.

Ocorreram algumas dificuldades com as professoras Aline e Nelbe para alinhamento de datas. A professora Aline estava mais disponível, apesar de parecer pouco à vontade. Parecia sempre querer adiar e, quando solicitada a escolha de uma data que a turma achasse melhor para filmarmos, concordou, direcionou e, algumas horas antes do agendado, desmarcou. No tocante à professora Nelbe, ela se afastou e não se manifestou quanto às possibilidades e às alternativas de datas propostas pelas pesquisadoras NE e SL. E, como já mencionado, não continuou na pesquisa por problemas pessoais.

Com a professora Aline mantivemos a Instrução ao Sósia, porém percebemos resistência com relação à gravação da aula. A docente não estava se sentindo confortável, aparentou um pouco receosa em relação à manutenção de sua atividade na instituição e não se sentiu à vontade com a proposta da pesquisa.

3.3 DESDOBRAMENTO DA PESQUISA

Um dos docentes que participou da pesquisa de doutoramento, o professor Eduardo, que atua diretamente na gestão geral de uma equipe de profissionais de Ensino a Distância da instituição pesquisada, identificou no método de instrução ao sócia um potencial a ser desenvolvido com sua equipe de trabalho e nos solicitou conduzirmos um grupo de estudos. O principal objetivo era conceituar a Clínica da Atividade para apropriação do método e depois instrumentalizar o grupo de coordenadores e tutores da universidade.

Assim, as pesquisadoras NE e SL organizaram um cronograma de reuniões para o 1.º semestre de 2018 (março a junho), com a presença de cinco mentores do EaD da instituição. Com eles, que denominaremos de S, A, M, J e T, realizamos seis encontros, com média de 60 a 90 minutos cada um.

A professora S é coordenadora do projeto de EaD, a professora A é mentora e lidera um grupo de tutores, o professor J também é mentor e a professora T, do mesmo modo, é mentora e lidera parte do grupo de tutores. E o docente Eduardo é o coordenador geral de toda a equipe.

As reuniões foram marcadas com leituras prévias sobre a Clínica da Atividade, sobre seus idealizadores e o método de instrução ao sócia e sempre contextualizadas pelos participantes, a fim de apropriar-se da metodologia.

Inicialmente, a sugestão foi realizar o método Instrução ao Sócia com os professores tutores, principalmente os ingressantes. O docente Eduardo destacou a importância da IAS, com a observação: *“vivenciar o método faz a pessoa refletir e rever seu métier”*.

Relataram que os tutores estão com uma sobrecarga grande de trabalho: de 3 mil alunos em 2017, passaram para 12mil em 2018. Cada professor-tutor está atendendo a uma média de 100 professores. Segundo o relato, é muita demanda e com probabilidade maior de erro por parte dos docentes. *“Importante que a gente acompanhe muito bem, se não eles não atendem as exigências”*, comentou o professor J.

Para a concretização do estudo, foi sugerida a leitura dos textos: *Imagine que eu sou sócia...Aspectos técnicos de um método em clínica da atividade*, de Matilde Batista e Laís Rabelo (2013); *“Clínica da atividade e psicopatologia do trabalho”*, de Yves Clot (2010), do livro *Trabalho e poder de agir*. Assim se constituiu um grupo do estudo com

sete pessoas, mais as duas pesquisadoras, NE e SL, com seis encontros, para a discussão dos textos e a aplicação da IAS. Realizamos uma Instrução ao Sósia e foi convidada a tutora M, que é formada em Administração e está trabalhando na universidade há três meses. A mentora T realizou a instrução, dizendo a M que ela iria substituí-la e que ninguém poderia perceber. Foram detalhados os roteiros de estudos para os professores que atuam nas áreas presenciais.

Na sexta e última reunião, analisamos os áudios da Instrução ao Sósia e ouvimos o relato dos participantes.

Os docentes participantes do estudo para apropriação da IAS descreveram seus momentos de compreensão e reflexão de suas práticas a partir do método.

Ouvir-se por meio do áudio foi uma experiência inédita e bastante interessante e rica. Ao mesmo tempo em que permite um resgate do que foi discutido, permite que se perceba a construção da apropriação dos conceitos que estão sendo estudados.

No primeiro áudio foi bem perceptível nosso empenho em entender a aplicabilidade da metodologia em nossa realidade, ao mesmo tempo em que buscávamos entender a metodologia.

No segundo áudio, já se percebe um nível maior de compreensão a respeito da aplicabilidade, bem como as dúvidas em relação ao termo degradado foram esclarecidas. (professora S, reunião, 24 abr. 2018)

Ficou muito mais clara a aplicabilidade da metodologia na realidade da tutoria, tanto para repensar as atividades, quanto para a formação de novos tutores (instrução) – melhoria do processo de ensino-aprendizagem. (docente S, 24 abr. 2018)

A docente A, mentora e tutora, fez o seguinte relato:

A experiência do projeto instrução ao sósia foi bastante enriquecedora e trouxe novos conhecimentos e reflexões, tanto sobre a minha prática docente, bem como [sic] as possibilidades de formação de professores. Como comentei em um dos encontros, em 2017, de forma intuitiva, resolvi fazer uma autogravação da minha atuação num dos encontros virtuais. Depois da ocasião, assisti ao vídeo e ao parar para me ver atuando como docente, tive alguns insights de melhoria para as aulas seguintes. Ao estudar e discutir sobre instrução ao sósia, refleti sobre a experiência ora relatada e percebi que o uso da técnica pode ter grande valia na formação docente, já que possibilita uma autorreflexão sobre a atuação profissional. Nesse sentido, vejo que essa autoavaliação pode ser muito mais efetiva na melhoria das práticas docentes do que imposição ou orientações externas.

A professora T, também tutora e mentora, não pôde estar presente no último encontro, mas encaminhou o seguinte depoimento:

O convite para participar ativamente na metodologia instrução ao sócia veio no momento em que estávamos em reunião com a equipe de pesquisa. De começo fiquei espantada, pois não havia me preparado para esse exercício. No decorrer da conversa, fui me sentindo mais tranquila e à vontade, dado que o tema central era descrever atividades que exerço cotidianamente. Acredito que a experiência tenha cumprido a função de fazer com que as práticas e processos do dia a dia profissional sejam valorizados. Contribuí para que voltasse o meu olhar para quantas pessoas, professores, alunos, coordenadores, equipe de apoio acadêmico, entre outros, são impactados direta ou indiretamente pelo meu trabalho, promovendo assim um impacto positivo sobre a minha percepção pela função que ocupo, e minhas responsabilidades como profissional. Senti-me muito bem satisfeita ao perceber que tenho exercido minhas atividades com a qualidade esperada. E também ao ver que ao final a “sócia” compreendeu minhas explicações, e sentiu-se apta para uma substituição, considerando que não havia me preparado com antecedência para essa instrução. Por outro lado, sob o aspecto de revisão dos processos, a fim de surgir questões que me fizessem refletir sobre como aprimorá-las, considero a experiência de participar da metodologia “instrução ao sócia” muito interessante, e posso afirmar que cumpriu seu propósito de motivação profissional pela autovalorização no trabalho. Seguramente indicaria para que mais colegas pudessem participar. (docente T, maio 2018)

O professor J não se manifestou de forma escrita, mas esteve presente em três reuniões com manifestações mais discretas.

Roteiro de aplicação do método instrução ao sócia com os professores-tutores.

Objetivo do método: transformação da sua atividade por meio da tomada de consciência daquilo que faz e que pode aumentar o seu poder de agir.

Contextos para utilizar o método:

- Novos professores-tutores, a fim de auxiliar os novos tutores na apropriação e na reflexão sobre os passos das atividades relativas à modalidade de ensino a distância.
- Professores-tutores que estavam passando por situações difíceis no trabalho ou que precisavam aprimorar a forma de desempenhar suas atividades.

Primeiro Contexto

- Sócia - Professor-tutor novo
- Instrutor - Professor-tutor antigo

Orientações a serem dadas aos participantes – o instrutor deverá explicar ao sócia como desempenha cada atividade, num passo a passo, de forma que o sócia entenda como proceder.

Para a realização desta clínica, o professor-tutor novato já deverá ter tido contato com o ambiente virtual de aprendizagem e ter sido apresentado às várias modalidades de ensino. A instrução foi dividida em tópicos específicos, que podem ser selecionados para cada sessão, assim transcorrendo:

- a) mensagens aos alunos - como devem ser;
- b) relacionamento com alunos - itens importantes;
- c) mediação pedagógica - como deve ser feita;
- d) orientações aos alunos;
- e) participação e avaliação das atividades;
- f) orientação sobre prazos e compromissos;
- g) relacionamento com a equipe de gestão;
- h) elaboração do plano de tutoria;
- i) gestão de turmas.

As sessões poderão ser observadas por outros professores-tutores que queiram compreender como é desenvolvida determinada atividade.

Findas as sessões, o instrutor poderá identificar em que situações pode melhorar a sua forma de atuação.

Segundo Contexto

- Sócia - professor-tutor
- Instrutor - professor-tutor com dificuldades

Orientações: o instrutor deverá dar orientações ao sócia sobre como desempenhar determinada atividade. Deve-se priorizar uma atividade na qual o tutor esteja tendo dificuldade em desempenhar.

Em uma realidade basicamente constante, o saber construído ao longo do processo de formação profissional do professor é comparado com a realidade do trabalho de ser responsável pela educação com turmas grandes, com várias disciplinas diferentes para ministrar durante o ano letivo. Isso porque o professor recorre a esforços extras para atualizar conhecimentos e instrumentalizar-se em novas tecnologias didático-pedagógicas, cumprindo

uma jornada de trabalho que, muitas vezes, excede em horas semanais a jornada prevista em seu contrato de trabalho.

Como vemos, o trabalho docente é composto de várias atividades e não pode ser alterado e dividido entre vários professores, como se faz com o trabalho na indústria, por exemplo, em uma linha de montagem. Esta é uma atividade que é estabelecida e concluída pelo mesmo trabalhador.

Ademais, o trabalho docente requer habilidades intelectuais, mas não prescinde de habilidades físicas. A realização das atividades, em classe e fora dela, exige do professor condições físicas e psicológicas, pois as atividades envolvem esforço físico: força e resistência muscular para a busca de informações atualizadas, transporte de livros e materiais; sentar-se ou permanecer em pé por tempo prolongado, escrevendo ou desenhando – o que envolve gasto energético/calórico que pode provocar alterações fisiológicas; e esforço mental, para as exigências cognitivas e psíquicas.

Para Gasparini, Barreto e Assunção (2005), as condições em que os professores mobilizam suas capacidades físicas, cognitivas e afetivas para atingir os objetivos necessários podem gerar sobre-esforço ou hipersolicitação de suas funções psicofisiológicas, que, se não forem recuperadas a tempo, acabam por desencadear sintomas clínicos, o que poderia explicar os índices de afastamento do trabalho por transtornos mentais.

Percebemos, no grupo de estudos com os professores mentores e tutores do EaD, muitas atividades, pouco respaldo técnico e muita sobrecarga emocional em razão da exigência de cumprimento de prazos.

Com relação aos resultados do estudo e à apropriação do método de Instrução ao Sósia, foi definido pelos participantes que validaram a proposta que o método seria aplicado aos professores tutores. Para tanto, foi elaborado um painel de comunicação, exposto na área de circulação interna, informando as principais ações para integração do professor tutor na instituição. Um dos itens descrevia a utilização da ferramenta de Instrução ao Sósia com os novos professores integrantes do EaD. A foto real está apresentada no apêndice da tese.

QUADRO 3 - Instrução ao Sósia com Professor Tutor - Grupo de Estudo

SITUAÇÃO	SÓSIA – PROFESSOR – TUTOR NOVO	INSTRUTOR – PROFESSOR TUTOR ANTIGO	INSTRUÇÕES DIVIDIDAS EM TÓPICOS PARA CADA SESSÃO DE APRENDIZAGEM
Situação 01	Recebe instrução para procedimentos nas orientações do ambiente virtual e tópicos específicos, para os procedimentos nas aulas virtuais.	Explicar ao sósia como desempenhar cada atividade no ambiente virtual.	Mensagens aos alunos - como devem ser. Relacionamento com alunos - itens importantes. Mediação pedagógica - como deve ser feita. Orientações aos alunos. Participação e avaliação das atividades. Sobre prazos e compromissos. Relacionamento com a equipe de gestão. Elaboração do plano de tutoria. Gestão de turmas. Obs.: As sessões poderão ser observadas por outros professores-tutores que queiram compreender como é desenvolvida determinada atividade.
Situação 02	Escuta o áudio e avalia a compreensão do que foi instruído. Recebe instrução.	Instrui sobre como desempenhar determinada atividade.	Priorizar uma das atividades, que o tutor esteja tendo dificuldade em desempenhar.

FONTE: A autora (2019)

Reforçamos aqui que utilizar a proposta de instrução ao sósia, como meio de formação de um grupo de estudo para apropriação do método para professores tutores no quesito EaD, objetiva buscar recursos de análise do trabalho, a fim de rever e propor condições de se estabelecer um poder de agir a partir da reflexão do ofício, conforme as discussões presenciadas no IV Colóquio da Clínica da Atividade, realizado em novembro de 2019, que preconizava o avanço da Clínica da Atividade em diversos campos de atuação.

3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

O material empírico deste trabalho está organizado em áudios e videogravações, foi transcrito e destinou-se às análises dos dados. Evidenciou, portanto, os enunciados dos professores nas reuniões e nas entrevistas de Instrução ao Sósia e nas Autoconfrontações, como material de análise.

Neste contexto, faz-se necessário o manifesto de duas análises: a diferenciação entre o objeto de discurso e o objeto de debate, sendo o objeto de discurso aquilo que é efetivamente posto em discussão pelos docentes, apoiado pelas gravações, e o objeto de debate, uma questão de discussão do *métier*. Considerando a apropriação dos conhecimentos dos métodos da Clínica da Atividade, Clot (2010) apresenta uma vivência entre maquinistas em uma ação particular de frenagem de um trem do subúrbio de Paris. O que se destaca para este contexto é um diálogo instigado após a intervenção, seguido de uma autoconfrontação entre dois indivíduos sobre a finalidade da frenagem.

[...] examinar a maneira como o debate se torna discurso para continuar sendo, em melhores condições, debate; ou, ainda a maneira como o debate permanece vivo ou desaparece no discurso. Acompanhamos a alternância funcional de um e de outro no prosseguimento da atividade dialógica por dois maquinistas. Ao proceder desse modo, descobrimos também que as migrações funcionais se encaixam uma na outra no decorrer dessa atividade. Elas existem entre debate e discurso. (CLOT, 2010, p.239)

Importante considerar que, em uma perspectiva *bakhtiniana*, conforme argumentado por Freitas (2013, p.42), o sujeito se constitui na relação entre o eu e o outro e se consolida pela construção da “alteridade”, do “[...] espaço da constituição das individualidades”. É sempre o outro que proporciona elementos que fazem o eu ser o que é, fato evidenciado nos debates realizados com os professores, em especial na Autoconfrontação cruzada. O docente, ao analisar a sua aula e a do outro, acrescenta indagações, refletindo e admitindo a possibilidade de transformação na sua própria ação: “*Gostei da forma que você conduz este conteúdo*”. “*Muito bom assistir a aula do meu colega, me faz até sentir que estou no caminho certo*” (Autoconfrontação cruzada com os docentes Luís e Eduardo, 26 out. 2017).

As falas indicam a importância da construção de espaços coletivos para compor o gênero da atividade docente.

Brait (2010) enfatiza que a obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, uma das mais lidas do Círculo de Bakhtin, impulsionou o surgimento de uma análise do discurso presente nos estudos linguísticos, literários e nas Ciências Humanas em circunstâncias gerais:

Ninguém, em sã consciência, poderia dizer que Bakhtin tenha proposto formalmente uma teoria e/ou análise do discurso, no sentido em que usamos a expressão para fazer referência, por exemplo, à Análise do Discurso Francesa. Entretanto, também não se pode negar que o pensamento bakhtiniano representa, hoje, uma das maiores contribuições para os estudos da linguagem, observada tanto em suas manifestações artísticas como na diversidade de sua riqueza cotidiana. (BRAIT, 2010, p.9)

Segundo Brait (2010), não há categorias supostas a serem aplicadas na análise dos textos e discursos. Um dos atributos da análise de texto e dos discursos é provocar que os discursos mostrem a produção de sentidos, em um pensamento dialógico, em um encontro. Assim, práticas advindas da diversidade, que sinalizam e significam uma oportunidade dialógica de teoria e método, possibilitam que o discurso seja aprendido e transformado em diferentes perspectivas de *construção do conhecimento*.

Dentro dessa perspectiva dialógica, são evidenciadas as temáticas que os docentes reiteravam em muitas das reuniões e que estão relacionadas com o objeto da presente pesquisa, tais como: não comprometimento do aluno em sala de aula, atividades administrativas (gestão), intensificação do trabalho em relação à carga horária elevada, quantidade excessiva de alunos em sala e demandas de sobrecarga advindas das exigências instauradas no meio acadêmico.

Clot (2010, p.131) descreve que nas relações dialógicas ninguém sai como entrou, existe uma conformidade entre o eu e o outro, e comenta: “é somente na interação dos homens que se desvela ‘o homem no homem’, tanto para os outros como para ele mesmo”. Clot argumenta que a troca verbal é um lugar e um espaço de desenvolvimento:

[...] O diálogo e a ordem dialógica é que oferecem o cenário em que os sujeitos encontram em si mesmos e os outros, assim como se defrontam com suas histórias, contextos ambientais e circunstanciais. Sabe-se que, para Baktine, qualquer diálogo inclui uma *dramaticidade intrínseca*, desenrola-se em um teatro em que se confronta uma pluralidade de vozes, bem além daqueles dos atores. (CLOT, 2010, p.133)

Neste caso a manifestação do docente retrata a "dramaticidade intrínseca", como em um teatro. Confronta-se naquilo que surge a partir de várias vozes, que vai além da expressão de atores em uma dramatização.

Gostei, gostei, de me admirar, porque a gente sabe, eu, pelo menos, percebo, tenho a convicção que é algo que eu gosto muito, que eu me apaixonei lá atrás, e não consigo terminar esse relacionamento, então, eu vi o tanto que na minha voz tem coisas fortes, das próprias convicções que a gente traz mesmo da docência. (Luís, Autoconfrontação simples).

A forma como Luís se manifesta, ao confrontar-se em sua aula, reforça a afirmação de Clot (2010, p. 253) de que a Autoconfrontação simples sugere uma nova realidade, em que o sujeito se diferencia e se torna um “observador exterior de sua atividade na presença de um terceiro”. A interpretação do vídeo é elaborada pela auto-observação.

Clot (2010) argumenta que o termo “dramaticidade” provoca o enfrentamento, a confrontação e que pode ser simples ou abertamente aceito ou conscientemente assumido, conseqüentemente, entre o outro e o eu. Um eu explícito igualmente, um outro que “faz eco em mim” (CLOT, 2010, p.133).

Consideradas as argumentações teóricas aqui citadas, identificamos, nas reuniões realizadas com os professores, vários momentos em que eles analisam que as novas realidades do aluno e as condições estruturais institucionais revelam uma exigência maior e uma atividade docente com mais solidão. De todo o material registrado, organizamos dois eixos de análise: dilemas apresentados pelos professores ao analisarem sua própria prática e o peso da avaliação institucional.

Ocorreram oito encontros no período de agosto a novembro de 2017, realizados no *campus* da instituição pesquisada (QUADRO 4). Os docentes fizeram algumas observações em relação à própria práxis, conduzindo às situações de relevância no dia a dia em sala de aula: *“Temos muitos alunos em sala de aula”, “Difícil conhecer todos os alunos”, “Procuramos fazer o melhor em sala de aula”* ou *“Nossa carga diária é maior”*. A partir disso, houve a necessidade de compreender a precarização e a intensificação do trabalho como temáticas pertinentes ao longo das análises:

QUADRO 4 - Reuniões com os Docentes: a construção da pesquisa

continua

DATA DA REUNIÃO	TEMPO DE DURAÇÃO	PARTICIPANTES	TEMAS
3/8/2017	17h51	Eduardo Luís (NE e SL)	NE e SL (Pesquisadoras) - apresentação da metodologia em Clínica da Atividade e seus métodos: Instrução ao sócia, Autoconfrontação Simples e Cruzada. Luís: diversidade de disciplinas, coordenação um desafio, número de alunos. Eduardo - sala de aula e gestão, formação de professores e valorização das disciplinas, intensificação do trabalho docente.
16/08/2017	42h22	Aline, Nelbe (NE e SL)	SL e NE - apresentação da metodologia em Clínica da Atividade, práticas e seus métodos. Nelbe: trouxe uma questão: “método aplicável em disciplina de estágio?” Continuou: desafios da docência, aplicação de prova e metodologia. Aline: número de alunos em sala de aula, roteiro de aula, dificuldade de interpretação e relação com o aluno (perceber o aluno).

QUADRO 4 - Reuniões com os Docentes: a construção da pesquisa

conclusão

DATA DA REUNIÃO	TEMPO DE DURAÇÃO	PARTICIPANTES	TEMAS
17/08/2017	15h40	Eduardo e NE	Roteiro de atividade, leitura de texto, turma numerosa, chamada - regra institucional - início da aula, Avaliação - devolutiva - com o gabarito - TBL - metodologia ativa, Trabalho em grupo. Organização do tempo, organização do trabalho pedagógico, critérios e disciplina.
17.08.2017	9h58	Luís e SL	Chamada - lista, contrato pedagógico, resistência dos alunos para trabalho em grupo, Afetividade, disciplina e indisciplina em sala de aula, intervenções (orientações), Avaliação.
17.08.2017	43h54	Eduardo (NE e SL)	Comportamento - disciplina, avaliação, metodologia ativa - TBL roteiro, aplicação do TBL.
24.08.2017	32h59	Luís (SL e NE)	Organização do trabalho pedagógico, disciplina, cidadania, respeito e <i>bullying</i> , interação professor-aluno.
13.9.2017	12h 55	Aline e SL	Organização do trabalho pedagógico, trabalho em grupo, turma numerosa, administração do tempo.
14.9.2017	35min	Luís (SL e NE)	Organização do Trabalho pedagógico.
27.9.2017	29min	Eduardo (NE e SL)	Contextualização pesquisa, turma grande e falante, burocracia, modelo de aula - caminha entre os alunos - proximidade, autoimagem - gosta de se ouvir falar, exigência, organização do trabalho pedagógico - sem a leitura prévia não tem como dar conta, avaliação sem consulta. Organização do trabalho pedagógico.
26.10.2017	35min	Eduardo, Luis (NE)	Reflexão sobre a prática, relação com os alunos, Organização com os alunos, dinâmicas, unicidade de metodologia - adequação com professora da mesma disciplina - professor angustiado por dar aula por dar aula com uma metodologia tradicional, Metodologia ativa - TBL, avaliação, interação, aprendizado interativo, trabalho em equipe, fazer - mão na massa, leitura de textos.
9.11.2017	41min	Eduardo, Luis (SL, NE)	Sala de aula, paixão pela docência, desafio das metodologias, reflexão sobre a prática, relacionamento com os alunos, planejamento, práticas, turmas numerosas, reconhecimento da necessidade de apoio, equalizar muitas atividades, Instrução ao Sósia - muito interessante falar para alguém, cobrança pelo desempenho docente - mais afeta a saúde, Metodologias Ativas, plano de aula, organização do trabalho pedagógico, trabalho em equipe, aprendizagem - classificação - avaliação, excesso de trabalho docente - preparação e execução, tempo – dimensão, gestão e gestão da sala de aula, impasse, ser professor - valorizam cobrança - “ <i>A gente se cobra muito</i> ” – dilema, avaliação docente – institucional, gestor de curso - precisa ter habilidade com a gestão de pessoas, gerações – rapidez, processo de autonomia.

FONTE: A autora (2019)

Silva e Silva Júnior (2010, p.234) enfatizam que as consequências do trabalho intensificado não se “limitam às restrições ao lazer e vida familiar”, pois compreendem também a saúde do professor. Um dos aspectos mais presentes, na fala dos docentes sobre o desenvolvimento da prática universitária ou sobre a intensificação e a precarização do trabalho, é o que diz respeito à crescente incidência do *stress* laboral, enunciados retratados na sequência.

Os docentes Eduardo e Luís participaram dos métodos de instrução ao sócia, autoconfrontação simples e cruzada, e a professora Aline realizou somente o método de Instrução ao Sócia.

4 EIXO 1 - DILEMAS APRESENTADOS PELOS PROFESSORES AO ANALISAREM SUA PRÓPRIA PRÁTICA

Nesta seção, trataremos dos dilemas e das variáveis – levantados a partir do diálogo com os professores – de precarização e adoecimento dos professores.

As demandas acadêmicas são inúmeras e ocorrem sistematicamente nas atribuições dos professores. Muitas delas perpassam igualmente na história pessoal e social do sujeito, causando desconforto e insatisfação. Segundo Clot (2010, p.104), a atividade “[...] é uma provocação subjetiva”, na qual o indivíduo analisa o que precisa fazer – “[...] as atividades suspensas, contrariadas ou impedidas” –, o que é importante e necessário para serem incluídas nas análises dos discursos dos docentes.

[...] na atividade impedida, jazem recursos, graças aos quais a organização do trabalho poderia ser reformada, cessando de dissipar a energia de muitos empregados. Sem nenhuma dúvida, é no encontro dessas possibilidades, na confrontação a assumir com perseverança dos coletivos, quando eles existem, no risco a correr no compromisso com os coletivos, que a organização do trabalho pode encontrar novas margens de manobra. (CLOT, 2013, p.4)

Durante as conversas com os professores, em vários momentos eles falaram de atividades contrariadas ou impedidas: *“Os alunos gostam de jogos, mesmo assim percebo que alguns não se interessam fazer a leitura ou preparação das atividades que lhe foram dadas, na hora da aula sem comprometimento”* (Reunião de Autoconfrontação simples com o docente Eduardo, 24 set. 2017).

O professor se manifesta, considerando a realidade de preparar suas aulas com propostas diferenciadas, o que toma muito tempo. Tem a expectativa de que a aula possa se tornar mais atraente, e a relação entre o professor e a turma estabelecer-se. No entanto, ele se sente frustrado. Assim considera Clot (2010, p.103): “quem deseja compreender as exigências da atividade, deve confrontar-se com esses conflitos”. O não comprometimento do aluno, muitas vezes a inquietação com o tempo em sala de aula e conversas paralelas são fatores que incomodam muito o professor.

Como é que eu vou melhorar isso? Que instrumentos eu tenho, que recursos eu vou ter na mão? Ou reconhecer que eu tenho uma dificuldade em um determinado ponto, depois que eu reconheci, eu entendo que já é um grande passo para aprimorar (última reunião com professor Eduardo, 09 nov. 2017).

Aquela história: ao final dessa aula, o aluno será capaz de: ponto, coloquei lá, se for três, ótimo, não põe muito mais, mas não é isso. Para você fazer uma aula com metodologia ativa, você tem que criar todo documento, você tem que criar todo teu material. O aluno tem que ler? Então, eu tenho que providenciar o que o aluno tem que ler, é além da sala de aula.

Percebemos um embate: o docente relata que está fazendo a sua parte, cita os alunos: *“você é que não fazem a parte de vocês”*. O professor não vê o resultado esperado. O docente busca o domínio da turma com o conteúdo, com o conhecimento e com a avaliação, mas há pouco interesse dos alunos na interação com o contexto ali presente. E ocorre também o relato de que elaborar aulas diferenciadas, postar material com leituras prévias requer mais tempo do que simplesmente preparar aulas expositivas.

A compreensão e a reflexão sobre o ofício se completam com a percepção de que o docente preserva a dimensão interpessoal, além dos diálogos e dos relacionamentos entre pares, o que representa ações específicas, devido à imposição para as circunstâncias do agir. A CA desencadeia a intenção de transformar e, dessa transformação, procede a compreensão. Os professores participantes da pesquisa elaboram a estrutura de pensamento que permite maior clareza na função. É significativo ressaltar que, nessa dimensão (interpessoal), o professor também dirige seu trabalho a si mesmo, constituindo-se como destinatário da sua própria atividade. *“No trabalho não é suficiente ser reconhecido por alguém: ter uma história comum, um produto, uma técnica, uma linguagem, uma marca, um *métier*”* (última reunião com professor Eduardo, em 09 nov. 2017).

Cabe aqui uma observação de Clot (2017, p.19): *“para defender os *métiers*, é preciso atacar esse problema. Um profissionalismo ampliado supõe, entre assalariados, a instrução da ‘controvérsia profissional’ sobre os critérios do trabalho de qualidade”*.

O excesso do número de alunos em sala de aula traz uma inquietude maior ao docente, uma angústia; em vários momentos a professora Aline verbalizou que trabalha com 88 alunos com uma disciplina de Leitura e Produção de Texto, não consegue desenvolver em suas aulas um formato mais adequado. Luís diz que fica difícil interagir e estabelecer de forma satisfatória aulas diferenciadas, com maior envolvimento para o

ensinar e aprender. Relata, como um dilema, inclusive não ter espaço físico para trabalhar com seus alunos.

Frustra-me um pouco, minha disciplina exige uma proximidade maior com os alunos, não consigo muitas vezes devido ao número de alunos em sala. (Reunião da professora de instrução ao sócia com a docente Aline, em 13 set. 2017)

E ao mesmo tempo é difícil, porque as turmas... vocês têm uma média de sessenta, 70 alunos por turma, e a gente fica numa situação: como é que fica? Uma turma de 70 alunos. Eu, na minha realidade, eu pego 30, 40, nem sei se cheguei a pegar 50, mas fica um pouco diferente. Aí, como você trabalha isso? De que forma a gente consegue trabalhar em um contexto de uma turma de 70 pessoas, onde eu tenho que interagir, eu tenho que tentar entender, porque a relação fica, assim, até no sentido de você ver o outro, adentrar, de entrar um pouco na situação ali, mas como a gente faz isso em uma turma de 70 alunos? (Luís, reunião final realizada em 10 nov. 2017)

Temos os mesmos dilemas, turmas imensas, o que não possibilita um trabalho de acordo com o que se idealiza. Falta espaço e as salas com superlotação de carteiras e alunos, impossibilitando atividades diferenciadas, se constituindo no maior problema. (Reunião de autoconfrontação simples com o docente Luís, em 14 set. 2017)

O desgaste pode ter relação com as cobranças estabelecidas pela instituição, que exige prazos e bons resultados; pelos colegas, que também são coordenadores e cobram os processos acadêmicos diariamente; e pelos alunos, que demandam entregas como conteúdo, notas, aulas atrativas, etc. Requer um *consumo maior de tempo*, principalmente com turmas com número maior de alunos. *E um consumo emocional*, que muitas vezes ocorre devido à frustração de não cumprir com o proposto. “É nessa administração do sofrimento, que requalifica a fragilidade de situações de trabalho em fragilidade pessoal, que o mercado do risco em plena explosão encontra seus recursos” (CLOT, 2013, p.4). Assim relatou também Eduardo:

Uma das equipes brigou no meio da aula, se desfez, uma aluna saiu chorando, porque chegou na hora, não entraram em acordo sobre o que elas iam fazer, ninguém se preparou antes, brigaram, saiu chorando. Então, aqui se concentra basicamente quem não se preparou antes, elas apresentam dificuldade, dispersam, vão resolver na hora, assim e isso aí acaba sendo ruim. E há uma turma também que logo termina de fazer a atividade, começa a fazer o trabalho e isso já observei em quatro aulas, terminou, deu um tempinho na minha aula, ela já começa a fazer o que tem que entregar depois do intervalo para outro professor. Então, acaba ficando sempre aquém do que eu espero, mas eu tenho consciência que a minha régua,

meu nível de exigência é bem elevado. Mas, ao mesmo tempo, você olha assim, vê os grupos trabalhando, tal, discutindo, lendo, você diz, não, o processo está acontecendo”. (Eduardo, Autoconfrontação simples)

A narração do docente representa, consideravelmente, que o professor é desafiado a realizar seu trabalho educacional num território de múltiplos conflitos e, frequentemente, se depara com situações em que, muitas vezes, tem dificuldade de intervir ou de posicionar-se; às vezes estabelece o papel do detentor das normas e regras da sala de aula. Percebemos mais uma vez o olhar de Eduardo para si próprio: *“A minha exigência é elevada”*. E isso pode gerar sofrimento: *“acaba ficando alguém do que eu esperava”*. Ao confrontar as suas análises, consegue refletir e, a partir daí, pode ficar mais fácil para encontrar meios de modificá-las.

Destacamos os trechos de Instrução ao Sósia com Aline, percebemos que refletem as condições, muitas vezes, de precarização e intensificação do trabalho docente e que, como sinalizado com frequência neste trabalho, podem levar ao adoecimento. *“Muitos alunos em sala, difícil trabalhar o conteúdo como gostaria”*. *“Me faz sofrer”*.

A docente Aline demonstrava a sua preocupação com a gravação e com o que iria ficar registrado, mas estava disposta a auxiliar na pesquisa, embora tivesse precaução com o que falar. Preparou o sósia com uma aula da disciplina de Leitura e Produção de Texto, com o conteúdo de gêneros textuais. Destacou a importância de fazer a chamada no início da aula, às 19h. É uma turma do curso de Pedagogia. Ela instruiu o sósia para falar aos alunos que chegarem atrasados para passar uma lista de chamada para não perder tempo abrindo novamente o sistema. Comentou que são muitos alunos em sala, *“no momento estou com uma média de 88 alunos”*, mas no início do ano *“eram 120 alunos”*.

A professora falava muito baixo, assim tivemos dificuldade em escutá-la. Descreveu que as suas aulas, muitas vezes, se tornavam palestras, devido ao número de alunos. *“Frustra-me um pouco”*, pois a disciplina Leitura e Produção de Textos *“exige uma proximidade maior com os alunos, não consigo, muitas vezes, devido ao número alunos em sala”*. Relatou ainda que os discentes gostavam muito de trabalhar com jornais, revistas, etc. *“Eles interagem melhor com o conteúdo”*. Detalhe importante: ela utilizava o microfone para dar aula.

Direcionava para o sósia, recomendando sempre: *“você deverá fazer”*. O sósia questionou e se certificou de que estava entendendo o que estava sendo instruído.

Percebemos que a professora não estava muito à vontade – é uma observação, não uma inferência –, ela se absteve de manifestar as suas reais dificuldades, como não ter outra forma de trabalhar a não ser a imposta pela instituição. Muitos alunos em sala e poucos subsídios de apoio. Fica evidente a intensificação do trabalho.

Foi a última participação da docente Aline na pesquisa. Remarcamos vários encontros, mas não conseguimos efetivá-los. Encaminhamos o áudio para a professora ouvir, mas não obtivemos retorno. O método de Instrução ao Sósia proporcionou a Aline refletir sobre a sua prática pedagógica, ao sinalizar que se sentia frustrada, pois gostaria de proporcionar aos alunos aulas mais interativas.

Compreendemos, por meio das práticas e das vivências apresentadas pelos professores: Eduardo, Luís e Aline, que a docência é uma força maior de cada um deles, mas eles apresentaram algumas dificuldades e questionamentos das suas práxis e estabeleceram várias vezes uma correlação entre a sobrecarga da função na área de gestão, o número excessivo de alunos em sala de aula e o formato do sistema de avaliação institucional. Esses três elementos serão apresentados nas próximas seções.

4.1 DEMANDAS DOS PROFESSORES – VARIÁVEIS DA PRECARIZAÇÃO AO ADOECIMENTO

O QUADRO 5 apresenta a organização dos dados, a partir dessas questões:

QUADRO 5 - Variáveis da Precarização do Trabalho e do Adoecimento

continua

DOCENTES	VARIÁVEIS DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO
Autoconfrontação simples, docente Eduardo – 14 set. 2017	Essas coisas têm muita burocracia dentro das nossas aulas, nem sempre dá tempo de fazer, mas a gente tem que dar conta de fazer, fazer chamada, distribuir as provas, e aí passa uma aula inteira, (???) eu faço a entrega da prova e do gabarito...
Autoconfrontação simples, docente Eduardo – 14 set. 2017	Elas se sentiram tão importantes com esse comentário... (???) , mas é realmente decepcionante, a pessoa apresenta um trabalho, e não consegue levantar a mão dizendo: “Fui eu que apresentei esse trabalho”.
Autoconfrontação simples, docente Eduardo – 14 set. 2017	Eu tenho a sensação de que estou suficientemente preparado para responder o questionário, por exemplo. E não é verdade, eu estou fazendo um milhão de coisas que pretendem tornar viva na memória deles aquilo que já leram, que já foi estudado, para daí, quando vai discutir ali, e o que já estudou no livro, tem que aparecer no meio do processo.

QUADRO 5 - Variáveis da Precarização do Trabalho e do adoecimento

continua

DOCENTES	VARIÁVEIS DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO
Autoconfrontação simples, docente Eduardo – 14 set. 2017	Aqui, nessa turma em especial, eu tenho alguns grupos que concentram os estudiosos, e tenho alguns grupos que concentram realmente aquelas que não produzem absolutamente nada...
Autoconfrontação simples, docente Eduardo – 14 set. 2017	De fato, demora para fazer essa conexão, “ah... não gosto de história, ah... não gosto de coisa para ficar pensando em alguma coisa que parece não ter saída”. Tudo bem, mas tem que fazer, né? Um grupo de professores pensou sobre isso e achou que era importante. Eu sempre mostrei isso, mas é difícil.
A Autoconfrontação simples, professor Luis – 17 ago.2017	É difícil, no curso educação física eu faço mágica. Muitos alunos. Eu levo eles pra fora, no ginásio, faço um movimento Às vezes é bom, sabe? Você consegue ter mais argumentos para criticar.
Autoconfrontação simples, docente Eduardo – 14 set. 2017	Ao mesmo tempo é difícil, porque as turmas... Vocês têm uma média de 60, 70 alunos por turma, e a gente fica numa situação: como é que fica? Uma turma de 70 alunos. Eu, na minha realidade, eu pego 30, 40, nem sei se cheguei a pegar 50, mas fica um pouco diferente. Aí, como você trabalha isso? De que forma a gente consegue trabalhar em um contexto de uma turma de 70 pessoas, onde eu tenho que interagir, eu tenho que tentar entender, porque a relação fica, assim, até no sentido de você ver o outro, adentrar, de entrar um pouco na situação ali, mas como a gente faz isso em uma turma?
Fala do docente Eduardo – último encontro dia 09 nov.	Eu quero manter pelo menos uma turma, mas esse ano eu tenho 7 turmas em sala de aula, são quase 400, 500 alunos no total. Então, pensando o momento da aula e o momento posterior da aula, por exemplo, a prova do quarto bimestre agora, é um volume de papel grande para você gerenciar e é isso que sabendo que vou aplicar a prova, vou fazer, e depois, como eu vou encaixar tudo isso na minha rotina de gestão? A correção, avaliação, isso é uma coisa que me incomoda bastante. Tem me incomodado muito.
Fala do docente Eduardo – último encontro dia 09 nov.	Então, chega um momento que isso acumula e daí, a cabeça do professor, a nossa cabeça fica assim: tem que separar, mas tem o tempo, a dinâmica, você tem que pensar até na parte burocrática.
Fala do docente Eduardo – último encontro dia 09 nov.	Aí, também transforma esse instrumento de avaliação, que é um balizador de muitas coisas, em uma ferramenta de opressão, uma ferramenta de castigo, e não sabe dar o <i>feedback</i> , não discute com o professor, até dar esse espaço para o professor dizer para si mesmo e para o coordenador como um parceiro de pensamento dele, porque ele tem aquela avaliação, o que aconteceu, ou que essa turma tem essa condição de analisar diferente da outra turma, porque isso também gera... Eu vejo a preocupação dos docentes, porque há a maneira com que eles recebem o impacto dessa avaliação.
Autoconfrontação simples, professor Eduardo – 14set. 2017	Eu acho duas coisas, uma que a participação delas (alunos) ainda é aquém, não é o que eu ainda queria. Não é o que eu desejo. Você pode observar, nessa aula, teve uma aluna fazendo trança no cabelo da outra, assim, não é que... mexendo o celular, não é que esteja falando no celular, às vezes está olhando no google, enfim, seja lá o que for, às vezes está discutindo, sei lá, no ritmo dela. Mas a outra, fazendo trança no cabelo da colega???

QUADRO 5 - Variáveis da Precarização do Trabalho e do adoecimento

conclusão

DOCENTES	VARIÁVEIS DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO
Autoconfrontação simples, professor Eduardo – 14 set. 2017	Aí não tem nenhuma participação. Isso me deixa chateado porque está aquém do que eu esperava. E a outra leitura, que aí, eu exijo mais, eu acho que levo coisas que estão além do que ela o poderia estar fazendo naquele momento. E eu cobro isso. E eu sou bastante exigente. E as alunas têm essa percepção e eu tenho essa percepção, inclusive quando eu faço coisas, como essa daqui, algumas coisas para responder, vários textos, etc., uma coisa atrás de outra, responde, vai...
Autoconfrontação simples, professor Eduardo – 14 set. 2017	Então, às vezes eu quero baixar minha exigência, mas às vezes não consigo. Eu chego lá, faço uma exigência além do que elas poderiam dar naquele momento, e isso faz com que fique aquém do desempenho que eu quero. Aí vou tentar exigir, baixar a exigência, e o que faço, levar mais papel, com todo o passo a passo escrito à mão...
Autoconfrontação cruzada, Luis e Eduardo Dia 26 set. 2017	Controle do tempo, porque se eu não estudei previamente, meu Deus, que carrasco! Como vou responder tanta coisa em tantos minutos, quando eu tenho que recuperar uma memória, etc., é mais fácil quando estou ali porque eu tenho que ler, entender, entender o sentido da questão e daí produzir uma resposta. Efetivamente, não cabe no tempo fazer isso, quer dizer, eu leio, vou pesquisar, voltar ao livro, fazer uma primeira leitura e dar conta de responder.
Autoconfrontação cruzada, Luis e Eduardo Dia 26 set. 2017	Eu fico angustiado, com computador e <i>slides</i> , eu quero chegar perto dos alunos, me deslocar entre os grupos, às vezes vou pulando cadeiras, porque não tem espaço para passar, mas eu vou perto das equipes para ficar junto com elas. Eu não consigo, acho que entendo esse teu sentimento de “estou amarrado”. Eu me sentiria desse jeito. Não sei mais fazer isso.
Fala do docente Eduardo – último encontro, dia 09 nov. 2017	Ou reconhecer que eu tenho uma dificuldade em um determinado ponto, depois que eu reconheci, eu entendo que já é um grande passo para aprimorar. O próprio apoio, a busca de ajuda, buscar alguém com quem falar, o querer compartilhar isso com alguém, parte do professor, de um reconhecer que pode ser melhor.
Fala do docente Eduardo – último encontro, dia 09 nov. 2017	E é o que eu quero e como eu posso dividir isso. Eu vejo Que, quando o cargo é mesmo intenso na gestão, a sala de aula tem que ser pequena, realmente, senão a gente sucumbe, né?
Fala do docente Eduardo – último encontro, dia 09 nov. 2017	Um docente que tem menos do que sete, é um docente que está em sinal amarelo. Um docente que tem menos de quatro é um docente que não está adequado aos desejos da instituição. Então, é natural que o professor tenha essa percepção e essa preocupação. Eu tenho essa preocupação com a avaliação pela minha autoimagem, eu não quero ser um professor que tenha uma nota ruim.

FONTE: A autora (2019)

As variáveis apresentadas na Tabela 4 foram extraídas da análise do material empírico registrado e representam as falas dos participantes, que traduzem o mote principal do trabalho e conduzem para a análise e os objetivos da pesquisa. Discutimos também a dimensão impessoal do ofício, já destacada anteriormente. Ao atuarem com prescrições oficiais ou oficiosas, muitas vezes os docentes são colocados em posição

defensiva, gerando incertezas e exaustão. E isso pode levar ao sofrimento, diminuindo assim a possibilidade de se reconhecer naquilo que faz, gerando impedimentos no poder de agir.

Os excertos que seguem trazem o fator de desinteresse, descaso do alunado, que eleva o desânimo no trabalho do docente. Esta questão aparece quando Eduardo se confronta com a imagem da sua aula e verifica que os alunos estavam em contextos totalmente fora do que previa sua aula.

A pesquisadora interpela: “*Você identifica um padrão de qualidade ao analisar vídeo da sua aula? Como fica para você está análise no vídeo?*”.

Eu acho duas coisas, uma que a participação delas (alunas) ainda é aquém, não é o que eu ainda queria. Não é o que eu desejo. Você pode observar, nessa aula, teve uma aluna fazendo trança no cabelo da outra, assim, não é que... mexendo o celular, não é que esteja falando no celular, às vezes está olhando no google, enfim, seja lá o que for, às vezes está discutindo, sei lá, no ritmo dela. Mas a outra, fazendo trança no cabelo da colega. Aí não tem nenhuma participação. Isso me deixa chateado porque está aquém do que eu esperava. (Eduardo, Autonfrontação simples, 14 set. 2017)

Nesse trecho Eduardo coloca o seu desagrado em não estar correspondendo com o propósito da aula, e afirma que consideraria todo tipo de dispersão, “*mas a outra fazendo trança no cabelo? Vai além do que imaginava*”. E se desaponta com sua expectativa do trabalho bem feito.

Clot (2006, p.3), em suas arguições, estabelece um elo de condução do trabalho bem feito e faz a seguinte observação: “eu penso que o nosso trabalho tem uma ancoragem muito forte sobre a qualidade do trabalho, que é também da beleza do gesto do trabalho bem feito, da coisa bem pensada, da coisa alcançada”. Segundo Clot (2006), o trabalho pode ser bem feito; é a melhor garantia de se resguardar a saúde.

Eduardo se posiciona em uma situação não muito confortável, em sua característica de cobrança, o que o faz refletir, o incomoda.

Consequentemente, as demandas diárias, inclusive manifestadas pelos docentes, determinam um excesso de burocracias nas atividades da academia, impedindo os docentes, muitas vezes a finalizar o conteúdo, o que afeta negativamente o processo de ensino-aprendizagem e eleva sua preocupação, por não atingir os seus objetivos como docente e também por não atender à instituição, que impõe cumprimentos de prazos e

metas. Eduardo comenta que deixa de cumprir algumas vezes a regra institucional. *“Eu entrego a prova o gabarito e continuo a aula”*.

Essas coisas têm muita burocracia dentro das nossas aulas, nem sempre dá tempo de fazer, mas a gente tem que dar conta de fazer, fazer chamada, distribuir as provas, e aí passa uma aula inteira, (?) eu faço a entrega da prova e do gabarito. (Eduardo na Autoconfrontação simples, em 14 set. 2017).

[...] Mesmo que seja feita uma leitura sumária dos gestos executados sucessivamente, na tentativa de estabelecer uma correspondência, termo a termo, entre fatos e signos, condutas e sequências de signos, chega-se infalivelmente à constatação de que não forçosamente visível o que deve se dizer: tudo o que foi necessário fazer ou escolher atingir tal objetivo, e que é a justificativa para as aparências. (CLOT, 2010, p.139)

Nesta passagem, percebemos que, ao classificar os seus alunos de bons ou ruins, Eduardo, confrontando-se com a imagem da sua aula, reproduz a sua expectativa com relação à turma e a si próprio. A propósito de tal situação, Clot (2010) manifesta em suas argumentações que o mais significativo, acima de tudo, é quando o sujeito percebe sua atividade e não consegue expressá-la. Eduardo se manifesta não na sua ação propriamente dita, mas na característica da turma. Alguns produzem, outros não. *“Aqui, nessa turma em especial, eu tenho alguns grupos que concentram os estudiosos, e tenho alguns grupos que concentram realmente aquelas que não produzem absolutamente nada”* (Eduardo autoconfrontação simples, 14 set. 2107).

Luís faz referência a outro momento de sua atividade em sala de aula, faz uma transposição do momento de autoconfrontação, de forma a considerar que a docência muitas vezes necessita de mágica. Clot (2010, p. 228) reitera o que afirma Bakhtin: “[...]até mesmo quando adota sua conduta como objeto e reflexão, o homem não fala de si próprio e dos outros, mas consigo mesmo e com os outros”. E afirma Luís: *“É difícil, no curso educação física eu faço mágica. Muitos alunos, eu levo eles pra fora, no ginásio, faço um movimento às vezes é bom, sabe? você consegue ter mais argumentos para criticar.* (Autoconfrontação simples, Luís, 17 ago. 2107).

O número excessivo de alunos em sala de aula é constatado como um tema recorrente na atualidade e muito se destacou nesta investigação. São aspetos vivos da intensificação do trabalho docente. São os impedimentos que emergem nos diálogos dos docentes. O modo de falar dos professores retrata esta realidade. E é apontado que tantas exigências: aulas diferenciadas, dificuldades na relação professor-aluno, carga horária

excessiva dentre outros fatores, tornam-se um dilema para os docentes, como podemos ler no trecho abaixo,

Ao mesmo tempo é difícil, porque as turmas... vocês têm uma média de 70, 60 alunos por turma, e a gente fica numa situação: como é que fica? Uma turma de 70 alunos. Eu, na minha realidade, eu pego 30, 40, nem sei se cheguei a pegar 50, mas fica um pouco diferente. Aí, como você trabalha isso? De que forma a gente consegue trabalhar em um contexto de uma turma de 70 pessoas, onde eu tenho que interagir, eu tenho que tentar entender, porque a relação fica, assim, até no sentido de você ver o outro, adentrar, de entrar um pouco na situação ali, mas como a gente faz isso em uma turma com muitos alunos. (Eduardo, autoconfrontação simples, 14 set. 2017)

Segundo Assunção e Oliveira (2009, p.343), “a centralidade atribuída aos docentes nos processos de reformas educacionais em curso traz novas exigências profissionais com efeitos sobre a sua saúde”.

Manifestações que podem levar ao adoecimento

Eduardo exterioriza sua exigência e o que tem lhe causado; é uma forma de dar conta das expectativas e assim promover um ensino de qualidade, por isso exige, cobra – é o seu dever. No contexto da Clínica da Atividade destaca-se: “[...] É preocupação da Clínica da Atividade justamente esse sofrimento, que é considerado, para essa corrente, uma atividade contrariada, um desenvolvimento impedido, visto como uma amputação do poder de agir” (OLIVEIRA, 2015, p.40).

Aí não tem nenhuma participação. Isso me deixa chateado porque está aquém do que eu esperava. E a outra leitura, que aí, eu exijo mais, eu acho que levo coisas que estão além do que ela o poderia estar fazendo naquele momento. E eu cobro isso. E eu sou bastante exigente. E as alunas têm essa percepção e eu tenho essa percepção, inclusive quando eu faço coisas, questões para responder, vários textos, etc., uma coisa atrás de outra, responde, vai... (Eduardo, autoconfrontação simples, 14 set. 2017).

O docente, ao fazer a análise da sua prática, manifesta sempre com a mesma ênfase que a turma está aquém do que esperava, mas tem a consciência de que cobra muito, que é exigente. Ao mesmo tempo, a sobrecarga aumenta. Ele contra-argumenta: “preciso de mais tempo para a docência”, “o meu cargo de gestão ocupa muito do meu tempo”, “às vezes não dou conta”, “gosto muito de dar aula, me preparei para isso, mas preciso de maior dedicação”. “Fico às vezes angustiado”.

Então, às vezes eu quero baixar minha exigência, mas às vezes não consigo. Eu chego lá, faço uma exigência além do que elas poderiam dar naquele momento, e isso faz com que fique aquém do desempenho que eu quero. Aí vou tentar exigir, baixar a exigência, e o que faço, levar mais papel, com todo o passo a passo escrito à mão. (Eduardo – autoconfrontação simples, 14 set.)

Eduardo se depara mais uma vez com um dilema, faz a tentativa de mudar, organiza a aula com novos contextos e outras possibilidades, mas suas tentativas parecem não ter sucesso: *“quando me deparo, estou exigindo da mesma forma”, “levar mais papel, com todo o passo a passo escrito à mão”*. De acordo com Clot,

[...] Mas, em suma, pode-se pensar que, no trabalho contemporâneo, para poder se “encontrar” naquilo que se faz, muito frequentemente, é necessário colocar a saúde em risco. Reconhecer-se naquilo que faz torna-se um risco a ser tomado, mesmo se o risco em questão engaja, em uma situação, o corpo e o espírito de modo diferente. Mas devo fazer entender: Não julgo aqui a pertinência da conduta desses trabalhadores e não estou certo de que sua saúde esteja mais protegida ao fazerem o que fazem. (CLOT, 2017, p.115-116, grifo no original)

Reforçamos a ideia de Clot (2013) com observações já citadas no trabalho, aqui identificadas pelas falas dos professores: que nos primeiros elementos de análise do trabalho vêm à lembrança de dois caminhos a percorrer, “cuidar do trabalho” e “cuidar das pessoas”.

[...] em matéria de saúde mental no trabalho, em meio a uma “guerra econômica”, devíamos nos contentar, sendo psicólogos ou médicos do trabalho, com um direito de ingerência humanitária? [...] A eficácia profissional é fonte de saúde no trabalho quando a performance não é reduzida à abstração dos números. (CLOT, 2013, p.2, grifo no original)

O relato de Eduardo, ao procurar ajuda para conseguir enfrentar os problemas diários do processo acadêmico, devido à complexidade e à exigência do trabalho docente, mostra um conflito com a sua cobrança interna, e a exigência institucional, mesmo que tal condição seja peculiar, e ele busque sempre desenvolver o melhor. Corresponde à sobrecarga tanto do contexto institucional, como individual.

Reconhecer que eu tenho uma dificuldade em um determinado ponto, depois que eu reconheci, eu entendo que já é um grande passo para aprimorar. O próprio apoio, a busca de ajuda, buscar alguém com quem falar, o querer compartilhar isso com alguém, parte do professor, de um reconhecer que pode ser melhor. (Eduardo, último encontro, 09 nov.)

Você tem que preencher diário, tem que entregar não sei o quê, tem que fazer postagem não sei das quantas, que são as burocracias naturais da docência, que nesse momento da minha carreira tem me oprimido bastante. Então, a cobrança comigo mesmo é um dos pontos mais relevantes e que eu entendo que é um dos pontos que mais afeta na saúde do docente, assim. (Eduardo, último encontro, 09 nov. 2017)

Segundo Lima e Batista (2016, p.34): “a atividade do sujeito é sempre uma atividade triplamente dirigida, ela se volta” primeiro para um objeto, segundo para as atividades dos outros que se voltam para esse mesmo objeto e terceiro para a atividade do próprio sujeito. Percebemos, no relato de Eduardo, ao evidenciar a precariedade na atividade docente, que muitas vezes se coloca em posição defensiva, gerando incertezas e exaustão, o que pode levar ao sofrimento e diminuição do poder de agir.

4.2 EIXO 2 - O PESO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Considerando a importância de mensurar e identificar sistemas de mudanças e melhorias, a avaliação institucional possibilita a reestruturação do processo educacional e a introdução de mudanças na Instituição. Este procedimento colabora com a reestruturação das atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão da Instituição, visando ao fortalecimento em cada um desses pilares fundamentais para o desenvolvimento da Educação Superior.

Os professores, no exercício da docência, colocam algumas vicissitudes com relação ao seu agir. Em um processo dialógico intrínseco, manifestam que se realizam na sala de aula, mas também apresentam suas agruras. Ser avaliado é uma delas. Contradiz a ação docente, que se ampara em seus alunos no processo de ensinar e avaliar. Mas que também faz valer processos da legislação educacional que se impõe.

Falas dos docentes:

[...] A correção, avaliação, isso é uma coisa que me incomoda bastante. Tem me incomodado muito. [...] é que isso, na verdade, é uma coisa meio gerencial da parte da carreira docente. Traz um pouco a característica do mundo do trabalho empresarial para a vida docente.

Legislação vigente:

[...] A Avaliação das Instituições de Educação Superior, Avaliação Institucional, é um dos componentes do *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)* e está relacionada:

- à melhoria da qualidade da educação superior;
- à orientação da expansão de sua oferta;
- ao aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social;
- ao aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

A Avaliação Institucional divide-se em duas modalidades:

- Autoavaliação – Coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada instituição e orientada pelas diretrizes e pelo roteiro da autoavaliação institucional da CONAES.

Avaliação externa – Realizada por comissões designadas pelo Inep, a avaliação externa tem como referência os padrões de qualidade para a educação superior expressos nos instrumentos de avaliação e os relatórios das autoavaliações. O processo de avaliação externa independente de sua abordagem e se orienta por uma visão multidimensional que busque integrar suas naturezas formativa e de regulação numa perspectiva de globalidade. Em seu conjunto, os processos avaliativos devem constituir um sistema que permita a integração das diversas dimensões da realidade avaliada, assegurando as coerências conceitual, epistemológica e prática, bem como o alcance dos objetivos dos diversos instrumentos e modalidades. (Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/avaliacao-institucional>)

Analisar e identificar as leis que regem o funcionamento de uma IES, evidentemente como descrito na própria lei, representa um peso expressivo na realidade da instituição que possibilitará identificar e atuar para melhorias contínuas. Mas como o docente é afetado por tal processo? Quais as implicações dessa avaliação em sua atividade profissional? Várias vezes, no diálogo com os docentes Eduardo e Luís, foi discutida por eles a avaliação institucional, devido à recorrência da interveniente pergunta: Expliquem um pouco mais sobre a avaliação? Como é a classificação de exigência? É transparente, necessária? Interfere na atividade da docência? Eduardo se manifesta:

[...] docentes que trabalham em instituições privadas têm que se preocupar com esse tipo de realidade. Na nossa instituição, não é diretamente aquele índice de avaliação docente que impacta exclusivamente no docente, porque esse índice se compõe de outros índices, como o APP, que é a avaliação da produção do professor, a produção científica, então, ele compõe com outros para gerar o seu índice docente geral. Só que existem regras. Um docente que tem menos do que sete é um docente que está em sinal amarelo. Um docente que tem menos de quatro é um docente que não está adequado aos desejos da

instituição. Então, é natural que o professor tenha essa percepção e essa preocupação. Eu tenho essa preocupação com a avaliação pela minha autoimagem, eu não quero ser um professor que tenha uma nota ruim. (Eduardo, em 09 nov.2017)

A análise da intensificação e da precarização do docente, eixo norteador da investigação, traz as seguintes questões: quais demandas do trabalho educativo são enunciadas pelo docente, ao analisar a própria prática? Que dificuldades, conflitos e impedimentos do trabalho docente emergem? Demonstra, assim, a relação mediante o relato do docente, como em outras análises apresentadas; a quantidade de alunos em sala; o excesso da conectividade dos alunos em sala de aula; as dispersões e o desinteresse dos alunos. Identifica-se muito com o que eles apontam nos seus diálogos: além das demandas, os conflitos que, muitas vezes, impedem na atuação do *métier*, as cobranças externas e internas que se estabelecem. *“Eu tenho essa preocupação pela minha autoimagem” “eu não quero ser um professor ruim”*. Fatos que podem ser comprovados pelos estudos teóricos apresentados, afirmando que a atividade docente, em meio às realidades apresentadas pode levar ao adoecimento.

Outra variável que se apresenta é o recurso do *feedback*: os docentes são avaliados, avaliam, desenvolvem seus planos de ensino, têm metas a cumprir e muitas vezes não recebem o retorno em relação ao como e ao porquê, limitando o seu trabalho e seu poder de agir. Como Eduardo e Luís manifestam, torna-se uma ferramenta de *“opressão”, “de castigo”*. A avaliação institucional provoca no docente uma preocupação, e ele fica preso a conceitos, opiniões e valores de alunos e da própria instituição em que atua. São fatores de relevância e colaboram para a saúde e ou o adoecimento do docente.

*[...] e acho que um outro ponto que interfere no que acontece na instituição, é a forma como o docente recebe o feedback, porque isso também é muito variável, depende do coordenador que é o gestor dele. E nem todo coordenador de curso tem a habilidade de ser gestor de pessoas. Muitas vezes, é um grande profissional da área de ensino... da área de ensino, não da área técnica daquele curso, que tem uma boa representatividade e um bom currículo, mas não é um bom gestor de pessoas, e aí também transforma esse instrumento de avaliação, que é um balizador de muitas coisas, em uma ferramenta de opressão, uma ferramenta de castigo, e não sabe dar o feedback, não discute com o professor, até dar esse espaço para o professor dizer para si mesmo e para o coordenador como um parceiro de pensamento dele, porque ele tem aquela avaliação, o que aconteceu, ou que essas turmas têm essa condição de analisar diferente da outra turma, porque isso também gera... **Eu vejo a preocupação dos docentes, porque há a maneira com que eles recebem o impacto dessa avaliação.** (Eduardo e Luis, última reunião)*

[...] existe um poder de agir que a doença corrói e que o sujeito defende, sem se confundir com as de defesas; há um poder de indeterminação, uma atividade de resistência que a doença põe à prova contrária. (CLOT, 2010, p.111).

Como já mencionado neste texto, o trabalho do professor é uma ação de múltiplos contextos e enfrentamentos. Um espaço de reflexão e problematização que pode auxiliar na construção de outros saberes.

Na contemporaneidade do trabalho, observamos a precarização, incluindo algumas perdas no que se refere à privação de qualidade e direitos no trabalho docente.

As IES privadas tiveram um aumento gigantesco nestes últimos tempos, incluindo, nesta realidade, uma nova postura de gestão do trabalho docente; e também na composição geral uma sociedade que exige e é mais complacente com um perfil moldado em um sistema veloz de informações.

Do professor são exigidas novas posturas no que se refere à preocupação com o emprego, ao excesso de disciplinas e à transferência para ele, além das responsabilidades formativas do aluno, da administração de sua carreira, como, por exemplo, buscar novos títulos: mestrado, doutorado e outros.

Silva, Sguissardi e Silva (2010), analisando a nova realidade das atribuições do docente, afirmam que

muitas funções de competência daquela categoria [técnico-administrativos] foram repassadas para o professor, com ênfase para o professor-pesquisador. Três exemplos, dentre muitos que se poderiam citar: 1) os muitos pareceres emitidos são feitos diretamente, via eletrônica, com agências de fomento ou com revistas [...]; o preenchimento de planilhas de notas de avaliação dos alunos online; e 3) a apresentação do programa da disciplina on-line, por meio de formulários eletrônicos que “obrigam” o professor a apresentar com rigor seu objetivo e estratégias para o curso que ministrará. (SILVA JR.; SGUISSARDI; SILVA, 2010, p.19-20)

Em resposta a uma das observações sinalizadas no início desta discussão, quanto ao mercado da docência estar perfilado em exigências e novas posturas, a intensificação do trabalho do docente do ensino superior representa uma marca que registra novos tempos.

Melchior (2008, p.15) menciona “também que a intensificação do trabalho pode decorrer do crescimento da produção sem alterações do contexto, ou da diminuição do efetivo sem haver mudança na produção”. As instituições educacionais, principalmente as instituições privadas, posicionam-se e são obrigadas, como tal, a alterar sistemas e reformas por intermédio da competitividade e das exigências do mercado de trabalho, que faz maior cobrança ao professor e é capaz de gerar mecanismos de intensificação do trabalho.

Melchior (2008, p.15) sinaliza ainda que a intensificação se expressa, pois destinam-se ao trabalhador regular os efeitos da ampliação da complexidade ou do “aumento de tarefas a serem realizadas na mesma unidade temporal por uma pessoa ou equipe”.

Praticamente todos os professores participantes da pesquisa destacaram que estão sobrecarregados de trabalho, com jornada efetiva; e muitos deles, para além das 40 horas. Também comentaram sobre a quantidade excessiva de alunos em sala.

Parte dos professores, no entanto, não percebe criticamente esse processo. Assim, ainda que reconheçam a intensificação de seu trabalho, ignoram, por vezes, que isso advém de uma política macroestrutural que atinge o conjunto da classe trabalhadora. Tais professores entendem que a origem do problema são os “indivíduos” que, isoladamente, não cumprem satisfatoriamente suas funções na universidade.

4.2.1 A Transformação do Profissional Participante da Pesquisa – Revendo a sua Prática e seu *Métier*

A atividade é uma provocação subjetiva mediante a qual o indivíduo se avalia a si próprio e aos outros para ter a oportunidade de vir a realizar o que deve ser feito. (CLOT, 2010, p.104)

Pretendemos, com esta seção, trazer o que ocorreu com o docente Eduardo, sujeito participante da pesquisa, que foi fortemente impactado pelas análises que fez de sua própria prática.

Após a conclusão da pesquisa com Eduardo, Luís e Aline, na instituição de Ensino Superior localizada em Curitiba, Eduardo me procurou a fim de compartilhar algumas angústias e dilemas com relação à atividade realizada na instituição. Importa aqui retomar que Eduardo, além de docente, exercia, até o período da conversa, em dezembro de 2017, a função de Coordenação de uma área específica na Universidade.

Ele relata que a oportunidade de participar da pesquisa o fez refletir muito sobre o seu *métier*. O local de trabalho, suas exigências, demandas, metas e avaliações constantes. Por isso me procurou para partilhar suas agruras.

Na reunião final, ao provocar o diálogo frente as suas demandas, as pesquisadoras questionaram se os professores percebem que a gestão interfere no processo da ação de sala de aula. Eduardo afirma:

[...] interfere bastante. Eu acho que existem níveis de gestão, porque eu sempre tive cargos de gestão, mas de processos de projetos, de partes de um todo. E meu cargo atual é um cargo de gestão de uma área inteira, de um negócio inteiro, e isso tem me tomado um tempo absurdo, me coloca em uma condição de, necessariamente, não dominar toda minha agenda, então, não dá para dizer assim: olha, esse dia de tarde é o dia que eu trabalho para meus alunos. É o dia que eu monto aula, dia que eu corrijo coisas, é o dia que eu respondo, etc., por quê? Eu vou dar o exemplo do que a gente estava falando, naquele dia de tarde, o presidente internacional sei lá de onde veio e eu tenho que estar lá para conversar com esse cara. (Eduardo, 09 nov. 2017)

[...] Então, eu vou ter que jogar essa demanda para outro lugar. Ah, mas o que é prioritário? Nesse momento, a posição que eu ocupo, tenho que dar essa atenção para essa posição. Tanto é que para o próximo ano eu pedi para ter menos horas em sala de aula.

[...] Eu quero manter pelo menos uma turma, mas esse ano eu tenho sete turmas em sala de aula, são quase 400, 500 alunos no total. Então, pensando o momento da aula e o momento posterior da aula, por exemplo, a prova do quarto bimestre agora é um volume de papel grande para você gerenciar e é isso que sabendo que vou aplicar a prova, vou fazer, e depois, como eu vou encaixar tudo isso na minha rotina de gestão?

O professor Eduardo em muitos momentos apresentava inquietação, ansiedade. Descreve que a sobrecarga, as exigências internas e organizacionais o levavam ao desgaste físico e profissional. “A docência é uma paixão”, “mas atualmente necessito reduzir sala de aula”. Manifestava-se por meio da fala, tinha uma necessidade grande de se colocar, principalmente quando não estava gravando ou filmando.

O professor Eduardo agendou um horário para conversar particularmente com NE, uma conversa informal, sem a utilização de gravação ou filmagem, que ocorreu na instituição onde a pesquisadora atua.

Ele relatou situações de dificuldades que tem passado na atividade profissional, descartou ser a sala de aula o que está lhe causando “sofrimento”, mas são atividades de gestão. Comentou que comprou uma escola de Educação Infantil, que o tem alegrado muito, e pretende futuramente se dedicar somente a ela.

Ao dialogar, no seu dia a dia, sente obstáculos, ao se impor perante um dos gestores da instituição, pois percebe que o grupo é muito competitivo e que há uns “puxa tapetes”, conforme ele descreveu. Comentou seus impasses com o objetivo e a necessidade de escuta.

Seus conflitos, os “riscos psicossociais”, o colocam em uma posição de desgaste, de desmotivação, com a sensação de não estar realizado. Rever a sua atuação, no relato da pesquisa, lhe trouxe uma forma de se questionar e repensar o seu próprio *métier*.

Ao retomarmos o real da atividade, aqui em destaque a atuação do trabalho docente do ensino superior, eixo principal da pesquisa, trazemos a concepção de Clot (2006), que descreve o real da atividade, designado no trabalho prescrito, o que antecede o trabalho propriamente dito, que o trabalhador deve fazer para realizar a sua tarefa.

O trabalho realizado é o que se vê verdadeiramente, o que é feito. E o real da atividade é o trabalho que vai além do trabalho realizado. Clot (2006) menciona como as “atividades contrariadas”, o que o trabalhador pode desenvolver mais “são impedidas” por diferentes motivos de cada situação.

Eduardo, durante as reuniões, sempre demonstrou uma característica de formalidade, perfeição, atende bem às condições hierárquicas, “não foge às regras e normas”. Mas sente-se pressionado por isso. Segundo Clot (2017, p.19), “alguns indícios utilizados nos planos de ação contra os riscos psicossociais despistam a pesquisa obsessiva da perfeição”. Os indivíduos minuciosos, ligados à ideia da “super qualidade”, quando não mais exigida, têm a tendência a transformar isso em um conflito, o que os leva ao estresse, pois sentem-se mais vulneráveis.

Os 60 minutos, tempo que levou nossa conversa, deram ao docente Eduardo mais alento, pois ele se sentiu acolhido. Com isso, é muito interessante uma passagem de Clot (2017, p.19) que diz: “No trabalho não é suficiente ser reconhecido por alguém”; retrata ainda que é indispensável se reconhecer em algo: “ter uma história comum, um produto, uma técnica, uma linguagem, uma marca, um *métier*”. Mensagem que implicitamente levou o Eduardo a uma reflexão e um poder maior de agir.

Algumas temáticas que se evidenciam no relato dos docentes são: a forma de aprender do aluno universitário; a utilização de técnicas para proporcionar envolvimento do aluno; maior exigência na preparação das aulas; demandas de trabalho na gestão; e avaliação de desempenho. Também destacaram ser “muito bom” olhar para o próprio trabalho e o do colega e refletir a respeito do próprio poder de agir.

Cabe aqui uma observação sobre a qual reflete Clot (2017, p.19): “para defender os *métiers*, é preciso atacar esse problema. Um profissionalismo ampliado

supõe, entre assalariados, a instrução da ‘controvérsia profissional’ sobre os critérios do trabalho de qualidade”.

[...] fora as burocracias... Isso eu estou falando de cumprir conteúdos, de cumprir os momentos de aula e daí você tem a condição de burocracia mesmo. Você tem que preencher diário, tem que entregar não sei o quê, tem que fazer postagem não sei das quantas, que são as burocracias naturais da docência, que nesse momento da minha carreira tem me oprimido bastante. (Professor Eduardo, em 09 nov. 2017)

Contextualizamos aqui sua fala, já apresentada em outro momento. Começa assim sua reflexão: *“No trabalho não é suficiente ser reconhecido por alguém”, retrata ainda que é indispensável se reconhecer em algo: “ter uma história comum, um produto, uma técnica, uma linguagem, uma marca, um métier”* (Eduardo, 09 nov. 2017).

Eduardo diz que está muito descontente com o trabalho atual, prima muito pela docência, se identifica plenamente com ela, mas as funções administrativas o estão impedindo de realmente atuar da forma que ele acredita, no ofício que ele escolheu com tanto carinho. *“Eu acredito na educação”, “eu me identifico com que faço”. “O que está me angustiando é os embates com a direção e a sobrecarga de trabalho”. “Vão além das 40 horas”. “E a minha família” “e eu”*. Descreve que, ao participar da Instrução ao Sósia e das Autoconfrontações, validava cada vez mais o interesse pela área educacional e a busca de novos horizontes.

Enfim, uma decisão que estava para se concretizar, a qual ele veio comunicar a pesquisadora, é que estava pedindo desligamento da instituição, já tinha conversado com a família, recebeu o apoio de todos, e o objetivo era abrir uma escola de Educação Infantil, ser empreendedor. Relata ainda que sabe dos desafios, também que sua carga horária será maior, mas que estava realizando um sonho. Vai continuar com atividades na docência, desenvolvendo outras habilidades no seu ofício. *“Ah, lembrando que o meu filho estudará na escola”, “minha esposa vai trabalhar comigo”. “E a escola? hoje o maior pepino”, “tem até ações trabalhistas”. “Mas estou feliz”*.

Compreende-se a seguinte frase de Vygotski (2003, p.74), citada por Clot (2010, p.103): *“O homem está pleno, em cada minuto, de possibilidades não realizadas”*. Desse modo, o comportamento é sempre o *“sistema de reações vencedoras”*

Atualmente Eduardo está com duas escolas de Educação Infantil, às quais atribuiu métodos de ensino bem diversificados. Considerando a atualidade econômica, tem

buscado muitas estratégias para manter a escola e conseqüentemente os alunos, aumentando diariamente o seu interesse e satisfação em atuar em outro contexto educacional, obtendo, por intermédio do seu trabalho, um maior poder de agir.

Apesar de ter sido uma decisão individual e que foi possível devido sua situação econômica favorável, destacamos esse relato no sentido de dar visibilidade à possíveis efeitos da reflexão da atividade provocada pelos métodos da Clínica da Atividade. O professor Eduardo, ao se dar conta do quanto estava insatisfeito com sua atividade, busca uma saída em busca de manter sua saúde.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como propósito compreender como o cenário de precarização do trabalho no Ensino Superior pode afetar a realização da atividade docente. Sua importância, suas vicissitudes, suas demandas e, também, a sua intensificação no trabalho.

O aumento do Ensino Superior privado no Brasil a partir de 1990 ampliou o campo de trabalho dos docentes de Ensino Superior. A composição empresarial desse setor, sustentada a partir de uma concepção de Estado mínimo, concentrou mudanças drásticas no papel do professor de Ensino Superior.

Como já mencionado, levou-os à intensificação no trabalho e, no esforço de responder às exigências ao seu trabalho e às vezes não conseguindo, devido às demandas além das suas possibilidades, os docentes podem entrar em sofrimento: insatisfação, doença, frustração e fadiga. Considerando essas observações, à medida que o docente se envolve com os objetivos de seu trabalho, ele pode frustrar-se e sofrer.

[...] a perda do papel da Educação Superior na produção e difusão da ciência em suas mais elevadas manifestações, produz a perda do sentido do trabalho e da existência do trabalhador da educação, compromete a qualidade da formação humana e danos aos trabalhadores envolvidos, como agravos à saúde física, psíquica e emocional, instabilidade, ruptura dos laços sócio afetivos, perda das condições de subsistência e/ou de tempo livre. (TIRADENTES, 2010, p.29)

Nos procedimentos de mercantilização do setor, a primeira grande ação do governo neoliberal foi determinar a divisão para a privatização do ensino no País, dentro dos princípios constitucionais. Na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (Lei n.º 9.394/96) (BRASIL, 1996), a nova LDB, estabeleceram-se os cursos sequenciais por campo de saber (redação dada pela Lei n.º 11.632/2007) e concedeu-se o Ensino Superior às instituições públicas ou privadas, com diferentes graus de abrangência ou especialização. De acordo com Duhama (2010), os cursos foram pensados como uma forma de opor-se à rigidez do modelo tradicional de graduação, extremamente amarrados aos currículos mínimos, que não atendiam mais às exigências do mercado de trabalho. O modelo universitário, com base no tripé: ensino, pesquisa e extensão e na totalidade de campo do saber, foi tomado na sua essência, abrindo espaço para flexibilização de conteúdos e de modelos institucionais do ensino superior (DUHAMA, 2010, p.3).

Contextualizar o histórico e os procedimentos legais para o funcionamento das IES nos remete ao ofício do professor, com o intuito de trazer a real proposta desta investigação, que buscou, na proposta da Clínica da Atividade, promover e compreender as transformações das situações de trabalho, no caso dos docentes do Ensino Superior. E revelou como o cenário atual, de intensificação e precarização no setor educativo no Brasil afeta a realização das atividades. Cabe aqui ressaltar que foi um grande desafio investigar instituições de Ensino Superior e refletir mais sobre como se processam os mecanismos de incorporação e de apropriação dos conteúdos e das práticas, propostos pelas políticas educacionais. Coube também verificar nas pesquisas como está a saúde do professor e o que o está levando ao adoecimento, que muitas vezes se coloca em contradição com o real sentido do trabalho.

Segundo Marx (2013), o trabalho proporciona as condições materiais de existência do homem, mas também produz a condição humana. O processo de trabalho (transformação da natureza e transformação do homem que trabalha dialeticamente) é a primeira das concretizações nas relações homem-mundo, relações que estabelecem o regulamento do ser social, da vida social, histórica, política, econômica e cultural.

Sendo assim, a partir dessa análise, abordamos a Docência do Ensino Superior privado, da precarização ao adoecimento, com o embasamento metodológico da investigação na CA de Yves Clot. Como diz Clot (2017, p.20), “uma Clínica da Atividade tem por objeto levantar essa inibição dialógica pela retomada da criação profissional coletiva”. O ser profissional precisa dialogar para sobreviver. Se ocorrer a estagnação do diálogo profissional sobre o que realmente ocorre no trabalho, não se chega ao *métier*, e a atividade poderá ficar frágil, tanto para cada indivíduo como para toda a organização. “As energias são dissipadas e os recursos desperdiçados” (p.20).

[...] Um *métier* é primeiramente um paradoxo: ele não pertence a ninguém e, entretanto, cada um é responsável diante das sanções da prática. O *métier* é uma espécie de instituição com várias vidas simultâneas e é isso que torna possível seu desenvolvimento na organização, e mesmo além da organização, na sociedade. Ele tem uma arquitetura: no sentido mais próximo do real, é primeiramente o gesto pessoal próprio de cada um que nos faz dizer que alguém tem o *métier*. (CLOT, 2017, p.20)

Algumas questões se constituíram durante a investigação. Que demandas do trabalho educativo são enunciadas pelos professores, ao analisarem a própria prática? Que dificuldades, conflitos e impedimentos do trabalho docente emergem nos diálogos?

Como vimos na investigação, algumas situações são recorrentes: número excessivo de alunos em sala de aula, cobranças com a avaliação institucional, carga horária integral, dificuldades na relação professor-aluno, gestão aliada à docência. Esse cenário que atualmente é comum, principalmente em instituições privadas, leva, muitas vezes, o docente à sobrecarga e à dificuldade em administrar as exigências, bem como as condições éticas e comportamentais do alunado.

[...] As exigências apresentadas aos profissionais da educação nesse contexto de nova regulação educativa parecem pressupor maior responsabilização dos trabalhadores, demandando maior autonomia (ou heteronomia) destes, capacidade de resolver localmente os problemas encontrados, refletir sobre a sua realidade e trabalhar de forma coletiva e cooperativa. (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p.351)

Segundo Assunção e Oliveira (2009), constatações desse ambiente educacional explicam as investigações interessadas em compreender a reformulação do trabalho docente e as decorrências sobre a saúde dos profissionais que atuam nas universidades. O sofrimento reflete nas ações dos docentes?

De acordo com Jillou e Cecílio (2015, p.234), as formas de exercício profissional preocupam, porque, de um modo geral, os professores universitários “esquecem-se de si ou ignoram implicações da relação trabalho-saúde”. De outra forma, não concebem a responsabilidade individual e coletiva quanto ao entendimento sobre a saúde pessoal e/ou de grupos correlatos a sua atividade. Jillou e Cecílio (2015, p. 234) consideram que trabalho e saúde tornam-se “uma concepção dialética” a partir de um contexto histórico-social. Ao explorar e analisar o trabalho docente, é necessário distinguir as condições internas e externas de seu exercício profissional. Muitas vezes, as formas de precarização e intensificação presentes no contexto atual, que exige maior produtividade, causam um sentimento de fraqueza no professor, geram um sentimento e “insegurança empregatícia”.

Logo, concluímos que é crucial olhar o docente da Educação Superior no seu âmbito institucional, nas universidades. Tanto as instituições públicas como o ensino privado devem preconizar excelência educacional, sim, mas, devem propor melhores condições e qualidade na atividade de trabalho do docente, não só na atividade acadêmica, mas em todo um sistema educacional que se estende à sociedade como um todo. Na atualidade, preconiza-se um sistema mais capitalista, que busca maior competitividade e lucratividade. Necessário identificar a concepção do trabalho docente com um olhar mais subjetivo e com maior

autonomia. Observamos, nos resultados desta investigação, que a gestão da massificação pode romper com os paradigmas de uma formação educativa para transformação; pode levar o docente à desmotivação, à perda do sentido do trabalho e, conseqüentemente, ao adoecimento. Essa constatação requer que se trabalhe o coletivo do trabalho, não o individualismo somente. Como já apresentado anteriormente, a fala de Eduardo representa a importância do coletivo no trabalho e, muitas vezes, uma análise de intervenção sobre o trabalho.

Reconhecer que eu tenho uma dificuldade em um determinado ponto, depois que eu reconheci, eu entendo que já é um grande passo para aprimorar. O próprio apoio, a busca de ajuda, buscar alguém com quem falar, o querer compartilhar isso com alguém, parte do professor, de um reconhecer que pode ser melhor. (Eduardo, último encontro, 09 nov.)

Yves Clot (2017, p.20), ao fortalecer a proposta da Clínica da Atividade, descreve que, “quando a paralisia do diálogo profissional sobre as verdades do trabalho ganha o *métier*, este último se endurece e se fragiliza na atividade de cada um e na organização inteira”.

Outra pesquisa desenvolvida concomitante a esta, que foi ampliada com os mesmos sujeitos da pesquisa, retratou o protagonismo docente. Desafios da prática Docente do Ensino Superior Privado: Contribuições da Clínica da Atividade. Foi elaborada por Silvia Lozza, que em momentos do trabalho era identificada por SL. Trouxe como arcabouço a formação contínua em um Centro Universitário, onde se propôs um programa de apoio acadêmico para o corpo docente daquela instituição.

Para o desenvolvimento de um poder de agir, exige-se um ofício vivo, que ultrapasse as forças da atividade. Os docentes participantes da pesquisa, todos, ponderaram que a docência é a realização maior de vida e com ela se identificam. O que é significativo é resguardar-se, para não perder o sentido da atividade e a busca coletiva de fazer-se.

REFERÊNCIAS

ABREU, C. B. M. de; LANDINI, S. R. Trabalho docente: a dinâmica entre formação, profissionalização e proletarização na constituição da identidade. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v.4, n.8, p.33-44, jan./abr. 2003.

ALTHAUS, D.; LEITE, L. B. O interveniente em clínica da atividade: considerações sobre seu papel e sua formação. **Horizontes**, São Paulo, v.35, n.3, p.121-132, set./dez. 2017.

ARAÚJO, T. M.; CARVALHO, F. M. Condições de trabalho docente e saúde na Bahia: estudos epidemiológicos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.30, n.107, p.427-449, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 13 nov. 2018.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023: 2018**: informação e documentação – Referências. Rio de Janeiro, 2018.

ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.30, n.107, p.349-372, maio/ago. 2009.

AZEREDO, L. A. S. **O docente do ensino superior e o cuidado (de si)**: entre os modos de objetivação e de subjetivação na contemporaneidade. 2018. 217 f. Tese (Doutorado em educação) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, Itatiba, São Paulo, 2018.

BAIÃO, L. P. M.; CUNHA, R. G. Doenças e/ou disfunções ocupacionais no meio docente: uma revisão de literatura. **Revista Formação@Docente**, Belo Horizonte, v.5, n.1, jan./jun. 2013.

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, M. E. B.; PASSOS, E.; EIRADO, A. Psicologia e trabalho docente: intercessões com a clínica da atividade. **Psicologia & Sociedade**, *online*, Belo Horizonte, v.26, n. especial, 2014. ISSN 1807-0310.

BATISTA, M.; RABELO, L. Imagine que eu sou seu sócia... Aspectos técnicos de um método em clínica da atividade. **Caderno de Psicologia Social do Trabalho**, v.16, n.1, p.1-8, 2013.

BENDASSOLI, P. F.; GONDIM, S. M. G. Significados, sentidos e função psicológica do trabalho: discutindo essa tríade conceitual e seus desafios metodológicos. **Avances en Psicología Latinoamericana**, Bogotá, Colombia, v.32, n.1, p.131-147, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v32n1/v32n1a10.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2018.

BERNARDINI, F. O. **Pensar e agir franciscanamente**. Curitiba, PR: Editora Bom Jesus, 2015. ISBN 978-85-8459-004-9p.609- 619.

BONETTI, A. O ser doente: uma reflexão à luz de Georges Canguilhem. **Pensar a Prática**, v.7, n.1, p.45-58, 2006.

BOSI, A. P. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior no Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.28, n.101, p.1503-1523, 2007.

BRAIT, B. **Literatura e outras linguagens**. São Paulo: Contexto, 2010.

BRASIL. CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Catálogo de teses e dissertações**. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>. Acesso em: 7 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 1.823, de 23 de agosto de 2012**. Institui a Política Nacional de Saúde do Trabalhador e da Trabalhadora. Brasília, 23 de agosto de 2012. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2012/prt1823_23_08_2012.html.

BRONCKART, J.-P.; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. *In*: BRONCKART, J.-P.; MACHADO, A. R. **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 131-163.

BUENO, L. **A construção de representações sobre o trabalho docente**: o papel do estágio. São Paulo: Fapesp/Educ, 2009.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Tradução: Maria Thereza Redig de Carvalho Barracas. 6.ed. Rio de Janeiro: Revista Forense Universitária, 2009.

CLOT, Y. A Clínica da Atividade e suas repercussões no contexto brasileiro, **Horizontes**, v.35, n.3, 2017a. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v35i3>. Acesso em: set. 2019.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CLOT, Y. A interfuncionalidade dos afetos, das emoções e dos sentimentos: o poder de ser afetado e poder de agir. *In*: LEITE, L. B.; SMOLKA, A. L. B.; ANJOS, D. D. dos. **Diálogos na perspectiva histórico-cultural**: interlocuções com a clínica da atividade. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

CLOT, Y. Clínica da Atividade. **Horizontes**, v.35, n.3, p. 18-22, set./dez. 2017b. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.24933/horizontes.v35i3.526>. Acesso em: set. 2019.

CLOT, Y. Entrevista: Yves Clot. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v.9, n.2, p.99-107, 2006.

CLOT, Y. O higienismo contra o trabalho de qualidade. **HIG**, Belo Horizonte, v.1, n.6, p.114-124, nov. 2017c.

CLOT, Y. O ofício como operador de saúde. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v.16, n. especial 1, p.1-11, 2013.

CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

CONCEIÇÃO C. L.; ROSA, R. P. F.; SILVA, C. O. A clínica da atividade no Brasil: por uma outra psicologia do trabalho. **Horizontes**, v.35, n.3, p.23-37, set./dez. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.24933/horizontes.v35i3.514>. Acesso em: set. 2019.

CRU, D. **Règles de métier, langue de métier**: dimension symbolique ou travail et démarche participative de prévention. 1995. Dissertação (Mestrado). Paris: Ephe, 1995.

CUNHA, K. W. V da. **A produção científica no Brasil nos anos 2003 a 2008 sobre Síndrome de Burnout e docência**. 2009. 57 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2009.

DALAGASPERINA, P.; MONTEIRO, K, J. Estresse e docência: um estudo no Ensino Superior Privado. **Revista Subjetividades**, Fortaleza, v.16, n.1, p.37-51, abr. 2016.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho**: estudo da psicopatologia do trabalho. 5.ed. ampl. São Paulo: Cortez, 1992a.

DEJOURS, C. **De la psychopathologie à la psychodynamique du travail**. Posfácio à segunda edição de "Travail, usure mentale". Centurion, Paris, 1992b.

DEJOURS, C. Subjetividade, trabalho e ação. **Produção**, v.14, n.3, p.27-34, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-65132004000300004>. Acesso em: 10 nov. 2018.

DRUCK, G.; FRANCO, T. Trabalho e precarização social. **Cad. CRH**, Salvador, v.24, n. especial 1, 2011.

FALZON, P. Natureza, objetivos e conhecimentos da ergonomia. In: FALZON, P. (org.). **Ergonomia**. São Paulo: Edgard Blücher, 2007. p.3-19.

FERREIRA, M. C. Atividade, categoria central na conceituação de trabalho em ergonomia. **Revista Alethéia**, v.1, n.11, p.71-82, 2000.

FINCK, N. T. L. **Competências e habilidades relevantes no corpo docente**: estudo de caso. 2003. 87 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção - área de concentração: mídia e conhecimento) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina (USFC), Florianópolis, 2003.

FORATTINI, C. D.; LUCENA, C. Adoecimento e sofrimento docente na perspectiva da precarização do trabalho. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v.1, n.2, p.32-47, maio/ago. 2015.

FREITAS, M. T. (org.). **Educação, arte e vida em Baktin**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. ISBN: 9788582171233.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre a saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.2, maio/ago. 2005.

GAULEJAC, V. Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, São Paulo, v.37, n.126, jul./dez. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0303-76572012000200010. Acesso em: 10 nov. 2018.

GOULARTE, R. S.; GATTO, V. B. O método instrução ao sócia(ias) na pesquisa sobre o trabalho docente. **Linguagens e Cidadania**, Santa Maria, v.15, n.1, p.1-16, jan./dez. 2013.

GUIMARÃES, A. R.; CHAVES, V. L. J. Intensificação do trabalho docente universitário: aceitações e resistências. **RBPAE**, v.31, p.567-586, set./dez. 2015.

JAHODA, M. **Employment and unemployment: a social-psychological analysis**. Cambridge, MA: University of Cambridge Press, 1982.

JILLOU, V.; CECÍLIO, S. Condições de trabalho docente e sofrimento psíquico no ensino superior privado. **Germinal: Máximo e Educação e debate**, Salvador, v.7, n.2, p.233-241, dez. 2015.

JULIATTO, C. I. **O horizonte da educação: sabedoria, espiritualidade e sentido da vida**. Curitiba: Champagnat, 2009.

LIMA, M. E. A. A Psicopatologia do trabalho. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v.18, n.2, p.10-15, 1998.

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. E. A.; BATISTA, M. A. O papel do expert/especialista versus clínico/intervenient em clínica da atividade – afinal quem analisa a atividade de trabalho? In: BANKS-LEITE, L.; SMOLKA, A. L. B.; ANJOS, D. D. dos. **Diálogos na perspectiva histórico-cultural: interlocuções com a clínica da atividade**. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

LOUSADA, E, G. **Entre o trabalho prescrito e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor**. 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

- LOZZA, S. I. **Protagonismo docente**: mediação dialógica e (re) configuração do trabalho a partir da Clínica da Atividade. 2020. Tese (Doutorado) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2020.
- MACHADO, A. R. (org.). **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: Sindicato dos Professores de São Paulo, 2007.
- MACHADO, A. R. **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.
- MARX, K. **O capital**. Tradução e condensação de Gabriel Deville. São Paulo: Edipro, 2013.
- MCLELLAN, D. **Karl Marx**: vida e pensamento. Petrópolis, RJ: Vozes, 1973.
- MELCHIOR, J. P. L'intensification du travail: une atteinte à l'éthique professionnelle des travailleurs sociaux. *In*: LINHART, D. **Pourquoi travaillons-nous?**: une approche sociologique de la subjectivité au travail. Ramonville Saint-Agne: Érès, 2008.
- MENDES, A. M. Da psicodinâmica à psicopatologia do trabalho. *In*: **Psicodinâmica do Trabalho**: teoria, método e pesquisas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.
- MEYERSON, I. Le travail, fonction psychologique. *In*: MEYERSON, I. **Écrits 1920-1983**: pour une psychologie historique. Paris: PUF, 1987.
- MONTEIRO, I. M. S. F. **Atividade laboral como contexto de sofrimento e adoecimento psíquico**: análise dos servidores públicos em instituição federal brasileira de ensino superior. 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, *Universidade Federal do Rio Grande do Norte*, Natal, 2016.
- MORSCHER, A. et al. Relação “Saúde e Trabalho” e Clínica da Atividade. *In*: ROSEMBERG, S. D.; RONCHI FILHO, J.; BARROS, E. M. **Trabalho docente e poder de agir**: clínica da atividade, deveres e análises. Vitória, ES: Edufes, 2014.
- NAJMANOVICH, D. **O sujeito encarnado**: questões para pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- OLIVEIRA, A. S. D.; PEREIRA, M. P.; LIMA, L. M. Trabalho, produtivismo e adoecimento dos docentes nas universidades públicas brasileiras. **Psicologia Escolar e Educacional**, v.21, n.3, p.609- 619, set./dez. 2017.
- OLIVEIRA, M. C. S. C. **Trabalho docente no ensino superior**: reflexões sobre a constituição de professores. 2015. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2015.
- OLIVEIRA, M. K. O problema da afetividade em Vygotsky. *In*: DE LA TAILLE, Y. de. **Piaget, Vygotsky e Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. 16.ed. São Paulo: Summus, 1992.

OLIVEIRA, R. A. R. **Intensificação do trabalho docente**. 2017. Dissertação (Mestrado) – Fundação Universidade Federal de Rondônia – Unir, Porto Velho, RO, 2017.

OSORIO DA SILVA, C. Pesquisa e intervenção: movimentos que se cruzam e coexistem, em mutua interferência. In: BANKS-LEITE, L.; SMOLKA, A. L.; ANJOS, D. D. (org.) **Diálogos na perspectiva histórico-cultural**: interlocuções com a clínica da atividade. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p.153-168.

OTERO, A. Argentina, Brasil y Uruguay: educación superior y políticas de inclusión. Integración e conocimiento. **Revista de Estudios e Investigaciones em Educación Superior del Mercosur**, v.1, n.6, 2017. ISSN 2347-0658.

PINHEIRO, F. P. H. A. et al. Clínica da Atividade: conceitos e fundamentos teóricos. **Arq. Bras. Psicol.**, Rio de Janeiro, v.68, n.3, dez. 2016.

PIZZIO, A.; KLEIN, K. Qualidade de vida no trabalho e adoecimento no cotidiano de docentes do Ensino Superior. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.36, n.131, p.493-513, abr./jun. 2015.

RIBEIRO, A. A. C. **O perfil de morbidade do docente universitário de uma instituição federal do ensino superior**. 2016. 90 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, MG, 2016.

SANTANA, A. M. C. et al. Burnout syndrome, working conditions and health: a reality among public high school teachers in Brazil. **Work**, v.41, n.1, p.3709-3717, 2012.

SANTOS, S. D. M. A precarização do trabalho docente no Ensino Superior: dos impasses às possibilidades de mudanças. **Educar em Revista - UFPR**, Curitiba, n.46, p.229-244, out./dez. 2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 7.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SGUISSARDI, V. Educação superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? **Educação e Sociedade**, Campinas, v.36, n.133, p.867-889, out./dez. 2015.

SGUISSARDI, V.; SILVA JÚNIOR, J. R. **Trabalho intensificado nas federais**: pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã, 2009.

SILVA, E. P.; SILVA JÚNIOR, J. R. Estranhamento e desumanização nas relações de trabalho na instituição universitária pública. **Revista HISTEDBR online**, Campinas, n. especial, p.223-238, ago. 2010.

SILVA, J. J. R.; SGUISSARDI, V.; SILVA, E. P. Trabalho intensificado na universidade pública brasileira. **Universidade e Sociedade**, ano XIX, n.45, p.9-25, jan. 2010.

SILVA, R. V. S.; DEUSDEDIT JUNIOR, M.; BATISTA, M. A. A relação entre reconhecimento, trabalho e saúde sob o olhar da psicodinâmica do trabalho e da clínica da atividade: debates em psicologia do trabalho. **Revista Interinstitucional de Psicologia**, v.8, n.2, p.415-427, jul./dez. 2015.

SILVA, W. R.; CARVALHO, N. M. S. Mal-estar docente: o adoecimento do professor universitário e suas implicações para o ensino. **EFDeportes.com**, Buenos Aires, v.16, n.160, set. 2011. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd160/mal-estar-docente-o-adoecimento-do-professor.htm>. Acesso em: 14 mar. 2017.

SIMIONI, G.; DALLEDONE, M. R. A.; FINCK, N. T. L. Qualidade de vida no cotidiano de docentes do ensino superior. **Caderno PAIC – Programa de Iniciação Científica**, Curitiba: FAE, Centro Universitário, 2018-2019. ISSN: 2447-8954.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TOSQUELES, E. **Le travail thérapeutique à l'hôpital psychiatrique**. Paris: Éditions du Scarabée, 1967.

VIGOTSKI, L. S. **Conscience, inconsciente, émotions**. Tradução: F. Séve e G. Fernandez. Paris: La Dispute, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **La signification historique de la crise em psychologie**. Tradução: Barras e Barberies. Lausanne et Paris: Delachaux & Niestlé, 1999.

APÊNDICE - DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

REUNIÕES COM OS PARTICIPANTES DA PESQUISA PILOTO

DATA DA REUNIÃO	TEMPO DE DURAÇÃO	PARTICIPANTES	TEMAS
16.06.2016	60 minutos Instrução ao sócia	Pesquisadoras NE e SL e as professoras Lúcia, Maria, Yasmin e Sara	Aprendizagem do aluno e a não aprendizagem. Discussão das professoras participantes na pesquisa em como os alunos do Ensino Superior aprendem e muitos com dificuldades e falta de interesse nos conteúdos apresentados.
16.06.2016	60 minutos Instrução ao sócia	Pesquisadoras NE e SL e professoras Lúcia, Maria, Yasmin e Sara.	A docência como desafio. Mediante os novos desafios e realidades vividos em sala de aula. Novas gerações e diversidade. As professoras refletem.
16.06.2016	60 minutos Instrução ao sócia	Pesquisadoras NE e SL e professoras Lúcia, Maria, Yasmin e Sara.	Sofrimento, professora Lúcia relata a dificuldade em trabalhar com alunos de inclusão no Ensino Médio.
16.06.2016	60 minutos Instrução ao sócia	Pesquisadoras NE e SL e professoras Lúcia, Maria, Yasmin e Sara.	Falta de preparação. Apresentam em suas análises que muitas vezes o professor não está preparado em lidar com situações de adversidade e conflitos em sala.
16.06.2016	60 minutos Instrução ao sócia	Pesquisadoras NE e SL e professoras Lúcia, Maria, Yasmin e Sara.	Frustração por não atender aos objetivos propostos. Descrevem que possuem formação, são mestres, doutoras, e se deparam com situações que às vezes aparentam não dar conta. Intensificação no trabalho.
16.06.2016	60 minutos	Pesquisadoras NE e SL e professoras Lúcia, Maria, Yasmin e Sara.	Novo aluno. Novas gerações.
21.03.2017	50 minutos Autoconfrontação simples	Pesquisadoras NE e SL e professora Maria.	Novas estratégias de ensinar, As professoras destacam que para atender os objetivos com a nova realidade de jovens. Mais tecnológicos às vezes menos interessados, importante diversificar nas aulas propostas. Métodos mais ativos. Inovar com novas técnicas.
21.03.2017	50 minutos Autoconfrontação simples.	Pesquisadoras NE e SL e professora Maria.	Relação professor-aluno. Reconhecem que um dos pilares para o atingimento dos objetivos educacionais é manter o diálogo com os alunos, estabelecendo relação de confiança.
28.04.2017	50 minutos Autoconfrontação simples	Pesquisadoras NE e SL e professora Sara.	Conflitos no exercício da docência, como: novas gerações, número de alunos em sala, diversidade. Mais exigências institucionais.
05.05.2017	40 minutos Autoconfrontação simples	Pesquisadoras NE e SL e professora Sara.	Autoimagem, como lidar com o inesperado frente às reações e às ações dos discentes.
19.05.2017	40 minutos Autoconfrontação simples	Pesquisadoras NE e SL e professora Sara.	Refletir o <i>métier</i> , a busca incansável de novos métodos de ensino e aprendizagem para atender os novos alunos e as demandas institucionais.

CRONOGRAMA DE REUNIÕES REALIZADAS COM OS PROFESSORES DAS IES – ONDE OCORREU A PESQUISA

03/08/2017 - 1.^a reunião com os docentes Luís e Eduardo
16/08/2017 - 1.^a reunião com as docentes Aline e Nelbe
17/08/2017 - IAS com o docente Eduardo
17/08/2017 - IAS com o docente Luís
13/09/2017 - IAS com a professora Aline
17/08/2017 - filmagem da aula do professor Eduardo
24/08/2017 - filmagem da aula do professor Luís
14/09/2017 - autoconfrontação simples Eduardo
24/09/2017 - autoconfrontação simples Luís
26/10/2017 - autoconfrontação cruzada – Eduardo e Luís
09/11/2017 - última reunião – discussão final da pesquisa – professores Eduardo e Luís.
02/12/2017 - o docente Eduardo procura para conversar individualmente com a pesquisadora.

NOTA: No período de março a junho de 2018 - ocorreram 4 encontros para o estudo sobre a instrução ao sócia e aplicação com professores tutores da instituição.

TESES E DISSERTAÇÕES COM FOCO NO TRABALHO DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR UTILIZANDO A METODOLOGIA DA CLÍNICA DA ATIVIDADE, MÉTODOS DE AUTOCONFRONTAÇÃO E INSTRUÇÃO AO SÓZIA

ANO	TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	MODALIDADE
2016	Aspectos do Desenvolvimento de Experiência Docente na Educação Superior: um estudo sob a ótica da Teoria dos Gêneros de Atividade	Daiane Aparecida Furlan Eckel	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	Mestrado
2015	Trabalho Docente no Ensino Superior: reflexões sobre a constituição de professores	Maria Carolina Silva Castro Oliveira	Universidade do Vale do Sapucaí	Mestrado
2015	A Prática Pedagógica do Professor Bacharel no Curso de Administração	Leticia Rodrigues Pereira	Universidade do Vale do Sapucaí	Mestrado
2015	Perspectivas de professoras formadoras sobre seu trabalho educacional em um contexto de formação inicial em Letras/Inglês.	Francini Percinoto Poloseli Correa	Universidade Estadual de Londrina	Doutorado
2014	O agir do professor de língua portuguesa na educação profissional tecnológica de nível superior: a linguagem construindo a atividade docente em contexto mediado por ferramentas semióticas e tecnológicas	Sueli Correia Lemes Valezi	Universidade Estadual de Londrina	Mestrado
2014	Construindo sentido sobre o agir docente: o uso da instrução ao sózia na formação inicial do professor de língua inglesa	Mariana Perez Gonçalves da Silva	Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa	Doutorado
2014	.Autoconfrontação Simples (ACS): um Instrumento a Serviço da Formação Profissional de Futuros Professores de Francês como Língua Estrangeira (FLE)	Elisandra Maria Magalhães	Universidade Estadual do Ceará	Mestrado
2014	O Trabalho do Formador na Formação	Renata Correa da Rocha	Universidade São Francisco	Mestrado
2014	Estudo das Aprendizagens desenvolvidas na atividade de mediação dirigida a grupos escolares em Museu de Ciências.	Suzane Bezerra de Franca	Universidade Federal Rural de Pernambuco	Doutorado
2014	A morfogênese do agir professoral no discurso do professor em formação sobre ensino da Língua Francesa.	Antonio Felipe Aragão dos Santos	Universidade Federal do Ceará	Doutorado
2014	Análise Situada da Prática Docente no Ensino de Administração: revelando a mediação da emoção no curso da UTFPR – Campus Curitiba.	Liliane Canoff	Universidade Positivo	Doutorado
2013	O Futuro Professor de Espanhol: representações e identidades no discurso sobre a formação e a prática docente.	Daniela Imaculada Pereira Costa	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	Mestrado

CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

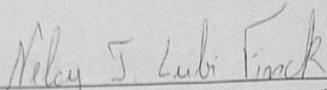
Ilmo Sr. Prof. Carlos Longo,

Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa intitulada PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR: AS DEMANDAS DO PROCESSO EDUCATIVO E A RELAÇÃO COM O ADOECIMENTO, a ser realizada com professores dos cursos de Pedagogia e Engenharias da Universidade Positivo, pela doutoranda do Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação, da Universidade São Francisco (Itatiba-SP), Neley Teresinha Lubi Finck, sob orientação do Prof^o Dra Daniela Dias dos Anjos. A pesquisa tem por objetivo analisar as representações sobre o trabalho docente no ensino superior e a relação com o adoecimento em uma Universidade privada no município de Curitiba, Estado do Paraná, buscando a contribuição da Clínica da Atividade. Nessa concepção busca elementos para a reflexão: Como os impedimentos/dificuldades do trabalho, impactam nas práticas educativas e na saúde do docente do ensino superior? Quem é o docente universitário? Ele está preparado para acompanhar as mudanças do terceiro milênio? Até que ponto nos preocupamos com o adoecimento de professores universitários e os reflexos na saúde do docente, e consequentemente no ensino? Para responder a tais questões visamos combinar duas propostas metodológicas: a clínica da atividade (Yves Clot e análise documental). A análise de atividade através das autoconfrontações visa convidar os docentes a refletirem sobre sua prática, visando desnaturalizar gestos e atitudes que se repetem. A análise documental tem como proposta fazer um levantamento de dados junto ao setor de Recursos Humanos para identificar as questões de saúde, como atestados, afastamentos etc. Para desenvolvimento da pesquisa faz-se necessário videografar aulas de quatro professores que aceitarem participar do estudo, bem como fazer um levantamento sobre as questões de saúde junto ao departamento de recursos humanos.

Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) 466/12 que trata da Pesquisa envolvendo Seres Humanos. Salientamos ainda que tais dados sejam utilizados tão somente para realização deste estudo.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Diretoria, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessária.

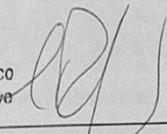
Curitiba, 3 de abril de 2012.


 Pesquisador(a) Responsável do Projeto Neley Teresinha Lubi Finck

Concordamos com a solicitação

Não concordamos com a solicitação

Carlos Longo
 Pro Reitor Acadêmico
 Universidade Positivo


 Prof. Carlos Longo

Diretoria da Instituição onde será realizada a pesquisa
 (CARIMBO)

TERMO DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO (1.^a via)

**PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR: AS DEMANDAS DO PROCESSO EDUCATIVO E A
RELAÇÃO COM O ADOECIMENTO**

Eu, _____, RG _____, abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário do projeto de pesquisa supra-citado, sob a responsabilidade do(s) pesquisador(es) *professora Dra. Daniela Dias dos Anjos e Nelcy Teresinha Lubi Finck*, do Doutorado em Educação da Universidade São Francisco.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

1. O objetivo da pesquisa é analisar as representações sobre o trabalho docente no Ensino Superior, as exigências e a relação com o adoecimento;
2. Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa;
3. A resposta a este(s) instrumento(s)/procedimento(s) não causa riscos conhecidos à minha saúde física e mental, não sendo provável, também, que causem desconforto emocional (quando pertinente);
4. Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa, o que não me causará nenhum prejuízo;
5. Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;
6. Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo telefone: 11 - 24548981;
7. Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo, *Nelcy Teresinha Lubi Finck*, sempre que julgar necessário pelo telefone número 99962-7526;
8. Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador responsável.

Curitiba, _____

Assinatura do Sujeito de Pesquisa ou Responsável: _____

Assinatura do Pesquisador Responsável: _____

Obs.: O sujeito de pesquisa ou seu representante, quando for o caso, deverá rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE apondo sua assinatura na última página do referido Termo.

O pesquisador responsável deverá da mesma forma rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE apondo sua assinatura na última página do referido Termo.