

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE DOURADOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
ENSINO EM SAÚDE
MESTRADO PROFISSIONAL

Nauristela Ferreira Paniago Damasceno

**PRAZER, SOFRIMENTO E ADOECIMENTO NO TRABALHO EM DOCENTES DE
UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE ENSINO SUPERIOR**

Dourados/MS

2016

Nauristela Ferreira Paniago Damasceno

**PRAZER, SOFRIMENTO E ADOECIMENTO NO TRABALHO EM DOCENTES DE
UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE ENSINO SUPERIOR**

**Produto final do curso de Mestrado Profissional
apresentado ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu*
Ensino em Saúde da Universidade Estadual de Mato
Grosso do Sul, Unidade Universitária de Dourados, como
exigência final para obtenção do título de Mestre em
Ensino em Saúde.**

Orientadora: Profa. Dra. Cibele de Moura Sales

Coorientador: Prof. Dr. Antonio Sales

Dourados – MS

2016

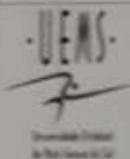
D162p Damasceno, Nauristela Ferreira Paniago
Prazer, sofrimento e adoecimento no trabalho em docentes
de uma instituição pública de ensino superior / Nauristela
Ferreira Paniago Damasceno. Dourados, MS: UEMS, 2016.
153p. ; 30cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Mato
Grosso do Sul. Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu*
Ensino em Saúde, Mestrado Profissional. 2016.

Orientadora: Profa. Dra. Cibele de Moura Sales.

1.Saúde do trabalhador 2.Saúde mental 3.Ensino superior
I. Título.

CDD 23.ed. 613.62



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE DOURADOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ENSINO
EM SAÚDE, MESTRADO PROFISSIONAL (PPGES)



**PRAZER, SOFRIMENTO E ADOECIMENTO NO TRABALHO EM DOCENTES DE UMA
INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE ENSINO SUPERIOR**

Produto Final do Curso de Mestrado Profissional apresentado ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino em Saúde, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito final para a obtenção do Título de Mestre em Ensino em Saúde.

Aprovado em: 05/07/2016

BANCA EXAMINADORA:

Cibele de M. Sales

Prof.ª Dra. Cibele de Moura Sales (orientadora/examinadora titular) – UEMS

Antonio Sales

Prof. Dr. Antonio Sales (coorientador/examinador titular) – UEMS

Adriana Rochas de Carvalho Fruguli Moreira

Prof.ª Dra. Adriana Rochas de Carvalho Fruguli Moreira (examinadora titular) - UEMS

Sandra Fogaça Rosa Ribeiro

Prof.ª Dra. Sandra Fogaça Rosa Ribeiro (examinadora titular externa) – UFGD

A todos os que buscam realizar alguns de seus
sonhos no espaço do trabalho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelas pessoas que passaram ou que ficaram na minha vida. Pelos dias de aprendizagem, pela inquietação diante da vida, pela esperança do amanhã.

Aos meus pais que sempre me apoiaram e incentivaram, pelo exemplo de realização e pelo amor incondicional a todos nós.

Ao meu irmão, Izidoro, parceiro da vida, ombro e ouvidos sempre disponíveis.

Ao meu irmão, Ciro, exemplo de luta e de que família se constrói a cada dia.

Ao meu marido, Fábio, companheiro que se reinventou nesse período, pelo esforço para compreender minhas ausências, inquietações e por estar ao meu lado em todos os momentos.

Ao meu filho Mateus, autodeclarado meu ajudante, pelos abraços apertados “de perninha” cada vez que eu chegava em casa das aulas, das entrevistas, das orientações.

Aos meus sogros, sempre carinhosos e receptivos, por estarem conosco em momentos de alegria e dificuldades.

Ao Governo do Estado do Mato Grosso do Sul e aos diretores da AGEPAN pela oportunidade de exercer minha atividade profissional na universidade, através de cedência, mantendo minha família unida.

A Sandra e a Angela, pela disponibilidade e auxílio sempre que precisei da AGEPAN, mesmo à distância.

A Cida pelos primeiros contatos na universidade.

A professora Otilia pela oportunidade de trabalho, recepção, acolhida e incentivo.

A todos os colegas da Pró-Reitoria de Desenvolvimento Humano e Social, obrigada por terem me acolhido, já são quase quatro anos de parcerias, dificuldades, avanços e muitas boas risadas.

Aos professores do mestrado por partilharem seus conhecimentos, experiências, por acreditarem e investirem na formação de outros profissionais.

A secretária do mestrado, Adriana, pela prontidão e eficiência.

Aos colegas de mestrado pelas trocas de ideias, experiências, pelos momentos divertidos e pela valiosa ajuda no cumprimento dos créditos.

A minha orientadora, Cibele, pelas orientações sempre iluminadoras, pelo carinho, pela confiança, por ter me ajudado a tirar e a manter os pés no chão, mas só o suficiente, pela disponibilidade, abertura e apoio em todas as atividades.

Ao professor Antonio Sales, coorientador disponível e atento, que esteve ao meu lado no seminário, momento crítico de incertezas, mas também de avanços. Foi muito bom

reencontrá-lo na universidade.

Ao professor Edson Malvezzi pela disponibilidade, pelo apoio, pelas contribuições criteriosas pelas quais fez-se presente mesmo à distância.

A todos que me ajudaram a conseguir um espaço para realizar as entrevistas, Natali, pessoal da PROPP, Adriana.

Antecipadamente às Professoras Sandra Fogaça e Adriana Rochas, membros da banca, por suas contribuições a este trabalho.

Especialmente, aos professores que generosa e voluntariamente partilharam suas vivências no trabalho, contribuindo de forma singular para que este trabalho se concretizasse, minha gratidão e meu respeito.

Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo.

Paulo Freire

RESUMO

Este trabalho apresenta o produto final do curso de Mestrado Profissional apresentado ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* Ensino em Saúde, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Este produto final é composto por relatório técnico e produção técnica referentes ao estudo “Prazer, sofrimento e adoecimento no trabalho em docentes de uma instituição pública de ensino superior” o qual objetivou a elaboração de material didático-pedagógico para promoção de saúde dos docentes da universidade. Trata-se de pesquisa em abordagem qualitativa, com utilização de entrevistas individuais, construção de narrativa e validação da mesma em encontro coletivo entre os participantes. Utilizando técnica de amostragem não probabilística, por conveniência e verificação da saturação teórica, foram realizadas 25 entrevistas. Os dados foram organizados em núcleos argumentais, em análise interpretativa fundamentada na hermenêutica-dialética. Esses núcleos foram analisados sob o referencial da Psicodinâmica do Trabalho buscando compreender as relações entre trabalho docente e saúde. Os resultados indicaram que o contexto do trabalho na universidade pode ser caracterizado como propício ao sofrimento psíquico e ao desenvolvimento de estratégias defensivas que tem potencial de alienar os docentes sobre os efeitos controversos do trabalho. Entretanto, também há elementos que permitem atenuar o sofrimento: autonomia, flexibilidade, espaços de representação e pactuação de normas, realização, reconhecimento em diferentes espaços de relações sociais e possibilidade de cooperação nos agrupamentos entre pares, mesmo que restritos. Observou-se ainda que elementos da organização e das condições do trabalho são origem de conflitos nas interações entre os pares e que as relações interpessoais entre os docentes entrelaçaram as vivências de prazer, sofrimento e adoecimento, constituindo-se em espaço intersubjetivo no qual são desenvolvidas estratégias de enfrentamento das dificuldades do contexto de trabalho. Considerando os achados desse estudo foi construído um plano de intervenção em saúde no trabalho docente, no formato de oficina, o qual articula a psicodinâmica do trabalho, a técnica dos grupos operativos e a concepção de educação problematizadora, além de empregar os núcleos argumentais produzidos pelos docentes nas entrevistas e na narrativa.

Palavras-chave: Docentes. Educação Superior. Condições de trabalho. Saúde mental. Saúde do trabalhador.

ABSTRACT

This paper presents the final product of course Professional Master presented to the Postgraduate Program *Stricto Sensu* Teaching in Health, the State University of Mato Grosso do Sul. The final product is composed of technical report and technical production for the study "Pleasure, suffering and illness at work in faculty a public university" which aimed to the development of teaching-learning materials for health promotion of university professor. This is research with a qualitative approach, using individual interviews, narrative and validation of the same in collective meeting among participants. Using non-probability sampling technique, for convenience and verification of theoretical saturation were conducted 25 interviews. Data were organized in argumental cores, interpretative analysis based on hermeneutics-dialectics. These cores were analyzed under the framework of psychodynamics of work seeking to understand the relationships between teachers' work and health. The results indicated that the work environment in the IES can be characterized as conducive to psychological distress and the development of defensive strategies that has the potential to alienate teachers on the controversial effects of work. However, there are also elements that allow alleviate the suffering: autonomy, flexibility, representation spaces and agreement of standards, achievement, recognition in different areas of social relations and the possibility of cooperation in peer groups, even if restricted. It was also observed that elements of the organization and working conditions are source of conflicts in the interactions among peers and interpersonal relationships between teachers intertwined the experiences of pleasure, suffering and illness, being in intersubjective space in which are developed coping strategies of the difficulties of the work context. Considering the results of this study was built a health intervention plan in teaching, in workshop format, which articulates the psychodynamics of work, the technique of operating groups and the concept of problem-based education, in addition to employing the argumentation nuclei produced by teachers in interviews and narrative.

Key words: Faculty. Education, higher. Working conditions. Mental health. Occupational health.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
2 RELATÓRIO TÉCNICO.....	15
2.1 ETAPA 1 – A CONSTRUÇÃO DA NARRATIVA.....	16
2.1.1 A utilização da narrativa na pesquisa e nas práticas educativas em saúde.....	16
2.1.2 A narrativa validada pelos participantes.....	26
2.2 ETAPA 2 – O CONTEXTO DO TRABALHO	37
2.2.1 Prazer, sofrimento e adoecimento no trabalho docente em uma IES.....	37
2.3 ETAPA 3 – CONVIVÊNCIA NO TRABALHO	63
2.3.1 Convivência, prazer e sofrimento no trabalho docente	63
3 PRODUÇÃO TÉCNICA	91
CONCLUSÃO.....	144
REFERÊNCIAS.....	146
APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	149
ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP	151

INTRODUÇÃO

Este trabalho constitui-se no produto final do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* Ensino em Saúde, Mestrado Profissional da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). O início do processo que resultou neste trabalho decorreu da atuação profissional na área responsável pelo desenvolvimento humano e social dos servidores de uma instituição de ensino superior (IES) e de uma demanda específica relacionada à sistematização de informações sobre afastamento de saúde desses servidores. Na realização das atividades, para atendimento da demanda citada, percebeu-se a carência de informações necessárias para planejamento de intervenção em saúde que fosse orientada pela realidade dos servidores.

Nesse contexto, o mestrado profissional foi percebido como oportunidade de qualificar a atuação profissional e nele desenvolveu-se o projeto de pesquisa intitulado “Prazer, sofrimento e adoecimento no trabalho em docentes de uma instituição pública de ensino superior”, com objetivo de produzir material didático-pedagógico para intervenção em saúde, com foco na relação entre saúde e trabalho dos docentes da IES.

Essa IES é pública, estadual, com estrutura multicampi de ensino presencial em 15 municípios e ensino a distância com polo presencial em outros seis municípios do Estado de Mato Grosso do Sul. O referido projeto de pesquisa foi desenvolvido no *campus* sede da IES que concentra a maior parte de sua estrutura administrativa, no qual são oferecidos 16 cursos de graduação, cinco cursos de Pós-graduação *Lato Sensu*, três cursos de Pós-graduação *Stricto Sensu* e onde estavam lotados 166 professores efetivos.

Para subsidiar a produção do material didático-pedagógico referido, optou-se por compreender as vivências dos docentes sobre prazer, sofrimento e adoecimento no trabalho, através da realização de um estudo com abordagem qualitativa que privilegiou a voz dos participantes na realização de entrevistas individuais e abertas. A partir da transcrição dessas entrevistas e em processo fundamentado na hermenêutica-dialética (MINAYO, 1998) a pesquisadora construiu uma narrativa, aproximando-se da narrativa investigativa de Bolívar (2002) e dos desenhos de pesquisa participativa de Onocko-Campos (2008; 2011). Essa narrativa foi validada pelos participantes em encontro coletivo. Os dados decorrentes da transcrição das entrevistas e o texto da narrativa validada foram organizados em núcleos argumentais (ONOCKO-CAMPOS, 2008; 2011), os quais foram analisados sob o referencial da psicodinâmica do trabalho (DEJOURS, 2015) com objetivo de compreender as relações entre o trabalho docente e a saúde.

Entre as abordagens teórico-metodológicas que estudam as relações entre saúde psíquica e trabalho (SELIGMANN-SILVA, 1994; JACQUES, 2003; BORGES; GUIMARÃES; SILVA, 2013) optou-se pela psicodinâmica do trabalho em decorrência da familiaridade da pesquisadora. A psicodinâmica do trabalho emprega métodos qualitativos de abrangência coletiva, contemplando diagnóstico e intervenção, privilegiando a fala e as vivências dos trabalhadores, em detrimento de outros instrumentos, em uma proposta de reconstrução dos fatos, utilizando princípios da escuta psicanalítica adaptados ao contexto do trabalho (MENDES, 2007).

De acordo com Dejours (2004) a relação do homem com o trabalho está associada ao contexto histórico e, atualmente, considerando algumas características do modo de produção capitalista e também as novas tecnologias, equipamentos, processos de trabalho, o mercado global, implicam em um cenário incerto, repleto de grandes mudanças que acontecem em ritmo acelerado, tais como diminuição nos postos de trabalho, aumento da pressão por produtividade, mudanças nos modelos de gestão, demanda por novos perfis de trabalhadores, alteração de valores sociais, instabilidade nas relações entre empresa e trabalhador, aumento da complexidade das tarefas, flexibilidade de carga horária e local de trabalho. Segundo Rocha (2013), essas novas formas de trabalho e de produção desenvolvem-se com implicações sociais relevantes no âmbito das relações do trabalho, gerando aumento das exigências mentais, incluindo os aspectos cognitivos, emocionais e psicossociais, em diversas ocupações.

Esse contexto também repercute na educação uma vez que as demandas do mundo produtivo têm impulsionado mudanças no papel social da mesma e isso, conseqüentemente, impacta no labor dos professores. Segundo Mariz e Nunes (2013) os professores e as organizações de educação formal vivem um momento de excesso de pautas inseridas por programas governamentais, por agências de financiamento, pelas famílias ou pelo mercado. De acordo com Martins (2005) na América Latina, desde a década de 90, as reformas fomentadas pelas políticas neoliberais refletem no papel das instituições de ensino superior com objetivo de “qualificar” e “formatar” profissionais que atendam às novas demandas do mercado de trabalho. Essa conjuntura implica mudanças no papel do professor, o qual, segundo Oliveira (2005), vê-se obrigado a desempenhar funções que estão além da tarefa educativa, do ato de ensinar, e envolvido em situações as quais requerem competências que seriam de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outros; de forma que esse contexto contribui para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional e de percepção de que ensinar às vezes não é o mais importante.

Oliveira (2005) reforça os argumentos de Martins (2005) e também aponta as reformas

como importante fator de modificação dos papéis da escola e do docente, visto que elas resultaram em reestruturação do trabalho docente, o qual passou a englobar, além da atividade de sala de aula, a gestão escolar. No mesmo contexto, Ristoff e Sevegnani (2006) referem que a questão da docência da educação superior é preocupante e que as alterações referidas estão impactando os afazeres diários dos docentes, situação que precisa ser discutida porque se trata de uma crescente e dramática dessacralização dos valores acadêmicos tradicionais, gerando o que alguns chamam de “a nova burguesia acadêmica”.

Mancebo (2007) descreve três aspectos inter-relacionados que considera consequências para o docente, enquanto trabalhador, das alterações ocorridas na educação em decorrência das alterações nos processos de trabalho: a precarização do trabalho, a flexibilização das tarefas e uma nova relação com o tempo de trabalho. Quanto a precarização, cita que o contingenciamento de recursos e a prática de contratação de professores substitutos em regime de trabalho diferenciado, além de influenciar toda a dinâmica da universidade, neutraliza a mobilização coletiva e promove o individualismo. Esse contingenciamento também diminui a contratação de técnicos o que, somada a inserção de novas tecnologia, implica diferentes atividades aos professores desde tarefas administrativas à captação de recursos para realização de pesquisa e desenvolvimento da universidade. A autora cita ainda a intensificação do trabalho docente, decorrente de diminuição no tempo para conclusão das atividades, bem como a extensão do tempo de dedicação ao trabalho, que é facilitada pelas novas tecnologias e pela necessidade de dar visibilidade a seu trabalho e ao departamento a que está vinculado o docente.

Alguns autores, abordando a organização do trabalho nas universidades públicas utilizam termos como “produtivismo acadêmico” (SILVA; HELOANI, 2009; SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009; BERNARDO, 2014), “capitalismo acadêmico” (COLADO, 2003) ou ainda “gerencialismo” (LACAZ, 2010) para identificar a influência da lógica e dos mecanismos do mercado caracterizados principalmente pela avaliação do trabalho docente por meio de indicadores quantitativos de produtividade.

Nesse contexto, embora ainda escassos em relação a outras ocupações, nos últimos anos ampliou-se o número de estudos que abordam as relações entre saúde e trabalho docente no ensino superior, demonstrando que as IES são espaço de produção de sofrimento psíquico e indicando a necessidade de pensar estratégias de intervenções que possam contribuir para a promoção de saúde dos docentes que atuam nas IES (FREITAS, 2013; MENDES, 2014).

Considerando o exposto e com finalidade de delinear o caminho percorrido na construção do material didático-pedagógico referido anteriormente, a apresentação deste

trabalho foi estruturada em duas partes inter-relacionadas: relatório técnico e produção técnica. Após essas duas partes e encerrando o trabalho, apresenta-se uma conclusão, indicando os principais elementos resultantes do trabalho realizado, suas limitações, recomendações sobre sua aplicação e realização de outros estudos.

2 RELATÓRIO TÉCNICO

Este relatório técnico foi organizado em três etapas. A primeira detalha o processo de construção da narrativa e em seguida apresenta seu produto final, ou seja o texto narrativo validado pelos participantes e que trata das vivências de prazer, sofrimento e adoecimento no contexto do trabalho docente na IES, além das estratégias desenvolvidas pelos docentes para enfrentar as dificuldades do cotidiano no trabalho.

A segunda etapa refere-se à discussão dos achados do estudo em relação ao contexto do trabalho na IES, abordando a organização, as condições e as relações socioprofissionais do trabalho, as vivências de prazer, sofrimento, adoecimento e as estratégias de defesa empregadas pelos participantes.

Na terceira etapa apresenta-se um recorte dos achados do estudo, o qual possibilitou uma discussão mais detalhada do relacionamento interpessoal entre os docentes da IES, a partir do relato dos participantes do estudo, sobre suas vivências de prazer, sofrimento e adoecimento no trabalho.

Em cada uma dessas etapas aborda-se os elementos pertinentes ao referencial teórico adotado, ao método, aos resultados, à discussão, às considerações finais e às referências utilizadas.

2.1 ETAPA 1 – A CONSTRUÇÃO DA NARRATIVA

As narrativas fazem parte da vida cotidiana das pessoas e seu potencial na compreensão dos significados que os sujeitos atribuem ao ambiente e a si mesmos contribuem para que sejam comumente utilizadas em pesquisas qualitativas. Entretanto são escassas as publicações que apresentam informações detalhadas sobre os procedimentos utilizados nas pesquisas que fazem uso das narrativas.

Dessa forma, esta etapa do relatório técnico delinea o percurso metodológico da utilização da narrativa como instrumento de produção de conhecimento na pesquisa qualitativa na área de saúde, através de descrição do percurso realizado no decorrer de uma pesquisa de mestrado, a qual abordou as vivências de prazer, sofrimento e adoecimento em docentes de uma instituição pública de ensino superior.

O conjunto das vivências relatadas pelos docentes orientaram, em análise interpretativa fundamentada na hermenêutica-dialética, a construção, pela pesquisadora, de um novo relato narrativo. O material elaborado foi discutido e revisado pelos participantes da pesquisa em um encontro coletivo com função de validação e efeitos de intervenção.

Os dados construídos coletivamente e a dinâmica observada nesse encontro de validação corroboraram a potencialidade desse tipo de investigação narrativa como alternativa metodológica em pesquisas qualitativas na área de saúde.

Após a descrição do percurso de construção apresenta-se, no item 2.1.2, a íntegra da narrativa construída e validada pelos docentes participantes da pesquisa.

2.1.1 A utilização da narrativa na pesquisa e nas práticas educativas em saúde

As narrativas permeiam a vida das pessoas desde a infância, na família, na escola, às grandes narrativas sobre o mundo e a vida, interessando a vários campos como a arte e as ciências (CASTELLANOS, 2014). Elas são relatos culturais do que faz pulsar os seres humanos, contribuindo para organizar a estrutura da experiência humana e a memória de acontecimentos através das histórias, dos mitos, das razões para fazer ou não fazer (BRUNER, 1991; 1997).

No campo das ciências tem sido empregadas nas pesquisas qualitativas a partir de vários enfoques – história de vida, biografias, depoimentos, relatos orais ou escritos – que têm em comum a valorização da subjetividade dos participantes a partir das vivências que eles narram ao pesquisador. Nesse contexto, o processo dialógico é priorizado, bem como sua natureza relacional e coletiva na qual a subjetividade é considerada como uma construção social

(BOLÍVAR, 2002).

Nas publicações sobre o emprego das narrativas em pesquisas evidenciam-se notadamente as áreas da educação e da saúde. Na educação as narrativas abordam o trabalho docente, principalmente, a formação (CUNHA, 1997). Na saúde, as investigações referem-se à compreensão do processo saúde-doença (CASTELLANOS, 2014; LIRA; CATRIB; NATIONS, 2003; COSTA; GUALDA, 2010), à história da vida ou experiências relacionadas ao trabalho dos profissionais de saúde (SCHRAIBER, 1995; MORAES; GRANATO, 2014) e às pesquisas avaliativas em programas de saúde coletiva (ONOCKO-CAMPOS; FURTADO, 2008; MALVEZZI, 2014).

Entretanto são limitadas as publicações, em pesquisas qualitativas, que apresentam detalhes capazes de esclarecer aos leitores sobre os procedimentos metodológicos de uso das narrativas, especialmente, daquelas que pretendem integrar em uma única história o material produzido pelos sujeitos, individual ou coletivamente.

Dessa forma, o que se pretende com essa etapa do trabalho é descrever detalhadamente o processo metodológico utilizado em uma pesquisa qualitativa na qual os dados produzidos pelos sujeitos, em entrevistas individuais, foram integrados em um novo relato narrativo construído pelo pesquisador, o qual foi validado, coletivamente, pelos mesmos sujeitos.

A escolha pela validação com os mesmos participantes tem o objetivo de *aprofundar* os achados. Seria possível realizá-la com outros sujeitos, inseridos no mesmo contexto, com os mesmos critérios de inclusão, se o objetivo fosse *ampliar* os achados. Em qualquer dessas opções o que se busca, além da validação, é que os sujeitos da pesquisa também participem da análise dos dados, dos achados. Em ambas as situações, havendo novas contribuições, o que se faz operacionalmente é acrescentar o novo conteúdo ao relato inicial.

De acordo com Bolívar (2002) o emprego das narrativas como modo de construir conhecimento possui um enfoque específico de investigação, com características próprias de credibilidade e legitimidade, que diferem dos métodos lógicos-científicos. Sustenta que essas diferenças não diminuem sua principal contribuição: representar um conjunto relevante de dimensões da experiência humana, que incluem sentimentos, intencionalidade, desejos, singularidade, entre outros (BOLÍVAR, 2002). No mesmo sentido, Polkinghorne (2007) afirma que as pesquisas narrativas se propõem a produzir conhecimentos que não estão ao alcance dos métodos tradicionais de investigação científica, como os significados que as pessoas dão às suas vivências, às situações e às ações de suas vidas, inseridas no grupo e na coletividade.

Bolívar (2002) diferencia dois tipos de pesquisas narrativas de acordo com o método de análise. O primeiro utiliza de uma apreciação paradigmática dos dados da narrativa através de

tipologias, ou categorias, com objetivo de alcançar generalizações do grupo estudado. O segundo tipo – que interessa a este trabalho – faz uso da análise narrativa propriamente dita. Segundo Bolívar (2002), esse tipo de pesquisa também faz uso do depoimento pessoal de diferentes informantes, mas o produto da análise é uma nova narrativa, produzida pelo pesquisador, com objetivo de integrar e dar significado aos dados, sem manipular a voz dos informantes, contemplando os elementos singulares que configuram as histórias e afastando-se das pretensões de generalizar esse significado.

Para Bolívar (2002) a pesquisa narrativa se baseia no “giro hermenêutico” que dá mérito a uma perspectiva interpretativa na qual o valor e o significado do relato são conferidos pela autointerpretação dos sujeitos, em narrativas na primeira pessoa, onde a dimensão temporal e biográfica ocupa uma posição central. Nesse contexto, Minayo (1998) reforça que a hermenêutica-dialética não estabelece técnicas, mas oferece ao tratamento dos dados desse tipo de pesquisa “um caminho do pensamento”. O desafio é, portanto, descobrir como trilhar esse caminho.

Minayo (1998) e Bolívar (2002) sustentam suas posições em Gadamer (1997) para quem “a tarefa hermenêutica se converte por si mesma num questionamento pautado na coisa, e já se encontra sempre determinada por este”. Este último autor (GADAMER, 1997) esclarece ainda o papel do pesquisador na tarefa de compreender qual é esse “caminho do pensamento”, enfatizando a importância de não se entregar à casualidade de suas próprias opiniões prévias e ignorar o que é narrado pelo outro, mas assumindo uma postura sensível e constante de deixar que ele diga alguma coisa por si, sendo sempre receptivo à peculiaridade do que lhe é comunicado.

Essa postura não pressupõe neutralidade, visto que também é tarefa do pesquisador dar-se conta das próprias opiniões prévias e preconceitos, apropriando-se delas justamente para separá-las do que é comunicado pelo outro, abrindo espaço para que este possa se apresentar e ser compreendido (GADAMER, 1997). Dessa forma, não se pode deixar de lado o fato que os atores envolvidos na pesquisa narrativa são também marcados pela história, pelo tempo, pelo grupo social, pela cultura. Onocko-Campos (2011) reportando-se especificamente aos pesquisadores da Saúde Coletiva, normalmente inseridos no contexto que investigam, ressalta que o pesquisador deve manter-se atento à sua capacidade de estranhar aquilo que lhe é familiar.

A pesquisa narrativa ocorre no espaço e no momento da relação entre a ação do informante e do pesquisador, na busca de compreensão dos significados daquilo que é narrado pelo primeiro. Para Gadamer (1997) essa compreensão se realiza através da interpretação do que é narrado, em um processo dialético da pergunta e da resposta, sob a mediação da

linguagem, que contempla o diálogo, a dialogia, a troca, no sentido de encontrar os argumentos.

Sobre as tarefas do pesquisador de interpretar e compreender, Minayo (1998, p. 227) refere que

a união da hermenêutica com a dialética leva a que o intérprete busque entender o *texto*, a *fala*, o *depoimento*, como resultado de um processo social e processo de conhecimento, ambos frutos de múltiplas determinações, mas com significado específico. Esse *texto* é a representação social de uma realidade que se mostra e se esconde na comunicação, onde o autor e o intérprete são parte de um mesmo contexto ético-político e onde o acordo subsiste ao mesmo tempo que as tensões e perturbações sociais.

Esta concepção possibilita a reconstrução da perspectiva do sujeito sobre a realidade social de um grupo determinado de indivíduos, em um processo fundamentado na hermenêutica e que ocorre na interação, possibilitando através da dialética um construir e um desconstruir, um concordar e um discordar sucessivos dos atores envolvidos.

A utilização da narrativa em investigação sobre prazer e sofrimento no trabalho docente

A pesquisa que originou esse trabalho partiu da proposta de utilização da narrativa, em abordagem interpretativa, em uma investigação sobre as vivências de prazer, sofrimento e adoecimento no trabalho dos docentes de ensino superior em uma instituição pública. Além disso, utilizou-se a análise fundamentada na hermenêutica-dialética para orientar o desenvolvimento de materiais pedagógicos.

Tendo sido atendidas todas as exigências éticas em pesquisa com seres humanos, 25 docentes foram inicialmente entrevistados individualmente, utilizando a técnica da história de vida tópica, com ênfase em determinada etapa ou setor da vida pessoal (MINAYO, 1998). Foi elaborado um roteiro para a entrevista e a questão que norteou a história foi: Conte-me como tem sido a sua vivência de prazer, sofrimento e adoecimento aqui na universidade.

Com objetivo de ampliar e aprofundar as reflexões, a partir da resposta ao tema central, foram elaboradas duas questões auxiliares que seriam utilizadas caso fosse necessário: a) Quais fatores individuais e organizacionais você relacionaria ao prazer, ao sofrimento e ao adoecimento do docente nesta universidade? b) Quais estratégias de enfrentamento você utiliza para lidar com os fatores individuais e organizacionais relacionados com o sofrimento no trabalho nesta universidade?

As entrevistas foram audiogravadas e transcritas pela pesquisadora. Os apontamentos da pesquisadora, realizados durante as entrevistas foram inseridos no final do texto da transcrição ou, quando considerado pertinente, entre chaves no relato do entrevistado. Os

relatos foram organizados segundo dois critérios: a) conforme a ordem de realização das entrevistas (E1, E2...E25); b) de acordo com o tema investigado, foram destacadas, em cores diferentes, as partes de cada entrevista conforme se referiam ao prazer, ao sofrimento, ao adoecimento ou às estratégias de enfrentamento, que assim foram sistematizadas em tabelas de acordo com o conteúdo narrado pelos entrevistados; dessa maneira, foram elaboradas quatro tabelas, uma para cada tema investigado (prazer, sofrimento, adoecimento e estratégias de enfrentamento). Este procedimento também contribuiu para a verificação do critério de saturação, conforme proposto por Fontanella et al. (2011), para o qual foram utilizados os enunciados dos núcleos argumentais.

Na Tabela 1 ilustra-se como esse processo foi realizado com um dos temas investigados, vivências de prazer no trabalho, através de exemplo hipotético que utiliza parte dos dados da pesquisa. Na situação retratada no quadro, a saturação para as vivências de prazer no trabalho ocorreu na quinta entrevista.

Tabela 1 – Exemplo hipotético de organização dos dados nas entrevistas

	Enunciados dos núcleos argumentais	Entrevistas (E)										Total de recorrências	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	n		
Vivências de prazer no trabalho	Realização através do trabalho	X	x		x	x	x	x		x	x	8	
	Horário de trabalho flexível	X		x		x	x				4		
	Reconhecimento dos alunos	X	x	x		x			x	x	6		
	Convivência com geração mais jovem		X		x			x			3		
	Reconhecimento dos pares		X					x			2		
	Diferentes possibilidades de atuação profissional				X		x		x		3		
	Autonomia					X	x		x		x	4	
	Remuneração						X			x	x	2	
	Total de novos enunciados por entrevista		3	2	1	1	1	0	0	0	0	0	---

Legenda: **X** – novo enunciado; x - recorrências.

Elaborado a partir da proposta de Fontanella et al (2011, p. 391)

Ao longo das transcrições e do processo de organização dos dados, bem como depois que todas as entrevistas estavam transcritas foram realizadas muitas novas leituras dos textos e os ajustes necessários. Esse processo se assemelhou ao que Minayo (1998) chamou de enxugamento da classificação, visto que as primeiras são bastante grosseiras e conforme os dados vão sendo construídos, durante o processo de pesquisa, é possível perceber relatos reincidentes, peculiaridades, discrepâncias e assim vão se definindo os núcleos argumentais mais relevantes. Também vão surgindo peculiaridades, tal como eventos em que os informantes contaram ter vivenciado, ao mesmo tempo, prazer e sofrimento ou eventos que para alguns eram fontes de prazer, enquanto que para outros provocavam sofrimento e adoecimento. Neste sentido a abordagem hermenêutica-dialética torna possível expressar, na narrativa construída,

como são vivenciadas e percebidas todas essas aparentes contradições e incoerências, que, de fato, subjetivam e enriquecem o repertório das experiências humanas.

Depois desse processo inicial, fazendo uma aproximação com a proposta de narrativa investigativa de Bolívar (2002) e também dos desenhos participativos produzidos por Onocko-Campos (2008; 2011), foi construída uma nova narrativa, pela pesquisadora, como parte do tratamento do material produzido nas entrevistas. Esse processo seguiu os núcleos argumentais que foram sendo “alinhavados” uns aos outros, juntamente com as observações da pesquisadora, procurando reproduzir o vai-e-vem natural do relato dos participantes, seus autoquestionamentos, espantos, encantamentos, concordâncias, discordâncias. Após a primeira construção foram feitas releituras, verificação dos núcleos argumentais e alguns retornos aos relatos transcritos até que a narrativa estivesse integrando, consistentemente, o material produzido nas entrevistas.

Para delinear como foi esse processo de junção dos núcleos argumentais das entrevistas para construir a narrativa, apresenta-se, na Figura 1, um exemplo de como foi utilizado o material produzido nas entrevistas para compor um trecho da narrativa. Ressalta-se que devido a limitação de espaço, não foram inseridas todas as entrevistas em que há referência aos núcleos argumentais citados.

Entrevistas	Narrativa
E1	A maioria de nós leva trabalho pra casa porque aqui não temos um espaço reservado para trabalhar, principalmente em atividades que exigem concentração, como leitura, elaboração de artigos, relatórios, preparação de aulas. Alguns cursos têm uma sala para todos os professores e outros compartilham salas com mais 2, 3, 4 colegas. Imagina dois, três professores na mesma sala, um tentando orientar seus alunos, outro tentando preparar uma aula, outro discutindo um projeto com um colega? Simplesmente tem atividades que não tem como desenvolver aqui, no espaço físico da universidade. É um entra e sai... E o problema não é só o espaço físico! A parte de tecnologia também dificulta o trabalho. A internet não funciona bem, cai, trava. Tem períodos em que quando tem internet, não tem telefone... falta luz; quando tem telefone e internet não tem papel; quando tem papel não tem toner; quando tem os dois já ultrapassamos a cota.
E3	
E11	
E16	

Elaborado pela autora.

FIGURA 1 – Exemplo de construção de trecho da narrativa

Ressalte-se que nesse processo de construção, além do cuidado para não manipular a

voz dos informantes, houve uma significativa preocupação quanto aos vínculos da pesquisadora com os entrevistados e também com o contexto organizacional, visto que é funcionária da instituição e atua em um setor relacionado à saúde do trabalhador, além de ser aluna de um programa de mestrado profissional no qual alguns dos entrevistados são docentes. Essas implicações enfatizaram ainda mais a necessidade de assumir uma postura sensível e receptiva ao material que era construído pelos docentes durante a entrevista, com escuta atenta para as peculiaridades de cada narrativa e também para a capacidade de estranhamento ao que fosse familiar (ONOCKO-CAMPOS, 2011).

Um desafio adicional, buscando favorecer a leitura coletiva (ONOCKO-CAMPOS, 2011) no grupo de validação, foi transformar as mais de 200 páginas dos relatos individuais em um único texto com 15 páginas, contemplando todos os elementos do material coletado. Ou seja, para construção da narrativa não foram consideradas somente as recorrências no discurso dos participantes, mas todos os elementos relacionados ao tema investigado.

Finalizada a narrativa, ela foi apresentada aos mesmos docentes que participaram das entrevistas e que aceitaram compartilhar de um segundo encontro, agora coletivo, com objetivo de validação dessa narrativa. Neste encontro, depois de fornecidas canetas e cópias da narrativa para todos, os participantes foram convidados a realizar uma leitura coletiva, destacando, no texto, os pontos que gostariam de aprofundar, alterar, esclarecer. Após a leitura, iniciaram-se as discussões sobre os pontos destacados, que demonstraram haver grande concordância e identificação com o conteúdo apresentado, trazendo a possibilidade de aprofundar alguns aspectos. Esse segundo encontro também foi audiogravado e a pesquisadora fez apontamentos que foram inseridos no final do texto da transcrição, tal como realizado nas entrevistas.

A organização do encontro de validação aproximou-se da proposta de desenho participativo das pesquisas de Onocko-Campos (2011), que chama esse tipo de encontro de grupo hermenêutico, o qual tem finalidade de validar a produção do pesquisador e também de produzir efeitos de intervenção.

Esses efeitos de intervenção foram especialmente interessantes no encontro de validação, pois os participantes demonstraram que se identificavam ao ouvir as suas histórias através de um coletivo integrado de histórias, as quais refletiam não apenas a sua vivência, mas outros elementos relevantes para a compreensão do contexto em que eles estavam inseridos. Conforme esperado, eles relataram identificações, na narrativa, com elementos que se lembravam de ter relatado nas entrevistas. Todavia, também se identificaram com elementos que eles não relataram e que foram inseridos pelos colegas ou pela pesquisadora – com base em suas observações, realizadas durante as entrevistas.

Assim, destacaram pontos em que concordavam e discordavam de seus colegas, em que se colocavam no lugar dos demais para tentar compreender partes do relato com as quais não se identificavam, engajaram-se no debate sobre as vicissitudes do trabalho docente na instituição, apresentaram alternativas, fizeram analogias e utilizaram de metáforas que enriqueceram e aprofundaram a discussão. Essa dinâmica enfatizou a importância e a potencialidade deste momento, reconhecido pelos próprios participantes.

Conforme informado aos participantes poderiam ser realizados quantos encontros fossem necessários até que os mesmos considerassem a narrativa concluída. Entretanto, no final dessa, que teve duração de aproximadamente duas horas e trinta minutos, os docentes consideraram que o processo estava finalizado, não havendo necessidade de realização de outros encontros.

Por fim, a construção da narrativa foi complementada com as alterações sugeridas pelos participantes do encontro de validação e integra o produto final, uma vez que é parte do material produzido e foi utilizada na elaboração de materiais didáticos-pedagógicos relacionados ao tema investigado.

Ao final do processo descrito ficou ainda mais evidenciada a potencialidade das narrativas como percurso metodológico em pesquisas qualitativas na área de saúde. Vislumbra-se também o potencial interativo e catalisador dos materiais didático-pedagógicos que as narrativas podem ajudar a elaborar.

Ainda assim, é importante ressaltar que a complexidade do caminho percorrido, a delicadeza das relações envolvidas e o cuidado com as questões éticas e de validade dos produtos são preocupações acentuadas pelas dúvidas que surgem no decorrer do trabalho e também pela leitura das poucas referências sobre a construção de narrativas como recurso interpretativo em pesquisas qualitativas.

Dessa forma, objetivou-se descrever detalhadamente a trajetória metodológica realizada na construção de uma narrativa e as poucas referências que auxiliaram nesse processo, sem pretender concluir a questão ou indicar um caminho que exclua outras possibilidades, uma vez que a narrativa pode ser útil em diferentes contextos, fazendo-se necessário repensar esse processo de construção, como recurso interpretativo em pesquisas qualitativas.

Referências

BOLÍVAR A. "¿De nobis ipsis silemus?": epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **REDIE**, Granada, 4(1), 2002. Disponível em

<http://redie.uabc.mx/redie/article/viewFile/49/91>. Acesso em acesso em 18 ago. 2015.

BRUNER Jerome. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. The narrative construction of reality. **Critical Inquiry**, Chicago 1991, 18(1):1-21. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/1343711>. Acesso em 05 jul. 2015.

CASTELLANOS, Marcelo Eduardo Pfeiffer. A narrativa nas pesquisas qualitativas em saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 4, p. 1065-1076, Abr. 2014. Acesso em 10 ago. 2015. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232014194.12052013>.

COSTA, Gabriela M. C.; GUALDA, Dulce M. R. Antropologia, etnografia e narrativa: caminhos que se cruzam na compreensão do processo saúde-doença. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 4, p. 925-937, Dec. 2010. Acesso em 18 ago. 2015. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-59702010000400005>.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, p. Jan. 1997. Acesso em 18 ago. 2015. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551997000100010>.

FONTANELLA, Bruno Jose Barcellos et al. Amostragem em pesquisas qualitativas: proposta de procedimentos para constatar saturação teórica. **Cadernos de Saúde Pública**. vol. 27, n. 2, pp. 388-394, 2011. Acesso em: 06 out. 2015. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X2011000200020>.

GADAMER, Hans-georg. **Verdade e método**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

LIRA, Geison Vasconcelos, CATRIB, Ana Maria Fontenelle, NATIONS Marilyn K. A narrativa na pesquisa social em saúde: perspectiva e método. *Revista Brasileira em Promoção da Saúde*, Fortaleza, 16(1-2):59-66, 2003. Acesso em 17 ago. 2015. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40816211>

MALVEZZI, Edson. **Contribuições da gestão da clínica para implantação de rede de atenção à saúde no SUS**. São Paulo: IEP/HSL. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva), Instituto Sírio Libanês de Ensino e Pesquisa, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 1998.

MORAES, Cleber José Aló de, GRANATO, Tânia Mara Marques. Narrativas de uma Equipe de Enfermagem diante da iminência da morte. **Psico**, Porto Alegre, 45(4):475-84, 2014. Acesso em 12 jul. 2015. Disponível em [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/15571-78385-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/15571-78385-1-PB%20(1).pdf)

ONOCKO-CAMPOS, Rosana Teresa; FURTADO, Juarez Pereira. Narrativas: utilização na pesquisa qualitativa em saúde. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 42, n. 6, p. 1090-1096, dec. 2008. Acesso em 02 maio 2015. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-89102008005000052>

ONOCKO-CAMPOS Rosana Tereza. Fale com eles! o trabalho interpretativo e a produção de consenso na pesquisa qualitativa em saúde: inovações a partir de desenhos participativos. **PHYSIS**, Rio de Janeiro 21(4):1269-86, 2011. Acesso em 15 ago. 2015, Disponível em: <http://qix.sagepub.com/cgi/content/abstract/13/4/471>.

POLKINGHORNE, Donald E. Validity Issues in Narrative Research. **Qualitative Inquiry**, 13(4):471-86, 2007. Acesso em 10 mai. 2015, doi: 10.1177/1077800406297670.

SCHRAIBER, Lilia Blima. Pesquisa qualitativa em saúde: reflexões metodológicas do relato oral e produção de narrativas em estudo sobre a profissão médica. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 63-74, Fev. 1995. Acesso em 10 ago. 2015. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-89101995000100010>.

2.1.2 A narrativa validada pelos participantes

Estamos em meados de abril e maio de 2015.

Somos docentes de uma instituição de ensino superior (IES). A nossa universidade é jovem, acaba de completar 20 anos. Alguns de nós, já perto da aposentadoria, ajudamos a construí-la, temos orgulho de ter participado da sua história. Outros foram chegando aos poucos, muitos vindos de outros estados, alguns egressos da graduação e outros chegaram há menos de dois anos. Atuamos em várias áreas de conhecimento, no ensino, na pesquisa, na extensão e alguns também na gestão como coordenadores de curso ou em cargos nas pró-reitorias. Lecionamos na graduação, muitos também na pós-graduação. Todos trabalhamos em regime de tempo integral, alguns mestres e a maioria doutores.

Sufrimento e adoecimento no trabalho? Difícil falar disso... No nosso dia a dia não pensamos na docência relacionando-a com sofrimento ou adoecimento, inclusive alguns de nós sequer pensamos nisso até agora. Mas acontece em todo trabalho... E sabemos que muitas questões precisam ser melhoradas aqui na universidade. Também temos conhecimento de colegas que adoeceram e ficaram ou estão afastados do trabalho, alguns de nós vivenciaram essa situação. Mas é difícil estabelecer uma relação direta entre o adoecimento e o nosso trabalho.

Vamos começar pelo prazer então... Nesse ponto é consenso pensarmos na relação com os alunos, em como é satisfatório e motivador perceber que eles gostaram de uma aula, que nos recebem bem, receber alunos de outra instituição vindo assistir a nossa aula. Algumas vezes é possível acompanhar o desenvolvimento dos alunos no curso, perceber que fizemos a diferença em alguma dificuldade que eles tiveram na disciplina, encontrá-los na vida profissional competindo de igual para igual com outros profissionais, ver alguns deles tornando-se nossos colegas. Também é revitalizante a convivência com uma garotada jovem, cheia de expectativas, com a vida toda pela frente, que traz coisas novas a todo momento e que remete, para alguns de nós, a uma relação com os filhos.

Por outro lado, essa convivência exige que, em várias situações, sejamos mais que professores, às vezes precisamos assumir o papel de uma figura paterna ou de psicólogo porque os alunos nos procuram em momentos difíceis da vida – desde um rompimento amoroso, não saber como resolver um problema, casos de bullying, saudades da família, problemas na comunidade em que vivem. E não temos como fugir disso, não dá para ignorar esse aluno, fingir que não ouvimos algumas coisas em sala de aula. E aí somos impelidos a ir além da aula que foi planejada e é claro que dependendo de como a situação se desenvolve isso também nos afeta

positiva ou negativamente. Mas não sabemos se é possível falar em sofrimento nesse tipo de situação...

E não é só isso! Essa relação com os alunos desperta ainda outras preocupações... Muitos acadêmicos chegam imaturos à universidade, não sabem o que querem, tem uma carência de conhecimento dos anos anteriores, a falta de interesse e de comprometimento com a formação... Isso também nos afeta... Como preparar uma aula que atenda a necessidades tão distantes? Como motivar e manter o interesse da turma a cada aula? E como avaliar um grupo tão heterogêneo? Mesmo na pós-graduação, quando acreditamos que essas dificuldades serão menores, há alunos que com a orientação deslancham, outros orientamos, orientamos e no final você sente que fez o trabalho quase sozinho. Ficamos tentado identificar o limite entre dar a mão e deixar que sigam seu caminho sozinhos.

Nesse sentido, o relacionamento com as turmas também pode afetar nosso trabalho. Há turmas em que o retorno ao que propomos é muito bom, o relacionamento é empolgante, alunos interessados, motivados, que estão felizes na aula e agente também flui, é um prazer pensar “hoje tenho aula com aquela turma”, preparamos e vamos felizes à aula e eles também chegam assim, a gente percebe!

Porém, há turmas que desafiam a capacidade de reinvenção do professor e o relacionamento não flui como poderia. Só que a forma como cada um de nós reage também é singular. Tem professor que não se incomoda com os alunos entrando e saindo da sala, conversando, usando o celular, o computador ... Outros se incomodam muito, têm dificuldades de manter a linha de raciocínio e não adianta conversar, por que os alunos não desligam os equipamentos... É como se estivéssemos dando aula pra ninguém e isso é muito desmotivador. Parece que nada que propomos tem retorno. Nesse momento, alguns de nós nos sentimos sozinhos, pois é sempre o professor quem tem que se reinventar, aprender novas metodologias, motivar a turma, encontrar novos caminhos... E como fazer isso? A partir de que? Não tem um manual, nenhuma orientação...

Mas mesmo com essas e outras dificuldades todos nós percebemos a docência como uma fonte de satisfação e realização pessoal e profissional. Muitos escolheram a docência, planejaram atuar em uma universidade pública, investiram anos de estudo e também de trabalho para estar aqui ou se desenvolveram e se descobriram como docentes após uma oportunidade de trabalho na universidade. E isso também foi prazeroso, poder se desenvolver aqui dentro, junto com a instituição, melhorando a própria formação e trabalhando para a criação de novos cursos e também de pós-graduações que possam acolher os nossos egressos e contribuir com a comunidade.

Gostar do que fazemos torna a nossa atividade profissional prazerosa e poder viver de forma até confortável, a partir de algumas conquistas salariais que nós conseguimos, contribuir com a família a partir do nosso trabalho também. E tem ainda a questão da contribuição, do impacto desse trabalho na sociedade, não apenas na formação de bons profissionais, mas na produção de conhecimento.

No trabalho, nós também identificamos prazer na possibilidade de flexibilizar o nosso horário, apesar de exigir uma disciplina que nem todos conseguimos desenvolver ao longo dos anos, poder escolher os dias em que estamos em sala de aula e trabalhar nos horários em que produzimos melhor é uma liberdade que contribui para nossa satisfação. Temos uma quantidade de aulas em sala de aula e o restante dessa carga horária podemos desenvolver até mesmo fora da universidade, em horários e locais mais apropriados ao nosso ritmo biológico, por exemplo.

Contraditoriamente, isso pode ser um problema porque vamos para casa e continuamos trabalhando, em alguns períodos seguimos madrugada adentro, nos finais de semana e nos feriados, principalmente quando estamos na pós-graduação. Como trabalhamos com ideias, novos conhecimentos, solução de problemas é difícil desligar, chega a ser um vício saudável. Começamos uma atividade e esquecemos o tempo e os outros papéis que desempenhamos. Aí é a família que reclama ou um sintoma que surge e tentamos diminuir um pouco o ritmo e a quantidade de trabalho que levamos para casa. Às vezes não tem como, em período de editais, congressos, não tem como.

Um ponto reconhecido por muitos é que a universidade pública nos dá autonomia e liberdade para orientar o nosso trabalho na linha e na direção que considerarmos mais adequada ou que tivermos mais afinidade e isso não só na pesquisa, também na extensão e no ensino. Podemos refletir sobre a nossa prática, melhorá-la de um semestre para outro, apresentar projetos na linha que tivermos interesse. Aqui é possível crescer o máximo que você puder, ninguém diz isso pode e isso não pode. É claro que algumas áreas recebem mais fomento que outras e que a estrutura da universidade nos limita um pouco, mas ninguém nos impede de ir na direção que quisermos.

Também há oportunidades para desenvolvermos atividades na gestão, na coordenação de cursos, comissões e/ou comitês internos. Nessas atividades muitos de nós encontram prazer, pois acrescentam conhecimentos diversos sobre processos da instituição, permitem conhecer outros profissionais, técnicos e docentes de outras áreas, além de contribuir e se comprometer com a comunidade acadêmica de outras formas, de também nos responsabilizarmos pelas coisas que acontecem na gestão.

Por outro lado, reconhecemos que ocupar esses cargos e fazer parte dessas comissões

também aumenta a sobrecarga de trabalho e pode originar conflitos nos relacionamentos com os colegas, tornando-se, para alguns, uma fonte de sofrimento e talvez até de adoecimento.

O mesmo ocorre em relação a algumas das exigências do trabalho, principalmente quando estamos na pós-graduação. Para manter os programas e desenvolvê-los temos muitas metas e prazos, inclusive de produção. Nesse quadro, alguns docentes produzem muito, superam as metas, se acomodam a essas exigências, defendem que elas realmente fazem parte, são inerentes ao nosso trabalho. Mas alguns de nós têm muitas dificuldades em atender a essas exigências, defendem que não é possível se dedicar com qualidade à pesquisa e ao ensino, ao mesmo tempo e escolhem não focar seu trabalho nas metas e padrões estabelecidos pela comunidade científica ou pelas agências de fomento. Há colegas que defendem que os projetos de ensino e os professores que priorizam essa atividade, deveriam receber os mesmos incentivos que os demais, principalmente no que se refere à valorização institucional.

É contraditório. Ao mesmo tempo que essas exigências sobre a produção representam uma sobrecarga, também é muito prazeroso, é recompensador. Cada artigo publicado, capítulo de livro, convite para realizar um trabalho fora da instituição, troca de conhecimento com outros pesquisadores, a produção com os alunos, tudo isso é uma satisfação e um reconhecimento do nosso trabalho. Mas para alguns de nós essas metas vão além do necessário, as exigências e as cobranças veladas ou mesmos as diretas, algumas até desrespeitosas, são percebidas como um desconforto, causando uma sobrecarga difícil de compensar, às vezes com um elevado custo cognitivo e emocional que pode estar relacionado ao sofrimento e ao adoecimento.

Nesse contexto tão contraditório também é fonte de prazer encontrar companheiros na universidade que tenham os mesmos interesses em relação ao trabalho e à pesquisa. Com esses colegas dividimos nossos sonhos, comprometimento, responsabilidade e esforços para o desenvolvimento de pesquisas, do curso e da universidade. Isso cria laços de afeto entre nós e também com a instituição. É toda uma trajetória profissional construída aqui dentro, com parceiros de anos. No final da carreira, muitos temos dificuldades de encarar a aposentadoria.

Porém, nem todas as relações são satisfatórias, algumas são conflituosas, inclusive. Nós percebemos que nos agrupamos por afinidade, encontrando mais prazer em trabalhar, produzir, crescer e encarar desafios ao lado dos colegas desse grupo. Algumas vezes, por trabalharmos juntos há algum tempo, reconhecemos os pontos fortes uns dos outros, trabalhamos em cooperação mútua, reconhecemos e apoiamos os trabalhos uns dos outros.

Mas alguns de nós também percebem esses agrupamentos como uma forma de defesa e até de sobrevivência em meio às relações conflituosas, às cobranças e às exigências da nossa atividade profissional. Nesse sentido, parece que, em algumas situações, há mais uma

competição velada do que um reconhecimento do trabalho do colega.

Como a nossa universidade é uma instituição relativamente pequena, há uma proximidade maior entre os profissionais e também desses com a gestão. Aqui, ao contrário do que a gente ouve sobre as grandes universidades, ainda é possível ter uma proximidade com o reitor, com os pró-reitores, no sentido de podermos discutir e cobrar mesmo algumas melhorias para os cursos, na infraestrutura... Isso favorece muito o nosso trabalho. Entretanto, dependendo da situação isso também dificulta um pouco as coisas, pois algumas pessoas usam dessa proximidade para atravessar processos que deveriam ir por outros caminhos, deflagrando alguns conflitos de interesses que são apontados como situações de injustiça ou favorecimento de alguns colegas em detrimento de outros.

Mesmo que possamos considerar a nossa universidade pequena em relação a outras instituições, nesses 20 anos ela cresceu muito e a estrutura física, a infraestrutura não acompanharam esse crescimento. E isso também interfere no nosso trabalho. A maioria de nós leva trabalho pra casa porque aqui não temos um espaço reservado para trabalhar, principalmente em atividades que exigem concentração, como leitura, elaboração de artigos, relatórios, preparação de aulas. Alguns cursos têm uma sala para todos os professores e outros compartilham salas com mais dois, três, quatro colegas. Imagina dois, três professores na mesma sala, um tentando orientar seus alunos, outro tentando preparar uma aula, outro discutindo um projeto com um colega? Simplesmente tem atividades que não tem como desenvolver aqui, no espaço físico da universidade. É um entra e sai...

E o problema não é só o espaço físico! A parte de tecnologia também dificulta o trabalho. A internet não funciona bem, cai, trava. Tem períodos em que quando tem internet, não tem telefone... falta luz; quando tem telefone e internet não tem papel; quando tem papel não tem toner; quando tem os dois já ultrapassamos a cota. Para quem está na pós-graduação, principalmente, fica muito difícil porque algumas bases de pesquisa reconhecem o IP da universidade e não conseguimos acesso das nossas casas. Aí atravessamos a cidade para fazer a pesquisa aqui, chegamos e a internet não funciona. No dia seguinte, a mesma coisa...

Também somos carentes quanto aos sistemas de informação e quanto à integração entre os sistemas existentes. Alguns, como o e-mail, não funcionam adequadamente. Em várias situações, principalmente, na coordenação dos cursos, percebemos que é necessário enviar a mesma informação para vários setores. Há dados que precisamos inserir em vários sistemas diferentes e um não conversa com o outro. E no semestre seguinte, quando vamos atualizar uma informação, temos que digitar os dados básicos todos novamente. É muito retrabalho, principalmente na parte administrativa das coordenações de curso, o que termina

comprometendo a atuação pedagógica dos coordenadores. Ou fazemos bem a parte administrativa ou a pedagógica, é muito difícil atender as duas nas condições que temos hoje.

É importante destacar que essas dificuldades todas dispersam os professores do ambiente da universidade, do convívio diário com os colegas, com os alunos. E o tempo que ficamos aqui na instituição é mais dedicado para desenvolver tarefas e em sala de aula. Tudo que precisa de silêncio, concentração, estudo, leitura temos que levar pra casa. E tem a distância também, o custo da locomoção até aqui, pois a universidade fica longe da zona urbana e às vezes saímos de casa pra vir aqui desenvolver um trabalho e quando chegamos: a internet não funciona ou não tem luz ou não tem telefone... E tudo tem prazo e, normalmente, prazo curto. Então realizamos várias atividades em casa, onde a internet funciona, onde temos nossos livros, nosso material. Só que nesse movimento, muitas vezes, o resultado é o que já falamos antes: entramos madrugada adentro, finais de semana, feriados... Invadimos um espaço que era pra ser da família, do lazer, do convívio social.

Há outras questões de infraestrutura que também nos inquietam bastante e se relacionam mais diretamente com o profissional que estamos formando. É o caso dos laboratórios, por exemplo. Nós temos situações em que um mesmo espaço é utilizado para várias disciplinas e que evoluiu muito pouco durante todos esses anos, tanto no que se refere a estrutura física, materiais, como na adequação para as novas metodologias e tecnologias. Em várias ocasiões nós trabalhamos com doação de parceiros, pedimos para o aluno comprar o material ou nós mesmos adquirimos. Na nossa biblioteca acontece algo semelhante, os livros são muito antigos. Mas todos os anos nós recebemos uma lista para indicação de livros e materiais novos que nós preenchemos, pedimos e nunca chegam. Muitas vezes nós compramos os livros e emprestamos para os alunos.

Ainda quanto à estrutura, nós vivemos em uma região muito quente e as nossas salas de aula apesar de grandes são pouco ventiladas e não temos ar-condicionado. Na pós-graduação até temos ar-condicionado, mas nem sempre estão funcionando ou são obsoletos, muito barulhentos e isso causa um desconforto, principalmente nos períodos mais quentes do ano. Falando em condições de trabalho voltamos aos laboratórios, pois alguns são insalubres, há um desconforto físico acentuado e faltam servidores de apoio técnico.

A questão da manutenção também é algo difícil na universidade, quando algo precisa de reparo o processo é lento. Quando temos um espaço que é específico do curso, algumas vezes providenciamos, por conta própria, algumas manutenções e melhorias, solicitamos doações e buscamos outras alternativas, mas tem situações em que não dá pra fazer isso.

Nós também temos dificuldades com os equipamentos multimídia, que nem sempre

funcionam ou não existem em quantidade suficiente. Alguns recursos que levamos para a sala de aula são de uso pessoal, como o notebook, outros são de uso coletivo. Então, ao planejar uma aula também precisamos planejar e reservar, com antecedência, quais os materiais necessários. Antes das aulas vamos buscar e depois devolvê-los. E como nem sempre funcionam da forma que deveriam, também é importante pensar em outras alternativas.

Nesse contexto de carências na infraestrutura, onde muito do que temos é adaptado, no jeitinho, fica claro que nem pensamos, a médio prazo, em móveis e acessórios ergonômicos ou em um ambiente de sala de aula planejado para atender às necessidades de professores e alunos. Esbarramos nas questões orçamentárias e também na nossa própria falta de hábito em trabalhar com prevenção, pensando na nossa postura por exemplo. Esse é mais um ponto em que a administração precisa avançar.

Contudo, não vamos esquecer que ocorreram muitas melhorias nesses 20 anos. Hoje a rodovia, que sempre foi um risco e na qual assistimos vários acidentes no percurso para o trabalho, está sendo duplicada e vai melhorar o acesso à universidade. Antes também não tínhamos condições de almoçar aqui, hoje há cantinas que possibilitam uma alimentação razoável. E nós temos consciência de que avançar nesses aspectos vai além da vontade dos nossos gestores, pois há questões relacionadas ao governo do estado, a recurso e repasses.

Voltando para a sobrecarga de atividades, que é consenso entre nós, mesmo que para alguns existam atribuições percebidas como uma opção, algo administrável; para outros é uma fonte de sofrimento e até de adoecimento, uma vez que temos uma quantidade de carga horária em sala de aula, na graduação, realizamos atividades na pós-graduação, pesquisa, orientação, extensão e temos que preencher um plano de atividades que complete 40 horas semanais, organizadas de uma forma específica.

Ocorre que nós normalmente não trabalhamos essas 40 horas, a dedicação é maior, em alguns períodos muito maior, já que temos ainda as comissões internas, representações externas, relatórios, publicações, leituras, avaliações, participação em eventos, alguns também atuam em cargos de gestão. Só que no plano de atividades não entra tudo isso e a carga horária para cada atividade não pode ultrapassar a organização pré-definida. Então, há várias situações em que o plano não reflete a dedicação real a cada atividade.

Na coordenação de curso, por exemplo, além das atividades pedagógicas, que seriam a essência do cargo, desempenha-se uma série de atividades administrativas. E nesse ponto, temos vários questionamentos sobre a vinculação dessas atribuições à coordenação. Inclusive alguns coordenadores acreditam que seria necessário repensar o papel de várias atividades administrativas que estão sendo realizadas nas coordenações de curso. A falta de servidores e a

forma como se organiza o trabalho nas secretarias acadêmicas e em vários setores da universidade também contribui para essa sobrecarga de atividades administrativas na coordenação, as quais, repetimos, podem comprometer a atuação pedagógica dos coordenadores.

Nós também assumimos compromissos externos que não estão diretamente relacionados às nossas atribuições, mas para os quais somos convidados por fazermos parte da instituição. Nesses casos, não somos obrigados a aceitar, mas além da oportunidade de reconhecimento e relevância para o nosso trabalho, é uma forma de representar a instituição, de divulgá-la, de contribuir com os conhecimentos que produzimos para a comunidade local e também nacionalmente, mostrando que aqui, no interior do Mato Grosso do Sul, temos uma instituição com excelentes profissionais, produzindo conhecimentos que causam impacto na nossa comunidade, na nossa região e no país.

É claro que essas atividades não somos obrigados a executar, algumas vezes ocorre uma certa pressão para que participemos, mas na maioria dos casos nós nos obrigamos a contribuir. Alguns de nós se obrigam, na verdade. Essa diferenciação na forma como as pessoas se comprometem e se relacionam com o trabalho também é muito particular. Mas a questão é que muitos de nós, como trabalhamos em uma universidade pública, nos comprometemos com esse retorno à comunidade.

Aí voltamos ao que já comentamos: alguns realmente se sobrecarregam e ultrapassam o limite entre a vida pessoal e o trabalho, enquanto outros nunca estão disponíveis para algumas atividades. Nesse mesmo sentido: alguns de nós se sentem culpados se realizam uma viagem com a família durante um feriado, precisam levar o computador para abrir e-mails, revisar um artigo; ou se saem para uma caminhada, se vão ao cinema, sentem que estão tirando esse tempo que deveria ser dedicado ao trabalho.

Nas nossas relações entre colegas, apesar de reconhecermos a existência de grupos com vínculos de trabalho e afetivos muito fortes, também percebemos que há várias dificuldades. Algumas dessas dificuldades referem-se a situações nas quais não conseguimos trabalhar bem juntos, há disputas por espaço, conflito de interesses, competição velada, dificuldade em compreender e reconhecer o trabalho do outro, além de situações em que as vaidades e os interesses pessoais sobressaem e atrapalham a convivência e o trabalho no seu aspecto coletivo.

Alguns colegas que ocuparam cargos na gestão passaram por situações especialmente delicadas, de vulnerabilidade e falta de apoio de órgãos superiores, em relação ao cumprimento de normas da instituição, as quais foram estabelecidas pelo coletivo, mas que parecerem não ser aplicáveis a todos. Ao mesmo tempo foram vivenciadas situações em que a gestão teria

possibilitado interpretações diferentes dessas mesmas normas em detrimento ou favorecimento de alguns colegas. O sentimento de injustiça e vulnerabilidade desse tipo de situação relaciona-se a vivências de sofrimento e adoecimento de alguns colegas.

Os espaços coletivos de discussões na universidade, como o sindicato, os conselhos e as comissões também são vivenciados como fonte de prazer e de sofrimento, para alguns inclusive isso ocorre concomitantemente. Fazer parte da universidade e ter voz nesses espaços, posicionar-se, é uma forma de se sentir parte do grupo, de colaborar e de comprometer-se; mas ao mesmo tempo, pode gerar conflitos com os grupos ou com colegas que pensam diferente. Algumas vezes essas diferenças são levadas além do espaço de discussão e os conflitos se tornam divergências sérias. Dessa forma, alguns docentes se afastaram desses espaços como uma estratégia para preservar o relacionamento com os pares e manter a qualidade de vida.

Outros espaços de discussão, como os colegiados dos cursos, também são fontes de prazer e de sofrimento. Ao mesmo tempo que sabemos que são muito relevantes para o desenvolvimento dos cursos, essas reuniões são muito longas, por vezes palco de disputas particulares, há colegas que participam enquanto corrigem trabalhos ou fazem outras atividades no computador ou no celular. O interesse e o compromisso com o trabalho se dispersa, assim como a motivação para o debate efetivo em prol do curso, que deveria ser o foco desse espaço.

Nessas reuniões de colegiado também surgem muitos conflitos devido a diferenças de conduta e de entendimento sobre o curso, sobre suas atividades, sobre as necessidades e mudanças que precisam ser implementadas, sobre como fazê-las. Como o grupo é grande, é natural que existam divergências no entanto, em alguns casos, elas extrapolam o limite do razoável e afastam os colegas.

Quando nos reportamos ao sofrimento e ao adoecimento é difícil não perceber que também há diferenças na forma como nos relacionamos com nossas atividades e suas dificuldades. Ouvimos falar em colegas que tiveram síndrome de burnout, depressão, transtorno bipolar, DORT, entre outras doenças.

Nos relatos de adoecimento, realizados por alguns colegas, estão envolvidas, além das questões do trabalho, situações pessoais e familiares muito difíceis. Percebe-se que as duas esferas somadas – a pessoal e a profissional - causaram um elevado custo cognitivo e emocional. Nesse momento, alguns vivenciaram situações extremas relacionadas às dificuldades para cumprir seus compromissos de trabalho, principalmente, em sala de aula.

E de novo, nessa situação o docente percebe-se sozinho, por vezes constrangido, inseguro, impotente. Aí é o médico quem indica o afastamento do trabalho ou até mesmo o retorno só que em readaptação, inclusive fora de sala de aula em alguns casos. E essa não é uma

situação que aceitamos facilmente, essa indicação médica nos incomoda e muito! Como é que esse trabalho, no qual sentimos tanto prazer, do qual nos orgulhamos, contribui para o adoecimento e causa tanto sofrimento?

Como identificar os fatores do trabalho que contribuíram nessas situações de adoecimento? E porque outros colegas que passam pelas mesmas situações não adoeceram? Porque alguns lidam tão bem com as pressões da atividade docente e outros não? Porque alguns encaram as dificuldades como um desafio, algo que os motiva a produzir ainda mais e outros percebem como algo que faz sofrer?

De fato alguns colegas indicam que ficaram doentes em período no qual assumiram cargos na gestão, incluindo a coordenação de cursos, com uma grande sobrecarga de atividades, dificuldades administrativas e conflitos nas relações com os colegas. Outros adoeceram em momentos nos quais o relacionamento com os colegas de trabalho apresentava conflitos severos, envolvendo sentimento de injustiça e situações consideradas desrespeitosas e/ou antiéticas, decorrentes do contexto do trabalho. Entretanto, esses mesmos colegas referem não poder apontar o trabalho como determinante para o adoecimento, principalmente, porque, em algumas situações, havia questões pessoais que podem ter contribuído para o problema de saúde.

Nos casos referidos houve busca por tratamento médico e alguns desses colegas receberam indicação para afastamento provisório do trabalho ou readaptação de função, fora de sala de aula. Nos relatos desses colegas, há situações em que o quadro de saúde está muito melhor e eles retornaram ao trabalho. Por outro lado, há situações que tem demandado tratamento há anos, principalmente com especialistas da psiquiatria, com várias prorrogações de licenças ou períodos de readaptação da função.

Em decorrência do adoecimento há casos de profissionais que buscaram outras alternativas de tratamento ou estratégias de promoção da saúde, como a homeopatia, a psicoterapia, a prática regular de atividades físicas, a inserção em atividades artísticas ou artesanais.

E todos nós também utilizamos algumas estratégias como forma de diminuir o sofrimento e o adoecimento no trabalho. Muitas delas se referem ao relacionamento com os colegas, incluindo o afastamento dos fóruns de discussão, a formação de grupos por afinidade, um esforço para aceitação das formas diferenciadas com que os colegas entendem e realizam o trabalho, com posturas mais colaborativas, além de buscar aumentar e aprofundar o contato com os outros, tanto alunos como docentes, trocando experiências e conhecendo melhor a realidade e a perspectiva de cada um.

Também nos ajuda pensar que em todas as profissões há situações de prazer e também

de sofrimento, há exigências, relacionamentos complexos e outras dificuldades. Quanto à exigência, muitos de nós também se esforçam para diminuir o próprio nível de cobrança em relação ao trabalho, se permitem errar de vez em quando e aceitam mais que não vão dar conta de tudo ao mesmo tempo.

Alguns de nós conseguem ainda desenvolver estratégias como uma marcante divisão entre vida profissional e pessoal – e o interessante é que para outros justamente a ausência dessa separação é fonte de prazer – se dedicar a atividades voluntárias, à religião... Enfim preservar o momento da família, do lazer e da convivência social.

Ainda assim, a maioria de nós deixa claro que as estratégias que temos utilizado não estão tendo bons resultados e que realmente precisamos começar a refletir e discutir sobre vários aspectos do nosso trabalho, pois tanto no que pode se relacionar com prazer, sofrimento ou adoecimento há diferenças significativas de um docente para outro.

Também estamos em maioria quando afirmamos que o no nosso trabalho é percebido mais como uma fonte de prazer do que de sofrimento ou adoecimento. Mas isso não afasta nosso interesse em compreender melhor a influência desse trabalho no sofrimento e no adoecimento, inclusive para pensarmos em formas de prevenção e estratégias de enfrentamento mais adequadas.

Nesse sentido, temos um longo caminho pela frente.

2.2 ETAPA 2 – O CONTEXTO DO TRABALHO

Esta etapa apresenta os resultados do estudo realizado com docentes de uma instituição pública de ensino superior sobre prazer, sofrimento e adoecimento no trabalho. Conforme referido na etapa anterior, tratou-se de pesquisa em abordagem qualitativa na qual foram realizadas 25 entrevistas individuais e abertas, a partir das quais construiu-se uma narrativa que foi validada pelos participantes em encontro coletivo. Os dados produzidos nas entrevistas e na narrativa foram organizados em núcleos argumentais os quais foram analisados sob o referencial teórico da psicodinâmica do trabalho.

Os resultados indicaram que o contexto do trabalho na IES pode ser caracterizado como um ambiente que propicia o sofrimento psíquico e o desenvolvimento de estratégias defensivas que tem potencial de alienar os docentes sobre os efeitos controversos do trabalho. Entretanto, também há elementos que permitem atenuar o sofrimento no trabalho: autonomia, flexibilidade, espaços de representação dos trabalhadores e pactuação de normas, realização, reconhecimento em diferentes espaços de relações sociais e possibilidade de cooperação nos agrupamentos entre pares, ainda que restritos.

Observou-se ainda que elementos da organização e das condições do trabalho são origem de conflitos nas interações entre os pares e que as relações interpessoais entre os docentes entrelaçaram as vivências de prazer, sofrimento e adoecimento dos participantes, constituindo-se em espaço intersubjetivo no qual são desenvolvidas estratégias de enfrentamento das dificuldades do contexto de trabalho. Dessa forma, sugere-se análise mais detalhada sobre como se configuram as relações entre os docentes, expressas nas vivências de prazer, sofrimento e adoecimento no contexto do trabalho da IES.

2.2.1 Prazer, sofrimento e adoecimento no trabalho docente em uma IES

Os dados produzidos no estudo “Prazer, sofrimento e adoecimento no trabalho em docentes de uma instituição pública de ensino superior” foram analisados a partir do referencial da psicodinâmica do trabalho, que estuda os processos saúde-adoecimento alicerçados nas relações intersubjetivas e sociais no contexto do trabalho.

O Contexto de trabalho entendido a partir das contribuições de Ferreira e Mendes (2008) é constituído por três dimensões analíticas interdependentes: organização do trabalho, condições do trabalho e relações socioprofissionais de trabalho. A primeira é composta pelos seguintes elementos: divisão do trabalho, produtividade esperada, regras formais, jornada do

trabalho, formas de controle, natureza e conteúdo das tarefas. Para Dejours (2015) ao dividir as tarefas e as pessoas, a organização do trabalho confronta o trabalhador e seu projeto pessoal com a prescrição do trabalho e das relações originando a carga psíquica do trabalho. Essa carga pode ser perigosa ao aparelho psíquico quando impede o trabalhador de pensar a racionalidade de sua ação ao desempenhar a tarefa, restringindo, portanto, sua capacidade de pensar a si mesmo, a organização e as relações do trabalho.

As condições do trabalho referem-se aos elementos estruturais, à infraestrutura e também ao suporte organizacional para realização da tarefa; ou seja aborda as edificações, o espaço, o mobiliário, a iluminação, a temperatura, o fornecimento dos instrumentos e materiais necessários, as tecnologias, entre outros elementos que expressam as condições sob as quais o trabalho é realizado.

As relações socioprofissionais caracterizam a dimensão social do trabalho e constituem-se nas relações hierárquicas, nas interações entre indivíduos e grupos de trabalho e nas relações com o público externo. Dejours (2004) considera que o indivíduo trabalha para alguém, seja um superior, um subordinado, para os pares ou para um cliente, de forma que trabalhar é engajar a subjetividade em um mundo hierarquizado, ordenado e coercitivo. Além disso, é nas relações que ocorre a dinâmica intersubjetiva do reconhecimento a qual, para a Psicodinâmica do trabalho (DEJOURS, 2012) é inerente à constituição da identidade no campo social e à saúde mental no trabalho, visto que é no processo de alteridade que a identidade é construída.

Para a psicodinâmica do trabalho o trabalhar envolve, além da capacidade de produção e da relação salarial, a mobilização da inteligência do indivíduo, sua capacidade de refletir, de interpretar e de reagir a diferentes situações que eclodem da lacuna existente entre a forma como o trabalho foi prescrito e as circunstâncias reais sobre as quais o indivíduo realiza a tarefa (DEJOURS, 2004; 2012). Considerando a importância das relações sociais no trabalho o autor considera ainda que trabalhar é também conviver tornando-se necessária a elaboração, entre os trabalhadores, de regras sobre o como fazer (DEJOURS, 2012).

Ao estabelecer as regras de ofício, ocorrerão divergências e acordos entre coordenação, normalmente prescrita e exercida hierarquicamente, e a cooperação, voluntária e arquitetada entre os trabalhadores na busca de soluções para os imprevistos do cotidiano (LIMA, 2013). De acordo com Dejours (2015) quando há um espaço aberto de negociação dessas divergências, a organização do trabalho se desenvolve e o trabalhador tem autonomia para empregar sua engenhosidade, adaptando a execução da tarefa de forma que revigore-se a partir dela. Ou seja, possibilita-se a expressão da subjetividade do trabalhador, integrando-a no cumprimento da tarefa e também no desenvolvimento da organização do trabalho, propiciando a manifestação

de vivências de prazer como o reconhecimento, a autonomia, a realização (DEJOURS, 2011).

Entretanto, quando esse espaço é negado o trabalhador investe sua criatividade, sua capacidade psicoafetiva e de adaptação em um contexto de trabalho que sacrifica sua subjetividade, deteriora a cooperação e o reconhecimento no trabalho e propicia o sofrimento patogênico que pode manifestar-se na saúde do trabalhador e/ou nas relações socioprofissionais (DEJOURS, 2012).

Diante das vivências de sofrimento, para manter-se trabalhando e evitar a percepção daquilo que causa sofrimento no trabalho, o indivíduo mobiliza estratégias defensivas, as quais podem ser individuais ou coletivas (DEJOURS, 2004). De acordo com Dejours (2011) a proteção da saúde mental não depende apenas do indivíduo, pois as estratégias coletivas têm papel relevante na capacidade de cada um de resistir aos efeitos desestabilizadores do sofrimento, de forma que a cooperação e o espaço coletivo de discussão do trabalho são essenciais para que os trabalhadores encontrem formas de proteger sua saúde e desenvolver a organização do trabalho.

Como a relação entre o trabalhador e o trabalho está em contínuo movimento, a saúde e o prazer precisam ser conquistados e reconquistados no cotidiano, de forma que esse mecanismo defensivo é importante para a saúde psíquica e pode ser sutil, criativo, transformador do sofrimento e vetor de mudanças; contudo, também pode esconder armadilhas sob o aparente sucesso, naturalizando aquilo que causa o sofrimento (DEJOURS, 2012).

Método

Trata-se de apresentação e discussão dos resultados de pesquisa de abordagem qualitativa, realizada em uma universidade pública, estadual e multicampi, com abrangência ao estado de Mato Grosso do Sul. O estudo foi submetido a Comitê de Ética em Pesquisa e aprovado sob o parecer consubstanciado nº 891.234.

A pesquisa foi realizada em um dos *campi*, no qual são oferecidos 16 cursos de graduação, cinco cursos de Pós-graduação *Lato Sensu*, três cursos de Pós-graduação *Stricto Sensu* e no qual estavam lotados 175 professores efetivos. Optou-se por técnica de amostragem não probabilística, por conveniência. Foram incluídos no estudo os docentes em regime de dedicação exclusiva, no pleno exercício de suas atividades laborais, lotados no *campus* sede da instituição e que exerciam a docência há pelo menos dois anos. Foram excluídos os docentes que não pertenciam ao quadro de servidores efetivos. Dessa forma, 125 docentes foram convidados a participar do estudo através de carta convite encaminhada por e-mail institucional

no início de abril de 2015.

Foram realizadas 25 entrevistas nos meses de abril e maio de 2015, as quais foram organizadas de acordo com a ordem de realização (E1, E2 e assim por diante até E25). As entrevistas foram abertas, individuais e audiogravadas. Foi elaborado um roteiro de entrevista e a questão norteadora utilizada foi: “Conte-me como tem sido a sua vivência de prazer, sofrimento e adoecimento aqui na universidade”? Para verificação da saturação teórica, foi utilizado o método proposto por Fontanella e outros autores (2011).

Após a transcrição dessas entrevistas o material produzido foi organizado em núcleos argumentais os quais nortearam a construção, pela pesquisadora, de uma narrativa. O processo de construção dessa narrativa, orientado pela hermenêutica-dialética (MINAYO, 2004) aproximou-se da proposta de narrativa investigativa de Bolívar (2002) e dos desenhos participativos de pesquisa qualitativa em saúde produzidos por Onocko-Campos (2008; 2011). Nesse contexto, a narrativa foi utilizada como uma estratégia para possibilitar a reconstrução e a mediação da vivência do sujeito com a realidade social de um grupo determinado de indivíduos, em processo que ocorre na interação e que possibilita a integração das diferentes vozes dos envolvidos.

Finalizada, a narrativa foi apresentada aos mesmos docentes que participaram das entrevistas e que aceitaram compartilhar de um segundo encontro, agora coletivo e no qual o disparador da discussão foi a leitura da narrativa. Nesse encontro os participantes puderam voltar a discutir e refletir sobre o tema abordado além de alterar a narrativa da forma que consideraram necessário. Esse encontro teve a função de validar o material e também de produzir efeitos de intervenção e aprofundamento da discussão (ONOCKO-CAMPOS; 2011).

A análise interpretativa dos dados produzidos pelos participantes, tanto nas entrevistas como na narrativa foi orientada pela hermenêutica-dialética (MINAYO, 2004) e assemelhou-se ao proposto por Onocko-Campos (2008; 2011) ao organizar os achados em núcleos argumentais. Esses núcleos foram analisados a partir do quadro teórico da psicodinâmica do trabalho, buscando compreender o contexto do trabalho docente e o processo saúde-adoecimento a partir da subjetivação das vivências de prazer-sofrimento no trabalho e do desenvolvimento de soluções frente às dificuldades encontradas nesse contexto.

Dessa forma, os núcleos argumentais possibilitaram sete temáticas: organização do trabalho, condições de trabalho, relações socioprofissionais, vivências de prazer, vivências de sofrimento, adoecimento e estratégias de mediação. Cada temática será exibida em uma figura que contempla o que foi enunciado nos núcleos argumentais e exemplos de depoimentos dos participantes nas entrevistas (E) ou na narrativa (N), com objetivo de ressaltar e privilegiar o

discurso dos participantes.

Resultados e discussão

A citação a seguir, traz um trecho da narrativa e apresenta algumas características ocupacionais dos participantes do estudo:

A nossa universidade é jovem, acaba de completar 20 anos. Alguns de nós, já perto da aposentadoria, ajudamos a construí-la, temos orgulho de ter participado da sua história. Outros foram chegando aos poucos, muitos vindos de outros estados, alguns egressos da graduação e outros chegaram há menos de dois anos. Atuamos em várias áreas de conhecimento, no ensino, na pesquisa, na extensão e alguns também na gestão como coordenadores de curso ou em cargos nas pró-reitorias. Lecionamos na graduação, muitos também na pós-graduação. Todos trabalhamos em regime de tempo integral, alguns mestres e a maioria doutores (N).

As demais características sociolaborais observadas revelam que a maioria (64%) são mulheres, a média de idade dos docentes é de 47 anos (DP 7,35), a maioria (76%) é casada/união estável, a média de anos trabalhados na instituição é de 15 anos (DP 5,14) e possuem doutorado (80%) ou mestrado (20%).

Em seguimento, na Figura 1, são apresentados os núcleos argumentais relativos à temática organização do trabalho.

Temática 1. Organização do trabalho – [...] é constante nós recebermos comunicações internas com prazos também pra ontem, até de estudos [...] Eu penso que são prazos pra você não fazer, porque não tem como fazer. (E11)	
Enunciado nos núcleos argumentais	Exemplos de trechos das entrevistas ou da narrativa
Forma de acompanhamento das atividades. Sobrecarga de trabalho. Carência de incentivo para dedicação ao ensino. Insegurança quanto a forma de aplicação das normas. Gestão administrativa não integrada.	[...] temos ainda as comissões internas, representações externas, relatórios, publicações, leituras, avaliações, participação em eventos, alguns também atuam em cargos de gestão. Só que no plano de atividades não entra tudo isso e a carga horária para cada atividade não pode ultrapassar a organização pré-definida. (N) [...] às vezes há sobrecarga porque tem colegas que literalmente deixam de fazer o que seria da sua função. (E4) [...] de fato não tem planejamento. Isso aí não existe tá... Ou existe muito pouco, alguns poucos setores que você vê estruturado organizado, pensado, que existe procedimento. (E15) O professor ele tá na graduação, na pós-graduação e tem que desenvolver a pesquisa e a extensão e é muito difícil isso. [...]. (E23) [...] tem que buscar financiamento externo, aí você busca financiamento externo e você tem que gerenciar um projeto que o recurso vem ali no seu CPF e você tem um sobretalho, porque você buscou aquele recurso pra você fazer a pesquisa, você é um pesquisador você não é uma pessoa treinada, escolada em fazer licitação e fazer tomada de preço, você não entende o que é pregão, você não entende o que que é uma porção de coisas, aí você fica feliz porque você conseguiu o recurso por outro lado você se sente desamparado. (E20)

Pressão de prazos. Cobrança de produção acadêmica. Burocracia.	[...] situações especialmente delicadas, de vulnerabilidade e falta de apoio de órgãos superiores, em relação ao cumprimento de normas da instituição, as quais foram estabelecidas pelo coletivo, mas que parecerem não ser aplicáveis a todos. (N) [...] a instituição e as pessoas da instituição deveriam criar mecanismos pra que naturalmente o professor ficasse tranquilo e mostrasse que ele está produzindo, que faz jus àquela TI que ele recebe. Não precisa ter esta cobrança velada. (E14)
--	---

FIGURA 1 – Organização do Trabalho
Elaborado pela autora.

O plano de atividades é utilizado para acompanhar as atividades dos docentes e foi considerado ineficaz, pelos participantes, por não refletir sua real dedicação a todas as atividades desempenhadas, privilegiando o aspecto quantitativo da produção e o cumprimento de carga horária. Além disso, alguns professores referiram que para atender às demandas é preciso trabalhar além da carga horária definida e queixaram-se de que não há incentivos para o professor que deseja dedicar-se ao ensino. Por outro lado, também há depoimentos indicando que a divisão das tarefas é desproporcional, sobrecarregando alguns docentes. Esse acompanhamento, essencialmente quantitativo, também foi mencionado e será analisado quanto às relações socioprofissionais e às vivências de sofrimento no trabalho, respectivamente Figuras 3 e 5, e relacionado como contrapartida à remuneração por dedicação exclusiva.

Outros estudos realizados com docentes de IES (LIMA; LIMA-FILHO, 2009; CUPERTINO; GARCIA; HONÓRIO, 2014; FREIRE; FERNANDEZ, 2015; GONÇALVES; PIRES, 2015) apontam que esse tipo de acompanhamento e avaliação do trabalho docente por meio de indicadores quantitativos de produtividade é consequência da nova organização do trabalho nas universidades públicas, influenciada pela lógica e mecanismo do mercado, denominada “produtivismo acadêmico” (SILVA; HELOANI, 2009; SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009; BERNARDO, 2014). De acordo com esses autores, esse tipo de avaliação do trabalho promove a competitividade e os conflitos de relacionamento entre os docentes, além de inviabilizar e desarticular as redes sociais existentes na instituição, fragilizando esses trabalhadores (SAMPAIO; CALDAS; CATRIB, 2015).

Entre os docentes que acumulam cargos de gestão destacaram-se os argumentos relativos à falta de integração e planejamento dos setores administrativos da universidade, suscitando prazos difíceis de serem cumpridos com qualidade, retrabalho ao prestar a mesma informação para diferentes setores ou ao receber informações incompletas, além de procedimentos excessivamente burocráticos. Também houve menção à burocracia e à falta de apoio de setores administrativos em relação a aquisição de materiais e prestação de contas decorrentes de projetos de pesquisa e às atividades administrativas executadas por coordenadores de curso.

Resultados semelhantes foram encontrados em estudos realizados em outras IES públicas (BORSOI, 2012; BERNARDO, 2014, GOIS; CRUBELLATE, 2014; CUPERTINO; GARCIA; HONÓRIO, 2014; LAGO; CUNHA; BORGES, 2015; GONÇALVES; PIRES, 2015; LAMPERT, 2015) e apontam para a necessidade de repensar as formas de controle da produção acadêmica, reconhecimento e valorização dos docentes, tanto na atividade de pesquisa, como no ensino de graduação, bem como de encontrar outras formas de agilizar, integrar e desburocratizar a gestão dos procedimentos administrativos da universidade, impedindo que a lógica da fiscalização e do controle determinem o ritmo de andamento e realização das atividades finalísticas.

Quanto às regras formais da instituição, pactuadas no coletivo através de atuação nos conselhos, cuja maior representatividade é de docentes, foi referido que ocorre aplicação diferenciada em benefício de alguns professores e em detrimento de outros, causando insegurança quanto a direitos e deveres expressos nas normas. Quadro semelhante foi referido em outros estudos realizados em IES federais (NASCIMENTO; ARAÚJO, 2014; CUPERTINO; GARCIA; HONÓRIO, 2014) e remete à falta de profissionalismo na gestão pública, comprometendo a confiança entre os pares e nos processos decisórios da instituição, o que propicia ambiente de conflitos entre os trabalhadores.

O quadro descrito remete a uma organização de trabalho que formalmente possui espaços de negociação coletiva, no qual são pactuadas as regras institucionais e a divisão das tarefas entre os setores e os trabalhadores, bem como as formas de acompanhamento da realização dessas tarefas. Entretanto, na prática os controles se mostram ineficazes, a aplicação das normas carece de imparcialidade e/ou transparência, as pessoas e os setores carecem de integração. Evidencia-se, portanto a necessidade de revisão das práticas de gestão do trabalho e de pessoas, com objetivo de diminuir as lacunas entre o trabalho prescrito e o real, atenuando o custo e o sofrimento do trabalho.

Os núcleos argumentais da próxima temática abordada, as condições de trabalho, foram inseridos na Figura 2.

Temática 2. Condições de trabalho: [...] nesses 20 anos [a universidade] cresceu muito e a estrutura física, a infraestrutura não acompanharam esse crescimento.” (N)	
Enunciado nos núcleos argumentais	Exemplos de trechos das entrevistas ou da narrativa
Estrutura física inadequada	A gente tem salas de aula para cinco, seis professores mas você tem quatro mesas, aí você vai trabalhar em casa porque lá você tem a internet que é um pouco mais potente, você nem traz os livros pra estudar aqui, porque não tem um ambiente, não tem uma sala para trabalhar. (E19)
Falta de recursos para manutenção	
Salas de aula muito quentes	Quando temos um espaço que é específico do curso, algumas vezes providenciamos, por conta própria, algumas manutenções e melhorias, solicitamos

Salas de professores inadequadas	doações e buscamos outras alternativas, mas tem situações em que não dá pra fazer isso. [...] também temos dificuldades com os equipamentos multimídia que nem sempre funcionam ou não existem em quantidade suficiente (N)
Falta/restrrição de materiais de consumo	[...] a gente vai dar aula de algumas técnicas e a gente tem que correr atrás de doação, ou comprar, ou falar pro aluno comprar. (E23)
Problemas na internet e no e-mail institucional	[...] tem um sistema de internet ruim pra péssimo [...] a cópia impressa demanda cotas para impressão [...] quando você não venceu a sua cota acabou o papel. [...] aí quando você recebe o papel, acabou o toner [...]. (E11)
Sistemas de informação que não se complementam, insuficientes ou desatualizados	Há dados que precisamos inserir em vários sistemas diferentes e um não conversa com o outro. (N)
Riscos à segurança	[...] a gente não tem ainda uma área pra parar e descansar, mas como não são todos os professores que ficam, aí você pode ficar numa sala na hora do almoço que aí tá um pouco mais tranquilo. (E3)
Ausência de espaços de convivência	O nosso laboratório não é específico, é um laboratório para atender várias disciplinas. (E6)
Falta de pessoal de apoio técnico	[...] voltamos aos laboratórios, pois alguns são insalubres, há um desconforto físico acentuado e faltam servidores de apoio técnico. (N)

FIGURA 2 – Condições de trabalho
Elaborado pela autora.

Os participantes referiram que apesar de algumas melhorias, o desenvolvimento da instituição não foi acompanhado pelos investimentos na estrutura física e na infraestrutura. Entre as melhorias foram assinaladas a construção de um novo bloco de salas e um restaurante, ainda assim referiram que ocorrem desgastes nas relações interpessoais devido às disputas por espaço físico e que o ambiente da universidade carece de espaços de convivência.

Foram apontadas várias dificuldades que influenciam no desenvolvimento do trabalho. Há docentes que, por exemplo, contaram que realizam algumas atividades em casa – preparação de aulas/avaliações/artigos/projetos, reuniões de grupos de pesquisa, orientação de alunos – devido ao uso compartilhado das salas dos professores, o qual dificulta a realização de atividades que exigem maior concentração ou privacidade. Além disso, mencionam a falta de materiais como computador, telefone, mobiliário, situação que é agravada pela frequência com que ocorrem problemas na internet, nos telefones, na energia elétrica, além da falta e/ou a restrição de materiais de consumo na universidade.

Alguns docentes se adaptaram a essa situação, pois podem optar por trabalhar à noite ou de madrugada respeitando seu ritmo biológico, além de receber alunos/colegas e trabalhar em condições mais confortáveis, com internet que funciona e em local onde estão seus livros e outros materiais, além de reduzir custos, tempo e riscos no deslocamento até a universidade. Entretanto, outros citaram que trabalham melhor quando estão na universidade, que levar trabalho para casa faz com que invadam o tempo que deveria ser dedicado à família e/ou para o lazer, além de afastá-los do convívio de colegas e alunos no ambiente da universidade.

Quadro semelhante em relação às condições das salas dos professores, foi observado por

Cupertino; Garcia; Honório (2014). Em estudo acerca da saúde e modo de vida de docentes de uma IES federal, Borsoi (2012) observou que é comum a realização de atividades de trabalho à noite, feriados e finais de semana e que grande parte dos docentes relaciona o fato de trabalharem em casa com flexibilidade e autonomia no trabalho. Outros estudos (LIMA; LIMA-FILHO, 2009; COUTINHO; DAL MAGRO; BUDDE, 2011; REZER et al, 2013) também apontaram a sobrecarga de atividades como motivo para realização de trabalho em casa e em períodos que deveriam ser dedicados a outras atividades de convívio social.

Os docentes assinalaram ainda outras condições estruturais que dificultam sua prática, como a falta de laboratórios específicos para as diversas disciplinas, a modernização dos equipamentos e tecnologias, e aquisição de livros para pesquisa dos alunos na biblioteca. Ainda sobre os laboratórios referiram que há insalubridade comprometendo a saúde dos trabalhadores e que a quantidade de servidores da área técnica é insuficiente. A quantidade de servidores também foi considerada inadequada nas coordenações de curso, demandando um número maior de atividades administrativas aos coordenadores e comprometendo as atividades pedagógicas. Borsoi (2012), Gonçalves e Pires (2015) e Lago, Cunha e Borges (2015) descreveram condições de trabalho semelhantes em outras universidades públicas.

Devido às dificuldades de manutenção/renovação/quantidade de materiais disponíveis alguns professores relataram iniciativas individuais, em pequenos grupos ou através de parcerias na comunidade para custear reparos ou adquirir materiais para uso próprio ou dos alunos durante as aulas. Isso também foi apontado em estudo sobre condições de trabalho e saúde de docentes em outras IES (GONÇALVES; PIRES, 2015; LIMA; LIMA-FILHO, 2009) indicando que para desempenharem seu trabalho, os professores tentam suprir necessidades da instituição que deveriam ser providas pelo Estado.

Em relação à segurança, além dos laboratórios, outra preocupação refere-se aos que estudam ou trabalham à noite em decorrência da falta de espaço no estacionamento e da carência de iluminação.

Quanto ao suporte organizacional, os professores mencionaram que os sistemas de informação, assim como as áreas de gestão, não estão integrados causando retrabalho, comprometendo outras atividades e o cumprimento dos prazos. Além disso, referem que há informações que não estão sistematizadas, alguns sistemas não funcionam de forma adequada ou estão desatualizados.

Na Figura 3, apresenta-se os depoimentos dos docentes acerca das relações socioprofissionais.

Temática 3. Relações socioprofissionais – Os grandes problemas que a universidade tem são problemas de relações. (E3)	
Enunciado nos núcleos argumentais	Exemplos de trechos das entrevistas ou da narrativa
Mudanças no perfil dos estudantes.	A gente vê que há perdas nesse caminho até chegar a gente, é a maturidade, é a falta de responsabilidade, é ainda não se ver dentro de uma instituição que ele [o aluno] escolheu e que ele está devolvendo as suas capacidades para uma atividade profissional, e ele ainda não entendeu isso. (E12)
Exigência de mudanças no perfil dos professores.	[...] às vezes precisamos assumir o papel de uma figura paterna ou de psicólogo [...]. (N)
Concorrência velada entre os docentes.	Entre os colegas eu acho que existe uma concorrência velada. (E21)
Conflitos nas relações hierárquicas entre docentes.	Uma estratégia é agregar-se a pessoas com afinidades pra tentar sobreviver. (E14)
Isolamento.	Tem coordenador, seu colega, que assumia a coordenação e se sentia o rei da cocada preta. (E21)
Individualismo.	Como a universidade é uma instituição relativamente pequena, há uma proximidade maior entre os profissionais e também desses com a gestão. [A proximidade com a gestão] favorece muito o nosso trabalho. Entretanto, dependendo da situação isso também dificulta um pouco as coisas, pois algumas pessoas usam dessa proximidade para atravessar processos que deveriam ir por outros caminhos, deflagrando alguns conflitos de interesses que são apontados como situações de injustiça ou favorecimento de alguns colegas em detrimento de outros. (N)
Formação de grupos por afinidade.	[...] alguns se dão o direito de interpretar vendo coisa que de fato não está escrito e criam um edital com uma instrução pra ajeitar as coisas, pra favorecer esse ou aquele interesse. Ai a gente fica assim: bom, a quem eu recorro numa situação dessa? (E18)
Proximidade com a gestão.	[...] tem um prazo de validade que é o currículo lattes que todo ano ele vence e você tem que bater as metas que são obrigatórias, em virtude de alguns lugares aonde você se coloca. (E4).
Conflitos de interesses.	
Cobranças do grupo por produtividade.	
Atuação na comunidade, através de comitês, conselhos, comissões.	

FIGURA 3 – Relações socioprofissionais
Elaborado pela autora.

Nas relações socioprofissionais os professores relataram preocupação com seu papel na formação dos alunos, considerando que a demanda vai além da pedagógica, envolvendo carências anteriores à graduação, mas também questões culturais, sociais, familiares, entre outras, que impactam na preparação de aulas, avaliações e relacionamento com grupos muito heterogêneos de alunos, principalmente nos primeiros semestres da formação. Pesquisa realizada por Lago, Cunha e Borges (2015) corrobora esse tipo de relação, referida como um campo minado e que também pode ser analisada através das vivências de prazer-sofrimento relatada pelos docentes conforme ilustrado nas figuras 4 e 5.

Nas relações com a comunidade os docentes citaram a participação em comissões, comitês, conselhos vinculados às políticas públicas, categorias profissionais, periódicos e instituições científicas. Indicaram que essa contribuição ao mesmo tempo que proporciona o retorno dos conhecimentos adquiridos à comunidade, valorização e reconhecimento de seu trabalho, também contribuem para a sobrecarga de atividades. Outros estudos (BORSOI, 2012; FERREIRA, et al 2015) assinalam que essas atividades também são apontadas pelos docentes como responsáveis pela sobrecarga de trabalho e normalmente seu produto não é visualizado facilmente, de forma que alguns optam por realiza-las o mínimo possível ou selecionam as que

oferecem maior visibilidade.

No relacionamento com o pares, os participantes referiram que agrupam-se de acordo com interesses ou formas de trabalhar, havendo concorrência e cobrança velada intra e intergrupos quanto a produção acadêmica, prestígio e espaço institucional. Os que objetivam manter-se afastados das metas de produtividade ou que não conseguem atendê-las, isolam-se ou recebem colaboração de alguns colegas com os quais mantém laços de amizade.

Essas relações, conforme mencionado anteriormente, são apontadas como consequência do “produtivismo acadêmico” em quadro semelhante ao descrito por Dejours (2004) ao defender que as formas contemporâneas de organização do trabalho, com práticas gerencialistas de gestão focada na rentabilidade e na competitividade, valendo-se de recursos como a avaliação objetiva e individual do trabalho, deterioram a cooperação no trabalho e submetem a subjetividade dos trabalhadores, engajando-os em estratégias defensivas para evitar o adoecimento, as quais serão discutidas na temática inserida na figura 7.

Nas relações hierárquicas entre docentes foi mencionado que há proximidade e fácil acesso aos membros da gestão, o que para alguns facilita as negociações pertinentes ao trabalho e para outros deflagra conflitos de interesses e insegurança quanto a isonomia das decisões, como ocorreu em relação à aplicação das normas institucionais. Também foram apontados conflitos decorrentes da diferenciação de papéis durante o exercício de cargos de gestão, principalmente em relação aos coordenadores de curso.

Silva e Silva Junior (2010) em pesquisa que trata da desumanização nas relações de trabalho nas universidades demonstram as contradições vivenciadas por docentes-coordenadores que em decorrência das atribuições do cargo precisavam atuar e cobrar dos colegas uma atuação que atendessem às diretrizes quantitativistas de produção acadêmica, mesmo discordando das mesmas. Essa pesquisa também permite relacionar o cargo de gestão com uma sobrecarga maior de atividades e conflitos no relacionamento com os pares, o que foi apontado pelos participantes, principalmente aqueles que estavam ocupando ou já tinham ocupado a coordenação de curso.

Por outro lado, há estudos (NASCIMENTO; ARAÚJO, 2014; CARAN et al., 2010) que caracterizaram a universidade como ambiente de trabalho que favorece comportamentos indicativos de assédio moral em decorrência da competitividade por cargos, recursos, prestígio, reconhecimento, tanto entre as pessoas, como entre os grupos, podendo ocorrer favorecimento de amigos e preterimento de adversários ou docentes que não fazem parte do grupo gestor.

As vivências de prazer no trabalho docente, o enunciado nos núcleos argumentais e alguns exemplos do relato dos docentes acerca dessas vivências foram incluídos na Figura 4.

Temática 4. Vivências de prazer – [...] nosso trabalho é percebido mais como uma fonte de prazer do que de sofrimento ou adoecimento. (N)	
Enunciado nos núcleos argumentais	Exemplos de trechos das entrevistas ou da narrativa
Realização.	[...]é uma carreira que eu sempre me preparei pra ter desde a graduação, desde os 18 anos quando eu entrei na graduação eu queria ser professora universitária, então eu fiz esse caminho e eu sou realizada. (E13)
Relacionamento com os alunos.	O maior termômetro que você tem do seu trabalho docente e do que você desempenha dentro da universidade são os alunos. E você ver um aluno assistir sua aula, gostar da sua aula, às vezes vir de outra instituição assistir a sua aula
Contribuição na formação dos alunos.	[...] é uma coisa que causa no profissional uma sensação de prazer, é um dever cumprido. (E4)
Reconhecimento dos pares e dos alunos.	[...] a universidade pública nos dá autonomia e liberdade para orientar o nosso trabalho[...]. (N)
Autonomia.	[...] fui eu que escolhi [dia e horário] na hora que eu fui fazer o calendário de aulas então isso é uma coisa bastante agradável. (E2)
Flexibilidade de horário e local de trabalho.	[...] nos agrupamos por afinidade, encontrando mais prazer em trabalhar, produzir, crescer e encarar desafios ao lado dos colegas desse grupo. (N)
Participação no debate político.	[...] Pelo contrário eu não consigo me afastar no período que deveria estar afastado os 30 dias de férias, eu não fico 30 dias sem vir pra cá, eu tenho que vir, gosto de vir, gosto de estar aqui, procuro ser muito presente aqui por que passo grande parte da minha vida aqui. (E7)
Agrupamentos por afinidade.	O processo de descobrir, de estudar é muito gratificante, você descobrir soluções para determinados problemas [...] não deixa de ser um vício saudável você permanecer nesse ciclo vicioso de estudo, de leitura, conhecimento e de autoconhecimento. (E5)
Produção de conhecimento.	Eu acho que eu passei por quase todas as comissões que da universidade hoje eu estou adentrando nas comissões externas. (E21)
Várias possibilidades de atuação profissional.	
Participação em conselhos e comissões.	

FIGURA 4 – Vivência de prazer
Elaborado pela autora.

Os participantes referiram que o trabalho docente é uma realização, desejada desde o início da formação ou construída a partir de uma oportunidade de trabalho no ensino superior, consolidada com a aprovação em concurso público. Mais especificamente, os docentes citaram que realizam-se no relacionamento com os alunos, tanto por conviverem com uma geração mais jovem, que para alguns remete à relação com os filhos, como por perceberem sua contribuição na formação do aluno. Outras pesquisas (COUTINHO; DAL MAGRO; BUDDE, 2011; LAGO; CUNHA; BORGES, 2015) corroboram esses achados ao apontarem a docência no ensino superior como fator de realização, bem como a contribuição na formação de outros sujeitos. Ainda assim, considerando as várias contrariedades do contexto de trabalho, a relação com os alunos também foi referida entre as vivências de sofrimento no trabalho.

Os docentes também apontaram algumas características do trabalho que consideram contribuir para seu bem-estar, como a autonomia e a liberdade proporcionadas em uma instituição pública, tanto no que se refere à preparação das aulas, escolha de estratégia de ensino, como na orientação da pesquisa. Esses elementos de prazer no trabalho docente também foram relatados em outros estudos (LAGO; CUNHA; BORGES, 2015; GONÇALVES; PIRES, 2015).

Entretanto outros estudos (BORSOI, 2012; BERNARDO, 2014;) defendem que a autonomia e a liberdade são aparentes, pois a lógica da organização do trabalho nas IES, mesmo as públicas, é a do produtivismo acadêmico, que condiciona a produção docente aos critérios estabelecidos pelas agências financiadoras.

A flexibilidade de horário e local de trabalho foram abordadas na organização do trabalho e também foram inseridas entre as vivências de sofrimento no trabalho. O mesmo ocorre com a possibilidade de atuação em várias áreas da instituição, ensino, pesquisa, extensão, gestão, foram mencionadas pelos docentes em relação ao prazer no trabalho. Entretanto, também aparece como vivência de sofrimento, pois alguns a relacionam com sobrecarga de trabalho.

Alguns participantes referiram que a contribuição social e o desenvolvimento pessoal pela construção de conhecimentos também proporcionam prazer no trabalho docente, remetendo a uma espécie de ciclo vicioso saudável. Essa percepção corrobora estudo de Silva e Silva-Junior (2010) que advertem que o trabalho científico pode transformar-se em um fetiche do prazer e da paixão, anulando a percepção das contrariedades do trabalho e ao mesmo tempo justificando a realização de atividades do trabalho em tempo e espaços que deveriam ser destinados a outras atividades. Nesse sentido, Bernardo (2014) aponta que o discurso sobre o retorno do trabalho docente à sociedade, visto que ele é um servidor público, é uma forma de legitimação das metas de produtividade e sedução do profissional diante da possibilidade de reconhecimento.

No que se refere ao reconhecimento foram referidas vivências em relação aos pares e aos discentes. Entretanto também houve referência a maior competitividade do que reconhecimento entre os docentes, indicando que essa dinâmica realiza-se principalmente nas relações com os alunos, seja através de retribuições verbais dos alunos, simbólicas através de dedicação e participação nas aulas e outras atividades, seja na realização do professor ao perceber sua contribuição na formação do aluno. Esse papel de destaque na relação com os alunos para a dinâmica do reconhecimento no trabalho docente também foi apontado por Peres (2014) e Cupertino, Garcia e Honório (2014).

Entre os participantes houve ainda indicação de que participar de alguns espaços coletivos, como as comissões e os conselhos, ajuda o docente a compreender melhor os caminhos do funcionamento administrativo da instituição, a conhecer profissionais de outras áreas, docentes e técnicos, e a contribuir para o desenvolvimento da universidade. Entretanto, esses docentes -disseram que são sempre as mesmas pessoas que ocupam esses espaços, indicando que alguns colegas não entendem que é importante contribuir também além das

paredes da sala de aula. Nesse aspecto, na mesma lógica das comissões externas, há docentes que referem-se à participação nesses espaços como uma forma de elevar o número de atividades, contribuindo para a sobrecarga no trabalho e também para conflitos nos relacionamentos com os pares em decorrência das diferenças de posicionamento.

Na Figura 5 foram inseridos os enunciados que se referem às vivências de sofrimento no trabalho e, de acordo com o referido anteriormente, destacam-se vivências que também foram consideradas como fonte de prazer no trabalho.

Temática 5. Vivências de sofrimento – Veem alguns sofrimentos relacionados à função, principalmente depois do doutorado uma cobrança em relação à pesquisa. (E23)	
Enunciado nos núcleos argumentais	Exemplos de trechos das entrevistas ou da narrativa
Pressão do grupo por produção acadêmica. Formas de avaliação da produtividade. Exigências pessoais de produção acadêmica. Sobrecarga de trabalho. Relacionamento com os alunos. Flexibilidade de horário e local de trabalho. Conflitos decorrentes de debate político na universidade. Falta de compromisso. Formação de grupos para sobrevivência. Falta de reconhecimento. Concorrência velada entre os docentes. Conflitos nas relações hierárquicas. Isolamento. Individualismo.	[...] você tem que produzir artigos, você tem que produzir livros, você tem que publicar, você tem que ir a congressos, você tem que estar em comissões você tem que... Não falam, mas a gente sente isso no ar e isso incomoda, causa um desconforto, dá um transtorno, dá uma angústia, dá uma sensação de insegurança. (E14) O professor ele tá na graduação, na pós-graduação e tem que desenvolver a pesquisa e a extensão e é muito difícil isso. (E23) [...] é algo grave porque na realidade se é final de semana ou se é feriado eu deveria não me sentir culpada, mas eu me sinto culpada. Então ainda que eu me dê ao luxo de não abrir o e-mail, o que acontece é que eu posso até não abrir mas eu passo o dia todo mal ali com aquela coisa que eu não estou fazendo. (E20) [...] a forma como eles cobram, a forma como eles, nossa! Os e-mails, eles não sabem que a palavra é terrível e eles escrevem aquilo, então as pessoas, nossa! Eu mesmo fico indignada quando eu vejo uma forma de tratamento que é de respeitosa. (E18) Chegou uma hora que eu não conseguia mais lidar com isso, eu não dormia na véspera de entrar em sala de aula, comecei a passar mal pra entrar em sala de aula. (E22) Nós ficamos numa situação muito vulnerável quando estamos em um cargo administrativo [...] (E8) [...] aí que eu não tenho direito de ser associada porque quem vai ganhar isso é um cara que nunca fez nada então isso é uma coisa que realmente deixa a gente frustrado. (E4) Às vezes até fugia da reunião, pra fazer as coisas e não sofrer. (E10) [...] nos sentimos sozinhos, pois é sempre o professor quem tem que se reinventar [...]. (N)

FIGURA 5 – Vivências de sofrimento
Elaborado pela autora.

Na dinâmica das entrevistas com exceção dos docentes que passaram por situações de adoecimento e ao contrário do relatado por Bernardo (2014), os depoimentos dos participantes iniciavam-se pelo estranhamento, pela negação ou pela naturalização da relação entre trabalho e vivências de sofrimento, seguidos de manifestação quanto a realização no trabalho docente. Entretanto, no decorrer das entrevistas surgiram vários relatos de sofrimento em um movimento de negação e racionalização que pode ser esclarecido pela hesitação do docente brasileiro entre

os papéis sacerdotal e profissional, que enquanto provedor de cuidado, tem dificuldades para recebe-lo ou para perceber sua fragilidade diante das contradições do contexto de trabalho (SILVA; HELOANI, 2009).

Algumas vivências de sofrimento no trabalho, conforme referido anteriormente, inserem-se na dinâmica prazer-sofrimento ou foram percebidas de formas diferenciadas entre os participantes. Esse é o caso da flexibilidade de horário e de local de trabalho que para alguns tem efeitos positivos, pois podem escolher onde e quando realizar algumas atividades, enquanto para outros causa sofrimento pois possibilita que o trabalho adentre noites e finais de semana, diminuindo o tempo de descanso, lazer e convivência social.

Esse cenário pode ser agravado, já que alguns docentes referem haver sobrecarga de trabalho de tal forma que sempre há atividades pendentes e prazos se esgotando. Dessa forma, alguns sentem-se culpados quando não trabalham nos finais de semana ou nos feriados, quando vão ao cinema, fazem uma caminhada ou viajam com a família. Disseram que sentem-se como se estivessem em débito com a universidade em um processo de engajamento e retribuição que não pode ser interrompido sem culpa, nem para que o docente desempenhe seus outros papéis sociais.

Em estudo sobre o modo de vida de docentes do ensino superior, Borsoi (2012) corrobora esse cenário e afirma que alguns docentes, possivelmente de forma involuntária, já não reconhecem limites entre o tempo de trabalho e o de não trabalho, em decorrência da tentativa de cumprir as metas ou se agarrar a atividades que aparentam um produto mensurável do trabalho docente. Por outro lado, em estudo comparativo entre professores de IES brasileiras e canadenses, observou-se que os brasileiros encontram mais equilíbrio entre vida pessoal e profissional do que os seus colegas canadenses, embora os níveis de bem-estar e sofrimento sejam semelhantes entre as instituições (BOAS; MORIN, 2014).

Sobre essa questão, Dejours (2011) esclarece que a relação subjetiva com o trabalho realmente envolve e coloniza profundamente os outros espaços da vida, uma vez que o funcionamento psíquico não é divisível, possibilitando que o trabalhador carregue seu descontentamento consigo e recorra a outras relações para manter suas defesas ativas e continuar trabalhando. Entretanto, no quadro descrito, alguns docentes parecem abnegar dessas relações e de seus outros papéis sociais, incorrendo em um ciclo de sobrecarga que potencializa o sofrimento no trabalho e que ao longo do tempo dificilmente poderá ser atenuado pelas estratégias defensivas.

Bernardo (2014) discute a relação entre a produtividade do professor, sua remuneração pela dedicação exclusiva, seu status na carreira e seu prestígio entre os pares, a partir de

avaliações quantitativas operacionalizadas por relatórios de atividades e pela qualificação do currículo *lattes*. Nesse contexto o docente produtivo, competente e engajado é aquele que enquadra-se no modelo preconizado nas políticas para a educação superior, capta recursos externos para sua instituição, tem um *lattes* qualificado e um número significativo de orientandos. Esse torna-se o perfil ideal, desejado pelo indivíduo e pelos pares com quem se deseja compartilhar o trabalho.

A formação de grupos foi apresentada tanto como vivências de prazer como de sofrimento. Os professores que a consideram como vivência de prazer referem que os grupos são estruturados por afinidade de objetivos e formas de trabalhar, constituindo-se em parcerias no trabalho e laços de amizade na vida pessoal. Por outro lado, os que a consideram uma vivência de sofrimento referem que os agrupamentos são realizados para sobrevivência em um contexto desumano de trabalho, marcado por cobranças de produtividade, implícitas e/ou explícitas, e também por disputas de poder, fazendo com que esses grupos sejam um espaço de proteção e colaboração mútua.

Esse quadro de competitividade e busca pelo perfil desejado, reflete no relacionamento entre os pares e também nas relações hierárquicas entre eles. Silva e Silva Junior (2010) referem que estabelece-se um estado de cegueira e surdez diante do sofrimento do outro, inclusive como forma de negar o próprio sofrimento, constituindo-se um aparente compromisso com o coletivo, quando de fato camufla o individualismo e a competitividade, uma vez que as relações do grupo constituem-se em somas de práticas individuais ou produções ensimesmadas em um contexto que isola, exclui e estigmatiza aqueles que não se adaptam a ele.

No mesmo contexto, alguns docentes quando ocupam cargos de gestão ou liderança nos grupos justificam as cobranças aos colegas pela manutenção ou evolução do status do programa ou do grupo mesmo que não concordem com elas, de forma que na medida em que esse processo é o valorizado por todos, através de mecanismo de naturalização e racionalização, a competitividade e a lógica do produtivismo acadêmico tornam-se uma imposição externa ou autoinfligida que tende a anular a subjetividade dos professores, a alimentar práticas de escambo e a sobrecarga no trabalho (SILVA; SILVA JUNIOR, 2010, BERNARDO, 2014).

A participação no debate político na universidade, principalmente nos conselhos e no sindicato, também foi vivenciada como prazer e sofrimento. Dessa forma, ainda que seja relevante em termos de pertencimento, engajamento e posicionamento na instituição também pode ser fonte de conflitos nas relações interpessoais, em decorrência das diferenças de posicionamento entre os pares. Assim, alguns optam por se afastar desses espaços, com objetivo de preservar a convivência com os colegas e seu próprio bem-estar.

Alguns participantes também referiram que se afastam de outros espaços coletivos, como as comissões internas e as reuniões de colegiado, pois as consideram exageradamente longas, repetitivas, improdutivas, espaços de disputa de poder e por vezes ineficazes, pois essas deliberações podem ser atendidas ou não, diante de outras demandas da gestão institucional. Quando não conseguem sua participação, alguns docentes desempenham outras atividades enquanto transcorre a reunião.

O esvaziamento desses espaços abre caminho para o descompromisso e isolamento dos docentes (NASCIMENTO; VIEIRA; ARAÚJO, 2012). De acordo com Dejours (2012) é nesses espaços coletivos que surgem as soluções originais para as dificuldades enfrentadas pelos trabalhadores. Entretanto, o autor também refere que a cooperação demanda a construção de vínculos de convivência e civilidade que possibilitarão a coexistência do individualismo, além de relações intersubjetivas de confiança e articulação de regras e objetivos comuns.

Os docentes também mencionaram a falta de reconhecimento no trabalho. Nesse aspecto referiram que entre os colegas consideram que há mais uma concorrência velada do que reconhecimento. Quanto à carreira e à atuação em cargos de gestão houve referências a critérios parciais, beneficiando uns em detrimento de outros. Citaram ainda falta de valorização das atividades de ensino e também das coordenações de curso, tanto entre os pares como institucionalmente, uma vez que a gestão não dá respaldo aos ocupantes desses cargos que tornam-se fonte de sobrecarga de atividades e conflitos com os colegas. Essa percepção é equivalente aos achados de Borsoi (2012) tanto no que se refere aos cargos administrativos como à desvalorização do ensino, principalmente na graduação.

O reconhecimento, de acordo com a psicodinâmica do trabalho está relacionado à mobilização subjetiva, pois o trabalhador espera uma retribuição simbólica por seus esforços nas atividades do trabalho. Além disso, a dinâmica intersubjetiva do reconhecimento é inerente à construção da identidade no campo social e à saúde mental no trabalho, de forma que se as condições de organização do trabalho corrompem a dinâmica do reconhecimento, desestimulam o engajamento e a cooperação, além de dificultarem a transformação do sofrimento em prazer, implicando na saúde do trabalhador (DEJOURS, 2012).

Para abordar o adoecimento entre os docentes, apresenta-se na Figura 6 as circunstâncias de adoecimento mencionadas pelos professores.

Temática 6. Adoecimento – Eu adoeci, fiquei afastada do trabalho. (E4)	
Enunciado nos núcleos argumentais	Exemplos de trechos das entrevistas ou da narrativa
Depressão. Transtorno do pânico.	Carrego marcas desse processo até hoje: eu tomo medicamento controlado, eu tive que colocar aparelho porque desenvolvi bruxismo [...], fiz terapia durante anos pra poder

Hipotireoidismo.	assimilar algumas coisas [...] e sou sincera em dizer que se resolveu ou não eu ainda não sei. (E4)
Gastrite.	
Diabetes.	Eu adoeci mesmo, por conta dos conflitos de relacionamento, das dificuldades administrativas, dos problemas que a coordenação enfrenta. Eu tive muitos problemas e eu adoeci mesmo, eu saí da coordenação muito mal. (E23)
Angústia.	
Síndrome de burnout.	
Transtorno bipolar.	Ouvimos falar em colegas que tiveram síndrome de burnout, depressão, transtorno bipolar, DORT, entre outras doenças. (N)
DORT.	
Hipertensão.	Esse processo todo não foi uma coisa tranquila e aí eu fiquei doente, não conseguia trabalhar direito. Fui ao médico e eu nunca tinha ido ao psiquiatra na minha vida porque eu achava que era médico de louco [...]. Eu comecei a fazer um tratamento e até hoje eu faço tratamento psiquiátrico. [...] E eu tive um problema de estômago sério, faço tratamento também por causa de estresse e estou fazendo o tratamento agora pra diabetes. (E18)

FIGURA 6 – Adoecimento
Elaborado pela autora.

Nessa temática os professores consideraram a existência de múltiplos fatores concorrentes, tanto em relação ao trabalho como à vida pessoal: sobrecarga de atividades, exigências de produtividade, dificuldades da função administrativa, burocracia institucional, condições de trabalho, conflitos de relacionamento com os colegas, conflitos no relacionamento com os alunos, problemas familiares, mudanças/distância da família e características individuais como fatores genéticos e estilo de vida.

Diante desse quadro, principalmente os docentes acometidos em sua saúde mental, mencionaram que se questionam sobre o porquê de terem adoecido quando outros colegas do mesmo concurso e atuando sob as mesmas condições de trabalho não adoeceram e continuam trabalhando, sem afastamentos do trabalho ou outros prejuízos. Segundo Dejours (2015) ainda que as estratégias defensivas possam ser construídas no coletivo, o sofrimento é uma vivência individual e única que após o fracasso das estratégias desenvolvidas, individualmente ou no coletivo, pode manifestar-se em patologias; ou seja, o adoecimento decorre de um longo período de exposição e fracasso nas tentativas de mudança, experiência que provoca questionamentos sobre a capacidade individual já que não se obteve os resultados esperados, de forma que o trabalhador passa a questionar sua identidade (DIAS JUNIOR; ROSA, 2015).

Outro ponto que merece destaque é que as situações de adoecimento citadas nas entrevistas aconteceram há meses e até anos, porém provocaram estado de choro e sentimento de tristeza, raiva, desesperança ao serem reconstruídos em detalhes durante a pesquisa, como no estudo de Périlleux e Mendes (2015). Ao mesmo tempo, nesse processo de reconstrução, tanto nas vivências de adoecimento como nas de sofrimento, os participantes demonstraram que elaboraram os fatos e pensaram outras possibilidades de reação, uso de estratégias diversas ou diferentes formas de ação diante de situações similares no futuro. Houve também referências a tratamentos de saúde por longo período, alguns ainda em andamento, envolvendo diversas

patologias que interferiram e/ou ainda interferem em sua vida laboral.

As patologias mencionadas pelos docentes deste estudo, sobretudo de natureza depressiva e psicossomática também foram apontadas em outros estudos com professores de instituições de ensino superior, tais como Lima e Lima-Filho (2009), Lacaz (2010), Borsoi (2012), Ferreira e outros autores (2015), Lago, Cunha e Borges (2015). Ademais, o adoecimento denuncia o fracasso das estratégias defensivas individuais e coletivas e fazem o trabalhador questionar-se e negar a influência do trabalho, pois isso significaria assumir o fracasso de seus esforços diante do contexto do trabalho e também do grupo, que, nesse mesmo processo de negação ao que é denunciado passa a diferenciar o colega adoecido dos demais integrantes do grupo (HALLACK; SILVA, 2005).

Especificamente, no que se refere à saúde mental, devido à dificuldade de caracterização do nexo causal entre os distúrbios psíquicos dos trabalhadores e as situações de trabalho, os serviços de assistência concentram-se nas características individuais dos trabalhadores, deixando de abordar aspectos relacionados ao contexto de trabalho (GUIMARÃES, 2013). Assim, normalmente os trabalhadores são afastados do trabalho ou tem suas funções readaptas em benefício do tratamento de saúde, mas ao voltarem enfrentam o mesmo contexto de trabalho, aumentando a probabilidade de que sua saúde continue comprometida.

Durante as entrevistas os participantes indicaram que procuram desenvolver soluções para as dificuldades encontradas no trabalho, porém não têm obtido bons resultados. Na Figura 7 são apresentadas as soluções indicadas pelos docentes e algumas que puderam ser inferidas a partir dos relatos, como a naturalização e a racionalização de elementos do contexto do trabalho que causam sofrimento.

Temática 7. Estratégias de mediação – [...] as estratégias que temos utilizado não estão tendo bons resultados[...]. (N)	
Enunciado nos núcleos argumentais	Exemplos de trechos das entrevistas ou da narrativa
Negação, naturalização e/ou racionalização das dificuldades no trabalho.	[...] a gente acaba levando serviço pra casa, então muitas vezes a gente emenda o final de semana, mas nada que eu não faça com gosto, é uma coisa que eu faço com prazer, então nunca tive licença, nunca saí por nenhum motivo, nunca tive nenhum afastamento, então mesmo tendo sobrecarga é algo que eu consigo administrar. (E3)
Investimento pessoal, rateio entre os pares, ou parcerias na comunidade para custear despesas com manutenção, equipamentos, livros.	[...] algumas vezes providenciamos, por conta própria, algumas manutenções e melhorias, solicitamos doações e buscamos outras alternativas[...] (N)
Redução de atividades.	Eu acho que a readaptação foi uma estratégia, o meu tratamento, a fé. (E25)
Estabelecer prioridades.	
Separar trabalho e vida pessoal.	Então eu sou profissional, não dá pra você falar que todo mundo é seu amigo aqui porque não é. (E13)
Trabalhar em casa.	
Atividades de lazer/esporte.	É uma tendência natural você se aproximar de pessoas que têm pelo menos a mesma visão e têm a mesma lógica de trabalho e se afastar daquelas que não têm, sem criar inimizade. (E18)
Agregar-se a colegas/grupos.	
Humor.	
Espiritualidade.	Tenho diminuído a participação em comissões, estou pensando em me

Trabalho voluntário.	concentrar só num curso. (E1)
Ajuda de profissional especializado.	Conhecer mais os colegas, eu acho que conhecer, ouvir mais os colegas ajuda você saber que você não tá no barco sozinho. (E19)
Readaptação de função.	Eu tenho procurado, em relação aos conflitos, me policiar porque a gente entra mesmo em conflito profissional, porque queremos que o colega tenha o mesmo entendimento da gente [...]. (E23)
Evitar confrontos nos relacionamentos.	[...] eu prefiro ficar bem longe dessas pessoas, distancio o máximo que eu posso, corto o caminho até se for possível. (E18)

FIGURA 7 – Estratégias de mediação

Elaborado pela autora.

Observando o enunciado nos núcleos argumentais, percebe-se que algumas das estratégias desenvolvidas pelos professores são práticas individuais compensatórias, muitas delas realizadas fora do trabalho. Pode-se considerar que esses docentes também buscam o equilíbrio para o trabalho diminuindo a carga psíquica fora dele de forma que consigam continuar trabalhando. Recurso semelhante foi observado em estudo com profissionais de uma fundação pública de pesquisa (AUGUSTO; FREITAS; MENDES, 2014) e também em outras IES (CUPERTINO; GARCIA; HONÓRIO, 2014).

Ao mesmo tempo, conforme referido anteriormente, há profissionais que apresentam dificuldades para desvincularem-se dos afazeres do trabalho, ainda que em curto espaço de tempo como nos finais de semana, o que dificulta o emprego desse tipo de estratégia. Dejours (2012) descreve que a intensificação do trabalho através do atarefamento, mesmo em atividades cognitivas e relacionais como é o caso da docência, pode levar ao embotamento do pensamento e da afetividade, fazendo com que o indivíduo deixe de lado a análise sobre sua condição no contexto de trabalho e, nesse processo deixe de pensar ou perceber o que causa sofrimento. Assim, em um contexto de intensificação do trabalho, pode-se alimentar um ciclo em que o status da produção pelo trabalho tende a capturar os outros papéis e as relações sociais do indivíduo, subordinando-os através de mecanismos de negação, naturalização ou racionalização de elementos do contexto do trabalho.

Alguns, evitando o desgaste das condições do ambiente institucional, transferem para suas residências tudo o que é possibilitado pela organização do trabalho, obtendo ainda ganhos secundários como redução de custos e riscos de deslocamento. Outros reduzem ou manifestam o desejo de diminuir o número de tarefas, principalmente a participação em comissões, mas também os vínculos com os cursos de pós-graduação. Há ainda aqueles que estabelecem e reestabelecem suas prioridades, não abrindo mão de reservar tempo para a família e para atividades de lazer, esportivas, religiosas e/ou voluntariado, comprometem-se a não trabalhar nas férias, nos feriados ou finais de semanas. Nessas tentativas, mesmo que nem sempre exitosas, os professores demonstram que estão buscando formas de controlar os “tentáculos”

(DEJOURS, 2011) do trabalho sobre as outras esferas da vida.

A busca por tratamento com profissionais especializados e a readaptação de função também foram apontadas como estratégias; porém, somente após uma situação de falência de todas as tentativas de continuar trabalhando. Ou seja, essas alternativas foram buscadas após o fracasso das demais. Nessa situação, o indivíduo isola-se do contexto de trabalho e discute seu sofrimento no espaço da clínica. De acordo com orientação médica pode ser licenciado do trabalho e algumas vezes, após vários períodos de licenças, retorna ao trabalho em função temporária para readaptação. Entretanto, conforme referido anteriormente, ao retornar reencontra as mesmas dificuldades no contexto do trabalho.

Nas relações socioprofissionais, as estratégias individuais objetivam evitar o confronto: alguns buscam se policiar, conhecer mais os colegas, trocar experiências, tolerar as diferenças; enquanto outros, em decorrência de conflitos interpessoais ocorridos no contexto do trabalho, entendem que o melhor é afastar-se de alguns colegas. Remetendo ao que foi discutido nas relações socioprofissionais, essas estratégias individuais impulsionam a formação de grupos que apesar de segmentar os docentes do mesmo curso possibilitam a articulação com alguns pares.

A formação de grupos e o custeio de materiais necessários são estratégias coletivas de defesa citadas pelos participantes e tem função adaptativa e/ou protetiva, uma vez que permitem a realização das tarefas, driblando o sofrimento diante de carências das condições de trabalho e das relações socioprofissionais, com maior potencial de proteção da saúde, pois são construídas no coletivo de trabalho (DEJOURS, 2011).

Quando bem sucedidas, essas soluções desenvolvidas pelos docentes são capazes de proteger a saúde do trabalhador ainda que temporariamente. Porém, como não há alteração no contexto do trabalho a tendência é de potencialização das dificuldades, implicando cada vez mais investimento dos trabalhadores para evitar o sofrimento. Além disso, ao adaptar-se, negar ou racionalizar as dificuldades do trabalho os trabalhadores correm o risco de alienarem-se das causas do sofrimento, principalmente quando negam as exigências da organização do trabalho considerando-as como necessidades suas (DEJOURS, 2015).

Considerações finais

As vivências de prazer e de sofrimento no contexto do trabalho foram manifestadas pelos docentes como um processo dialético, com prevalência do prazer em decorrência da realização, da produção de conhecimento e do relacionamento com os alunos. A organização

do trabalho, embora promova espaços de deliberação coletiva e alguma flexibilidade e autonomia, possibilita inseguranças quanto à aplicação das normas e utiliza instrumentos de controle eminentemente quantitativos que não refletem o trabalho realizado ou a disparidade na divisão das tarefas. As condições de trabalho indicam diversas carências que dificultam e comprometem a realização do trabalho e o cumprimento de prazos. As relações socioprofissionais embora com núcleos de conflito, possibilitam a mediação do sofrimento em vários tipos de relacionamentos, seja com os pares, alunos, comunidade. Nesse sentido observa-se que entre os pares há mais competitividade e o reconhecimento é buscado nos alunos e na comunidade.

De uma forma geral, o contexto do trabalho na IES pode ser caracterizado como um ambiente que propicia o sofrimento psíquico e o desenvolvimento de estratégias defensivas que tem potencial de alienar os docentes sobre os efeitos controversos do trabalho. Entretanto, também há elementos que permitem atenuar o sofrimento no trabalho: autonomia, flexibilidade, espaços de representação dos trabalhadores e pactuação de normas, realização, reconhecimento em diferentes espaços de relações sociais, possibilidade de cooperação nos agrupamentos, ainda que restritos.

Quanto ao adoecimento referido por alguns docentes, sugere-se a realização de novos estudos para aprofundar os conhecimentos sobre a relação entre trabalho e patologias psíquicas e/ou somáticas, bem como o acompanhamento psicossocial desses profissionais no processo de afastamento e no retorno ao trabalho.

As estratégias de defesa utilizadas pelos docentes refletem a individualidade de suas relações e a ausência de espaços em que possam refletir e discutir sobre o trabalho e suas contrariedades, possibilitando a construção de outras estratégias coletivas, além da integração entre os grupos.

As relações interpessoais entre os docentes entrelaçaram as vivências de prazer, sofrimento e adoecimento dos participantes e se constituem como espaço intersubjetivo no qual são desenvolvidas estratégias de enfrentamento das dificuldades do contexto de trabalho. Observou-se que elementos da organização e das condições do trabalho são origem de conflitos nas interações entre os pares, como ocorre por exemplo em relação às regras formais, aos conflitos nas relações hierárquicas, à competitividade e às disputas por espaço físico. Portanto, sugere-se análise mais detalhada sobre como se configuram as relações entre os docentes, expressas nas vivências de prazer e sofrimento no contexto do trabalho.

Referências

AUGUSTO, Magda Maria, FREITAS, Lêda Gonçalves, MENDES, Ana Magnólia. Vivências de prazer e sofrimento no trabalho de profissionais de uma fundação pública de pesquisa. **Psicologia em Revista**. Belo Horizonte, v.20, n.1, p. 34-55, abr. 2014.

BERNARDO, Marcia Hespanhol. Produtivismo e precariedade subjetiva na universidade pública: o desgaste mental dos docentes. **Psicologia & Sociedade**. 26 (n.spe.), p. 129-139, 2014. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=309331565014>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

BOAS, Ana Alice Vilas; MORIN, Estelle M. Psychological well-being and psychological distress for professors in Brazil and Canada. **RAM**. Revista de Administração Mackenzie, São Paulo, v. 15, n. 6, p. 201-219, Dec. 2014; Acesso em 14 dez. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/1678-69712014/administracao.v15n6p201-219>.

BOLÍVAR A. "¿De nobis ipsis silemus?": epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **REDIE**, Granada, 4(1), 2002. Disponível em: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>. Acesso em: 18 ago. 2015

BORSOI, Izabel Cristina Ferreira. Trabalho e produtivismo: saúde e modo de vida de docentes de instituições públicas de Ensino Superior. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, Brasil, v. 15, n. 1, p. 81-100, jun. 2012. Disponível em: <<http://revistas.usp.br/cpst/article/view/49623>>. Acesso em: 06 abr. 2016.

CARAN, Vânia Cláudia Spoti, SECCO, Iara Aparecida de Oliveira. BARBOSA, Dulce Aparecida, ROBAZZI, Maria Lúcia do Carmo Cruz. Assédio moral entre docentes de instituição pública de ensino superior do Brasil. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 23, n. 6, p. 737-744, 2010. Acesso em: 02 abr. 2016. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-21002010000600004>.

COUTINHO, Maria Chalfin; MAGRO, Márcia Luiza Pit Dal; BUDDE, Cristiane. Entre o prazer e o sofrimento: um estudo sobre os sentidos do trabalho para professores universitários **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, vol. 13, núm. 2, p. 154-167, 2011. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193821393012>>. Acesso em 02 jul. 2015

CUPERTINO, Valéria, GARCIA, Fernando Coutinho, HONÓRIO, Luis Carlos. Prazer e sofrimento na prática docente no ensino superior: estudo de caso em uma IFES mineira. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 3, p. 101-116, set-dez, 2014. Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/view/1777>. Acesso em 14 jul. 2015.

DEJOURS, Christophe. Subjetividade, trabalho e ação. **Produção**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 27-34, Dec. 2004. Acesso em: 27 set. 2015. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65132004000300004>.

DEJOURS, Christophe. Addendum: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. In: LANCMAN, Selma, SZNELWAR, Laerte Idal (orgs). **Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. Brasília: Paralelo 15. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2011. p. 57-123.

DEJOURS, Christophe. **Trabalho vivo**, tomo II, Trabalho e emancipação. Brasília: Paralelo 15, 2012.

DEJOURS, Christophe, ABDOUCHELI, Elisabeth, JAYET, Chistian. Psicodinâmica do trabalho, contribuições da Escola Djouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho. São Paulo: Atlas, 2015.

DIAS JÚNIOR, Marcos Jerônimo. ROSA, Sandra Valéria Limonta. Trabalho, ideologia e a constituição do ser social: reflexões sobre a questão da identidade docente. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.24, n.3, p.121-138, 2015. Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/revistas/index.php/trabedu/article/view/2343/1634>. Acesso em 10 jan. 2015.

FERREIRA, Mário César; MENDES, Ana Magnólia. Contexto de trabalho. In: SIQUEIRA, Mirlene Maria Matias (org.). **Medidas do comportamento organizacional**: ferramentas de diagnóstico e de gestão. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008. p. 111-123.

FERREIRA, Raquel Conceição et al. Transtorno mental e estressores no trabalho entre professores universitários da área da saúde. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 13, supl. 1, p. 135-155, 2015. Acesso em: 06 abr. 2016. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1981-7746-sip00042>.

FONTANELLA, B. J. B. et al. Amostragem em pesquisas qualitativas: proposta de procedimentos para constatar saturação teórica. **Cadernos de Saúde Pública**. vol. 27, n. 2, pp. 388-394, 2011. Acesso em: 06 out. 2015. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X2011000200020>.

FREIRE, Leila Inês Follmann, FERNANDEZ, Carmen. O professor universitário novato: tensões, dilemas e aprendizados no início da carreira docente. **Ciência & Educação** (Bauru), 21(1), 255-272, 2015. Acesso em 23 nov. 2015. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/1516-731320150010016>.

GONÇALVES, Ana Sofia Resque; PIRES, Denise Elvira Pires de. O trabalho de docentes universitários da saúde: situações geradoras de prazer e sofrimento. **Revista Enfermagem UERJ**, Rio de Janeiro, mar/abr; 23(2), p. 266-71, 2015. doi: <http://dx.doi.org/10.12957/reuerj.2015.6179>.

GUIMARÃES, Liliana Andolpho Magalhães. Fatores psicossociais de risco no trabalho. In FERREIRA, J. J. (coord. Geral). **Saúde Mental no Trabalho**: Coletânea do Fórum de Saúde e Segurança no Trabalho do Estado de Goiás. Goiânia: Cir Gráfica, 2013. p. 273-282.

HALLACK, Fernanda Sansão; SILVA, Cláudia Osório da. A reclamação nas organizações do trabalho: estratégia defensiva e evocação do sofrimento. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 17, n. 3, p. 74-79, Dec. 2005. Acesso em 01 dez. 2015. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822005000300011>.

LACAZ, Francisco Antonio de Castro. Capitalismo Organizacional e trabalho – a saúde do docente. **Universidade e Sociedade**. ANDES, Brasília: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, 2010 - Ano XIX, Nº 45, 51-59. Disponível em: < www.apufpr.org.br/files/personalizado/1587.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2016.

LAGO, Rozilaine Redi; CUNHA, Bruna Souza; BORGES, Maria Fernanda de Sousa Oliveira. Percepção do trabalho docente em uma universidade da região norte do Brasil. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 429-450, ago. 2015. Acesso em 06 abr. 2016. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1981-7746-sip00049>.

LAMPERT, Ernani. O professor de educação superior no MERCOSUL: desafios e perspectivas. **Universidade e Sociedade**. ANDES-SN, p. 76-85, fev. 2015. Disponível em <<http://www.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1688363293.pdf>>. Acesso em 15 fev. 2015.

LIMA, Maria de Fátima Evangelista Mendonça; LIMA-FILHO, Dario de Oliveira. Condições de trabalho e saúde do/a professor/a universitário/a. **Ciência e Cognição**, 14(3): 62-82, nov. 30, 2009. Disponível em < pepsic.bvsalud.org/pdf/cc/v14n3/v14n3a06.pdf>. Acesso em: 05 set. 2015.

LIMA, Suzana Canez da Cruz. Coletivo de trabalho. In: VIEIRA, Fernando de Oliveira; MENDES, Ana Magnólia; MERLO, Álvaro Roberto Crespo (org.) **Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho**. Curitiba: Juruá, 2013. p. 93-97.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

NASCIMENTO, Elvia Lane Araújo do; VIEIRA, Sarita Brazão; ARAÚJO, Anísio José da Silva. Desafios da gestão coletiva da atividade na docência universitária. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 32, n. 4, p. 840-855, 2012. Acesso em: 09 abr. 2016. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932012000400006>.

NASCIMENTO, Daniel Arruda, ARAÚJO, Francélica Waldélia Cruz. Assédio moral entre docentes da Universidade Federal do Piauí: sua promoção e seus males na pátria sertaneja. **Educação e Trabalho Docente. Universidade e Sociedade**. ANDES, Brasília: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, Ano XXIII, n. 54, p. 58-69, 2014. Disponível em: <www.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-552752935.pdf>. Acesso em 15 fev. 2015.

ONOCKO-CAMPOS Rosana Teresa, Furtado, Juarez Pereira. Narrativas: utilização na pesquisa qualitativa em saúde. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, 42(6), p. 1090-6, 2008. Acesso em 04 jun. 2015. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-89102008005000052>

ONOCKO-CAMPOS Rosana Teresa. Fale com eles! o trabalho interpretativo e a produção de consenso na pesquisa qualitativa em saúde: inovações a partir de desenhos participativos. **PHYSIS**, Rio de Janeiro 2011, 21(4), p. 1269-86. Disponível em: <<http://qix.sagepub.com/cgi/content/abstract/13/4/471>>. Acesso em 15 ago. 2015

PERES, Karine Vanessa. A Dinâmica do reconhecimento no trabalho docente: considerações sobre a atividade de professores do ensino superior privado. In: MENDES, Ana Magnólia (org.). **Clínica psicodinâmica do trabalho de professores: práticas em saúde do trabalhador**. Curitiba: Juruá, 2014. p. 109-131.

REZER, Claudia Nesi; DONAT, Mara Fernanda; FERRETTI, Fátima; BRAGHINI, Cássia

Cristina. Condições de trabalho e saúde de professores do ensino superior no oeste catarinense. **FisiSenectus**. Unochapecó. Ano 1, Ed. Esp. 2013, p. 85-95

SAMPAIO, Patrícia Passos; CALDAS, José Manuel Peixoto; CATRIB, Ana Maria Fontenelle. A (des)estabilização das redes sociais e o impacto na saúde do professor universitário: o caso português. **Cadernos de Saúde Coletiva**, 2015, Rio de Janeiro, 23 (3): 239-244. Acesso em 10 jan. 2016. DOI: 10.1590/1414-462X201500030114

SILVA, Eduardo Pinto, HELOANI, Roberto. Gestão educacional e trabalho docente: aspectos socioinstitucionais e psicossociais dos processos de saúde-doença. Revista **HISTEDBR** [On-line], Campinas, n. 33, p. 207-227, mar. 2009. Disponível em <<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/histedbr/article/view/4032>>. Acesso em: 05 mar. 2016.

SILVA, Eduardo Pinto, SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Estranhamento e desumanização nas relações de trabalho na instituição universitária pública. Revista **HISTEDBR** [On-line], Campinas, número especial, p. 223-238, ago. 2010. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38e/art14_38e.pdf. Acesso em: 05 mar. 2016.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Trabalho intensificado nas federais**: pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã, 2009.

2.3 ETAPA 3 – CONVIVÊNCIA NO TRABALHO

Nesta terceira etapa do relatório técnico o objetivo é discutir a influência das relações entre os docentes da IES no processo de saúde, a partir do relato de vivências de prazer, sofrimento e adoecimento no cotidiano de trabalho. Essa etapa decorre de recorte nos achados do estudo apresentado na etapa anterior. Dessa forma, aqui serão discutidos os núcleos argumentais que contemplaram as vivências de relacionamento interpessoal entre os docentes os quais foram categorizados da seguinte forma: convivência e prazer, convivência e sofrimento, convivência e adoecimento, convivência e estratégias de enfrentamento, considerando o referencial teórico da psicodinâmica do trabalho.

Os resultados indicaram concomitância de prazer e sofrimento, com predomínio de sofrimento no que se refere ao relacionamento com os pares, além de baixa mobilização para a convivência em espaços coletivos de discussão, falta de confiança, individualismo e competitividade nas relações de trabalho, ainda que alguns docentes tenham relatado laços construídos em longo processo de convivência, através da cooperação e da superação de diferenças individuais, notadamente em grupos e espaços restritos.

Percebeu-se predomínio das estratégias defensivas individuais, com principal consequência de segmentar o grupo, além de recursos defensivos de negação e racionalização de elementos da organização do trabalho, como as exigências de produtividade, indicando adaptação à forma como o trabalho está organizado.

A partir desses achados o desafio é propor intervenção que possibilite a construção de espaço público para discussão e reflexão sobre o trabalho, a saúde e a convivência dos docentes da IES.

2.3.1 Convivência, prazer e sofrimento no trabalho docente

Para discutir as relações entre os docentes e sua influência na saúde desses trabalhadores, a partir do relato de vivências do cotidiano de trabalho, utilizou-se como referencial teórico a psicodinâmica do trabalho que estuda os processos saúde-adoecimento alicerçados nas relações intersubjetivas e sociais que ocorrem no contexto do trabalho.

Nessa abordagem o trabalho é o que implica “o fato de trabalhar: os gestos, o saber-fazer, o engajamento do corpo, a mobilização da inteligência, a capacidade de refletir, de interpretar e de reagir a diferentes situações, é o poder de sentir, de pensar, de inventar, etc.” (DEJOURS, 2012, p. 24). Portanto, está além da capacidade de produção e da relação salarial,

trata-se de “um certo modo de engajamento da personalidade para responder a uma tarefa delimitada por pressões (materiais e sociais)”, é “preencher a lacuna entre o prescrito e o real” (DEJOURS, 2004, p. 28). A partir dessa compreensão, observa-se que o trabalho não é desempenhado apenas seguindo-se as normas, pois os imprevistos, os fracassos, as não conformidades fogem dos padrões pré-estabelecidos, tanto no que se refere aos instrumentos como às pessoas. Assim, é o trabalhador que, na situação concreta de execução da tarefa, encontrará formas de ir além do prescrito para realizá-la.

Considerando que trabalhar não é apenas produzir, é também viver junto destaca-se a importância das relações sociais no trabalho e, tendo em vista a lacuna entre trabalho prescrito e trabalho real, surge a necessidade de elaboração, entre os trabalhadores, de acordos sobre como responder à tarefa, considerando questões técnicas, éticas, formas de relacionar-se e as normas sobre o como fazer, as quais definem o coletivo de trabalho (DEJOURS, 2012).

Esse coletivo é constituído a partir da lacuna entre o trabalho prescrito e o real, ou seja é um processo que envolve divergências entre coordenação – normalmente prescrita e exercida hierarquicamente – e a cooperação – construída entre os trabalhadores na busca de solução para os imprevistos do cotidiano (LIMA, 2013). Observa-se portanto que o coletivo do trabalho é um processo sempre em construção e que depende da cooperação. Ocorre que a cooperação, essencial na integração da organização do trabalho, não pode ser determinada, pois decorre da vontade de trabalhar junto, de encontrar formas de superar as divergências intrínsecas à realização da tarefa (DEJOURS, 2011a).

Ela relaciona-se ainda com elementos integrados como: visibilidade, confiança, espaço público de discussão, mobilização subjetiva e reconhecimento (DEJOURS, 2012). A visibilidade refere-se a encontrar formas de expor e tornar compreensíveis aos colegas a forma individual de realizar o trabalho, para que todos tomem conhecimento de como os demais executam a tarefa, de como cada um afasta-se ou aproxima-se das regras do trabalho. Esse conhecimento é essencial para que a cooperação possa ser instalada, mas implica em riscos ao trabalhador, pois pode revelar sua criatividade e engenhosidade permitindo sua apropriação pelos demais e também revelar falhas ou denunciar infrações às regras.

Assim, de acordo com a psicodinâmica do trabalho a confiança nos pares, nos subordinados e nos superiores, é um elemento essencial para a cooperação, mas não suficiente, pois há necessidade de um espaço coletivo e aberto para discussão sobre as questões do trabalho. Esse espaço é o lugar onde o trabalhador fala e escuta suas vivências e as dos colegas, discute e delibera coletivamente as regras e os conflitos do trabalho; ou seja, é onde o trabalhador poderá, em grupo, pensar e repensar o trabalho, interpretá-lo e modificá-lo (MERLO;

BOTTEGA; MAGNUS, 2013).

Como a cooperação depende do desejo de cada trabalhador, a mobilização subjetiva abrange sua dedicação no desenvolvimento da organização do trabalho e, esquematicamente, pode ser representada pelos esforços de inteligência ou engenhosidade diante do trabalho real; esforços de elaboração pessoal diante das vivências no trabalho; e esforços de integração aos espaços de discussão (DEJOURS, 2012). Na abordagem dejouriana, a mobilização subjetiva está relacionada ao reconhecimento, pois o trabalhador espera uma retribuição simbólica por seus esforços.

O reconhecimento, direcionado ao trabalho realizado e não diretamente ao trabalhador, possui duas dimensões: a primeira de constatação da efetiva contribuição do trabalhador à organização do trabalho; e a segunda, de gratidão por essas contribuições (DEJOURS, 2012). Para obter o reconhecimento, a atividade realizada pelo trabalhador, de acordo com Dejours (2012), passa por avaliações rigorosas no coletivo de trabalho quanto a sua utilidade, conformidade às regras do ofício e originalidade.

Essa dinâmica intersubjetiva do reconhecimento é inerente à construção da identidade no campo social e à saúde mental no trabalho (DEJOURS, 2012). Ou seja, a identidade é construída na relação com o outro, no processo de alteridade; assim, se as condições de organização do trabalho desestimulam a cooperação e o coletivo, comprometem a mobilização subjetiva, paralisam a dinâmica do reconhecimento e dificultam a transformação do sofrimento em prazer, implicando na saúde do trabalhador.

Esse quadro de incertezas da organização do trabalho é típico das formas contemporâneas de organização do trabalho, gestão e administração focadas na rentabilidade e na competitividade, que valendo-se de recursos como a avaliação objetiva do trabalho, a individualização e a promoção da concorrência, deterioram a cooperação e a convivência no trabalho, submetendo a subjetividade dos trabalhadores e engajando-os em estratégias defensivas para evitar o adoecimento (DEJOURS, 2004).

Essas estratégias, individuais ou coletivas, fundamentadas na racionalização e na negação, apesar de ajudarem os trabalhadores a tolerar o sofrimento e a continuarem trabalhando sem adoecer, favorecem a adaptação à organização do trabalho, ou seja, não ocorre uma mobilização para alterar as causas do sofrimento de modo que a situação adversa permanece inalterada e pode se intensificar, exigindo grande esforço psíquico do trabalhador e potencializando o risco de adoecimento (MENDES, 2007).

Como a saúde e o prazer precisam ser conquistados e reconquistados no cotidiano do trabalho, esse mecanismo defensivo é importante para a saúde psíquica e pode ser sutil, criativo,

transformador do sofrimento; contudo, também pode esconder armadilhas sob o aparente sucesso, naturalizando aquilo que causa o sofrimento e em último recurso do coletivo, em um estado de colapso, a estratégia pode se converter em ideologia para resguardar as defesas dos trabalhadores através, por exemplo, da nomeação de um inimigo comum: o culpado pela crise (DEJOURS, 2012).

Assim, para a psicodinâmica do trabalho, o trabalhador – sujeito em construção, constituído por sua história singular precedente – é considerado um protagonista ativo nas relações intersubjetivas e sociais que constituem a organização do trabalho, caracterizada por sua forma inacabada, em constante desenvolvimento em função das relações entre homens concretos, da história, do tempo (DEJOURS; ABDOUCHELI; JAYET, 2015).

Método

Esta etapa procede de recorte nos achados da pesquisa “Prazer, sofrimento e adoecimento em docentes de uma instituição de ensino superior”, cujo projeto foi submetido à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e aprovado sob o parecer consubstanciado nº 891.234. Tratou-se de um estudo descritivo, com corte transversal e abordagem qualitativa, realizado em uma universidade pública, estadual e multicampi, com abrangência ao estado de Mato Grosso do Sul. A pesquisa foi realizada em um dos *campus*, no qual são oferecidos 16 cursos de graduação, cinco cursos de Pós-graduação *Lato Sensu*, três cursos de Pós-graduação *Stricto Sensu* e no qual estavam lotados 175 professores efetivos. Considerando os critérios de inclusão e exclusão foram convidados a participar do estudo 125 docentes efetivos, com dedicação exclusiva, em pleno exercício de suas funções e que dedicavam-se à docência há pelo menos dois anos.

Os docentes foram chamados a participar da pesquisa através de carta convite encaminhada por e-mail institucional em abril de 2015. Anexo ao e-mail foi enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para conhecimento prévio, o qual foi assinado pelos participantes antes da realização da entrevista individual. A técnica de amostragem foi não probabilística, por conveniência. Para verificação da saturação teórica, foi utilizado o método proposto por Fontanella e outros autores (2011). Entretanto, todos os docentes que aceitaram o convite, agendaram e compareceram à entrevista individual participaram do estudo.

Foram realizadas 25 entrevistas nos meses de abril e maio de 2015. As entrevistas foram abertas, individuais e audiogravadas. A questão norteadora utilizada foi: “Conte-me como tem sido a sua vivência de prazer, sofrimento e adoecimento aqui na universidade”? Após a

transcrição dessas entrevistas o material produzido foi organizado em núcleos argumentais, os quais nortearam a construção, pela pesquisadora, de uma narrativa. O processo de construção dessa narrativa, orientado pela hermenêutica-dialética (MINAYO, 2004) aproximou-se da proposta de narrativa investigativa de Bolívar (2002) e das narrativas propostas nos desenhos participativos de pesquisa qualitativa em saúde produzidos por Onocko-Campos (2008; 2011).

Dessa forma, mais de 200 páginas de relatos de vivências individuais foram entrelaçadas em um texto de 15 páginas, na terceira pessoa do plural e que contemplou todos os elementos relevantes do material produzido nas entrevistas, reproduzindo o vai-e-vem natural do relato dos participantes, seus autoquestionamentos, espantos, encantamentos, concordâncias, discordâncias.

Nesse contexto, a narrativa foi utilizada como uma estratégia para possibilitar a reconstrução e a mediação da vivência do sujeito com a realidade social de um grupo determinado de indivíduos, em um processo que ocorre na interação e que possibilita um construir e um desconstruir, um concordar e um discordar sucessivos das diferentes vozes dos envolvidos. Considerando que nessa concepção de pesquisa o material é produzido na relação, ressalta-se, não apenas a postura ativa de cuidado da pesquisadora para não manipular a voz dos informantes, como com suas implicações no contexto institucional, visto que também é funcionária da instituição em que foi realizado o estudo e atua em setor responsável pelo desenvolvimento humano e social. Conforme referido por Onocko-Campos (2011) esse tipo de implicações enfatizam ainda mais a necessidade de assumir uma postura sensível e receptiva ao material em construção, com escuta atenta para as peculiaridades de cada entrevista e também a capacidade de estranhamento ao que fosse familiar.

Finalizada, a narrativa foi apresentada aos mesmos docentes que participaram das entrevistas e que aceitaram compartilhar de um segundo encontro, agora coletivo, no qual o disparador da discussão foi a leitura da narrativa construída pela pesquisadora. Nesse encontro os participantes puderam voltar a discutir e refletir sobre o tema abordado além de alterar a narrativa da forma que consideraram necessário. Ainda seguindo o desenho proposto por Onocko-Campos (2008; 2011), esse encontro teve a função de validar o material e também de produzir efeitos de intervenção e aprofundamento da discussão após o tempo de reflexão entre as entrevistas e o encontro de validação.

Após esse encontro, a análise interpretativa dos dados produzidos pelos participantes, tanto nas entrevistas como na narrativa, foi orientada pela hermenêutica-dialética (MINAYO, 2004) e aproximou-se do desenho proposto por Onocko-Campos (2008; 2011) organizando os achados em núcleos argumentais que foram categorizados de acordo com o tema investigado,

ou seja, relativos às vivências de prazer, sofrimento e adoecimento no trabalho, bem como estratégias utilizadas pelos docentes diante das dificuldades do trabalho. Dessa forma, os núcleos argumentais foram analisados a partir do quadro teórico da psicodinâmica do trabalho, buscando compreender as relações entre trabalho e saúde a partir da forma como os docentes subjetivam as vivências de prazer-sofrimento no trabalho e a busca de soluções frente às dificuldades.

Nessa etapa, considerando o recorte referido, serão discutidos os núcleos argumentais que contemplaram as vivências de relacionamento interpessoal entre os docentes os quais foram categorizados da seguinte forma: convivência e prazer, convivência e sofrimento, convivência e adoecimento, convivência e estratégias de enfrentamento.

Esse recorte foi realizado em decorrência da identificação de que as relações interpessoais entre os pares entrelaçam as vivências de prazer, sofrimento e adoecimento dos participantes e se constituem como espaço intersubjetivo de construção das estratégias de enfrentamento como forma de atenuar o sofrimento e evitar o adoecimento no trabalho.

Resultados e discussão

As variáveis sociolaborais dos participantes do estudo revelam que a maioria (64%) são mulheres, a média de idade dos docentes é de 47 anos (DP 7,35), a maioria (76%) é casada/união estável, a média de anos trabalhados na instituição é de 15 anos (DP 5,14) e possuem doutorado (80%) ou mestrado (20%). Destaque-se que, conforme referido sobre os critérios de inclusão e exclusão todos são efetivos e trabalham em regime de dedicação exclusiva.

A citação abaixo, da narrativa construída a partir das entrevistas individuais e validada coletivamente (N), apresenta algumas variáveis ocupacionais relevantes para caracterizar os participantes:

A nossa universidade é jovem, acaba de completar 20 anos. Alguns de nós, já perto da aposentadoria, ajudamos a construí-la, temos orgulho de ter participado da sua história. Outros foram chegando aos poucos, muitos vindos de outros estados, alguns egressos da graduação e outros chegaram há menos de dois anos. Atuamos em várias áreas de conhecimento, no ensino, na pesquisa, na extensão e alguns também na gestão como coordenadores de curso ou em cargos nas pró-reitorias. Lecionamos na graduação, muitos também na pós-graduação. Todos trabalhamos em regime de tempo integral, alguns mestres e a maioria doutores (N).

A maior proporção de participantes do sexo feminino não reflete a distribuição entre os professores efetivos que atuam no campus em que foi realizada a pesquisa, visto que é mais homogênea: 52% do sexo masculino e 48% do sexo feminino, pode-se aludir que um número

maior de professoras teve interesse em contribuir com o estudo. A média de idade dos participantes pode remeter à estabilidade do cargo público, principalmente se considerada em conjunto com os anos de trabalho na instituição, visto que 92% dos participantes trabalha na mesma há mais de 10 anos e nos últimos três anos a instituição recebeu novos docentes, em decorrência de concurso público para várias áreas. As informações sobre titulação sugerem o investimento em capacitação, até mesmo em decorrência do contexto do trabalho, da expansão dos cursos de pós-graduação e do requisito de doutorado para os candidatos aos concursos realizados.

Esclareça-se que essas variáveis foram apresentadas com objetivo de ilustrar algumas características dos participantes do estudo, sem qualquer pretensão quanto à representatividade estatística, uma vez que o relevante para este estudo são as vivências de saúde-adoecimento, inseridas em um contexto socioinstitucional, em contínua construção histórica (FONTANELLA; RICAS; TURATO, 2008).

A seguir são apresentados os achados, organizados em categorias ou temáticas de núcleos argumentais estabelecidos de acordo com o tema investigado e com as vivências relatadas pelos participantes no que se refere ao prazer, ao sofrimento, ao adoecimento e às estratégias de enfrentamento.

As vivências dos participantes são apresentadas em trechos das entrevistas, as quais foram organizadas de acordo com a ordem de realização, ou seja a primeira entrevista é referida como E1 e assim por diante. Também foram inseridos na apresentação dos achados trechos da narrativa (N) validada pelos participantes. Nesses trechos quando ocorreu a citação de nomes de pessoas, os mesmos foram substituídos para não identificar os envolvidos. Procedimento semelhante foi utilizado quando os docentes citaram os cursos nos quais estavam inseridos de forma que a referência tornou-se genérica.

Convivência e prazer

A convivência com os pares foi indicada como uma fonte de prazer no trabalho e um trecho da narrativa explicita o argumento mais utilizado pelos docentes:

Nesse contexto tão contraditório também é fonte de prazer encontrar companheiros na universidade que tenham os mesmos interesses em relação ao trabalho e à pesquisa. Com esses colegas dividimos nossos sonhos, comprometimento, responsabilidade e esforços para o desenvolvimento de pesquisas, do curso e da universidade. Isso cria laços de afeto entre nós e também com a instituição. É toda uma trajetória profissional construída aqui dentro, com parceiros de anos. (N)

Esse contexto, validado pelos participantes, sugere que o prazer relaciona-se à convivência com pessoas ou grupos com os quais se identificam devido a interesses comuns e forma de engajamento no trabalho. Aponta ainda para a existência de vínculos afetivos que vão além do relacionamento profissional. Esse aspecto evidencia-se em trechos das entrevistas que fazem referência a relacionamentos construídos na instituição e que conservam-se além do trabalho:

A maioria, a grande maioria dos meus relacionamentos fora daqui são decorrentes dos meus relacionamentos aqui dentro. Então isso também é um ponto bastante positivo e que dá prazer, porque há vários eventos e comemorações em que eu compareço e que eu gosto de estar presente, em que eu gosto de estar com o povo daqui (E2).

Um participante acrescenta que o trabalho é influenciado pelos vínculos interpessoais constituídos na universidade e que a instituição é também um espaço de investimento e realização do trabalhador, ressaltando a dificuldade de separação entre vida pessoal e profissional:

Eu acho que no meu caso a vida pessoal sempre esteve muito próxima da vida acadêmica, do trabalho. Claro que há uma parte da vida que é pessoal que não se mistura, mas há uma parte relevante da minha vida fora da universidade que tá de alguma maneira ligada à universidade, à atividade de trabalho profissional. E muito do que acontece na vida profissional depende da relação pessoal que você tem com as pessoas. No Brasil tem muito isso, talvez seja uma coisa cultural mesmo, porque as instituições são fracas. Talvez eu entenda a universidade não só como parte do meu trabalho mas como um lugar que é parte da minha vida. Talvez a própria ideia de profissão seja, de certa maneira, estranha pra mim. Quer dizer, eu vou pra universidade também pra realizar coisas que eu acredito, não apenas pra cumprir um conjunto de tarefas burocráticas, então essa percepção da universidade e do meu trabalho como uma atividade que transcende, que vai além da atividade burocrática, eu acho que isso aproxima a minha vida um pouco... mistura um pouco a minha vida pessoal com a vida profissional. (E9)

Outro aspecto mencionado aborda o reconhecimento do trabalho dos pares e o prazer de produzir com esse grupo, de pertencer a ele:

É uma realização muito grande quando você tem, por exemplo, o reconhecimento no caso da Maria de um artigo que a gente escreveu junto e ela fala: 'nossa! ficou massa, ficou legal!'. De você ter por exemplo o prazer que eu tenho hoje de dividir disciplina com ela, com o João. Poder trabalhar com eles e emprestar o pouco do que eu posso oferecer é uma coisa assim que de fato deixa a pessoa muito feliz. Eu fico muito feliz com isso. Eu tenho um imenso prazer de poder trabalhar com eles, dividir meu conhecimento com eles e aprender com eles. (E4)

O contexto narrado pelos docentes retrata o prazer na convivência com os pares, pessoas ou grupos, a partir de vínculos pessoais e/ou profissionais fundamentados na afinidade, nos objetivos compartilhados em relação ao trabalho, no reconhecimento, no sentimento de

pertença, no engajamento. De acordo com a psicodinâmica do trabalho as relações sociais no trabalho são importantes fontes de satisfação e quando positivas podem auxiliar na diminuição ou transformação do sofrimento através da cooperação, do trabalhar junto, da dinâmica do reconhecimento, da mobilização subjetiva e da troca no coletivo, elementos que estão presentes nesses relatos.

Ademais, a dificuldade de separação entre trabalho e vida pessoal demonstra que algumas dimensões do trabalho não se restringem ao espaço e ao tempo na instituição, o que também espelha a centralidade do trabalho na vida dos docentes. Esse papel central do trabalho nas relações entre indivíduos e sociedade é tema abordado por vários autores. Para Heloani e Lancman (2004) o trabalho proporciona uma remuneração social, relativa a pertencer a determinados grupos com certos direitos sociais. Borges e Yamamoto (2014) referem que a partir do capitalismo o trabalho é concebido como único meio digno de ganhar a vida.

Entretanto, essa aderência do trabalho à vida pessoal e social, ou vice-versa como sugeriu um docente, nem sempre é vivenciada como prazerosa, de forma que esse aspecto, contraditoriamente, também será abordado nas vivências de sofrimento por outros docentes.

Além disso, esses achados divergem dos apontados por Cupertino, Garcia e Honório (2014) sobre as percepções de docentes de uma universidade federal quanto às vivências de prazer e sofrimento no trabalho. Nesse estudo as relações com os colegas denotaram apenas experiências de sofrimento, inexistindo alusão à solidariedade ou harmonia nos relacionamentos interpessoais. No estudo de Fleury e Macêdo (2013) os conflitos do relacionamento interpessoal também estiveram presentes na fala de professores de uma IES pública, como algo que desgasta e faz sofrer.

No entanto, outros estudos também inserem elementos da convivência com os colegas entre as vivências de prazer e sofrimento no trabalho dos docentes de ensino superior, com predomínio para um ou para outro. Mancebo (2007) refere a existência de práticas docentes que remetem à construção de alianças, de compartilhamento dos conhecimentos, produção de novos sentidos e significados, ainda que em espaços e momentos específicos e em meio às condições adversas do contexto do trabalho em uma universidade do Rio de Janeiro. Coutinho, Magro e Budde (2011) em estudo com objetivo de investigar os sentidos do trabalho para docentes de universidades comunitárias, observaram que mesmo predominando o sofrimento vários entrevistados mencionam as relações com colegas como vivências positivas no trabalho, em função das trocas e relações de amizade que possibilitam. Freire e Fernandes (2015) em estudo com professores universitários novatos observaram relatos de práticas inclusivas, solidariedade, troca de conhecimentos e reconhecimento coexistindo com comportamentos que dificultam a

convivência como disputas de poder e defesa de interesses pessoais em detrimento do coletivo. Abordando a condição docente nos cursos da área de saúde, Lago, Cunha e Borges (2015) observaram que prevalece o sofrimento nas relações interpessoais com outros professores.

Os argumentos discutidos até aqui inseriram-se nas vivências de prazer. Contudo, conforme indicado no método, os relacionamentos com os pares incluem-se na dinâmica prazer-sofrimento e isso é perceptível mesmo nos trechos citados, pois evidencia-se que há grupos ou colegas que não estão incluídos nas vivências de prazer citadas, ou seja, a convivência como fonte de prazer refere-se a espaços restritos e pessoas ou grupos específicos. Esse aspecto, esperado na constituição dos relacionamentos humanos, torna-se manifesto e pode ser melhor compreendido nas vivências de sofrimento no trabalho, apresentadas em seguida.

Convivência e sofrimento

Após um estranhamento à pergunta da pesquisa, seguida de negação de sofrimento e adoecimento, a maioria dos participantes optou por iniciar seu relato falando sobre o prazer no trabalho. No decorrer das entrevistas várias situações de sofrimento e algumas de adoecimento foram surgindo e na maioria dos relatos foram encontrados argumentos indicando que a convivência com os pares é também uma fonte de sofrimento e adoecimento no trabalho. Nesse contexto, Silva e Heloani (2009) referem que o docente brasileiro transita entre os papéis sacerdotal e profissional, de forma que enquanto cuidador tem dificuldades para ser cuidado, perceber e assumir sua fragilidade diante das contradições do contexto de trabalho.

Os argumentos referidos pelos participantes incluem alusão ao relacionamento geral com outros docentes e também a situações específicas como o relacionamento com colegas que são coordenadores de curso, colegas ocupantes de outros cargos da gestão da universidade ou ainda dificuldades de relacionamento decorrentes da participação em fóruns de debate da instituição, como sindicato, conselhos, comissões.

Destaque-se, entretanto, que evidenciou-se claramente a dinâmica prazer-sofrimento no trabalho em relação a convivência com os colegas com prevalência de sofrimento, conforme pode-se observar em um fragmento da narrativa:

Nas nossas relações entre colegas, apesar de reconhecermos a existência de grupos com vínculos de trabalho e afetivos muito fortes, também percebemos que há várias dificuldades. Algumas dessas dificuldades referem-se a situações nas quais não conseguimos trabalhar bem juntos, há disputas por espaço, conflito de interesses, competição velada, dificuldade em compreender e reconhecer o trabalho do outro, além de situações em que as vaidades e os interesses pessoais sobressaem e atrapalham a convivência e o trabalho no seu aspecto coletivo. (N)

Esse quadro sugere que a segmentação em grupos, independente de estar relacionada à vivências de prazer ou de sofrimento, se configura como uma tática de proteção diante de conflitos que parecem insolúveis e frente aos quais os docentes apresentam-se resignados. As entrevistas a abaixo legitimam essa conclusão:

O curso era dividido em dois grupos [...] principalmente quando tinha eleição para coordenador, aí as coisas ficavam mais polarizadas. Então, já tivemos reuniões bem tensas. Hoje eu percebo que tá mais tranquilo no sentido de ‘eu não vou entrar nessa’, ‘não vou me desgastar por causa disso’, ‘aquele colega dá pra trabalhar, o outro já sei que não dá’. (E21)

Uma estratégia é agregar-se a pessoas com afinidades pra tentar sobreviver. Eu estou usando a palavra e não tenho medo de repetir um milhão de vezes: a palavra é sobreviver no trabalho. (E14)

Eu tento fazer o meu trabalho com quem pensa igual a mim. É uma tendência natural você se aproximar de pessoas que têm pelo menos a mesma visão e têm a mesma lógica de trabalho e se afastar daquelas que não têm, sem criar inimizade. (E18)

Segundo Dejours (2012) a cooperação em prol da realização de si mesmo, através do reconhecimento, e da preservação da identidade, exige vínculos de convivência e civilidade que possibilitarão ao coletivo negociar compromissos entre seus elementos, permitindo que o grupo suporte a coexistência do egocentrismo. Esses vínculos, portanto, constroem e são construídos no coletivo, mas o próprio Dejours (2011b) aponta que esse processo não é fácil o que concretiza-se nos relatos dos professores que, não conseguindo trabalhar com um colega, afastam-se e organizam suas atividades com aqueles com os quais conseguem produzir.

Em outras entrevistas os docentes além de identificar dificuldades em trabalhar juntos, indicam algumas explicações, as quais relacionam-se a valores pessoais, práticas profissionais em que predominam os interesses individuais sobre os coletivos, carência de colaboração e compromisso, competição e falta de reconhecimento do trabalho do colega. Um ponto a ressaltar é que todos os entrevistados citados a seguir exercem funções administrativas na instituição, principalmente a coordenação de curso.

Os grandes problemas que a universidade tem são problemas de relações. Se a gente conseguir aprender a trabalhar com o outro a gente consegue grandes coisas aqui dentro. Só que pra isso tem um desgaste emocional porque às vezes você consegue entender o outro e conversar com o outro e fazer com que as pessoas também entendam a sua parcela de responsabilidade, mas isso não é uma tarefa fácil. (E3)

Tem muita gente que não faz nada e pouca gente que faz muita coisa; então às vezes há sobrecarga porque tem colegas que literalmente deixam de fazer o que seria da sua função. (E4)

Existe um desprazer no relacionamento com alguns colegas, na dificuldade de entender que isso aqui é um universo e todos têm o mesmo direito e que a gente

deveria na verdade trabalhar em conjunto por um objetivo que seria o curso. E aí o meu desprazer ele vai de encontro com o egoísmo do colega. Não no sentido da coisa mais simples que é o de partilhar o dia a dia, porque a gente não precisa casar com o colega, nem ter uma relação de amizade profunda, mas de ter uma relação de respeito e de compartilhar mesmo, de companheirismo ali dentro daquele objetivo para o qual nós fomos contratados (...) esse tipo de coisa me causa desprazer, essa falta de compromisso, a falta de respeito não só nas relações entre colegas mas a falta de respeito com o próprio trabalho. (E8)

A gente tem visto muito isso: o descompromisso de alguns colegas, não de todos, de alguns. (E12)

Eu vejo que os alunos reconhecem muito o nosso trabalho. Os colegas nem tanto. Entre os colegas eu acho que existe uma concorrência velada. (E21)

O compromisso no trabalho e a consciência da importância da contribuição individual para os objetivos pretendidos podem ser alcançados através da mobilização subjetiva, ou seja do engajamento da subjetividade do trabalhador. Ocorre que, segundo a psicodinâmica do trabalho, ela é nutrida pelo reconhecimento que envolve uma retribuição simbólica à contribuição do trabalhador, pelos colegas e/ou superiores. Todo esse processo que envolve o sentido do trabalho e pode transformar o sofrimento depende do espaço público de discussão no qual os trabalhadores podem debater sobre seu trabalho. Ou seja, o compromisso alimenta-se no reconhecimento e esse ocorre no coletivo de trabalho.

Nesse sentido, conforme explicam Nascimento, Vieira e Araújo (2012) em estudo sobre a gestão coletiva na docência universitária, a ausência de regras ou acordos de trabalho, construídas no coletivo, abre espaço ao descompromisso, ao isolamento por áreas de atuação, à existência de múltiplas formas de atuação, elementos que geram desequilíbrios na divisão do trabalho e que pesam particularmente sobre os docentes que ocupam cargos de chefia.

A competição entre os professores, outro aspecto abordado em uma das entrevistas referidas acima, também foi observada por Lima, Lima-Filho (2009), Cupertino, Garcia e Honório (2014) e é apontada como consequência da nova organização do trabalho nas universidades públicas, que influenciada pela lógica e pelos mecanismos do mercado caracteriza-se principalmente pela avaliação do trabalho docente por meio de indicadores quantitativos de produtividade, o “produtivismo acadêmico” (SILVA; HELOANI, 2009; SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009; BERNARDO, 2014).

Nessa direção, outros participantes fizeram referências ao tema ao abordarem a existência de pressão quanto a produção acadêmica. Esse ponto é bastante controverso, pois há docentes que se referem às exigências de produção como inerentes ao cargo e sem interferência em sua saúde. Outros a mencionam como excessiva e fonte de sofrimento, seja em decorrência de ação das agências de fomento, de mecanismos relacionados à gestão da universidade, aos

colegas ou às próprias cobranças. Abaixo, um parágrafo da narrativa demonstra esse aspecto controverso:

É contraditório. Ao mesmo tempo que essas exigências sobre a produção representam uma sobrecarga, também é muito prazeroso, é recompensador. Cada artigo publicado, capítulo de livro, convite para realizar um trabalho fora da instituição, troca de conhecimento com outros pesquisadores, a produção com os alunos, tudo isso é uma satisfação e um reconhecimento do nosso trabalho. Mas para alguns de nós essas metas vão além do necessário, as exigências e as cobranças veladas ou mesmo as diretas – algumas até desrespeitosas – são percebidas como um desconforto, causando uma sobrecarga difícil de compensar, às vezes com um elevado custo cognitivo e emocional que pode estar relacionado ao sofrimento e ao adoecimento. (N)

A seguir, um docente descreve como vivencia a pressão por produtividade, retratando um ambiente de constrangimento entre colegas e também com a administração, indicando que há uma relação, fundamentada no aspecto quantitativo, entre a produção e a remuneração em regime de dedicação exclusiva, o que também concerne à lógica do produtivismo acadêmico.

Há muita exigência principalmente com professor que é TI, tempo integral, parece que você entra na instituição, você olha para os quatro cantos, você vê um milhão de dedos apontando: você é TI, você tem que produzir artigos, você tem que produzir livros, você tem que publicar, você tem que ir a congressos, você tem que estar em comissões, você tem que... Não falam, mas a gente sente isso no ar e isso incomoda, causa um desconforto, dá um transtorno, dá uma angústia, dá uma sensação de insegurança. Não deveria ser, mas dá sabe? (...) Eu não estou dizendo que o professor não tenha que ter né? mas eu acho que a instituição e as pessoas da instituição deveriam criar mecanismos pra que naturalmente o professor ficasse tranquilo e mostrasse que ele está produzindo, que faz jus àquela TI que ele recebe. Não precisa ter esta cobrança velada. (E14)

Abaixo, trechos das entrevistas de outros participantes referem-se às exigências de produção como parte da função docente e também como dever de retorno à instituição, principalmente após afastamento para doutorado.

A própria academia te exige. E nesse exigir que você faça uma produção, que você tenha um crescimento e dê um retorno pra tua instituição, pode e muitas vezes já causou um certo sofrimento. (E19)

Vem alguns sofrimentos relacionados à função, principalmente depois do doutorado uma cobrança em relação à pesquisa. Até essa pressão que vocês sofrem também agora enquanto mestrando, de publicação. A Universidade ainda é jovem em relação a outras instituições públicas e nós fazemos tudo. O professor ele tá na graduação, na pós-graduação e tem que desenvolver a pesquisa e a extensão e é muito difícil isso. Então isso também é muito desgastante e gera um pouco do sofrimento, a gente não consegue ao mesmo tempo ser é uma ótima professora em sala de aula, com uma aula com qualidade, com atualidades da área e uma ótima pesquisadora. Não dá. Ou a gente larga a pesquisa ou a gente larga a sala de aula, porque a gente acaba assumindo tudo, então isso gera conflito. A cobrança também que tem em cima da gente da publicação e do currículo, então é algo relacionado à função e que nos gera sofrimento. (E23)

Bernardo (2014) em estudo sobre o produtivismo e a precariedade subjetiva na universidade pública apresenta depoimentos semelhantes aos reproduzidos aqui, os quais

possibilitam discutir sobre a relação entre a produtividade do professor, sua remuneração pela dedicação exclusiva, seu status na carreira e seu prestígio entre os pares, a partir de avaliações quantitativas operacionalizadas nos relatórios das atividades do docente e pela qualificação do currículo *lattes*. Assim, o bom docente, o colega produtivo, competente e engajado é aquele que enquadra-se no modelo preconizado nas políticas para a educação superior, capta recursos externos para sua instituição, tem um *lattes* qualificado e um número significativo de orientandos.

Silva; Silva Junior (2010), Borsoi (2012), Ruza e Silva (2014) defendem que a lógica do produtivismo da forma como é institucionalizada no ensino superior, envolve os docentes e além de uma exigência externa tende a tornar-se autoengendradora, deslumbrando e seduzindo o professor pelas possibilidades de prestígio e reconhecimento de forma que esse padrão de exigências naturaliza-se e molda a identidade do profissional, sob a justificativa de manutenção do status na carreira, para mantê-los competitivos entre os pares, ou ainda para honrar compromissos com a universidade ou com a comunidade. Dessa forma, esses autores consideram que essas exigências não deveriam ser simplesmente compreendidas como decorrentes da natureza da tarefa, isoladas do contexto histórico do trabalho docente.

Retomando a psicodinâmica do trabalho, a naturalização das exigências de produtividade pode ser entendida como uma estratégia defensiva utilizada para atenuar o sofrimento e seguir trabalhando de forma adaptada à organização do trabalho. Já as situações de constrangimento percebidas por alguns dos participantes, remetem à tendência de exclusão dos que não aderem à estratégia de defesa adotada, visto que ameaçam a estabilidade do grupo (MENDES, 2007). Nesse processo defensivo, é importante destacar que a influência da organização do trabalho na causa de sofrimento é negada e adotam-se discursos compensatórios que responsabilizam o colega e sua conduta no trabalho pelas dificuldades enfrentadas. Outras consequências são a competitividade, a captura da subjetividade dos docentes e o individualismo, os quais podem, devido a intensificação do trabalho, comprometer as relações sociais dentro e fora da instituição de ensino, promovendo o isolamento e potencializando o sofrimento.

Aqui é importante esclarecer que os participantes da pesquisa não desvalorizaram a necessidade de avaliação do desempenho dos professores de ensino superior. Como ocorre no estudo de Borsoi (2012) os docentes que manifestaram seu sofrimento ou descontentamento referiram-se à forma como a lógica da produtividade é imposta na instituição, entre os pares, nos grupos de pesquisa ou programas de pós-graduação. Referiram ainda que se destaca a cobrança quantitativa da produção do docente da pós-graduação e valoriza-se a pesquisa em

detrimento do ensino, principalmente na graduação. Gois e Crubellate (2014) endossam a percepção dos docentes de que ambas as áreas são importantes e complementam-se no contexto de trabalho e no papel da universidade.

Nas relações verticais entre professores foram mencionadas algumas dificuldades de convivência com colegas que ocupam cargos na gestão da universidade, como coordenação de cursos e cargos nas pró-reitorias. Um trecho da narrativa parece representar bem essa percepção:

Como a universidade é uma instituição relativamente pequena, há uma proximidade maior entre os profissionais e também desses com a gestão. (...) Isso favorece muito o nosso trabalho. Entretanto, dependendo da situação isso também dificulta um pouco as coisas, pois algumas pessoas usam dessa proximidade para atravessar processos que deveriam ir por outros caminhos, deflagrando alguns conflitos de interesses que são apontados como situações de injustiça ou favorecimento de alguns colegas em detrimento de outros. (N)

Das entrevistas, os seguintes trechos trazem argumentos que abordam esses conflitos nos relacionamentos com os ocupantes dos cargos de gestão:

Eu senti que o coordenador estava me pressionando, cobrando que eu participasse mais, porque eu sempre participava. Mas com o problema de saúde eu fiquei mais devagar, eu me envolvi em menos atividades, diminuí o número de comissões em que participava. E aí essa cobrança...Me senti um pouco estressado. (E1)

Acontece que as coisas são alteradas ou são interpretadas de maneira diferente do que está escrito. Então porque não está escrito que não é alguns se dão o direito de interpretar vendo coisa que de fato não está escrito e criam um edital com uma instrução pra ajeitar as coisas, pra favorecer esse ou aquele interesse. Aí a gente fica assim: bom, a quem eu recorro numa situação dessa? (E18)

Tem coordenador, seu colega, que assumia a coordenação e se sentia o rei da cocada preta. (E21)

Por outro lado, é relevante destacar que entre os participantes da pesquisa alguns ocuparam ou ocupavam esses cargos e eles indicaram que apesar dos pontos positivos decorrentes da experiência no cargo de gestão, também tiveram conflitos no relacionamento com os colegas, sugerindo que estariam relacionados com as atribuições do cargo. Na narrativa essa percepção foi contemplada no seguinte trecho:

Por outro lado, reconhecemos que ocupar esses cargos e fazer parte dessas comissões também aumenta a sobrecarga de trabalho e pode originar conflitos nos relacionamentos com os colegas, tornando-se, para alguns, uma fonte de sofrimento e talvez até de adoecimento. (N)

Os docentes que trabalham ou trabalharam na gestão da universidade indicaram ainda que esses conflitos podem ocorrer porque alguns colegas não conseguiam separar os vínculos de amizade das atribuições do cargo:

Eu já ouvi muitas vezes, quando eu estava no cargo de administração ou na coordenação e tinha que adotar medidas que às vezes não favoreciam o professor, e ouvia pelos corredores que eu era isso, que era aquilo, que fazia acontecer, porque tinha o poder. E aí eu ficava pensando, mas porque as pessoas falam isso elas não sabem o que estão falando. E ficava sofrendo com isso. Mas hoje não, hoje eu falo fulana eu ouvi você falar isso. Porque você falou isso de mim? Eu fiz isso porque são normas e as normas tem que ser cumpridas. Eu não estou ali porque eu sou sua colega. Nesse momento eu estou numa posição diferente. (E10)

Nós ficamos numa situação muito vulnerável quando estamos em um cargo administrativo, porque na verdade você representa a ordem, uma certa legislação e nunca fui uma pessoa assim de ser punitiva, não é isso, eu sempre tenho um bom diálogo e tudo. Mas existem resistências. Eu percebo assim: quando você está no papel de professor e você não está no cargo administrativo...eu já vi isso muitas vezes... os colegas falam que quem está na administração deveria resolver o problema da universidade e aí o colega não entende que você é a pessoa, você não é o cargo. (...) É tão engraçado, eu já coordenei o curso e quando eu deixei o cargo isso dissipou. Era engraçado, quando eu estava no cargo tinha colegas que não me cumprimentavam, mas não é porque eu fazia ou tomava alguma atitude assim ou assado não. Eu acho que era o fato de estar num lugar lá e porque você cobra algumas coisas. Então não pode cobrar né? Mas a gente é obrigado a fazer isso. E depois não, a amizade é a mesma. São umas coisas tão malucas que eu não sei como é que opera isso na cabeça das pessoas, essa dificuldade desse entendimento. (E8)

Silva e Silva Junior (2010) em pesquisa que trata da desumanização nas relações de trabalho nas universidades demonstram as contradições vivenciadas por docentes-coordenadores que em decorrência das atribuições do cargo precisavam atuar e cobrar dos colegas uma atuação que atendessem às diretrizes quantitativistas de produção acadêmica, mesmo discordando das mesmas. Essa pesquisa também permite relacionar o cargo de gestão com uma sobrecarga maior de atividades e conflitos no relacionamento com os pares.

Por outro lado, há estudos (NASCIMENTO; ARAÚJO, 2014; CARAN et al., 2010) que caracterizaram a universidade como ambiente de trabalho que favorece comportamentos indicativos de assédio moral em decorrência da competitividade por cargos, recursos, prestígio, reconhecimento, tanto entre as pessoas, como entre os grupos de pesquisa. Nesse sentido, apontam que os princípios da administração pública – impessoalidade, moralidade e publicidade – nem sempre são observados podendo ocorrer favorecimento de amigos e preterimento de adversários ou docentes que não fazem parte do grupo gestor.

Voltando ao contexto da desumanização das relações na universidade, Silva e Silva Junior (2010) referem que estabelece-se um estado de cegueira e surdez diante do sofrimento do outro, inclusive como forma de negar o próprio sofrimento, constituindo-se um aparente compromisso com o coletivo o qual camufla o individualismo e a competitividade.

Considerando o caminho indicado pelos autores referidos, pode-se ponderar que tanto os docentes que ocupam os cargos de gestão como os demais projetam nas atribuições da gestão ou na administração a responsabilidade pelos atritos em suas relações, distanciando-se do

coletivo de trabalho como possibilidade de compreender a realidade do outro, sob sua perspectiva e encontrar soluções para esses conflitos. Ao mesmo tempo, esse distanciamento do coletivo de trabalho, pode tornar as decisões da gestão menos transparentes e públicas aos professores que não atuam na esfera administrativa da instituição, possibilitando o entendimento de que há conflitos de interesses entre os pares, sejam eles reais ou não.

Ocorre que também houve docentes que apontaram a participação ativa nos fóruns coletivos da instituição – principalmente sindicato, conselhos, comissões e reuniões de colegiado – como fonte de conflitos nos relacionamentos com os colegas de trabalho, algumas vezes, originando desavenças sérias. A seguir, alguns trechos de entrevistas permitem observar essa vivência e também uma ambivalência em relação a participação nos debates da instituição, percebidos como fontes de prazer e sofrimento ao mesmo tempo:

Às vezes até fugia da reunião, pra fazer as coisas e não sofrer. (E10)

Eu escolhi ter uma qualidade de vida melhor então eu me afastei do sindicato, dos conselhos. Quando eu participava era muita briga, eu não me sentia tão bem quanto eu me sinto hoje. Hoje eu me dou com todo mundo, converso com todo mundo. Por exemplo, eu tinha inimigos aqui na universidade ... Não é inimigo, o termo inimigo é pesado né? Embora tenha alguns ainda que tem resquício que não vai apagar nunca, mas eu tinha divergências sérias, graves com alguns colegas por aí e hoje eu me acerto muito bem com eles. Eu fiz questão de me aproximar deles entendeu eu fiz questão de mostrar pra eles que estava afastado disso tudo e hoje eu tenho um relacionamento bom com todo mundo eu não tenho problema nenhum com ninguém. Às vezes ainda me chamam pra algumas brigas, eu não entro mais. (E16)

Do ponto de vista político realmente quando você, por exemplo, se expõe em relação a alguma opinião, seja de forma escrita, seja em fórum de discussões, dependendo da repercussão que isso tem na universidade, isso pode gerar uma chateação, também uma certa tensão. Mas eu acho que há um certo prazer ligado ao sofrimento, quer dizer essa coisa de gerar conflito ou polêmica, isso pode causar de certa maneira tensão, sofrimento mas ao mesmo tempo eu acho que há um prazer nisso. (...) Quando você tem uma possibilidade, você quer de alguma maneira falar, se expressar e participar. Talvez participar do debate, mesmo que isso gere depois uma certa tensão, uma chateação, eu acho que há um certo prazer em participar. Talvez seja essa coisa de se sentir participando do debate político, da discussão política na universidade talvez aí esteja o prazer. (E9)

Se, conforme referido anteriormente, é nos espaços coletivos que surgem as soluções originais para as dificuldades enfrentadas pelos trabalhadores (DEJOURS, 2012) e o esvaziamento desses espaços abre caminho para o descompromisso e isolamento dos docentes (NASCIMENTO; VIEIRA; ARAÚJO, 2012), como, contraditoriamente, eles também podem tornar-se fonte de desavenças e sofrimento entre os pares?

Em vários tipos de instâncias coletivas existentes em órgãos públicos e privados observa-se o debate pautado por grupos que defendem diferentes interesses, nem sempre arquitetados em prol da realidade do coletivo ou garantindo equidade na participação de todos

os interessados. Em muitas organizações públicas, mesmo com normatização atribuindo poder deliberativo a essas instâncias, há ingerências externas que prevalecem, submetendo o debate do grupo.

Nessa conjuntura retomamos a referência de Dejours (2011a, 2012) sobre a cooperação que demanda a construção de vínculos de convivência e civilidade que possibilitarão a coexistência do egocentrismo, além de relações intersubjetivas de confiança e articulação de regras comuns. Ou seja, o espaço coletivo de discussões é uma constante construção alicerçada na dinâmica de prazer, sofrimento e defesas dos trabalhadores frente a organização do trabalho; mas não produz cooperação, ela precisa ser conquistada através da vontade das pessoas de superarem juntas as contradições naturais da organização do trabalho e do próprio coletivo.

A vivência de prazer e sofrimento, concomitantemente, foi descrita por alguns autores (MANCEBO, 2007; SILVA; SILVA JUNIOR, 2010) em relação ao trabalho do professor pesquisador, como uma metáfora da dependência química, considerando a naturalização do produtivismo acadêmico mas também possibilitando ponderar que mesmo com todas as adversidades do contexto do trabalho, a universidade ainda possui espaços em que é possível usar a criatividade, compartilhar, conviver, pensar e produzir com o outro. Nesse sentido, participar dos espaços de discussão instituídos no trabalho, mesmo com o risco de provocar atritos devido às discordâncias, naturais e esperadas no debate coletivo, pode ser recompensador ao garantir o direito de protagonizar as deliberações do grupo social em que se está inserido, colaborando para a identidade desse trabalhador.

A coexistência de vivências de prazer e sofrimento no trabalho docente, com predominância de sofrimento, conforme indicam os achados apresentados neste trabalho, é corroborada por Freitas (2013b) com base nos resultados de alguns estudos (MANCEBO, 2007; MENDES; CHAVES; SANTOS; MELLO NETO, 2007; FREITAS, 2007; COUTINHO; MAGRO; BUDDE, 2011) realizados sob a abordagem da psicodinâmica do trabalho em instituições de ensino superior. Esses estudos apontam múltiplos fatores como determinantes deste contexto, entre eles as relações intersubjetivas e sociais mediadas pela organização do trabalho.

Convivência e adoecimento

O adoecimento também esteve presente nas falas dos participantes no que se refere à convivência com os pares. Uma parte da narrativa apresenta os argumentos produzidos e validados pelos docentes, os quais referem-se a dois aspectos ligados à convivência:

adoecimento relacionado a conflitos com os colegas no exercício de cargos na gestão e adoecimento relacionado à função docente.

De fato alguns colegas indicam que ficaram doentes em período no qual assumiram cargos na gestão, incluindo a coordenação de cursos, com uma grande sobrecarga de atividades, dificuldades administrativas e conflitos nas relações com os colegas. Outros adoeceram em momentos nos quais o relacionamento com os colegas de trabalho apresentava conflitos severos, envolvendo sentimento de injustiça e situações consideradas desrespeitosas e/ou antiéticas, decorrentes do contexto do trabalho. (N)

Ainda com relação ao adoecimento no exercício de cargos administrativos na instituição, duas entrevistas detalham como ocorrem os conflitos com os pares:

Mas não, então eu tenho que fazer por mim e por quem não faz e por quem não tem a consciência de não fazer e que não quer fazer mesmo. Isso acontece em qualquer campo da nossa vida e é ruim porque dependendo da situação pode ser que você tenha que carregar muitas pessoas nas suas costas, fica difícil né? Até a natureza cobra isso, por isso que a gente adocece, chega numa situação, num tal nível de sofrimento e isso vai acumulando e chega uma hora que até o seu corpo não aguenta e a cabeça daqui a pouco entra em parafuso e é duro porque você não tem com quem falar. (E15)

Houve uma única situação de adoecimento que foi relacionada ao momento em que eu coordenei o curso. Eu adoeci mesmo, por conta dos conflitos de relacionamento, das dificuldades administrativas, dos problemas que a coordenação enfrenta. Eu tive muitos problemas e eu adoeci mesmo, eu saí da coordenação muito mal. (E23)

Por outro lado, pode-se também elencar os argumentos que se referem a conflitos com colegas, no exercício da função docente, sem concomitância com cargos na gestão:

Eu adoeci, fiquei afastada do trabalho, tive síndrome do pânico, fiquei sem sair da minha casa porque eu não via motivo nenhum pra continuar trabalhando e pra continuar executando as minhas funções com aquelas pessoas que estavam trabalhando ali (...). Carrego marcas desse processo até hoje: eu tomo medicamento controlado, eu tive que colocar aparelho porque desenvolvi bruxismo (...), fiz terapia durante anos pra poder assimilar algumas coisas (...) e sou sincera em dizer que se resolveu ou não eu ainda não sei. (E4)

É tão contraditório isso porque nessa área nós deveríamos ser um pouco mais humanos e eu sofro muito quando eu vejo práticas desumanas no meu curso. Eu me trato com um psiquiatra de tão sofredor que é isso (...) eu tenho gastrite, eu tenho descontrole das taxas da diabetes, do colesterol, triglicérides. E isso é de cunho emocional gerado pelo desconforto, gerado pelo conflito no ambiente de trabalho. (E14)

Esse processo todo não foi uma coisa tranquila e aí eu fiquei doente, não conseguia trabalhar direito. Fui ao médico e eu nunca tinha ido ao psiquiatra na minha vida porque eu achava que era médico de louco (...). Eu comecei a fazer um tratamento e até hoje eu faço tratamento psiquiátrico. (...) E eu tive um problema de estômago sério, faço tratamento também por causa de estresse e estou fazendo o tratamento agora pra diabetes. (E18)

É relevante destacar que os fatos relacionados com o adoecimento dos docentes e relatados nas entrevistas aconteceram há meses e até anos. Ainda assim, foram capazes de provocar estado de choro e sentimento de tristeza, raiva, desesperança ao serem reconstruídos

em detalhes durante a pesquisa, como no estudo de Périlleux e Mendes (2015). Ao mesmo tempo, nesse processo de reconstrução, tanto nas vivências de adoecimento como nas de sofrimento, os participantes puderam elaborar os fatos e pensar outras possibilidades de reação, uso de estratégias diversas ou diferentes formas de ação diante de situações similares no futuro.

Houve também, conforme indicam os trechos acima, referências a tratamento de saúde por longo período, alguns ainda em andamento, envolvendo problemas físicos e psíquicos que interferiram e/ou ainda interferem em sua vida laboral. Essa conjuntura foi contemplada de forma direta na narrativa:

Nos casos referidos [de adoecimento] houve busca por tratamento médico e alguns desses colegas receberam indicação para afastamento provisório do trabalho ou readaptação de função, fora de sala de aula. Nos relatos desses colegas, há situações em que o quadro de saúde está muito melhor e eles retornaram ao trabalho. Por outro lado, há situações que tem demandado tratamento há anos, principalmente com especialistas da psiquiatria, com várias prorrogações de licenças ou períodos de readaptação da função. (N)

Outro aspecto que merece destaque é que apenas um participante fez relação direta de elementos do trabalho, incluindo os conflitos na convivência com os colegas, ao seu processo de adoecimento. Todos os demais referiram não poder afirmar que o trabalho ou as relações dele decorrentes foram determinantes para o adoecimento, o qual foi associado à existência de múltiplos fatores do trabalho e da vida pessoal, respectivamente sobrecarga de atividades, exigências de produtividade, dificuldades da função administrativa, burocracia institucional, condições de trabalho, conflitos de relacionamento e problemas familiares, mudanças, características individuais.

Durante as entrevistas foram relatadas situações específicas de atritos no relacionamento com colegas, as quais foram percebidas como momentos de pressão inconveniente, cobranças indevidas, favorecimento/preterimento de colegas, ações para isolar, difamar ou prejudicar o colega ou grupos de colegas incluindo elementos de sua vida pessoal, casos em que o docente sentiu-se colocado “de castigo”, situações de confusão entre o público e o privado. Nos relatos dos professores, essas ações foram atribuídas a colegas em uma relação horizontal e também a ocupantes de cargos na gestão da universidade, especificamente coordenadores de curso e cargos em pró-reitorias. Observou-se que essas situações afetaram a vida profissional dos docentes, algumas ainda causam alterações emocionais, outras envolveram a abertura de processos administrativos, contribuíram no afastamento do trabalho por motivo de saúde, na readaptação de função ou em ações de exposição do professor no ambiente de trabalho.

A ocorrência de conflitos interpessoais quando os docentes ocupam cargos de gestão, principalmente coordenação, também foi abordada em outros estudos (NASCIMENTO;

ARAÚJO, 2014; MAZON; LEITE, 2013) destacando, respectivamente, a pressão de prazos, metas e produção que os coordenadores de curso repassam aos professores e a falta de reconhecimento do trabalho dos gestores na educação, tanto dos superiores como dos colegas e subordinados.

Os relatos de adoecimento realizados pelos docentes também convergem com alguns dos resultados do estudo de Nascimento e Araújo (2014) que pesquisaram a ocorrência de atos negativos no trabalho entre docentes de umas IES federal, considerando indícios de assédio moral. Neste estudo, os participantes indicaram que receberam tratamento diferenciado com relação aos demais colegas; foram solicitadas tarefas despropositadas; foram ignorados, excluídos ou “colocados na geladeira”; seu trabalho recebeu supervisão excessiva; foram feitos comentários ofensivos sobre sua vida privada. Entre as situações que os docentes indicaram como causa desses atos foram citadas: competição entre docentes, conflitos de interpessoais, abuso de poder, gestão sob pressão, falta de transparência da administração, questões políticas e gestão da coisa pública como se fosse privada. Entre os efeitos desses atos foram incluídas doenças de natureza psicossomática e depressiva, desmotivação profissional, dificuldades de relacionamento entre professores e entre professores e coordenadores. Para os autores, as mudanças ocorridas na educação superior no Brasil tornam a universidade um ambiente propício ao assédio moral.

As doenças mencionadas pelos docentes deste estudo, sobretudo de natureza depressiva e psicossomática também foram apontadas em outros estudos com professores de instituições de ensino superior, tais como Lima e Lima-Filho (2009), Lacaz (2010), Borsoi (2012), Ferreira e outros autores (2015), Lago, Cunha e Borges (2015). No estudo de Silva e Silva Junior (2010) além do quadro de adoecimento fica evidenciada a medicalização desse segmento profissional.

Convivência e estratégias de enfrentamento

Com finalidade de atenuar os conflitos com os colegas de trabalho, os participantes indicaram o desenvolvimento de diversos recursos, alguns referidos nas citações dos subtítulos anteriores – formação de grupos, afastamento de espaços de discussão e dos colegas com os quais tem dificuldade para trabalhar junto – e também contempladas no seguinte trecho da narrativa:

E todos nós também utilizamos algumas estratégias como forma de diminuir o sofrimento e o adoecimento no trabalho. Muitas delas se referem ao relacionamento com os colegas, incluindo o afastamento dos fóruns de discussão, a formação de grupos por afinidade, um esforço para aceitação das formas diferenciadas com que os

colegas entendem e realizam o trabalho, com posturas mais colaborativas, além de buscar aumentar e aprofundar o contato com os outros, tanto alunos como docentes, trocando experiências e conhecendo melhor a realidade e a perspectiva de cada um. (N)

Nas entrevistas nota-se que a maioria dos recursos refere-se a formas de evitar o contato com os colegas com os quais houve dificuldades de relacionamento:

(...) eu simplesmente me afasto, tento não entrar em contato, tento não trabalhar. (E2)

Hoje quando eu vejo esses meus colegas eu faço de conta que eu não sei quem eles são. (E4)

Acho que a gente tem medo de que a pessoa possa ser mais maldosa do que foi, então eu prefiro ficar bem longe dessas pessoas, distancio o máximo que eu posso, corto o caminho até se for possível. (E18)

Entretanto, como indicado na citação da narrativa, há outras tentativas de evitar o sofrimento na convivência com os colegas, as quais foram construídas com o tempo e na troca de experiências:

Tem um grupo que já é quase quatrocentão ali dentro [do curso] e nós já trabalhamos há um bom tempo juntos. Então a gente já aprendeu a lidar, a ouvir quando tem que ouvir, a ficar quieto quando tem que ficar quieto. Eu acho que amadurecemos juntos e isso ajuda você a não ficar criando coisas, clima de descontentamento. Então a gente tem procurado trabalhar mais junto, a buscar ajuda, admitir que não se faz nada sozinho. Acho que isso só ajuda no prazer de estar com outro e acho que se a gente é professor a gente gosta de gente. (E19)

Então eu aprendi a trabalhar com ela desse jeito porque se eu não aprender eu vou ficar sofrendo. (E21)

Eu tenho procurado, em relação aos conflitos, me policiar porque a gente entra mesmo em conflito profissional, porque queremos que o colega tenha o mesmo entendimento da gente, que pense naquela conduta seja na disciplina, seja na avaliação, seja no curso, que o colega tenha o mesmo pensamento e então eu tenho tentado me policiar pra não entrar mais em conflito, pra tentar chegar a uma situação de acordo que beneficie o curso, sem entrar em conflito. E eu vejo que outros colegas têm feito isso também. (E23)

Sempre que possível eu procuro numa determinada situação que o conflito é iminente, não responder naquela hora. (E3)

Uma coisa que me ajuda mais hoje é participar da igreja, eu não tinha isso antes, então hoje participar da igreja, independente de qual eu tivesse escolhido, acho que ajuda a gente a ver o outro melhor. (E19)

Se você não mais se preocupa com coisas pequenas [vaidades] eu acho que você consegue minimizar os problemas quando eles aparecem ou até mesmo antes deles aparecerem. Você consegue abrir mão de algumas coisas ou mesmo entender ou desconsiderar algum tipo de agressão ou de tentativa ou coisas que você em algum momento pensaria que é alguma agressão, algum ataque, você consegue entender como uma coisa que você não deve dar muita bola e deve tocar. (E9)

Conhecer mais os colegas, eu acho que conhecer, ouvir mais os colegas ajuda você saber que você não tá no barco sozinho. (E19)

Também foram citadas táticas como a prática de atividades físicas, desde caminhada à esportes de luta, busca de diálogo sempre que possível, separar a vida pessoal da profissional (lembrando que para alguns a ausência dessa separação é apontada como fonte de prazer no trabalho), preservar os momentos com a família e também as relações sociais além do trabalho.

Algumas dessas estratégias remetem a construção exitosa de vínculos de convivência e civilidade que poderão permitir ao grupo negociar compromissos e continuar trabalhando junto, ainda que persistam elementos de individualismo (DEJOURS, 2012). Outro ponto é que os docentes, assim como observador por Bernardo (2014) apresentam-se conscientes do processo que vivenciam e adotam essas estratégias como forma de sobrevivência ao contexto do trabalho.

Contudo, os participantes acrescentaram que nem todas as soluções desenvolvidas foram bem-sucedidas, o que fica claro em uma das entrevistas: “As nossas estratégias também são assim: a gente vai mudando, vê que não tá dando muito certo e muda”. (E21) e em trecho da narrativa:

Ainda assim, a maioria de nós deixa claro que as estratégias que temos utilizado não estão tendo bons resultados e que realmente precisamos começar a refletir e discutir sobre vários aspectos do nosso trabalho, pois tanto no que pode se relacionar com prazer, sofrimento ou adoecimento há diferenças significativas de um docente para outro. (N)

Pelo exposto, as estratégias citadas pelos participantes, mesmo na formação de alguns grupos, envolvem o afastamento dos pares e a evasão de espaços de discussão. Nesse sentido Silva e Silva Junior (2010) referem que as relações de trabalho nas universidades escondem uma falsa solidariedade, pois o coletivo reduz-se às necessidades dos projetos individuais nos quais os grupos são um mero acessório, ou a um somatório de práticas individuais. Para esses autores, como as relações de trabalho nas universidades na lógica do mundo do trabalho contemporâneo promovem o individualismo e a competitividade, a construção do coletivo fica cada vez mais dificultada.

Predomina portanto o uso de estratégias individuais fundamentadas na negação e na racionalização da organização do trabalho. Esses recursos defensivos, apesar de atuarem na proteção do psiquismo possuem menor potencial de transformação do contexto do trabalho e podem naturalizar aquilo que causa o sofrimento, comprometendo as relações intersubjetivas e sociais no trabalho ao possibilitar a intensificação do trabalho, o individualismo, a competitividade.

Considerações finais

As vivências dos docentes sobre as relações entre os pares indicam a concomitância de prazer e sofrimento com predomínio de sofrimento. Alguns docentes também indicaram que adoeceram em decorrência de fatores relacionados ao trabalho, entre eles as relações com os colegas, mas, nesse aspecto, incluíram fatores concorrentes como características individuais e problemas pessoais e/ou familiares.

Os achados apontaram ainda baixa mobilização para a convivência em espaços coletivos de discussão do trabalho, falta de confiança, individualismo e competitividade nas relações de trabalho com outros professores. Contudo alguns docentes relataram laços construídos em longo processo de convivência, através da cooperação e da superação de diferenças individuais, notadamente em grupos e espaços restritos.

No enfrentamento das dificuldades de relacionamento predominaram as estratégias individuais, com principal consequência de segmentar o grupo. Observou-se ainda recursos defensivos de negação e racionalização de elementos da organização do trabalho, como as exigências de produtividade, indicando adaptação à forma como o trabalho está organizado.

Além disso, no discurso da maioria dos participantes, no que se refere aos atritos no relacionamento interpessoal com os colegas de trabalho, prevalece o entendimento de que as diferenças individuais determinam esses conflitos, de forma que poucos trouxeram conjecturas acerca da implicação do contexto do trabalho docente sobre a subjetividade, própria ou do outro. O isolamento dos colegas com os quais não conseguem conviver no trabalho, afasta a compreensão de que as ações do indivíduo, enquanto ser inacabado, decorrem de um processo histórico e social, construído nas relações sociais, inclusive nas do trabalho. Percebe-se, portanto, uma tendência a culpar o colega e a desconsiderar a relevância do contexto sócio-histórico do trabalho nas dificuldades de convivência com os pares.

O desafio, a partir desses achados, é propor intervenção que possibilite a construção do espaço público para discussão e reflexão sobre o trabalho, a saúde e a convivência dos docentes. Ou seja, promover um espaço de elaboração conjunta de resistências mais saudáveis, através de reflexão crítica e coletiva das práticas organizacionais, individuais e dos grupos existentes, com objetivo de pensar e pactuar novas práticas, construídas na perspectiva do coletivo e considerando suas implicações para o trabalho, para o trabalhador e para a comunidade universitária.

Referências

BERNARDO, Marcia Hespanhol. Produtivismo e precariedade subjetiva na universidade

pública: o desgaste mental dos docentes. **Psicologia & Sociedade** [on line]. 26 (n.sp.), p. 129-139, 2014. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=309331565014>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

BOLÍVAR Antonio. "¿De nobis ipsis silemus?": epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **REDIE**, Granada, 4(1), 2002. Disponível em: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>. Acesso em: 18 ago. 2015

BORGES, Livia de Oliveira. YAMAMOTO, Oswaldo Hajime. Mundo do trabalho: construção histórica e desafios contemporâneos. In: Zanelli, José Carlos. Borges-Andrade, Jairo Eduardo. Bastos, Antonio Virgílio Bittencourt. **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BORSOI, Izabel Cristina Ferreira. Trabalho e produtivismo: saúde e modo de vida de docentes de instituições públicas de Ensino Superior. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, Brasil, v. 15, n. 1, p. 81-100, jun. 2012. Disponível em: <<http://revistas.usp.br/cpst/article/view/49623>>. Acesso em: 06 abr. 2016.

CARAN, Vânia Cláudia Spoti; SECCO, Iara Aparecida de Oliveira; BARBOSA, Dulce Aparecida and ROBAZZI, Maria Lúcia do Carmo Cruz. Assédio moral entre docentes de instituição pública de ensino superior do Brasil. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 23, n. 6, p. 737-744, 2010. Acesso em: 02 abr. 2016. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-21002010000600004>.

COUTINHO, Maria Chalfin; MAGRO, Márcia Luiza Pit Dal; BUDDE, Cristiane. Entre o prazer e o sofrimento: um estudo sobre os sentidos do trabalho para professores universitários **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, vol. 13, núm. 2, p. 154-167, 2011. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193821393012>>. Acesso em 02 jul. 2015

CUPERTINO, Valéria, GARCIA, Fernando Coutinho, HONÓRIO, Luis Carlos. Prazer e sofrimento na prática docente no ensino superior: estudo de caso em uma IFES mineira. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 3, p. 101-116, set-dez, 2014. Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/view/1777>. Acesso em 14 jul. 2015.

DEJOURS, Christophe. Subjetividade, trabalho e ação. **Produção**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 27-34, Dec. 2004. Acesso em: 27 set. 2015. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65132004000300004>.

DEJOURS, Christophe. Addendum: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. In: LANCMAN, Selma, SZNELWAR, Laerte Idal (orgs). **Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. Brasília: Paralelo 15. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2011a. p. 57-123.

DEJOURS, Christophe. Para uma clínica da mediação entre psicanálise e política: a psicodinâmica do trabalho. In: LANCMAN, Selma, SZNELWAR, Laerte Idal (orgs) **Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. Brasília: Paralelo 15. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2011b. p. 217-251.

DEJOURS, Christophe. **Trabalho vivo**, tomo II, Trabalho e emancipação. Tradução de Franck

Soudant. Brasília: Paralelo 15, 2012.

DEJOURS, Christophe, ABDOUCHELI, Elisabeth, JAYET, Chistian. **Psicodinâmica do trabalho, contribuições da Escola Djouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho**. São Paulo: Atlas, 2015.

FERREIRA, Raquel Conceição et al. Transtorno mental e estressores no trabalho entre professores universitários da área da saúde. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 13, supl. 1, p. 135-155, 2015. Acesso em: 06 abr. 2016. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1981-7746-sip00042>.

FLEURY, Alessandra Ramos Demito, MACÊDO, Kátia Barbosa. O sofrimento, as defesas e patologias de professores de uma IES pública. In: FREITAS, L. G. (coord.). **Prazer e sofrimento no trabalho docente: pesquisas brasileiras**. Curitiba: Juruá, 2013b. p. 149-169.

FONTANELLA, Bruno José Barcellos; RICAS, Janete; TURATO, Egberto Ribeiro. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 17-27, Jan. 2008. Acesso em: 07 set. 2015. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X2008000100003>.

FONTANELLA, B. J. B. et al. Amostragem em pesquisas qualitativas: proposta de procedimentos para constatar saturação teórica. **Cadernos de Saúde Pública**. vol. 27, n. 2, pp. 388-394, 2011. Acesso em: 06 out. 2015. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X2011000200020>.

FREIRE, Leila Inês Follmann; FERNANDEZ, Carmen. O professor universitário novato: tensões, dilemas e aprendizados no início da carreira docente. **Ciência & Educação** (Bauru), Bauru, v. 21, n. 1, p. 255-272, Mar. 2015. Acesso em: 07 abr. 2016. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1516-731320150010016>.

FREITAS, Lêda Gonçalves. O processo de adoecimento dos professores que atuam em ambiente virtual. In: MENDES, Ana Magnólia. Da psicodinâmica à psicopatologia do trabalho. In: MENDES, Ana Magnólia (org.). **Psicodinâmica do trabalho: teoria, método e pesquisas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 155-178.

FREITAS, Lêda Gonçalves. Docentes, seu trabalho e a dinâmica de prazer-sofrimento. In: FREITAS, L. G. (coord.). **Prazer e sofrimento no trabalho docente: pesquisas brasileiras**. Curitiba: Juruá, 2013b. p. 35-48.

GOIS, P. H.; CRUBELLATE, J. M. Relações de poder e o docente-pesquisador frente à estrutura e as estratégias organizacionais na universidade pública. **Revista Gestão.Org**, v. 12, n. 1, 2014, p 59-69. Disponível em: <<http://www.revista.ufpe.br/gestaoorg>>. Aceso em 06 nov. 2015.

HELOANI, Roberto; LANCMAN, Selma. Psicodinâmica do trabalho: o método clínico de intervenção e investigação. **Produção**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 77-86, Dec. 2004 . Acesso em: 12 jul. 2015. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65132004000300009>

LACAZ, Francisco Antonio de Castro. Capitalismo Organizacional e trabalho – a saúde do docente. **Universidade e Sociedade**. ANDES, Brasília: Sindicato Nacional dos Docentes das

Instituições de Ensino Superior, 2010 - Ano XIX, Nº 45, 51-59. Disponível em: <www.apufpr.org.br/files/personalizado/1587.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2016.

LAGO, Rozilaine Redi; CUNHA, Bruna Souza; BORGES, Maria Fernanda de Sousa Oliveira. Percepção do trabalho docente em uma universidade da região norte do Brasil. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 429-450, ago. 2015. Acessos em 06 abr. 2016. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1981-7746-sip00049>.

LIMA, Maria de Fátima Evangelista Mendonça; LIMA-FILHO, Dario de Oliveira. Condições de trabalho e saúde do/a professor/a universitário/a. **Ciência e Cognição**; 14(3): 62-82, nov. 30, 2009. Disponível em <pepsic.bvsalud.org/pdf/cc/v14n3/v14n3a06.pdf>. Acesso em: 05 set. 2015.

LIMA, Suzana Canez da Cruz. Coletivo de trabalho. In: VIEIRA, Fernando de Oliveira; MENDES, Ana Magnólia; MERLO, Álvaro Roberto Crespo (org.) **Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho**. Curitiba: Juruá, 2013. p. 93-97.

MANCEBO, Deise. Trabalho docente: subjetividade, sobreimplicação e prazer. **Psicologia: reflexão e crítica**. [On line]. 2007, vol. 20, n. 1, p. 74-80. Acesso em 09 set. 2015. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722007000100010>.

MAZON, Cátia Cristina Xavier; LEITE, Lucia Pereira. O mal-estar docente em gestores escolares. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, UFRJ, Rio de Janeiro, v. 65, n. 2, p. 304-318, 2013. Disponível em: <<http://seer.psicologia.ufrj.br/index.php/abp/article/view/802/791>>. Acessos em 02 fev. 2016.

MENDES, Ana Magnólia. Da psicodinâmica à psicopatologia do trabalho. In: MENDES, Ana Magnólia (org.). **Psicodinâmica do trabalho: teoria, método e pesquisas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MENDES, Luciano; CHAVES, Carlos Jaelso Albanese; SANTOS, Maria Cecília dos e MELLO NETO, Gustavo Adolfo Ramos. Da arte ao ofício: vivências de sofrimento e significado do trabalho de professor universitário. **Revista Mal-estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. 7, n. 2, p. 527-556, set. 2007. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27170215>>. Acesso em: 12 abr. 2016.

MERLO, Álvaro Roberto Crespo, BOTTEGA, Carga Garcia, MAGNUS, Cláudia de Negreiros. Espaço público de discussão. In: VIEIRA, Fernando de Oliveira; MENDES, Ana Magnólia; MERLO, Álvaro Roberto Crespo (org.) **Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho**. Curitiba: Juruá, 2013. p. 147-152.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

NASCIMENTO, Elvia Lane Araújo do; VIEIRA, Sarita Brazão; ARAÚJO, Anísio José da Silva. Desafios da gestão coletiva da atividade na docência universitária. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 32, n. 4, p. 840-855, 2012. Acesso em: 09 abr. 2016. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932012000400006>.

NASCIMENTO, Daniel Arruda, ARAÚJO, Francélica Waldélia Cruz. Assédio moral entre

docentes da Universidade Federal do Piauí: sua promoção e seus males na pátria sertaneja. Educação e Trabalho Docente. **Universidade e Sociedade**. ANDES, Brasília: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, Ano XXIII, n. 54, p. 58-69, 2014. Disponível em: <www.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-552752935.pdf>. Acesso em 15 fev. 2015.

ONOCKO-CAMPOS Rosana Teresa, Furtado, Juarez Pereira. Narrativas: utilização na pesquisa qualitativa em saúde. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, 42(6), p. 1090-6, 2008. Acesso em 04 jun. 2015. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-89102008005000052>

ONOCKO-CAMPOS Rosana Teresa. Fale com eles! o trabalho interpretativo e a produção de consenso na pesquisa qualitativa em saúde: inovações a partir de desenhos participativos. **PHYSIS**, Rio de Janeiro 2011, 21(4), p. 1269-86. Disponível em: <<http://qix.sagepub.com/cgi/content/abstract/13/4/471>>. Acesso em 15 ago. 2015

PÉRILLEUX, Thomas; MENDES, Ana Magnólia. O enigma dos sintomas: proposição para uma escuta psicanalítica e política do sofrimento no trabalho. **Trivium**, v. 1, p. 61-73, 2015. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/trivium/v7n1/v7n1a07.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2015.

RUZA, Fábio Machado, SILVA, Eduardo Pinto e. Trabalho e subjetividade do professor universitário: reflexões sobre sentido, sofrimento e prazer no trabalho e suas implicações na formação e produção do conhecimento. In: CONGRESSO NACIONAL DE PROFESSORES, 2; CONGRESSO ESTADUAL SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 12; 2014, Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia: Universidade Estadual Paulista, 2014. Disponível em: <<http://www.unesp.br/prograd/>>. Acesso em: 03 fev. 2016.

SILVA, Eduardo Pinto, SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Estranhamento e desumanização nas relações de trabalho na instituição universitária pública. **Revista HISTEDBR** [On-line], Campinas, número especial, p. 223-238, ago. 2010. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38e/art14_38e.pdf. Acesso em: 05 mar. 2016.

SILVA, Eduardo Pinto, HELOANI, Roberto. Gestão educacional e trabalho docente: aspectos socioinstitucionais e psicossociais dos processos de saúde-doença. **Revista HISTEDBR** [On-line], Campinas, n. 33, p. 207-227, mar. 2009. Disponível em <<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/histedbr/article/view/4032>>. Acesso em: 05 mar. 2016.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo: Xamã, 2009.

3 PRODUÇÃO TÉCNICA

Esta segunda parte do desenvolvimento deste trabalho constitui-se na produção técnica que integra o produto final apresentado ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* Ensino em Saúde, Mestrado Profissional, da UEMS.

A produção técnica trata-se de material didático-pedagógico elaborado em decorrência do estudo “Prazer, sofrimento e adoecimento no trabalho em docentes de uma instituição pública de ensino superior”, cujos resultados foram apresentados e discutidos na primeira parte.

O material didático-pedagógico produzido constitui-se em um plano de intervenção em saúde no trabalho no formato de oficina, para a qual foram inicialmente planejados cinco encontros de formação entre docentes.

Esse plano de intervenção foi pensado a partir de articulação entre a psicodinâmica do trabalho (DEJOURS, 2015), a técnica dos grupos operativos de Pichon-Rivière (2009) e a concepção pedagógica de Paulo Freire (1987), além de empregar os núcleos argumentais produzidos pelos docentes nas entrevistas e na narrativa.

A seguir, apresenta-se todo o percurso de construção desse plano, desde o referencial teórico à estruturação e forma de realização de cada um dos encontros de formação.

TRABALHO DOCENTE, SAÚDE E CONVIVÊNCIA

Plano de oficina de intervenção em saúde do trabalhador

D162p Damasceno, Nauristela Ferreira Paniago

Trabalho docente, saúde e convivência: plano de oficina de intervenção em saúde do trabalhador / Nauristela Ferreira Paniago Damasceno. Dourados, MS: UEMS, 2016. 52p. ; 30cm.

Produção Técnica (Mestrado) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* Ensino em Saúde, Mestrado Profissional. 2016.

Orientadora: Profa. Dra. Cibele de Moura Sales.

1.Saúde do trabalhador 2.Saúde mental 3.Ensino superior
I. Título.

CDD 23.ed. 613.62



*Não é no silêncio que os homens se fazem, mas
na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.*

Paulo Freire

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	97
INTRODUÇÃO.....	99
2. REFERENCIAL TEÓRICO	100
2.1 Psicodinâmica do trabalho.....	100
2.2 Técnica dos grupos operativos.....	103
2.3 Concepção pedagógica	106
2.4 Articulação do referencial teórico	108
3. PERCURSO METODOLÓGICO	110
3.1 Local de realização.....	113
3.2 Público alvo	113
3.3 Objetivos.....	113
3.3.1 Objetivo geral	113
3.3.2 Objetivos específicos.....	114
3.4 Recursos.....	114
3.4.1 Recursos materiais	114
3.4.2 Pessoas.....	114
3.5 Estruturação dos grupos	115
3.6 Estruturação dos encontros de formação.....	115
3.7 Planejamento da oficina.....	115
4. OS ENCONTROS DE FORMAÇÃO.....	118
4.1. Condições básicas de realização	118
4.2 Planejamento contínuo.....	118
4.3. Papel dos facilitadores.....	119
4.4 Estruturação dos encontros	120
4.4.1 Primeiro encontro - Precisamos começar a refletir e discutir sobre a saúde no nosso trabalho.....	121
4.4.2 Segundo encontro - Apesar de reconhecermos a existência de grupos que trabalham bem juntos, também percebemos que há várias dificuldades.	125
4.4.3 Terceiro encontro - A gente deveria trabalhar junto pelo curso. Mas há desprazer no relacionamento com alguns colegas.	127



4.4.4 Quarto encontro - Podemos realizar atividades na gestão, na coordenação de cursos, nas comissões, nos conselhos. Isso pode ser prazeroso, mas também pode ser uma fonte de sofrimento.....	130
4.4.5 Quinto Encontro - Na nossa área deveríamos ser mais humanos. Eu sofro muito quando vejo práticas desumanas no meu curso.	132
4.4.6 Os próximos encontros - Temos um longo caminho pela frente	134
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	137
REFERÊNCIAS.....	138
APÊNDICE A – Diário de oficina	141
APÊNDICE B – Quadro programático da oficina	142
APÊNDICE C – Ficha de avaliação de oficina	143

APRESENTAÇÃO

Este plano de oficina de intervenção foi elaborado como produção técnica do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* Ensino em Saúde, Mestrado Profissional, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

Sua construção, no entanto, remete a meados de 2013 quando iniciei a atuação profissional no departamento responsável por ações de promoção de saúde e qualidade de vida dos trabalhadores de uma instituição de ensino superior (IES). Uma das primeiras ações solicitadas foram informações sobre o afastamento de docentes por motivo de saúde. Esses dados não estavam consolidados o que demandou um trabalhoso e detalhado levantamento que, percebeu-se no final, atendia às necessidades administrativas de perícia e registro da vida laboral do trabalhador, mas muito pouco contribuía para atividades de prevenção ou intervenção com foco na saúde.

No cotidiano, inúmeras dificuldades surgiram e para buscar novas formas de superar os obstáculos e qualificar o trabalho ingressei no referido programa, no qual pude compartilhar diferentes olhares, escutas, conhecimentos, vivências e trilhar diversos caminhos que culminaram em um estudo com propósito de pensar estratégias de cuidado direcionadas aos docentes, segmento de trabalhadores que, por características da organização do trabalho, é raramente alcançado pelas ações até então realizadas na IES, no que se refere à promoção de saúde e qualidade de vida.

Nesse contexto, buscou-se ouvir os docentes e conhecer suas vivências de saúde no trabalho através do estudo intitulado “Prazer, sofrimento e adoecimento em docentes de uma instituição de ensino superior”. Uma das conclusões do estudo foi a relevância dos conflitos nas relações sociais estabelecidas no trabalho, principalmente, no relacionamento com os pares.

Mais especificamente, foi possível concluir que no discurso da maioria dos participantes, prevaleceu o entendimento de que as diferenças individuais determinam esses conflitos, de forma que poucos trouxeram conjecturas acerca da implicação do contexto do trabalho docente sobre a subjetividade, própria, do outro, ou sobre as relações construídas entre os colegas de trabalho. Por isso mesmo, também predominaram estratégias defensivas individuais de negação e racionalização das dificuldades do trabalho. Esse tipo de defesas possibilita a adaptação do trabalhador, protegendo sua saúde, porém com baixo potencial de mudanças na organização do trabalho, possibilitando a intensificação das situações que causam sofrimento e potencializando os custos do trabalho.



Nessa conjuntura, a proposta desse plano de intervenção, em formato de oficina, é possibilitar um espaço de discussão sobre o trabalho docente, seu contexto, suas relações e suas implicações na saúde desses trabalhadores. Espera-se que nesse espaço os docentes construam conhecimentos e compartilhem vivências que colaborem para a transformação do contexto de trabalho na universidade, em benefício da saúde dos trabalhadores.

Como contribuição na área de saúde do trabalhador, espera-se que esse plano de oficina possa fornecer novas ideias para a construção de outras práticas, que ajude a pensar articulações entre teoria e prática e incentive a discussão sobre as intervenções psicossociais no contexto do trabalho.



INTRODUÇÃO

Este plano de intervenção em saúde do trabalhador docente foi elaborado no formato de oficina, aqui concebida como prática de intervenção psicossocial arquitetada a partir de uma questão central a ser elaborada por um grupo de pessoas em determinado contexto social (Afonso, 2010).

Essa proposta de intervenção fundamenta-se nos princípios da psicodinâmica do trabalho (DEJOURS, 2015) para compreensão dos processos saúde-adoecimento alicerçados nas relações intersubjetivas e sociais que ocorrem no contexto do trabalho. Trata-se de intervenção estruturada na perspectiva da técnica dos grupos operativos de Pichon-Rivière (2009) que complementa-se à psicodinâmica do trabalho para compreensão do processo grupal.

A natureza precípua dessa proposta é de aprendizagem considerando a concepção de educação para a autonomia de Paulo Freire (1987). Nesse sentido, a aprendizagem é concebida como processo dialético de transformação, um vetor para que o sujeito aproprie-se de sua realidade para transformá-la e, nesse mesmo processo, transforme-se. Dessa forma, resumidamente, o propósito da intervenção é aprender a aprender a pensar, a fazer e a viver junto no contexto de trabalho, considerando seu aspecto sócio-histórico e político.

Para esclarecer o caminho trilhado no desenvolvimento desta proposta e na articulação entre as abordagens citadas, faz-se inicialmente uma apresentação do referencial teórico. Os capítulos posteriores descrevem o delineamento do método, a estruturação de cinco encontros de formação e finalizando apresenta-se algumas considerações sobre o percurso realizado.



2. REFERENCIAL TEÓRICO

Os principais elementos do referencial teórico adotado são apresentados a seguir, com objetivo de explicitar a articulação idealizada. Destaque-se que esse resgate de elementos conceituais é relevante porque indica o caminho percorrido para pensar a intervenção e também seus pressupostos, os quais influenciam desde os objetivos à conduta dos facilitadores.

2.1 Psicodinâmica do trabalho

Os pressupostos da psicodinâmica do trabalho constituem-se no referencial para pensar a saúde dos docentes, a partir do trabalho e das relações intersubjetivas e sociais que ocorrem no seu contexto. Dessa forma, apresenta-se a seguir, os principais conceitos dessa abordagem.

O trabalho aqui referido é o que implica “o fato de trabalhar: os gestos, o saber-fazer, o engajamento do corpo, a mobilização da inteligência, a capacidade de refletir, de interpretar e de reagir a diferentes situações, é o poder de sentir, de pensar, de inventar, etc.” (DEJOURS, 2012, p. 24). Portanto, para a psicodinâmica do trabalho, trabalhar é algo que está além da capacidade de produção e da relação salarial, trata-se de “um certo modo de engajamento da personalidade para responder a uma tarefa delimitada por pressões (materiais e sociais)”, é preencher a lacuna entre o trabalho prescrito e o trabalho real (DEJOURS, 2004, p. 28).

Analisando as situações reais de trabalho a partir dessa compreensão, observa-se que as tarefas não são desempenhadas seguindo-se estritamente as normas prescritas. Nessas situações correm imprevistos, incidentes, fracassos e não conformidades que fogem dos padrões e procedimentos pré-estabelecidos, tanto no que se refere aos instrumentos como às pessoas envolvidas. Nesse contexto, é o trabalhador quem, na execução da tarefa, encontrará formas de ir além do trabalho prescrito para, considerando as situações concretas, realizá-la. Ou seja, o trabalhador é sujeito ativo, que pensa, interpreta, cria, descobre, decide e age sobre a realidade.

A partir dessa lacuna entre o trabalho prescrito e o real, constitui-se o coletivo de trabalho que envolve as divergências entre a coordenação – normalmente prescrita e exercida hierarquicamente – e a cooperação que é construída entre os trabalhadores na busca de solução para os imprevistos do cotidiano de trabalho (LIMA, 2013). Assim, trabalhar não é apenas produzir, é também conviver, pertencer e compartilhar de um coletivo que identifica o trabalhador, constrói saberes, experiências e regras sobre como fazer; esse coletivo é onde o trabalhador vive as contradições do trabalho e organiza formas de enfrentá-las (DEJOURS,

2012). Pelo exposto, percebe-se que o trabalho tem papel importante na vida das pessoas, desde o tempo que ocupa a seu papel mediador nas relações sociais, bem como na construção da identidade do trabalhador.

A centralidade do trabalho é tema abordado por vários autores, como Heloani e Lancman (2004) ao referirem que o trabalho proporciona uma remuneração social, relativa a pertencer a determinados grupos com certos direitos sociais ou Dejours (2011) que também ressalta o papel mediador do trabalho entre a subjetividade e o meio social. Freitas (2013) reafirma a centralidade do trabalho considerando-o como lugar de interação, convivência, cooperação e construção de identidades; e Borges e Yamamoto (2014) referem que a partir do capitalismo o trabalho é concebido como único meio digno de ganhar a vida tornando-se central na vida das pessoas.

Para Dejours (2011) o coletivo do trabalho, apesar de essencial na integração da organização do trabalho, não se estabelece por prescrição uma vez que depende da cooperação, a qual não pode ser determinada, decorre da vontade de trabalhar junto, de encontrar formas de superar as divergências intrínsecas à realização da tarefa.

A cooperação relaciona-se ainda com elementos integrados e descritos por Dejours (2012): visibilidade, confiança, espaço público de discussão, mobilização subjetiva e reconhecimento. A visibilidade refere-se a encontrar formas de expor e tornar compreensíveis aos colegas a forma individual de realizar o trabalho, para que todos tomem conhecimento de como os demais executam a tarefa, de como cada um afasta-se ou aproxima-se das regras do trabalho. Esse conhecimento é essencial para que a cooperação possa ser instalada, mas a exposição do como fazer implica em riscos ao trabalhador, pois pode revelar sua criatividade e engenhosidade permitindo sua apropriação pelos demais e também revelar falhas ou denunciar infrações às regras.

Assim, de acordo com a psicodinâmica do trabalho a confiança nos pares, nos subordinados e nos superiores é elemento essencial para a cooperação, mas não suficiente, pois há necessidade de um espaço coletivo e aberto para discussão sobre as questões do trabalho. Esse espaço é o lugar onde o trabalhador fala e escuta sobre suas vivências e as dos colegas, discute e delibera coletivamente sobre as regras e os conflitos do trabalho; ou seja, é onde o trabalhador poderá, no coletivo, pensar e repensar o trabalho, interpretá-lo e modificá-lo (MERLO; BOTTEGA; MAGNUS, 2013).

Uma vez que a cooperação depende do desejo de cada trabalhador, a mobilização subjetiva abrange sua dedicação no desenvolvimento da organização do trabalho e,

esquemáticamente, pode ser representada por alguns esforços do trabalhador, tais como: os de inteligência ou criatividade diante do trabalho real; esforços de elaboração pessoal diante das vivências no trabalho; e esforços de integração aos espaços de discussão disponíveis (DEJOURS, 2012).

Na abordagem djouriana a mobilização subjetiva está relacionada ao reconhecimento, pois o trabalhador espera uma retribuição simbólica por seus esforços. O reconhecimento, direcionado ao trabalho realizado e não diretamente ao trabalhador, possui duas dimensões: a primeira refere-se a constatação da efetiva contribuição do sujeito à organização do trabalho; e a segunda, atribui o sentido de gratidão por essas contribuições (DEJOURS, 2012). Para que a atividade realizada pelo trabalhador seja reconhecida, de acordo com Dejours (2012), ela passa por avaliações rigorosas no coletivo de trabalho nas quais se analisam sua utilidade, originalidade e a conformidade em relação às regras estabelecidas.

Essa dinâmica intersubjetiva do reconhecimento é inerente à construção da identidade no campo social e à saúde mental no trabalho (DEJOURS, 2012). Ou seja, a identidade é construída na relação com o outro, no processo de alteridade; assim, se as condições da organização do trabalho desestimulam a cooperação e o coletivo, comprometem a mobilização subjetiva, paralisam a dinâmica do reconhecimento e dificultam a transformação do sofrimento em prazer implicando na saúde do trabalhador.

Esse quadro de incertezas da organização do trabalho é típico do trabalho contemporâneo, da gestão e da administração focadas na rentabilidade e na competitividade; as quais valendo-se de recursos como a avaliação quantitativa do trabalho, a individualização e a promoção da concorrência, deterioram a cooperação e a convivência no trabalho, submetendo a subjetividade dos trabalhadores e fazendo com que se engajem em estratégias defensivas para evitar o sofrimento (DEJOURS, 2004).

Essas estratégias, individuais ou coletivas, fundamentadas na racionalização e na negação apesar de ajudarem os trabalhadores a tolerar o sofrimento e a continuarem trabalhando sem adoecer, favorecem uma adaptação passiva à organização do trabalho; ou seja, os trabalhadores não se mobilizam para alterar as causas do sofrimento de modo que a situação adversa permanece inalterada e pode se intensificar, exigindo grande esforço psíquico e potencializando o risco de adoecimento dos trabalhadores (MENDES, 2007).

Como a saúde e o prazer precisam ser conquistados e reconquistados no cotidiano do trabalho, esse mecanismo defensivo é importante para a saúde psíquica e pode ser sutil, criativo, transformador do sofrimento; contudo, também pode esconder armadilhas sob o aparente

sucesso, naturalizando aquilo que causa o sofrimento e em último recurso do coletivo, em um estado de colapso, esse mecanismo pode se converter em ideologia para proteger as estratégias defensivas através, por exemplo, da nomeação de um inimigo comum que será considerado o culpado pela crise (DEJOURS, 2012). Nesse contexto, em defesa das próprias defesas, o coletivo confronta o bode expiatório e não as situações adversas que comprometem a saúde dos trabalhadores.

Nesse contexto de mobilização, cooperação, reconhecimento, desenvolvimento de defesas e possibilidades de transformação da organização do trabalho, o trabalhador enquanto sujeito em construção e constituído por sua história singular é considerado um protagonista ativo nas relações intersubjetivas e sociais que constituem a organização do trabalho, também em constante desenvolvimento em função das relações entre sujeitos concretos, da história, do tempo (DEJOURS; ABDOUCHELI; JAYET, 2015).

2.2 Técnica dos grupos operativos

De acordo com Zimerman (2000) o termo grupo possibilita acepções muito diversas, de forma que o autor propõe algumas condições básicas para caracterizá-lo: constituir-se como uma nova entidade cuja dinâmica vai além da soma de seus membros e manifesta-se como uma totalidade, ainda que preserve a identidade de cada um dos participantes; existência de objetivo comum; tamanho limitado pela capacidade de manter o fluxo de comunicação verbal e não verbal; convenção e estabilidade de normas básicas de funcionamento; coexistência de movimentos de coesão e de desintegração; formação de um campo grupal dinâmico, composto por múltiplos fenômenos e elementos do psiquismo tais como o interjogo de papéis, as identificações, ansiedades, fantasias, resistências, contrarresistências, transferência, contratransferência, pulsões.

No trabalho com grupos Pichon-Rivière (2009) desenvolveu a técnica dos grupos operativos, a qual oferece importantes contribuições sobre o processo grupal, indicando uma forma de compreender como funcionam e se estruturam os grupos. Essa técnica também é importante para compreender os grupos enquanto formas de intervenção social com objetivo de aprendizagem, contribuindo para compreender a gestão do conhecimento no grupo, o desenvolvimento do pensamento dialético e a ação transformadora.

Pichon-Rivière (2009) considera o homem como ser histórico inserido em contexto concreto no qual é ser social, cultural, político e capaz de apropriar-se da realidade

transformando-a e transformando a si mesmo a partir dos significados que atribui ao mundo. De acordo com o autor, o processo grupal – e também o de aprendizagem - ocorre em um movimento dialético de estruturação, desestruturação e reestruturação que ele chamou de espiral dialética e representou esquematicamente por um cone invertido (∇). A partir desse modelo é possível analisar a dinâmica do grupo, como um movimento dialético em espiral que parte dos conteúdos explícitos, representados no topo do cone, para os implícitos, na base, que são de difícil acesso devido às resistências à mudança e ao receio de ruptura.

Considerando esse esquema em cone Pichon-Rivière (2009) propõe a interpretação dos fenômenos que ocorrem nos grupos, a partir de vetores, em seguida explicitados de acordo com a proposta do autor: afiliação-pertencimento, cooperação e pertinência; comunicação, aprendizagem e tele. A afiliação refere-se a uma inclusão formal no grupo, enquanto o pertencimento envolve um grau maior de identificação dos membros ao grupo e com a tarefa; logo, pertencer é efetivamente sentir-se parte do grupo e comprometer-se com sua tarefa. Se o grau de identificação dos membros do grupo for suficiente desenvolve-se a cooperação que pressupõe ações em complementaridade com o outro e a troca de papéis no grupo. A pertinência ocorre quando a cooperação do grupo está centrada na realização da tarefa de acordo com os objetivos do grupo. A comunicação refere-se a processos de codificação e decodificação das mensagens no grupo, os quais estão sujeitos a ruídos que podem interromper o fluxo da comunicação. A aprendizagem refere-se a apreender a realidade e encontrar formas de resolver os problemas no grupo, dispondo-se para a ação, processo que também está sujeito a obstáculos, devido à resistência e ao medo da mudança. A tele refere-se a vinculação afetiva dos membros do grupo e pode ser positiva ou negativa, colaborando ou atrapalhando o cumprimento tarefa.

Pichon-Rivière (2009, p. 177) refere que o “sujeito sadio, na medida em que apreende o objeto e o transforma, ou seja que torna essa aprendizagem operativa, modifica-se também a si mesmo, entrando num interjogo dialético com o mundo, no qual a síntese que resolve uma situação dialética se transforma no ponto inicial ou tese de uma antinomia, que deverá ser resolvida nesse contínuo processo em espiral”.

Para explicitar como ocorre esse processo, o autor desenvolveu ainda o conceito de esquema conceitual referencial e operativo (ECRO) como um conjunto organizado de conhecimentos universais que permitem uma abordagem adequada de uma situação concreta que deseja resolver Pichon-Rivière (2009). Esse esquema corresponde a um modelo de apreensão da realidade, criado a partir do conjunto de experiências, saberes e afetos constituídos na história do sujeito e em constante realimentação com a realidade. Ou seja, o modelo é posto

à prova nas interações do sujeito com o mundo. No grupo operativo, segundo o autor referido, o ECRO torna-se ferramenta de trabalho de cada indivíduo e também do coordenador.

Outro ponto importante da proposta de Pichon-Rivière (2009) para a compreensão dos grupos refere-se a pensá-lo em dois eixos: um vertical relativo ao que é singular a cada indivíduo do grupo, como sua história, suas experiências, seu psiquismo; e outro horizontal, relativo ao grupo enquanto totalidade que vai além da soma de seus membros. Isso deixa claro que o foco da compreensão do processo grupal não são os indivíduos mas o que ocorre entre eles no eixo horizontal. Dessa forma, o que acontece com os membros do grupo, comunica algo sobre o grupo, seja consciente ou inconscientemente.

Além disso, conforme refere Quiroga (1987, p. 21) no grupo operativo integram-se de tal maneira “o múltiplo, o heterogêneo, o divergente” que constituem uma “síntese multiforme” a qual enriquece a todos no grupo e denuncia a complexidade do real. Assim, continua a autora, no desenvolvimento da tarefa, a partir da integração da diversidade dos saberes e vivências, o objeto do conhecimento torna-se progressivamente mais concreto e complexo, resgatando para a aprendizagem o “caráter de produção social que cabe ao conhecimento”.

O grupo operativo é uma técnica não diretiva, que privilegia a reflexão de um tema assumido como tarefa, a qual pressupõe uma ação humana de análise detalhada, em profundidade e contextual, integrando o sentir, o pensar e o fazer para cumprir ou solucionar um dilema ou uma situação estereotipada de forma eficaz (PICHON-RIVIÈRE, 2009). Assim, a proposta é que o grupo aprenda a aprender a pensar integrando suas estruturas afetivas, cognitivas e de ação em torno da tarefa, partindo de um modelo de pensamento linear para o dialético.

Nesse sentido Quiroga (1987, p. 24-25) refere que a técnica do grupo operativo centra “seus integrantes no reconhecimento de suas necessidades, na elaboração de um projeto e no desempenho de uma tarefa [...] que implica num fazer, num refletir criticamente acerca deste fazer e acerca das relações que se vão estabelecendo em função do objetivo proposto”.

No grupo serão naturalmente esperados obstáculos, contradições, ansiedades em relação à tarefa e às relações intersubjetivas visto que isso faz parte do processo de aprendizagem como concebido por Pichon-Rivière (2009), considerando que toda mudança mobiliza ansiedade. Essa ansiedade pode ser expressa no grupo de várias formas, incluindo conflitos frontais, desconfiança, apatia, isolamento, ausências, entre outras. O importante é que essas contradições sejam percebidas, manifestadas e compreendidas pelo grupo para que a tarefa seja cumprida e não ocorra dissociação entre sentimentos, pensamentos e ações, possibilitando o processo de

aprendizagem.

De acordo com Pichon-Rivière (2009) além da circulação horizontal de saberes, de vivências e de contradições, a técnica do grupo operativo implica na movimentação de papéis específicos e prescritos como o do coordenador, do observador e dos integrantes, os quais são explicitados a seguir, de acordo com a proposta do autor.

O integrantes são a razão de ser do grupo, eles reúnem-se devido ao objetivo em comum e são os protagonistas do processo grupal em constante interjogo de papéis que deve ser aclarado no grupo. Alguns dos papéis mais comuns são: líder, sabotador, porta-voz e bode expiatório. A atuação dos membros do grupo nesses papéis, conforme dito anteriormente, revela o que se passa no grupo.

Já o coordenador tem a função de facilitar o vínculo e a comunicação entre os membros do grupo, tentando evitar a discussão frontal que paralisa a dinâmica do grupo e mantendo-o operativo, ou seja ajudando o grupo a manter-se no ciclo dialético. Dessa forma, ele não participa da tarefa através da discussão com os participantes. Sua preocupação é a forma como o processo grupal se estrutura, mantendo a comunicação ativa e ajudando o grupo a refletir sobre como se relacionam entre si e com a tarefa. Para isso ele conta com dois instrumentos a assinalação e a interpretação. Em complementariedade ao papel do coordenador, a função do observador é registrar tudo o que acontece no grupo. Ele pode ainda desempenhar um papel de observador participante quando isso for necessário para manter o grupo operativo.

Dessa forma, o papel central de coordenador e observador é ajudar o grupo a manter-se operativo, porém respeitando o progresso do grupo, ou seja, o tempo necessário para o processo de elaboração, uma vez que cada um trabalha no melhor nível que pode (BLEGER, 2003).

A técnica do grupo operativo pode desenvolver-se em diferentes enquadramentos, tanto no que se refere ao contexto, como a tarefa, ao local, a duração, ao número de encontros, número de participantes – esse limitado pela capacidade de comunicação no grupo; podem ser grupos homogêneos, heterogêneos, entre outras configurações que precisam ser pactuadas no início dos encontros no sentido de normatizar e delimitar a proposta (ZIMERMAN, 2000).

2.3 Concepção pedagógica

O papel de destaque da concepção pedagógica de Paulo Freire para a prática de intervenção proposta relaciona-se à compreensão da aprendizagem como ação política e estratégia libertadora da consciência humana. Nesse sentido, o grupo de aprendizagem contribui

para o entendimento do sistema de relações sociais que constitui o homem – e por ele é constituído – como um limitador de sua capacidade cognoscente e de sua autonomia (FREIRE, 1987). Dessa forma, a educação nunca é neutra, ao contrário, implica opções, posicionamento, rupturas, decisões (FREIRE, 1987).

Conforme refere Quiroga (1987) todo sistema de relações sociais opera um tipo de sujeito apto a reproduzi-lo, determinando formas de sensibilidade, modelos conceituais e tipo de pensamento que circunscrevem a consciência e a ação desse sujeito nos limites estabelecidos pelo próprio sistema. Nesse contexto, a aprendizagem é instrumento para tomar consciência desse sistema, ver-se nele, ver-se constituído por ele, refletir sobre ele e posicionar-se nele. É sair da posição prescrita, criar outras alternativas a ela, pensar o que se pode fazer de diferente e fazê-lo.

Percebe-se nessa possibilidade de transformação que o sujeito é concebido como ser histórico, assim como as relações e a experiência humana. Nas palavras de Paulo Freire (1987, p. 42) a educação problematizadora reconhece os homens “como seres que *estão sendo*, como seres inacabados, inconclusos, *em e com* uma realidade, que sendo histórica também, é igualmente inacabada”.

Se o homem não apenas se relaciona no mundo mas com ele, pode não apenas ajustar-se a ele, mas transformá-lo. Essa capacidade de posicionamento é conquistada através do conhecimento e também da criticidade, permitindo que o homem não apenas se transforme para se encaixar no mundo, mas possa optar por transformá-lo, integrando-se a ele de forma ativa (Freire, 1967).

Paulo Freire trabalhou com alfabetização de adultos em grupos, fora do ambiente da sala de aula, denominados “círculos de cultura” nos quais trazia o contexto e o saber dos educandos para o centro do processo educativo. Esses círculos eram constituídos como uma estratégia de educação libertadora, fundamentada na dialogicidade, na linguagem e na cultura (FREIRE, 1979). Neles, a relação entre o educador e os educandos é dialógica e horizontal, no sentido da troca e não da transmissão do conhecimento. Dessa forma, os participantes tinham a função de se educar, numa postura ativa. Assim a relação entre conhecimento e aprendizagem também se horizontaliza, pois ninguém sabe tudo ou não sabe nada; o conhecimento torna-se acessível a todos, como troca, nas relações no e com o mundo (FREIRE, 1987).

Nesses grupos Freire (1987) utilizava-se de “palavras geradoras” que faziam parte do cotidiano e da cultura dos alfabetizandos e continham significados potente para a apreensão do contexto social em que estavam inseridos. Assim, em processo de codificação e decodificação,

instigado pela problematização das vivências dos participantes, o que os desafiava para o conhecimento, promovia-se uma leitura crítica da realidade. Nessa conjuntura a aprendizagem decorre de um processo dialético em que o alfabetizando constrói e desconstrói ideias sobre sua história, suas relações no grupo, na sua comunidade, no seu mundo.

2.4 Articulação do referencial teórico

A literatura aponta práticas de intervenção e pesquisa com articulação entre a psicodinâmica do trabalho e a técnica dos grupos operativos (MARTINS; MENDES, 2012; DUTRA; CORRÊA, 2015) e também entre essa técnica e a concepção pedagógica freireana (AFONSO; VIEIRA-SILVA; ABADE, 2009; INSTITUTO PICHON-RIVIÈRE; 1987; AFONSO, 2010).

Aqui a proposta é a articulação entre a psicodinâmica do trabalho, a técnica dos grupos operativos e a concepção de aprendizagem para a autonomia em uma oficina de intervenção em saúde do trabalhador.

A partir da leitura dos subtítulos anteriores é possível observar que há aproximações entre vários conceitos e pressupostos dos três autores, tais como: o espaço coletivo de discussão, os grupos operativos e os círculos de cultura; o papel das relações sociais para construção da identidade; a importância de um modelo de pensamento dialético para compreender essas relações e a realidade; o protagonismo do sujeito na transformação de sua realidade; a concepção sócio-histórica do sujeito, entre outros.

Nesse sentido, ao pensar a proposta de oficina considerou-se que essa articulação é possível na complementariedade. Assim emprestou-se da psicodinâmica do trabalho o estudo das implicações da organização do trabalho sobre o aparelho psíquico; da técnica dos grupos operativos a forma de organizar a oficina e de compreender o processo grupal; e da obra freireana a implicação política do processo de conhecimento.

As contribuições dos autores se complementam ainda quando trata-se da definição do papel dos facilitadores da oficina, uma vez deverão ser capazes de uma escuta de compreensão psicodinâmica do trabalho e suas consequências sobre saúde do trabalhador; de perceberem a troca de papéis e as contrariedades do processo grupal; e de manterem o fluxo de diálogo horizontal entre os participantes problematizando a discussão, através da associação e da interpretação, auxiliando o grupo em momentos de estagnação e dissociação.

Nessa articulação, o objetivo principal é auxiliar os participantes a constituírem-se

enquanto um grupo operativo, de forma que enquanto aprofundam a percepção sobre si e sobre suas relações, espera-se que a intervenção ajude a fortalecer a ação, a partir da discussão e da reflexão sobre a convivência, para que ele se torne um espaço público de abordagem do sofrimento no trabalho, mas também de reconhecimento, de cooperação e de mobilização para ações concretas sobre a organização do trabalho. Essa ação, é possibilitada pelo coletivo, além da articulação de estratégias de defesa coletivas que possibilitem enfrentamento e modificações dos elementos da organização do trabalho que causam sofrimento, protegendo a saúde mental dos trabalhadores.

No entanto, conforme pode-se ponderar após a leitura do referencial teórico isso não é uma tarefa simples, rápida ou conclusiva, já que há contradições tanto no contexto de trabalho, como nas relações intersubjetivas, nos interesses individuais e do próprio grupo. Além dessas contradições são esperadas resistências, também em vários níveis, em relação ao processo de mudança, visto que a aprendizagem implica rupturas. Assim, são esperadas resistências dos indivíduos, do grupo, da gestão institucional.

Ainda assim, pode-se contar com a perspectiva da educação problematizadora, segundo a qual os homens são

seres mais além de si mesmos – como ‘projetos’ – como seres que caminham para frente, que olham para frente; como seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro. Daí que se identifique com o movimento permanente em que se acham inscritos os homens, como seres que se sabem inconclusos; movimento que é histórico e que tem o seu ponto de partida, o seu sujeito, o seu objetivo. (FREIRE, 1987, p. 42)

3. PERCURSO METODOLÓGICO

A primeira etapa do desenvolvimento da proposta de oficina de intervenção em saúde do trabalhador decorreu dos achados da pesquisa “Prazer, sofrimento e adoecimento em docentes de uma instituição de ensino superior”, conforme descrito na apresentação. O projeto dessa pesquisa foi submetido à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e aprovado sob o parecer consubstanciado nº 891.234.

Em linhas gerais, esse estudo partiu das vivências dos docentes sobre prazer, sofrimento e adoecimento no trabalho para a construção de material pedagógico com objetivo de subsidiar processos de sensibilização, reflexão e discussão para enfrentamento dos fatores relacionados ao sofrimento e ao adoecimento no trabalho docente no contexto da IES.

Tratou-se de um estudo descritivo, com corte transversal e abordagem qualitativa. A técnica de amostragem foi não probabilística, por conveniência. Para verificação da saturação teórica, foi utilizado o método proposto por Fontanella et al (2011). Entretanto, todos os docentes que aceitaram o convite, agendaram e compareceram à entrevista individual participaram do estudo.

No *campus* em que foi realizada a pesquisa estavam lotados 175 professores efetivos. Considerando os critérios de inclusão e exclusão foram convidados a participar do estudo 125 docentes efetivos, com dedicação exclusiva, em pleno exercício de suas funções e que dedicavam-se à docência há pelo menos dois anos.

Foram realizadas 25 entrevistas nos meses de abril e maio de 2015. Essas entrevistas foram abertas, individuais e audiogravadas. A questão norteadora utilizada foi: “Conte-me como tem sido a sua vivência de prazer, sofrimento e adoecimento aqui na universidade”? Após transcrição o material produzido foi organizado em núcleos argumentais, os quais nortearam a construção, pela pesquisadora, de uma narrativa. O processo de construção dessa narrativa, orientado pela hermenêutica-dialética (MINAYO, 2004) aproximou-se da proposta de narrativa investigativa de Bolívar (2002) e das narrativas propostas nos desenhos participativos de pesquisa qualitativa em saúde produzidos por Onocko-Campos (2008; 2011).

A narrativa foi utilizada como uma estratégia para possibilitar a reconstrução e a mediação da vivência do sujeito com a realidade social de um grupo determinado de indivíduos, em um processo que ocorre na interação e que possibilita um construir e um desconstruir, um concordar e um discordar sucessivos das diferentes vozes dos envolvidos. Considerando que nessa concepção de pesquisa o material é produzido na relação, ressalta-se, não apenas a postura



ativa de cuidado da pesquisadora para não manipular a voz dos informantes, como com suas implicações no contexto institucional, visto que também é funcionária da instituição em que foi realizado o estudo e atua em setor responsável pelo desenvolvimento humano e social. Conforme referido por Onocko-Campos (2011) esse tipo de implicações enfatizam ainda mais a necessidade de assumir uma postura sensível e receptiva ao material em construção, com escuta atenta para as peculiaridades de cada entrevista e também a capacidade de estranhamento ao que fosse familiar.

Finalizada, a narrativa foi apresentada aos mesmos docentes que participaram das entrevistas e que aceitaram compartilhar de um segundo encontro, agora coletivo, no qual o disparador da discussão foi a leitura da narrativa construída pela pesquisadora. Nesse encontro os participantes puderam voltar a discutir e refletir sobre o tema abordado além de alterar a narrativa da forma que consideraram necessário. Ainda seguindo o desenho proposto por Onocko-Campos (2008; 2011), esse encontro teve a função de validar o material e também de produzir efeitos de intervenção e aprofundamento da discussão após o tempo de reflexão transcorrido desde a entrevista.

Após esse encontro coletivo, a análise interpretativa dos dados produzidos pelos participantes, tanto nas entrevistas como na narrativa, foi orientada pela hermenêutica-dialética (MINAYO, 2004) e aproximou-se do desenho proposto por Onocko-Campos (2008; 2011) organizando os achados em núcleos argumentais que foram categorizados de acordo com o tema investigado, ou seja, relativos às vivências de prazer, sofrimento e adoecimento no trabalho, bem como estratégias utilizadas pelos docentes diante das dificuldades do trabalho. Dessa forma, os núcleos argumentais foram analisados a partir do quadro teórico da psicodinâmica do trabalho, buscando compreender as relações entre trabalho e saúde a partir da forma como os docentes subjetivam as vivências de prazer-sofrimento no trabalho e a busca de soluções frente às dificuldades.

Na elaboração desta proposta de intervenção serão utilizados os núcleos argumentais que contemplaram as vivências de relacionamento interpessoal entre os docentes os quais foram categorizados da seguinte forma: convivência e prazer, convivência e sofrimento, convivência e adoecimento, convivência e estratégias de enfrentamento.

Esse recorte foi realizado em decorrência da identificação de que as relações interpessoais entre os pares entrelaçavam as vivências de prazer, sofrimento e adoecimento dos participantes e se constituem como espaço intersubjetivo de construção das estratégias de enfrentamento como forma de atenuar o sofrimento e evitar o adoecimento no trabalho.

Além disso, resumidamente, o estudo possibilitou as seguintes considerações sobre o relacionamento dos docentes no trabalho:

- concomitância de vivências de prazer e de sofrimento no trabalho com predomínio de sofrimento;
- alguns docentes consideram que também adoeceram em decorrência de fatores relacionados ao trabalho, entre eles as relações com os colegas concorrendo com outros fatores como características individuais e problemas pessoais e/ou familiares;
- baixa mobilização para a convivência em espaços coletivos de discussão do trabalho, falta de confiança, individualismo e competitividade;
- existência de alguns vínculos construídos em longo processo de convivência, através da cooperação e da superação de diferenças individuais, notadamente em grupos e espaços restritos;
- no enfrentamento das dificuldades de relacionamento predominaram as estratégias individuais, com principal consequência de segmentar o grupo;
- emprego de recursos defensivos como negação e racionalização de elementos da organização do trabalho, como as exigências de produtividade, indicando adaptação passiva à forma como o trabalho está organizado;
- no discurso da maioria dos participantes, no que se refere aos atritos no relacionamento interpessoal com os colegas de trabalho, prevalece o entendimento de que as diferenças individuais determinam esses conflitos, de forma que poucos trouxeram conjecturas acerca da implicação do contexto do trabalho docente sobre a subjetividade, própria ou do outro;
- o isolamento dos colegas com os quais não conseguem conviver no trabalho, sugere um afastamento da compreensão de que as ações do indivíduo, enquanto ser inacabado, decorrem de um processo histórico e social, construído nas relações sociais, inclusive nas do trabalho. Percebe-se, portanto, uma tendência a culpar o colega e a desconsiderar a relevância do contexto sócio-histórico do trabalho nas dificuldades de convivência com os pares.

Considerando esses achados, o desafio foi justamente propor intervenção que possibilitasse a construção de espaço público para discussão e reflexão sobre o trabalho, a saúde e a convivência dos docentes. Ou seja, promover um espaço de elaboração conjunta de resistências mais saudáveis, através de reflexão crítica e coletiva das práticas organizacionais, individuais e dos grupos existentes, com objetivo de pensar e pactuar novas práticas, construídas na perspectiva do coletivo e considerando suas implicações para o trabalho, para o trabalhador e para a comunidade universitária.

A partir desse desafio foi idealizada a articulação entre a psicodinâmica do trabalho, a

técnica dos grupos operativos e a aprendizagem na concepção freireana, conforme descrito no referencial teórico.

Além disso, trechos do material produzido durante do estudo –as entrevistas transcritas e a narrativa validada pelos participantes - serão utilizados na elaboração da proposta de oficina. Isso será feito em analogia com a “palavra geradora” de Paulo Freire e/ou com a tarefa proposta por Pichon-Rivière. Assim, os trechos da narrativa, indicados pelo símbolo (N) e das entrevistas (E), indicados pela ordem em que foram realizadas - E1, E2, e assim por diante até a E25 - serão utilizados para indicar a tarefa do grupo e para problematizar a discussão, ou seja, o de ponto de partida será a narrativa dos docentes sobre suas vivências de prazer e sofrimento no contexto em que trabalham e convivem.

3.1 Local de realização

A oficina de intervenção em saúde do trabalhador será realizada na IES, no mesmo *campus* em que foi realizada a pesquisa.

3.2 Público alvo

O público alvo da oficina são os docentes da IES. Devido aos resultados do estudo referido anteriormente, optou-se pela realização de grupos homogêneos, privilegiando a participação de docentes que convivem no cotidiano de trabalho, como por exemplo professores que atuam em um mesmo curso.

3.3 Objetivos

A seguir são apresentados os objetivos geral e específicos da proposta de intervenção.

3.3.1 Objetivo geral

Promover espaço coletivo de discussão sobre o contexto do trabalho docente na IES e suas implicações nas relações de convivência e na saúde desses trabalhadores.

3.3.2 Objetivos específicos

- a. possibilitar que os docentes compartilhem suas vivências de prazer-sofrimento no trabalho;
- b. contribuir para a elaboração de questões subjetivas, interpessoais e sociais relacionadas ao contexto do trabalho;
- c. colaborar para que esse processo de discussão e reflexão compartilhadas resultem na construção coletiva de ações transformadoras da organização do trabalho e promotoras de saúde no contexto laboral.

3.4 Recursos

Para a realização da oficina são necessários alguns recursos materiais e/ou estruturais, além da dedicação de profissionais da área psicossocial e/ou de saúde.

Destaca-se ainda que como o planejamento da oficina pode e possivelmente passará por alterações no decorrer dos encontros, poderão surgir outras demandas, as quais serão negociadas com a instituição de acordo com a necessidade.

3.4.1 Recursos materiais

Esse tipo de oficina, que privilegia a fala e a vivência dos participantes como instrumento de reflexão requer basicamente os seguintes recursos materiais:

- a. espaço físico, como uma sala com cadeiras e espaço suficiente e confortável para acomodar um grupo de até 15 pessoas, sentadas em círculo;
- b. computador, papel e impressora para registro do planejamento e do acompanhamento das atividades da oficina;
- c. materiais de consumo para uso nos encontros: papel sulfite, papel manilha ou cartolina, canetas, quadro e giz ou congêneres, pincel atômico, fita adesiva, faixas de tecido, tesoura, entre outros de acordo com as técnicas a serem utilizadas.

3.4.2 Pessoas

A técnica do grupo operativo requer dois facilitadores, sendo um coordenador e um observador. Entretanto, recomenda-se o envolvimento de outros profissionais,

preferencialmente membros da equipe psicossocial e/ou de saúde da instituição. Essa recomendação refere-se à demanda de análise aprofundada de todos os encontros para ampliar e aprofundar a compreensão do processo grupal e do contexto de trabalho no qual o grupo está inserido. Além disso, com outros profissionais integrados ao processo, há alternativas de substituição dos facilitadores, devido a situações normais da vida laboral como férias e afastamentos por motivos diversos.

3.5 Estruturação dos grupos

Considerando a técnica dos grupos operativos, o papel dos facilitadores, a importância do fluxo da comunicação e o tempo de duração dos encontros, optou-se por trabalhar com grupos de até 15 pessoas.

3.6 Estruturação dos encontros de formação

A proposta é que os encontros de formação sejam realizados a cada 15 dias, com duração máxima de 2 horas cada um. Essa proposta decorre da experiência de organização da oficina de validação da narrativa, referida anteriormente, na qual observou-se dificuldade para reunir os docentes devido à distância da universidade e também a particularidades do próprio trabalho, uma vez que os professores atuam em locais diversos – no *campus*, nos locais de estágio e nas aulas práticas realizadas em diferentes instituições, na comunidade – e em horários diferenciados.

A realização de dois encontros mensais, também foi considerada levando-se em conta a necessidade de tempo para elaboração dos participantes sobre o conteúdo abordado na discussão. Nesse interstício de tempo pode-se repensar, discutir com outras pessoas, descobrir aspectos não debatidos no grupo, afastar-se do calor da discussão coletiva e tentar integrar ações articuladas no grupo às práticas do cotidiano de trabalho.

Ademais, a ideia é que a estruturação dos encontros de formação seja definida juntamente com o grupo, durante o primeiro encontro, para que os demais sejam agendados em dia e horário que favoreçam a participação de todos, contribuindo para o desenvolvimento da pertença e da cooperação do grupo, de acordo com o referido por Pichon-Rivière (2009).

3.7 Planejamento da oficina

Para planejar a oficina foi realizada uma adaptação da proposta de Afonso (2010), que apresenta a oficina como método de intervenção psicossocial.

O planejamento envolveu, principalmente, a análise das entrevistas e da narrativa, a partir da qual pode-se definir os objetivos da oficina. Assim, o objetivo geral contempla o tema central da oficina e orienta, juntamente com os objetivos específicos, o planejamento dos demais encontros de formação.

Dessa forma, considerando os resultados do estudo “Prazer, sofrimento e adoecimento em docentes de uma instituição de ensino superior” e os objetivos referidos no item 2.3 o tema central da oficina foi definido como: o trabalho docente e suas implicações na saúde e nas relações dos professores da instituição. Para facilitar a divulgação, sem prejuízo do sentido, foi realizada uma redução nesse tema e a oficina foi intitulada: Trabalho docente, saúde e convivência.

Os objetivos específicos da oficina orientaram ainda a elaboração dos encontros de formação, os quais também estão alinhados ao tema central. Para planejar esses encontros de forma fundamentada no referencial teórico, foram privilegiadas as vivências e as falas dos participantes da pesquisa. Dessa forma, os encontros de formação foram pensados a partir de trechos das entrevistas ou da narrativa validada pelos participantes, os quais foram utilizados como disparadores da discussão, de acordo com o mencionado anteriormente. Aqui remeto novamente ao referencial teórico, pois os referidos trechos foram empregados como se fossem uma “palavra geradora” e relacionam-se com a tarefa do grupo para cada encontro de formação.

Nesse procedimento, cada encontro de formação foi planejado e registrado em um quadro esquemático que foi adaptado da obra de Afonso (2010) e intitulado “Diário de oficina”, o qual foi disponibilizado no apêndice A. Esse diário contempla o registro de cada encontro de formação desde o seu planejamento até os apontamentos após sua execução. Ele foi projetado para que fossem inseridas informações como o número e data do encontro, os nomes dos facilitadores, os disparadores, a tarefa/objetivo do encontro, as atividades a serem realizadas, seus objetivos, os pontos enfatizados na discussão do grupo em relação a cada atividade, o número de participantes e o registro do encontro de formação, o qual contempla ainda a dinâmica do grupo e dos elementos do contexto do trabalho abordados pelo grupo.

Esses registros são importantes, não apenas pelo contexto institucional, mas também para acompanhar e analisar o desenvolvimento do grupo. Eles são de responsabilidade dos facilitadores e também podem ser utilizados na discussão com os outros membros da equipe

psicossocial da instituição, integrando-os no planejamento, na realização dos encontros e na compreensão da dinâmica do grupo.

Ainda sobre o planejamento da oficina, foram efetivamente planejados cinco encontros de formação, os quais foram detalhados no terceiro capítulo. Para os demais, retomando o referencial teórico acerca da autonomia e do protagonismo do grupo em seu processo de desenvolvimento, considerou-se que os elementos chave do planejamento poderão ser apresentados pelo próprio grupo no decorrer dos encontros de forma que os facilitadores planejarão os detalhes no intervalo entre um encontro e outro.

Quanto à quantidade total de encontros de formação, em decorrência do calendário acadêmico, projetou-se a realização de dez encontros, ao final dos quais seria possível fechar o ciclo da oficina, realizar uma avaliação e, havendo interesse do grupo pode-se planejar a continuidade do trabalho para o semestre seguinte.

Dessa forma, após planejados os primeiros cinco encontros de formação eles foram inseridos em quadro que apresenta a programação geral da oficina e foi elaborado a partir da adaptação de materiais desenvolvidos por outros autores (AFONSO, 2010, p. 40; BRASIL, 2006, p. 8). O apêndice B traz o modelo desse quadro.

Para a avaliação da oficina foram planejados dois processos a serem desenvolvidos no grupo e com o grupo: o primeiro realizado ao final de cada encontro de formação, após a sistematização do que foi discutido e o segundo, no final do ciclo da oficina, a cada semestre. Sugere-se que, alinhando-se ao referencial teórico adotado, esses dois processos privilegiem o diálogo, ainda assim, o grupo deve ter autonomia para deliberar sobre como gostaria de realizar essas avaliações.

É importante lembrar ainda que o processo de avaliação da oficina também contempla os registros realizados pelos facilitadores, o qual permite um acompanhamento do desenvolvimento do grupo. Sugere-se portanto que esses registros contemplem informações sobre o processo grupal, o contexto do trabalho, a saúde, as estratégias de enfrentamento, as relações de convivência, a efetiva realização da tarefa central e sua projeção para o cotidiano de trabalho. Para sistematizar o registro dessas informações ao final de cada ciclo da oficina, foi elaborada a “Ficha de avaliação de oficina”, cujo modelo consta no apêndice C.

4. OS ENCONTROS DE FORMAÇÃO

Antes de detalhar como foram estruturados cada um dos encontros de formação que integram a oficina, faz-se relevante apresentar algumas considerações que devem ser constantemente revigoradas no planejamento, na condução e na avaliação das oficinas. Destaque-se que a partir desse ponto, os encontros de formação serão referidos apenas como encontros.

4.1. Condições básicas de realização

Para realização e continuidade da oficina algumas condições básicas precisam ser consideradas, inclusive devem ser acordadas antes do início da atividade.

Uma vez que trata-se de intervenção no contexto do trabalho, há necessidade de respaldo institucional para que a oficina se concretize e tenha seguimento. Nesse sentido, espera-se que não ocorram impedimentos à dedicação da equipe psicossocial da instituição, que seja disponibilizado o espaço físico adequado e fornecidos os materiais necessários à sua execução, entre outras providências que podem surgir no decorrer das atividades e também dependem de negociação prévia, bem como da disponibilidade concreta desses recursos. Ressalte-se que também é possível o surgimento de pressões e boicotes dentro próprio grupo, bem como entre a equipe de profissionais envolvida.

A existência de participantes também é uma condição básica e nesse sentido, além da preocupação com o desenvolvimento da pertença ao grupo, depois de iniciado, é relevante que a oficina seja amplamente divulgada junto aos professores e com antecedência à data prevista para o primeiro encontro.

A disponibilidade dos facilitadores frente às questões de ordem prática de realização da oficina também é importante, pois como dito anteriormente é possível que ocorram situações que requeiram negociação. Além disso, são necessárias providências antecipadas como reserva de espaço e materiais e/ou uso da criatividade tendo em vista que nos órgãos públicos, como é o caso da IES em questão, há situações frequentes de contingenciamento de recursos, carência de pessoal e de espaço físico, principalmente em alguns horários.

4.2 Planejamento contínuo

Tendo em vista o delineamento da proposta aqui relatada, considerou-se que mais do que um planejamento flexível (Afonso, 2010) faz-se necessário entendimento de que o planejamento de ser constante. Assim, além de acompanhar o processo do grupo, o que se propõe aqui é que o grupo participe ativamente do planejamento da continuidade da oficina. Dessa forma, desde o primeiro encontro estão previstos espaços em que o grupo poderá considerar o projeto inicial e propor alterações, as quais serão discutidas e deliberadas no coletivo para que encontre-se um formato que, sem prejuízo dos objetivos, favoreça a participação dos docentes.

Precisam portanto ser consideradas - de acordo com a necessidade, o ritmo e em benefício do processo do grupo - situações como, por exemplo: a continuidade de uma tarefa em mais de um encontro, a retomada de tarefas, a alteração de regras pactuadas, o formato dos encontros, a proposição de tarefas e objetivos pelo grupo.

Outro ponto relevante a ser considerado é que além dos espaços previstos para que o grupo proponha alterações é essencial uma conduta de abertura e incentivo dos facilitadores para que o grupo avalie seu próprio processo e tenha autonomia para propor caminhos que possam contribuir para a realização de sua tarefa central.

4.3. Papel dos facilitadores

É importante que os facilitadores tenham tempo disponível e interesse em revisar e atualizar o estudo da literatura científica sobre a saúde do trabalhador e sobre a dinâmica dos grupos. Além disso, também será necessário dispor de tempo para dedicar-se ao planejamento constante da oficina e à análise dos encontros, juntamente com outros profissionais que possam contribuir para a compreensão do processo grupal e das implicações da organização do trabalho na saúde dos participantes.

No grupo, o papel dos facilitadores é de escuta focada na dinâmica do grupo, escuta e atuação problematizadora e operativa. Assim, além de escutar e acompanhar o processo dialético do grupo, deve assinalar e interpretar sobre as fantasias, as defesas, as dissociações, as contradições, a assunção de papéis, sempre considerando o grupo em sua totalidade e ajudando-o, com foco nos processos grupais e na tarefa, a contornar obstáculos que paralisam o diálogo e o ritmo do grupo, como os confrontos e as situações estereotipadas.

Recuperando a concepção pedagógica adotada, os facilitadores deverão ainda contribuir para que o diálogo do grupo mantenha-se na horizontalidade e para que as diferentes percepções,

vivências e saberes possam integrar-se na discussão e na reflexão do grupo. Além disso, o papel dos facilitadores é favorecer o diálogo do grupo e não conduzi-lo; ou seja, não devem impor nem influir na discussão do grupo.

Portanto, sua função é contribuir, por meio da associação e da interpretação, para que o grupo compreenda sua própria dinâmica e no movimento dialético entre os conteúdos manifestos e latentes (PICHON-RIVIÈRE, 2009) faça a articulação entre os indivíduos e do grupo com o contexto, as condições, as relações de trabalho e suas repercussões na saúde dos trabalhadores.

4.4 Estruturação dos encontros

Em complemento ao que já foi referido no planejamento cada encontro da oficina foi organizado a partir de três momentos, detalhados a seguir:

- a. inicial: refere-se à acolhida, com duração de até 10 minutos é o momento em que o grupo faz uma retomada de ações extragrupo que foram encaminhadas no encontro anterior, se houve proposta de ação desse tipo, e atualiza – inclusive com possibilidade de alterações – a proposta planejada no coletivo para o encontro que se inicia;
- b. intermediário: corresponde ao desenvolvimento da tarefa, com duração de até 1 hora e 30 minutos trata-se do período em que o grupo efetivamente faz uso da fala e da escuta compartilhada para discutir e refletir, a partir do disparador, seu contexto de trabalho, a saúde e a convivência;
- c. final: com duração de até 20 minutos é o momento em que ocorre o fechamento do encontro e no qual o grupo sistematiza o que foi discutido durante o encontro, organiza-se diante de elementos que demandam ações extragrupo e faz as deliberações sobre o próximo encontro.

As ações extragrupo, referidas acima, remetem ao fato de que um dos objetivos da oficina é a ação transformadora da organização do trabalho e se aproximam da experiência relatada por Deslauriers, Maranda e Viviers (2014) a qual decorre de uma intervenção em psicodinâmica do trabalho, realizada em escolas do Canadá. Assim, ainda que o processo grupal possibilite mudanças que refletirão no comportamento do grupo e no ambiente em que ele está inserido, considera-se que as alterações na organização do trabalho demandarão movimentos de articulação no contexto do trabalho, as quais vão além da dinâmica do grupo, mas podem ser fomentadas por ação dos participantes. Essas ações são de extrema importância e por isso mesmo precisam de um retorno no grupo para fechamento, continuidade ou retomada de

discussão, conforme o caso, sempre no interesse do processo construído pelo grupo.

Destaque-se que nessa estruturação dos encontros, possivelmente, serão necessários outros ajustes os quais poderão ser elaborados no coletivo, em decorrência das primeiras atividades. Nesse contexto, remetendo ao referencial teórico, também é importante que os facilitadores e o grupo atentem para a compreensão dialética da relação do grupo com seu contexto de trabalho, não permitindo que o determinismo ou a adaptação passiva estagne a continuidade dessas ações extragrupo uma vez que são esperadas resistências da gestão institucional, de colegas e do próprio grupo. Além disso, também é importante que essas ações sejam planejadas considerando o contexto institucional e as instâncias envolvidas, evitando investimento em ações macro que demandariam, primeiramente, ações micro. Ou seja, é importante considerar o contexto do trabalho e ir construindo, passo a passo, primeiro dentro do grupo, os caminhos que consolidarão as mudanças desejadas na organização de trabalho.

Além disso, no planejamento dos encontros pensou-se em progressão do nível de aprofundamento da discussão e da reflexão, de forma que de um encontro para o outro a complexidade do tema central e por consequência da tarefa, vai se desvencilhando aos poucos, mobilizando menos resistências e possibilitando que o grupo se fortaleça para o suportar esse processo constante de construção e reconstrução de seus referenciais.

4.4.1 Primeiro encontro - Precisamos começar a refletir e discutir sobre a saúde no nosso trabalho.

O planejamento deste encontro foge um pouco do caminho descrito até agora, devido a particularidades inerentes ao início da execução da oficina. Dessa forma, demanda uma acolhida em maior tempo com objetivo de detalhar para o grupo a proposta da tarefa, diminuir possíveis ruídos de comunicação decorrentes da divulgação da atividade e levantar a expectativa dos participantes quanto ao trabalho que se inicia.

Ainda que a proposta e todo o planejamento da oficina decorra de um estudo comprometido com o contexto dos participantes do grupo é preciso que os facilitadores realizem uma escuta cuidadosa dessas expectativas, pois podem ser necessários ajustes diversos para que o trabalho contemple o coletivo que está começando a se estruturar. Além disso, neste encontro também será necessário estabelecer um acordo com o grupo sobre como se dará a realização dos encontros, os papéis dos facilitadores e outros que poderão ser sugeridos pelo grupo.

Pelo exposto, o primeiro momento do encontro precisará de um tempo de duração maior que o previsto e conseqüentemente o tempo de duração para os demais momentos será alterado, com objetivo de que a duração do encontro não se estenda além do pretendido.

Para a primeira atividade projetou-se três etapas. A primeira contempla breve apresentação dos facilitadores e dos membros do grupo, incluindo seus nomes e característica de seu vínculo com a instituição, tais como tempo de trabalho, outros cursos em que estão lotados, tipo de vínculo com a instituição, se exercem outras atividades de trabalho fora da instituição.

Conforme referido por Afonso (2010) o desenvolvimento das atividades nos encontros pode empregar técnicas de grupo ou não. Se a opção for pelas técnicas – sejam de apresentação, aquecimento, sensibilização, entre outras – é importante que elas integrem-se nos objetivos da tarefa e tragam benefícios à dinâmica do grupo. Nesse contexto, pensou-se em uma técnica de apresentação como forma de integrar a percepção de que a identidade dos participantes, bem como os processos de saúde-adoecimento, tema central da oficina, relacionam-se com seu contexto de trabalho, haja vista o que foi discutido no referencial teórico sobre a centralidade do trabalho e sua contribuição para a identidade do sujeito e sua saúde psíquica.

Após essa primeira etapa, segue-se o momento de levantamento das expectativas quanto à oficina. Nesse ponto, retomando elementos do coletivo do trabalho como interação, confiança, convivência e cooperação, pede-se que os participantes inicialmente discutam suas expectativas em duplas (esse momento é a segunda etapa dessa atividade) e depois cada dupla apresenta ao grupo o que foi discutido (terceira etapa). Essa técnica permite que os participantes iniciem a percepção das diferenças de expectativas e de compreensão do contexto de trabalho, antes da discussão no coletivo, favorecendo a integração dessas diferenças e a compreensão de que, por múltiplos fatores, essas e outras contradições constituem a dinâmica do grupo, da qual também fazem parte a construção e a desconstrução de modelos estabelecidos; ou seja, o ECRO de acordo com a proposta de Pichon-Rivière (2009).

A próxima atividade é a discussão sobre a proposta da oficina. Para isso os facilitadores devem detalhar o que foi planejado e dirimir dúvidas e ruídos na comunicação, alguns inclusive podem ter sido identificados na etapa anterior. Nessa atividade é importante lembrar que deve haver abertura para alterações na proposta inicial e que a oficina, em consonância com o referencial teórico adotado, é uma proposta que está em construção. Além disso, o material foi construído a partir de uma leitura da demanda que pode divergir do entendimento do grupo. De qualquer forma, após o debate e o acordo do grupo a proposta é validada pelo coletivo que



compromete-se com ela e com os objetivos pactuados, o que não impede que novas alterações sejam discutidas na continuidade dos encontros, em benefício do desenvolvimento do grupo.

Definida a proposta de trabalho que agora tornou-se efetivamente do grupo, segue-se para a deliberação sobre as regras de funcionamento da oficina. Esse é o momento para discutir com o grupo desde questões práticas como: duração dos encontros, intervalo entre eles, dia e horário mais favorável à participação de todos, quantidade inicial de encontros, local; até questões mais complexas como: papel dos facilitadores, compromisso ético, disposição para falar e também ouvir o outro, postura colaborativa e de integração das diferenças, formas de avaliar os encontros.

Para essa atividade, pode-se solicitar aos participantes que listem no coletivo as regras que consideram necessárias, as quais seriam registradas à vista de todos para discussão e definição. Nesse processo, ao compartilhar a discussão sobre as regras que considerem mais adequadas os participantes podem conhecer a perspectiva dos colegas sobre o comportamento projetado para o grupo e ir construindo/desconstruindo formas de interação que favoreçam a pertença, a confiança e a cooperação. Também esse contrato coletivo poderá ser alterado em outros encontros no interesse do processo de desenvolvimento do grupo.

Definido o contrato e já chegando ao final desse primeiro encontro é o momento de planejar o próximo. Aqui, pode surgir demanda do grupo para um tema ou tarefa; se não surgir, pode-se apresentar o disparador e a tarefa planejada para o próximo ou outro que os facilitadores tenham percebido que, a partir da dinâmica do grupo nesse primeiro encontro, seria mais relevante para o processo grupal.

Finalmente, faz-se uma breve retomada do que foi discutido no encontro e uma avaliação pelo coletivo. Essa avaliação, dentro do possível, deve contemplar o que foi deliberado no grupo, caso o pactuado sobre a forma de avaliação necessite de tempo maior ou outras providências, esse procedimento deverá ser solucionado no coletivo.

Finalizado o encontro, resta aos facilitadores realizar o registro da discussão no Diário de Oficina, analisar o material e planejar o próximo encontro ou fazer as alterações demandas no planejamento existente, em decorrência do que foi percebido no primeiro encontro. Dentre as atividades referidas, é importante que o registro da discussão seja realizado o mais rápido possível, tendo em vista que a lembrança do encontro realizado estará mais atualizada na memória dos facilitadores.

Nesse registro é importante inserir informações gerais sobre o encontro, como o número de participantes, se foi realizado dentro do tempo programado, se todas as atividades planejadas

foram executadas – se não foram executadas o motivo e o encaminhamento do grupo sobre a questão; e também informações sobre o desenvolvimento do tema central da oficina a partir de informações relativas ao processo grupal - como a rede de relações que se configuram no grupo: papéis, normas, coesão, cooperação, tipos de liderança; o contexto do trabalho - características do trabalho trazidas para discussão no grupo, como sobrecarga de atividades, condições de trabalho, relações socioprofissionais; a saúde – referida através das vivências de prazer, sofrimento e adoecimento no trabalho docente; e as estratégias de enfrentamento, ou seja, as defesas construídas para lidar com as dificuldades do contexto do trabalho.

No Quadro 1 apresenta-se o planejamento deste encontro inserido no modelo de diário de oficina, elaborado conforme referido no método. Após a execução do encontro, os campos em branco serão preenchidos pelos facilitadores.

Quadro 1 – Planejamento do 1º encontro no diário de oficina

OFICINA - TRABALHO DOCENTE, SAÚDE E CONVIVÊNCIA		
DIÁRIO DE OFICINA		
Programação do Encontro nº 01		Data:
Facilitadores: _____		
Temática:	Precisamos começar a refletir e discutir sobre a saúde no nosso trabalho.	
Objetivo do encontro:	Apresentação da proposta e levantamento das expectativas do grupo.	
Disparador:	(...) precisamos começar a refletir e discutir sobre vários aspectos do nosso trabalho, pois tanto no que pode se relacionar com prazer, sofrimento ou adoecimento há diferenças significativas de um docente para outro. (N)	
Atividades	Objetivos	Pontos enfatizados na discussão do grupo
Apresentação dos facilitadores e dos participantes. (30 min)	Apresentação de todos, através de técnica de apresentação. Levantamento das expectativas do grupo, inicialmente em duplas, depois no coletivo.	
Apresentação da proposta da oficina e alterações na proposta inicial (40 min).	Detalhar para o grupo a proposta de trabalho coletivo, dirimir possíveis dúvidas e ruídos na comunicação e pactuar no coletivo as alterações na proposta inicial.	
Contrato coletivo (25 min).	Estabelecer com e no grupo as regras de funcionamento da oficina.	
Planejamento coletivo do próximo encontro (10 min)	Apresentação da proposta para o próximo encontro, deliberação sobre a necessidade de ajustes.	
Avaliação do encontro (15 min.)	Avaliar o encontro, no coletivo.	
Materiais necessários: giz e lousa ou congêneres.		

Nº de participantes do grupo:	Nº de participantes presentes:
Registro do encontro e da dinâmica do grupo	

Adaptado de Afonso (2010, p. 40)

4.4.2 Segundo encontro - Apesar de reconhecermos a existência de grupos que trabalham bem juntos, também percebemos que há várias dificuldades.

Para o segundo encontro foi selecionado um trecho da narrativa que contempla vivências concomitantes de boa convivência e de dificuldades no relacionamento entre os pares. Esse trecho foi selecionado justamente por retratar essa aparente contradição nas relações entre os docentes e possibilitar a reflexão do grupo sobre elementos do contexto do trabalho que podem influenciar na convivência dos trabalhadores. A pertinência desse objetivo para o grupo, relaciona-se com os resultados do estudo realizado na instituição e também com o referencial teórico utilizado para as oficinas, uma vez foi verificado que no discurso dos docentes predominam justificativas individualistas e imputação de culpa aos colegas pelas dificuldades no relacionamento, desconsiderando o contexto em que estão inseridos.

Pelo exposto, o que pretende-se nessa discussão, em alinhamento com o tema central da oficina (a tarefa) é que o grupo também possa relacionar as dificuldades/facilidades na convivência com o contexto do trabalho, percebendo as contradições desse contexto que implicam na aproximação ou distanciamento dos pares.

Como primeira atividade do encontro deve ser realizada a acolhida dos participantes, observando se há novos membros, atualizando-os sobre o andamento do grupo e sobre as regras pactuadas. No final do encontro os novos membros podem ser convidados pelos facilitadores para dirimir possíveis dúvidas.

Para aquecimento do grupo e de acordo com o objetivo proposto para o encontro foi selecionada a técnica “Espaço em comum” (Afonso, 2010, p. 163) que consiste em solicitar aos membros do grupo que façam um círculo mantendo-se bem próximos uns dos outros e fechem os olhos. Em seguida o facilitador solicita que mexam algumas partes do corpo – primeiro um braço, depois o outro, os dois juntos, uma perna e assim por diante - sem saírem do círculo. O fechamento da técnica refere-se a discussão sobre como foi percebida essa movimentação, partilha/invasão de espaço, imposição, resistência. Essa técnica também promove a integração entre o sentir, pensar, fazer, contribuindo para a reflexão do grupo, no que se refere à tarefa.

No seguimento, faz-se a leitura do disparador selecionado para este encontro e estimula-

se a discussão inicialmente em pequenos grupos de 3 a 5 participantes e depois no coletivo, seguindo o mesmo raciocínio descrito para o primeiro encontro no uso de técnica para apresentação das expectativas dos participantes em relação a oficina.

Durante a discussão na plenária continuar estimulando a mobilização do grupo para a percepção das controvérsias do contexto do trabalho e sobre sua implicação no relacionamento com os colegas.

Ao final do tempo destinado à discussão colaborar com a retomada, pelo grupo, do que foi discutido e, caso considerem necessário, os facilitadores podem registrar na lousa ou em espaço à vista de todos, quais foram os principais eixos da discussão. Dependendo da dinâmica do grupo, pode ser que surja um participante em papel de liderança que encarregue-se dessa ação ou o grupo pode indicar uma outra forma de sistematização.

Se houver pertinência e demanda do grupo, o facilitador poderá estimular o grupo para o encaminhamento das ações extragrupo. Nesse caso é importante que essa ação seja pactuada no e pelo grupo, indicando os membros responsáveis e a forma de encaminhamento. No encontro seguinte essa ação precisa ser retomada para seu fechamento, continuidade ou novo encaminhamento conforme interesse do coletivo.

Em seguida faz-se a avaliação do encontro da forma como foi combinada pelo grupo e planeja-se o seguimento da oficina.

Destaque-se que se a dinâmica do grupo não possibilitar a realização de todas as tarefas, por exemplo se a discussão extrapolar o tempo planejado e em benefício da tarefa e do próprio grupo, o coletivo decidir pela sua continuidade no próximo encontro, isso poderá ser pactuado e executado da forma acordada.

O Quadro 2, apresenta o diário de oficina com a programação do segundo encontro.

Quadro 2 – Planejamento do 2º encontro no diário de oficina

OFICINA - TRABALHO DOCENTE, SAÚDE E CONVIVÊNCIA	
DIÁRIO DE OFICINA	
Programação do Encontro nº 02	Data:
Facilitadores:	_____
Temática:	Apesar de reconhecermos a existência de grupos que trabalham bem juntos, também percebemos que há várias dificuldades.
Objetivo do encontro:	Relacionar o contexto do trabalho com dificuldades/facilidades na convivência com os colegas.

<p>Disparador: Nas nossas relações entre colegas, apesar de reconhecermos a existência de grupos com vínculos de trabalho e afetivos muito fortes, também percebemos que há várias dificuldades. Algumas dessas dificuldades referem-se a situações nas quais não conseguimos trabalhar bem juntos, há disputas por espaço, conflito de interesses, competição velada, dificuldade em compreender e reconhecer o trabalho do outro, além de situações em que as vaidades e os interesses pessoais sobressaem e atrapalham a convivência e o trabalho no seu aspecto coletivo. (N)</p>		
Atividades	Objetivos	Pontos enfatizados na discussão do grupo
Acolhida dos participantes e retomada do encontro anterior (10 min.).	Recepção dos participantes. Observar se há novos membros. Técnica “espaço em comum”.	
Leitura do disparador, da tarefa e encaminhamento da discussão (85 min.).	Compartilhar trecho de narrativa validado por docentes da instituição e estimular a discussão em subgrupos (20 min.) e depois encaminhar o diálogo para o coletivo (65 min.).	
Sistematização do que foi discutido e encaminhamentos, se houver (15 min.).	Breve retomada do que foi discutido para sistematização. Pactuação sobre encaminhamentos que o grupo considera relevantes, se houver).	
Avaliação do encontro (10 min).	Análise do grupo sobre o encontro.	
Planejamento do próximo encontro (10 min.).	Definição coletiva sobre temática do próximo encontro.	
Materiais necessários: giz e lousa ou congêneres.		
Nº de participantes do grupo:		Nº de participantes presentes:
Registro do encontro e da dinâmica do grupo		

Adaptado de Afonso (2010, p. 40)

4.4.3 Terceiro encontro - A gente deveria trabalhar junto pelo curso. Mas há desprazer no relacionamento com alguns colegas.

A partir do terceiro encontro apresenta-se primeiro o diário de oficina, com o planejamento, e depois detalha-se o encontro com algumas informações adicionais.

Quadro 3 - Planejamento do 3º encontro no diário de oficina

OFICINA - TRABALHO DOCENTE, SAÚDE E CONVIVÊNCIA	
DIÁRIO DE OFICINA	
Programação do Encontro nº 03	Data:
Facilitadores: _____	

Temática:	A gente deveria trabalhar junto pelo curso. Mas há desprazer no relacionamento com alguns colegas.	
Objetivo do encontro:	Aprofundar a discussão do grupo sobre as dificuldades da convivência e da cooperação com colegas que pensam e executam o trabalho de formas diversas, em um contexto de trabalho real, no qual ocorrem contingenciamentos diversos, relacionados às pessoas, à organização do trabalho, às imposições de instituições externas.	
Disparador:	Existe um desprazer no relacionamento com alguns colegas, na dificuldade de entender que isso aqui é um universo e todos têm o mesmo direito e que a gente deveria na verdade trabalhar em conjunto por um objetivo que seria o curso. E aí o meu desprazer ele vai de encontro com o egoísmo do colega. Não no sentido da coisa mais simples que é o de partilhar o dia a dia, porque a gente não precisa casar com o colega, nem ter uma relação de amizade profunda, mas de ter uma relação de respeito e de compartilhar mesmo, de companheirismo ali dentro daquele objetivo para o qual nós fomos contratados [...] esse tipo de coisa me causa desprazer, essa falta de compromisso, a falta de respeito não só nas relações entre colegas mas a falta de respeito com o próprio trabalho. (E8)	
Atividades	Objetivos	Pontos enfatizados na discussão do grupo
Acolhida dos participantes e retomada do encontro anterior (10 min.).	Recepção dos participantes. Verificar se há novos membros. Retomada do encontro anterior com devolutiva dos membros do grupo que responsabilizaram-se pelos encaminhamentos de ações pactuadas no encontro anterior.	
Sensibilização para o tema do encontro. Leitura do disparador e mobilização da discussão no grupo (80 min)	Técnica Escravos de Jó, adaptada (20 min.) Compartilhar trecho de entrevista como disparador para a discussão do grupo (60 min.)	
Sistematização do que foi discutido e encaminhamentos, se houver (10 min.)	Breve retomada do que foi discutido. Pactuação sobre encaminhamentos que o grupo considera relevantes.	
Avaliação do encontro (10 min).	Avaliação do grupo sobre o encontro.	
Planejamento do próximo encontro (10 min)	Definição coletiva do objetivo do próximo encontro.	
Materiais necessários: giz e lousa ou congêneres; dominós ou outros objetos pequenos e leves.		
Nº de participantes do grupo:		Nº de participantes presentes:
Registro do encontro e da dinâmica do grupo		

Adaptado de Afonso (2010, p. 40)

Para o terceiro encontro, foi selecionado um trecho de entrevista relativo a dificuldades de cooperação no coletivo de trabalho, no qual sugere-se diferenças no engajamento no trabalho. A partir desse disparador, o objetivo do encontro é aprofundar a discussão do grupo sobre as dificuldades na convivência, na confiança e na cooperação com colegas, destacando a

diversidade na forma de pensar, executar o trabalho e vincular-se a ele.

Como no encontro anterior o grupo foi mobilizado a relacionar o contexto do trabalho com dificuldades/facilidades na convivência com os colegas, neste encontro a ideia é prosseguir nessa aprendizagem, continuando e aprofundando o debate para além das diferenças individuais, possibilitando levantar hipóteses sobre a implicação do contexto do trabalho e as relações nele possibilitadas. Nesse sentido o papel do facilitador será problematizar o debate, sempre retomando o contexto e a concepção de que o homem é um ser em construção a partir das relações que estabelece com o mundo, aí incluído o trabalho e as relações socioprofissionais.

Seguindo roteiro planejado no diário da oficina, a primeira atividade do encontro será a acolhida dos participantes e, como trata-se do terceiro encontro não são esperados novos membros, ainda assim, se houver, é importante que, pelo menos os elementos principais do contrato sejam retomados com o grupo e no final da oficina os facilitadores podem realizar esclarecimentos sobre a proposta da oficina e sobre os encontros anteriores.

Em seguida, se havia providências extragrupo pactuadas é momento da devolutiva para o grupo sobre como se deu o encaminhamento e o retorno, se houve, para que coletivo delibere sobre os próximos encaminhamentos, caso necessários.

Na continuidade do encontro será realizada uma atividade de sensibilização do grupo para a discussão através de uma adaptação da técnica Escravos de Jó. Para essa técnica o grupo mantém a organização das cadeiras em círculo e o mais próximas possível. No ritmo dessa canção lúdica, os participantes são orientados a passar os objetos entre si em um único sentido e fazendo movimentos conforme prescrição do facilitador. Após algumas execuções, quando o grupo for capaz de seguir o ritmo de forma aceitável o facilitador deve promover alterações, como acelerar a música, inserir um objeto, retirar um ou dois participantes da sequência, intensificando os esforços do grupo para seguir em sintonia com o ritmo da canção. Após mais algumas execuções, independente do desempenho do grupo, esse é incentivado a discutir sobre como foi a realização dessa atividade, como se sentiram, o que pensaram, o que gostariam de ter feito, se atingiram o objetivo esperado, etc.

Nesse momento de reflexão e discussão, o facilitador deve problematizar o debate para que o grupo vá além do debate sobre a importância da sintonia das equipes de trabalho. Dessa forma, sugere-se que a problematização, de acordo com o tema central da oficina e o objetivo deste encontro, relacione-se com as contradições existentes do contexto do trabalho, como por exemplo falta de pessoal, intensificação do ritmo de trabalho, despreparo, falta de tempo para planejamento das atividades, falta de engajamento, entre outras.

Após breve debate sobre essa vivência, aprofunda-se a discussão no contexto real de trabalho dos participantes a partir do disparador do dia. Assim, os participantes são mobilizados à discutir sobre as dificuldades na convivência e na cooperação com colegas que pensam e executam o trabalho de formas diversas em um contexto de trabalho real, no qual ocorrem contingenciamentos diversos, relacionados às pessoas, à organização do trabalho, às imposições de instituições externas, entre outras.

Essa temática permite que o grupo examine vários elementos da cooperação no trabalho, conforme referido no referencial teórico: visibilidade, confiança, reconhecimento, mobilização subjetiva, descumprimento de regras pactuadas no trabalho, etc. Dessa forma, é importante que os facilitadores estejam atentos ao movimento dialético do grupo, ou seja ao processo de comunicação no grupo, ao grau de cooperação e pertinência, à vinculação afetiva, associando essa dinâmica interna do grupo com os pontos referidos no debate sobre o contexto do trabalho; ou seja contribuindo para a aprendizagem do grupo ao estimular a integração daquilo que o grupo relata que ocorre no trabalho com seu desenvolvimento enquanto coletivo de trabalho.

Destaque-se ainda que pode ser que o grupo, a partir da discussão da técnica encaminhe a discussão para suas vivências no contexto real de trabalho e nesse caso a leitura do disparador pode ser descartada ou utilizada em momento de estagnação ou desvio da tarefa do grupo. O que se pretende deixar claro aqui, é que o planejamento do encontro objetiva o desenvolvimento do grupo, mas que esse desenvolvimento não está condicionado ao que foi planejado.

No final do tempo previsto para essa atividade, o grupo faz a sistematização do que foi discutido e pactua os encaminhamentos que considerar necessários, desde ações de articulação externa, à continuidade do tema no próximo encontro. Faz-se então a avaliação deste encontro e articula-se o próximo.

4.4.4 Quarto encontro - Podemos realizar atividades na gestão, na coordenação de cursos, nas comissões, nos conselhos. Isso pode ser prazeroso, mas também pode ser uma fonte de sofrimento.

Para o quarto encontro planejou-se discutir sobre as diferentes funções exercidas pelos docentes na instituição, sobre as possibilidades e as contrariedades vivenciadas nesses papéis, bem como seu impacto nas relações com os pares e na saúde desses profissionais. O quadro 4 apresenta o planejamento e na sequência são realizadas algumas outras considerações sobre a programação desse encontro.

Quadro 4 - Planejamento do 4º encontro no diário de oficina

OFICINA - TRABALHO DOCENTE, SAÚDE E CONVIVÊNCIA		
DIÁRIO DE OFICINA		
Programação do Encontro nº 04		Data:
Facilitadores: _____		
Temática:	Podemos realizar atividades na gestão, na coordenação de cursos, nas comissões, nos conselhos. Isso pode ser prazeroso, mas também pode ser uma fonte de sofrimento.	
Objetivo do encontro:	Discutir sobre os diferentes papéis exercidos pelos docentes, as possibilidades e as contrariedades entre esses papéis e o impacto nas relações com os pares e na saúde desses profissionais.	
Disparador:	<p>Também há oportunidades para desenvolvermos atividades na gestão, na coordenação de cursos, comissões e/ou comitês internos. Nessas atividades muitos de nós encontram prazer, pois acrescentam conhecimentos diversos sobre processos da instituição, permitem conhecer outros profissionais, técnicos e docentes de outras áreas, além de contribuir e se comprometer com a comunidade acadêmica de outras formas, de também nos responsabilizarmos pelas coisas que acontecem na gestão.</p> <p>Por outro lado, reconhecemos que ocupar esses cargos e fazer parte dessas comissões também aumenta a sobrecarga de trabalho e pode originar conflitos nos relacionamentos com os colegas, tornando-se, para alguns, uma fonte de sofrimento e talvez até de adoecimento. (N)</p>	
Atividades	Objetivos	Pontos enfatizados na discussão do grupo
Acolhida dos participantes e retomada do encontro anterior (10 min.).	Recepção dos participantes e retomada do encontro anterior com devolutiva dos membros do grupo que responsabilizaram-se pelos encaminhamentos de ações pactuadas no encontro anterior, se houver.	
Sensibilização para o tema do encontro. Leitura do disparador e mobilização da discussão no grupo. (80 min.).	Técnica de sensibilização – execução de atividade com os olhos vendados (15 min.) Compartilhar trecho de narrativa como disparador para a discussão do grupo (65 min.).	
Sistematização e encaminhamentos, se houver (10 min.).	Breve retomada do que foi discutido. Pactuação sobre encaminhamentos que o grupo considera relevantes.	
Avaliação do encontro (10 min.).	Considerações do grupo sobre o encontro.	
Planejamento do próximo encontro (10 min.).	Definição coletiva de proposta para o próximo encontro.	
Materiais necessários: giz e lousa ou congêneres; faixas de tecido ou TNT, folhas de papel sulfite e caneta.		
Nº de participantes do grupo:		Nº de participantes presentes:
Registro do encontro e da dinâmica do grupo		

Adaptado de Afonso (2010, p. 40)

Seguindo o formato elaborado para os encontros, faz-se a acolhida dos participantes, retoma-se o encontro anterior e os encaminhamentos pactuados para devolutiva ao grupo e continuidade, se for o caso.

Na sequência planejou-se uma atividade de sensibilização do grupo para a discussão através de técnica de trabalho com olhos vendados. Para essa técnica o grupo é dividido em duplas e os pares sentam-se frontalmente. Em um primeiro momento um dos participantes mantém os olhos vendados e executa o trabalho, enquanto o outro prescreve as instruções. O trabalho consiste na elaboração de um desenho simples, como uma casa, uma árvore, um sol, que será indicado pelo facilitador, sem referir verbalmente qual é o desenho. Os participantes sem a venda também não poderão revelar qual é o desenho, mas orientarão os colegas que estão vendados sobre como reproduzir o trabalho em folha de papel sulfite. Ao final de 3 ou 4 minutos de execução do trabalho, os papéis são invertidos. No final da execução o grupo debate sobre a vivência.

Em seguida lê-se o disparador do dia e os participantes são mobilizados à discutir sobre suas vivências nos diferenciados papéis que ocupam em decorrência do trabalho, dentro e fora da universidade – docência, cargos na gestão, representação em conselhos, comissões, relacionamento com os alunos, etc. – com destaque para as diferentes relações estabelecidas nesses papéis e seu impacto na saúde do docente. Aqui o facilitador deve atentar para o movimento dialético do grupo, problematizando a discussão para que os participantes abordem todos os aspectos de suas vivências, sejam positivos, negativos, ambíguos, contraditórios, além das vivências de troca de papéis, das relações de poder ou de destaque profissional, que também remetem à dinâmica do reconhecimento do trabalho pelo coletivo.

Ao término do tempo de discussão o grupo sistematiza sua reflexão e pactua encaminhamentos que se façam necessários. Procede-se a avaliação do encontro e indica-se a demanda para o próximo.

4.4.5 Quinto Encontro - Na nossa área deveríamos ser mais humanos. Eu sofro muito quando vejo práticas desumanas no meu curso.

Para o quinto encontro planejou-se aprofundar a discussão e a reflexão do grupo sobre as relações de convivência entre os docentes no contexto do trabalho e seu impacto nos processos de saúde-adoecimento. O quadro 5 apresenta o diário de oficina para esse encontro.

Quadro 5 - Programação do 5º encontro no diário de oficina.

OFICINA - TRABALHO DOCENTE, SAÚDE E CONVIVÊNCIA		
DIÁRIO DE OFICINA		
Programação do Encontro nº 05		Data:
Facilitadores: _____		
Temática:	Na nossa área deveríamos ser mais humanos. Eu sofro muito quando vejo práticas desumanas no meu curso.	
Objetivo do encontro:	Aprofundar a discussão sobre o contexto do trabalho, as relações de trabalho e seu impacto nos processos de saúde-adoecimento.	
Disparador:	É tão contraditório isso porque nessa área nós deveríamos ser um pouco mais humanos e eu sofro muito quando eu vejo práticas desumanas no meu curso. Eu me trato com um psiquiatra de tão sofredor que é isso (...) eu tenho gastrite, eu tenho descontrole das taxas da diabetes, do colesterol, triglicérides. E isso é de cunho emocional gerado pelo desconforto, gerado pelo conflito no ambiente de trabalho. (E14)	
Atividades	Objetivos	Pontos enfatizados na discussão do grupo
Acolhida dos participantes e retomada do encontro anterior (10 min.).	Recepção dos participantes e retomada do encontro anterior. Devolutiva sobre os encaminhamentos de ações pactuadas no encontro anterior, se houve.	
Sensibilização para o tema do encontro. Leitura do disparador e mobilização da discussão no grupo (80 min)	Leitura de trecho de entrevista como disparador para a discussão do grupo em associação com a técnica da balança.	
Sistematização do que foi discutido e encaminhamentos, se houver (10 min.)	Breve retomada do que foi discutido. Pactuação sobre encaminhamentos que o grupo considera relevantes.	
Avaliação do encontro (10 min).	Análise do grupo sobre o encontro.	
Planejamento do próximo encontro (10 min)	Definição coletiva sobre os objetivos do próximo encontro.	
Materiais necessários: giz e lousa ou congêneres; folhas de papel sulfite, canetas, papel manilha ou cartolinha para desenho da balança, pincel atômico, tesoura e fita adesiva.		
Nº de participantes do grupo:		Nº de participantes presentes:
Registro do encontro e da dinâmica do grupo		

Adaptado de Afonso (2010, p. 40)

Segue-se inicialmente o formato elaborado para os demais encontros, com acolhida dos participantes, retomada do encontro anterior e seus encaminhamentos. Depois procede-se à leitura do disparador e distribui-se três folhas papel sulfite para cada participante – pode-se usar parte da folha, metade ou um terço. Solicita-se que, individualmente escrevam nas folhas

situações do trabalho que impactam em sua saúde, sem alusão sobre o impacto ser positivo ou negativo, visto que a leitura do disparador já traz uma vivência de sofrimento e adoecimento no trabalho. Após todos concluírem, situações são apresentadas aos colegas em breve exposição de todos os participantes. Conforme cada participante for concluindo sua apresentação, fixa as folhas de parede, em local onde, antecipadamente, os facilitadores fixaram o desenho de uma balança em formato que permita flexibilidade para ambos os lados. Assim, cada participante ao fixar suas tiras, calibra a balança conforme achar adequado e assim por diante.

Durante a execução da técnica o facilitador deve incentivar os participantes a discutirem sobre suas vivências de prazer-sofrimento no trabalho, sempre relacionando com o contexto do trabalho docente na instituição. Essa técnica contribui para que a discussão do grupo aborde a diversidade de vivências, algumas contraditórias, bem como a diversidade de fatores envolvidos no processo saúde-adoecimento. Observar, dessa forma, que os participantes podem inserir situações que consideram como fonte de prazer no trabalho, enquanto outro considera como fonte de sofrimento; ou ainda poderão ocorrer situações com elementos que causam prazer e outros que causam sofrimento. Por conseguinte, a discussão desencadeará controvérsias e evidenciará a dinâmica de prazer-sofrimento no trabalho, a qual deverá ser discutida no coletivo, sem pretensão de consenso.

Ao término do tempo destinado a essa discussão o grupo sistematiza o debate e pactua encaminhamentos que considerem necessários. Procedese à avaliação do encontro e programa-se o próximo.

4.4.6 Os próximos encontros - Temos um longo caminho pela frente

Conforme referido anteriormente, nesta proposta de oficina de intervenção foram efetivamente planejados cinco encontros. Para continuidade da oficina deverão ser planejados os próximos encontros, tendo em vista o foco na temática central, no referencial adotado, no desenvolvimento do grupo e no que foi pactuado no coletivo. O planejamento detalhado desses outros encontros pode ser realizado aos poucos, no interstício de tempo entre um encontro e outro, partindo das demandas apresentadas no grupo.

No seguimento do trabalho, o material produzido no estudo mencionado no método, também pode ser utilizado de outras formas, sugere-se a elaboração de uma história fictícia composta por trechos ou inspirada nas várias entrevistas; essas histórias podem ainda ser produzidas sem os desfechos de forma que os participantes do grupo possam elaborá-los. Pode-

se ainda utilizar outros recursos, como o relato de situação que os participantes estejam compartilhando no trabalho, um texto, um vídeo. Nesse sentido, os participantes e também os facilitadores podem produzir diferentes tipos de disparadores e usar outras estratégias para estimular a aprendizagem do grupo e contribuir para o cumprimento da tarefa.

De início pode ser mais difícil que o grupo ativamente tome para si o andamento da oficina, mas no decorrer dos encontros esse comportamento é esperado e deve ser estimulado pelos facilitadores. Há portanto várias possibilidades de trabalho com as oficinas, várias técnicas disponíveis e o próprio grupo pode contribuir. Sendo assim, o desenvolvimento da oficina tem sua duração determinada pela demanda do grupo.

Para complementar a apresentação dos encontros, conforme referido no planejamento, e com objetivo de esquematizar a programação geral da oficina, demonstra-se no Quadro 6 o preenchimento do quadro programático da oficina. Ressalta-se apenas que o preenchimento desse quadro passará por várias alterações de acordo com o desenvolvimento do grupo, visto que o objetivo de um encontro poderá estender-se para outros, de acordo com o interesse e a necessidade de aprofundamento do grupo.

Como desenlace deste trabalho, porém apontando para seu seguimento, faz-se referência a um trecho da narrativa dos docentes:

[...] estamos em maioria quando afirmamos que o no nosso trabalho é percebido mais como uma fonte de prazer do que de sofrimento ou adoecimento. Mas isso não afasta nosso interesse em compreender melhor a influência desse trabalho no sofrimento e no adoecimento, inclusive para pensarmos em formas de prevenção e estratégias de enfrentamento mais adequadas.

Nesse sentido, temos um longo caminho pela frente. (N)

Quadro 6 – Programação geral da oficina

QUADRO PROGRAMÁTICO DA OFICINA						
TEMA CENTRAL: TRABALHO DOCENTE, SAÚDE E CONVIVÊNCIA						
Encontro	Temática	Objetivo	Data	Local	Participantes	Duração
1	Precisamos começar a refletir e discutir sobre a saúde no nosso trabalho.	Apresentação da proposta e levantamento das expectativas do grupo.				
2	Apesar de reconhecermos a existência de grupos que trabalham bem juntos, também percebemos que há várias dificuldades.	Relacionar o contexto do trabalho com dificuldades/facilidades na convivência com os colegas				
3	A gente deveria trabalhar junto pelo curso. Mas há desprazer no relacionamento com alguns colegas.	Aprofundar a discussão do grupo sobre as dificuldades da convivência e da cooperação com colegas que pensam e executam o trabalho de formas diversas, em um contexto de trabalho real, no qual ocorrem contingenciamentos diversos, relacionados às pessoas, à organização do trabalho, às imposições de instituições externas.				
4	Podemos realizar atividades na gestão, na coordenação de cursos, nas comissões, nos conselhos. Isso pode ser prazeroso, mas também pode ser uma fonte de sofrimento.	Discutir sobre os diferentes papéis exercidos pelos docentes, as possibilidades e as contrariedades entre esses papéis e o impacto nas relações com os pares e na saúde desses profissionais.				
5	Na nossa área deveríamos ser mais humanos. Eu sofro muito quando vejo práticas desumanas no meu curso.	Aprofundar a discussão sobre o contexto do trabalho, as relações de trabalho e seu impacto nos processos de saúde-adoecimento.				

Adaptado de Afonso (2010, p. 40) e Brasil (2006, p. 8)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de elaboração deste plano de oficina, de acordo com o que foi mencionado na apresentação, iniciou-se nas dificuldades e nos desafios vivenciados no cotidiano de trabalho na área da saúde do trabalhador, em uma instituição pública de ensino superior.

O caminho escolhido para enfrentar essas dificuldades, o mestrado profissional, possibilitou a aprendizagem e a troca de conhecimentos com profissionais de várias áreas, resultando em novas perspectivas e parcerias que ajudaram a pensar diferentes formas de encarar os desafios do trabalho. Também foram muitas as desconstruções e as reconstruções, alguns momentos de estagnação, outros de rupturas inesquecíveis.

E o que se observa no produto desse processo é que ele continua em desenvolvimento. Este plano não está acabado, ele sequer foi pensado com esse propósito e para o que foi planejado tem-se muitas expectativas de modificação, em benefício de seus objetivos.

Esse desfecho, no entanto, não era o esperado no início da caminhada. É mais. Contudo, deparar-se com a ausência de respostas conclusivas, compreender que o caminho era o que se buscava e que essa busca continua em outros percursos, foi uma lição difícil de ser apreendida, porém inspiradora.

Ademais, essa jornada foi imprescindível para compreender integralmente que

A alegria não chega apenas no encontro do achado mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

Paulo Freire.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Maria Lúcia Miranda; VIEIRA-SILVA, Marcos; ABADE, Flávia Lemos. O processo grupal e a educação de jovens e adultos. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n. 4, p. 707-715, Dec. 2009. Acesso em 10 dez. 2015. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722009000400011>.

AFONSO, Maria Lúcia M. **Oficinas em dinâmica de grupo**: um método de intervenção psicossocial. 3ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

BLEGER, José. **Temas de Psicologia**: entrevista e grupos. São Paulo: Martins Fontes, 2003

BOLÍVAR Antonio. "¿De nobis ipsis silemus?": epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **REDIE**, Granada, 4(1), 2002. Disponível em: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>. Acesso em: 18 ago. 2015

BORGES, Livia de Oliveira. YAMAMOTO, Oswaldo Hajime. Mundo do trabalho: construção histórica e desafios contemporâneos. In: Zanelli, José Carlos. Borges-Andrade, Jairo Eduardo. Bastos, Antonio Virgílio Bittencourt. **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Saúde e prevenção nas escolas**: guia para a formação de profissionais de saúde e de educação. Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2006

DEJOURS, Christophe. Subjetividade, trabalho e ação. **Produção**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 27-34, Dec. 2004. Acesso em: 27 set. 2015. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65132004000300004>.

DEJOURS, Christophe. Addendum: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. In: LANCMAN, Selma, SZNELWAR, Laerte Idal (orgs). **Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. Brasília: Paralelo 15. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2011. p. 57-123.

DEJOURS, Christophe. **Trabalho vivo**, tomo II, Trabalho e emancipação. Tradução de Franck Soudant. Brasília: Paralelo 15, 2012.

DEJOURS, Christophe, ABDOUCHELI, Elisabeth, JAYET, Chistian. **Psicodinâmica do trabalho, contribuições da Escola Djouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho**. São Paulo: Atlas, 2015.

MARANDA, Marie-France; VIVIERS, Simon; DESLAURIERS, Jean-Simon. “Escola em sofrimento”: pesquisa-ação sobre situações de trabalho de risco para a saúde mental em meio escolar. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, Brasil, v. 17, p. 141-151, mai. 2014. Acesso em: 17 nov. 2015. doi: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-0490.v17ispe1p141-151>.

DUTRA, Wagner Honorato; CORREA, Rosa Maria. O Grupo Operativo como Instrumento Terapêutico-Pedagógico de Promoção à Saúde Mental no Trabalho. **Psicologia: Ciência e**

Profissão, Brasília, v. 35, n. 2, p. 515-527, Junho 2015. Acesso em 05 fev. 2016. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-370302512013>.

FONTANELLA, Bruno José Barcellos; RICAS, Janete; TURATO, Egberto Ribeiro. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 17-27, Jan. 2008. Acesso em: 07 set. 2015. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X2008000100003>.

FONTANELLA, B. J. B. et al. Amostragem em pesquisas qualitativas: proposta de procedimentos para constatar saturação teórica. **Cadernos de Saúde Pública**. vol. 27, n. 2, pp. 388-394, 2011. Acesso em: 06 out. 2015. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X2011000200020>.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 1979

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

FREITAS, Lêda Gonçalves. Docentes, seu trabalho e a dinâmica de prazer-sofrimento. In: FREITAS, L. G. (coord.). **Prazer e sofrimento no trabalho docente: pesquisas brasileiras**. Curitiba: Juruá, 2013. p. 35-48.

HELOANI, Roberto; LANCMAN, Selma. Psicodinâmica do trabalho: o método clínico de intervenção e investigação. **Produção**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 77-86, Dec. 2004. Acesso em: 12 jul. 2015. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65132004000300009>

INSTITUTO Pichon-Rivière de São Paulo. **O processo educativo segundo Paulo Freire e Pichon-Rivière**. Seminário do Instituto Pichon-Rivière de São Paulo. Vozes: Petrópolis, 1987.

LIMA, Suzana Canez da Cruz. Coletivo de trabalho. In: VIEIRA, Fernando de Oliveira; MENDES, Ana Magnólia; MERLO, Álvaro Roberto Crespo (org.) **Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho**. Curitiba: Juruá, 2013. p. 93-97.

MARTINS, Soraya Rodrigues; MENDES, Ana Magnólia. Espaço coletivo de discussão: a clínica psicodinâmica do trabalho como ação de resistência. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 171-183, ago. 2012. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572012000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 19 fev. 2016.

MENDES, Ana Magnólia. Da psicodinâmica à psicopatologia do trabalho. In: MENDES, Ana Magnólia (org.). **Psicodinâmica do trabalho: teoria, método e pesquisas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MERLO, Álvaro Roberto Crespo, BOTTEGA, Carga Garcia, MAGNUS, Cláudia de Negreiros. Espaço público de discussão. In: VIEIRA, Fernando de Oliveira; MENDES, Ana Magnólia; MERLO, Álvaro Roberto Crespo (org.) **Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho**. Curitiba: Juruá, 2013. p. 147-152.



MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

ONOCKO-CAMPOS Rosana Teresa, Furtado, Juarez Pereira. Narrativas: utilização na pesquisa qualitativa em saúde. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, 42(6), p. 1090-6, 2008. Acesso em 04 jun. 2015. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-89102008005000052>

ONOCKO-CAMPOS Rosana Teresa. Fale com eles! o trabalho interpretativo e a produção de consenso na pesquisa qualitativa em saúde: inovações a partir de desenhos participativos. **PHYSIS**, Rio de Janeiro 2011, 21(4), p. 1269-86. Disponível em: <<http://qix.sagepub.com/cgi/content/abstract/13/4/471>>. Acesso em 15 ago. 2015

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. **O processo grupal**. 8ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

QUIROGA, Ana. Enrique Pichon-Rivière. Enrique Pichon-Rivière. In: do Instituto Pichon-Rivière de São Paulo. **O processo educativo segundo Paulo Freire e Pichon-Rivière**. Seminário do Instituto Pichon-Rivière de São Paulo. Vozes: Petrópolis, 1987.

ZIMERMAN, David E. **Fundamentos básicos das grupoterapias**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

APÊNDICE A – Diário de oficina

Trata-se de ficha desenvolvida a partir de adaptação do modelo proposto por Afonso (2010, p. 40), com objetivo de registrar, em um único local, o planejamento e os apontamentos decorrentes da realização dos encontros da oficina.

OFICINA - TRABALHO DOCENTE, SAÚDE E CONVIVÊNCIA		
DIÁRIO DE OFICINA		
Programação do Encontro nº		Data:
Facilitadores: _____		
Temática		
Objetivo do encontro:		
Disparador:		
Atividades	Objetivos	Pontos enfatizados na discussão do grupo
Materiais necessários:		
Nº de participantes do grupo:		Nº de participantes presentes:
Registro do encontro e da dinâmica do grupo		

Adaptado de Afonso, 2010, p. 40.

APÊNDICE B – Quadro programático da oficina

Esse quadro foi elaborado a partir de adaptação do modelo de apresentação da sequência de encontros proposto por Afonso (2010, p. 40) e do quadro esquemático de curso elaborado para o Guia para a formação de profissionais de saúde e de educação, Saúde e Prevenção nas Escolas (Brasil, 2006, p. 8). O objetivo do quadro é apresentar o quadro programático da oficina, resumindo a apresentação dos encontros, seu objetivo, a data de realização, o local, a quantidade de participantes presentes e o tempo de duração de cada encontro. Esse quadro é especialmente relevante considerando-se o planejamento constante da oficina e a possibilidade do tema de um encontro estender-se além do esperado. Seu preenchimento, portanto deve ser constantemente revisto no decorrer da realização dos encontros.

QUADRO PROGRAMÁTICO DA OFICINA						
TEMA CENTRAL: TRABALHO DOCENTE, SAÚDE E CONVIVÊNCIA						
Encontro	Temática	Objetivo	Data	Local	Participantes	Duração
1						
2						
3						
4						
5						
n						

Adaptado de Afonso (2010, p. 40) e Brasil (2006, p. 8)



APÊNDICE C – Ficha de avaliação de oficina

Esta ficha de avaliação foi elaborada para o registro da avaliação da oficina ao final de cada ciclo semestral. Nela serão inseridas informações sobre o desenvolvimento do grupo em relação ao processo grupal, às vivências de saúde-sofrimento no trabalho, o contexto do trabalho, as soluções encontradas pelo grupo para atenuar o sofrimento e informações sobre a avaliação realizada pelos participantes, no último encontro do ciclo.

OFICINA - TRABALHO DOCENTE, SAÚDE E CONVIVÊNCIA	
FICHA DE AVALIAÇÃO	
Facilitadores	_____
Nº de encontros realizados:	Nº de participantes presentes na avaliação do ciclo:
Processo Grupal:	
Saúde	
Contexto do Trabalho:	
Estratégias de enfrentamento:	
Avaliação realizada pelo grupo:	
Síntese da avaliação:	
Data:	

Elaborado pela autora.

CONCLUSÃO

Este trabalho apresentou o caminho percorrido com objetivo de desenvolver material didático-pedagógico capaz de subsidiar processos de sensibilização, reflexão e discussão sobre os processos de saúde-adoecimento no trabalho docente, no contexto de uma IES pública.

O material didático-pedagógico foi elaborado a partir de estudo sobre as vivências de prazer, sofrimento e adoecimento no trabalho docente, no qual percebeu-se a relevância das relações de convivência entre os pares, as quais entrelaçam as vivências de prazer-sofrimento e a elaboração de estratégias de enfrentamento das dificuldades do cotidiano de trabalho. Dessa forma, embora os docentes descrevam seu trabalho na dinâmica prazer-sofrimento, com predomínio de prazer, no que se refere às relações entre os pares, sobressai o sofrimento e aponta-se para as diferenças individuais como elemento motivador de conflitos, afastando a implicação de elementos relacionados ao contexto do trabalho na IES.

Dessa forma, construiu-se um plano de intervenção em saúde no trabalho, no formato de oficina e fundamentado na articulação entre a psicodinâmica do trabalho, a técnica dos grupos operativos e a concepção de educação problematizadora, com objetivo de promover um espaço de discussão e aprendizagem sobre o contexto do trabalho docente na IES e suas implicações nas relações de convivência e na saúde desses trabalhadores.

O relatório técnico produzido, a narrativa e o plano de intervenção podem ser utilizados ou contribuir para que os gestores da área de gestão de pessoas avaliem e planejem ações de intervenção direcionadas à promoção de saúde dos docentes e também de outros servidores da instituição. No que se refere aos participantes, a realização do estudo foi uma possibilidade de fala e escuta sobre as vivências de prazer e sofrimento no trabalho, espaço que demonstrou haver demanda a ser atendida e que pode ser reproduzido, individual ou coletivamente, nos vários campus da instituição.

Sugere-se que, havendo interesse institucional em viabilizar a execução do plano de intervenção, sejam planejadas algumas atividades que promovam o debate sobre a saúde no trabalho entre os servidores que atuam na gestão, possibilitando a construção de um contexto institucional de receptividade às vivências de prazer, sofrimento e adoecimento no trabalho e também atividades abertas a todos os servidores ampliando as possibilidades de construção de espaços de discussão pública sobre o tema.

Em decorrência das limitações desse trabalho, que direcionou-se às vivências de um grupo específico de docentes, recomenda-se a realização de outros estudos, contemplando os

diversos grupos de servidores que atuam na IES, como os técnicos, os docentes efetivos em outros regimes de contratação, os professores substitutos e os servidores afastados do trabalho por motivo de saúde e/ou em readaptação, todos atuando no mesmo contexto de trabalho ainda que com diferenças relacionadas à função ou à categoria profissional.

Dessa forma, ainda que este seja um espaço destinado à conclusão do relatório técnico e à finalização da trajetória pessoal no mestrado é relevante apontar que o desafio relacionado à atuação profissional na IES é a continuidade desse trabalho com objetivo de contribuir para a reflexão dos gestores sobre a importância do planejamento e implementação de políticas de prevenção e atendimento à saúde dos servidores da IES considerando, além das características individuais, os elementos da organização, das condições e das relações socioprofissionais do trabalho na instituição.

REFERÊNCIAS

BERNARDO, Marcia Hespanhol. Produtivismo e precariedade subjetiva na universidade pública: o desgaste mental dos docentes. **Psicologia & Sociedade**. 26 (n.spe.), p. 129-139, 2014. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=309331565014>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

BOLÍVAR Antonio. "¿De nobis ipsis silemus?": epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **REDIE**, Granada, 4(1), 2002. Disponível em <http://redie.uabc.mx/redie/article/viewFile/49/91>. Acesso em acesso em 18 ago. 2015.

BORGES, Livia de Oliveira, GUIMARÃES, Liliana A. M., SILVA, Sandra Souza da. **Diagnóstico e promoção da saúde psíquica no trabalho**. In: Borges, Livia de Oliveira, Mourão, Luciana. O trabalho e as organizações: atuações a partir da psicologia. Porto Alegre: Artmed, 2013. p. 581-618.

COLADO, Eduardo Ibarra. (2003). Capitalismo académico y globalización: la universidad reinventada. **Educación e Sociedade**, 24 (84), 2003. p. 1059-1067. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em 04 dez 2015.

DEJOURS, Christophe, ABDOUCHELI, Elisabeth, JAYET, Chistian. **Psicodinâmica do trabalho**, contribuições da Escola Djouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho. São Paulo: Atlas, 2015.

DEJOURS, Christophe. Subjetividade, trabalho e ação. **Produção**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 27-34, Dec. 2004. Acesso em: 27 set. 2015. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65132004000300004>.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

FREITAS, Lêda Gonçalves. Docentes, seu trabalho e a dinâmica de prazer-sofrimento. In: FREITAS, L. G. (coord.). **Prazer e sofrimento no trabalho docente: pesquisas brasileiras**. Curitiba: Juruá, 2013. p. 35-48.

JACQUES, Maria da Graça Corrêa. Abordagens teórico-metodológicas em saúde/doença mental & trabalho. **Psicologia & Sociedade**, v. 15, n. 1, p. 97-116, Jan. 2003. Acesso em 10 jun. 2015. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822003000100006>.

LACAZ, Francisco Antonio de Castro. Capitalismo Organizacional e trabalho – a saúde do docente. **Universidade e Sociedade**. ANDES, Brasília: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, 2010 - Ano XIX, Nº 45, 51-59. Disponível em: <www.apufpr.org.br/files/personalizado/1587.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2016.

MANCEBO, Deise. Trabalho docente: subjetividade, sobreimplicação e prazer. **Psicologia: reflexão e crítica**. [On line]. 2007, vol. 20, n. 1, p. 74-80. Acesso em 09 set. 2015. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722007000100010>.

MARIZ, Ricardo Spindola, NUNES, Christiane Girard Ferreira. O Contexto do trabalho dos professores(as) na educação superior: as mudanças no mundo do trabalho e o trabalho no mundo

do trabalho. In: FREITAS, L. G.(coord.). **Prazer e sofrimento no trabalho docente: pesquisas brasileiras**. Curitiba: Juruá, 2013. p. 49-70.

MARTINS, Lucinéia Scremin. Os “sentidos do trabalho” docente universitário em tempos neoliberais. **Revista da UFG**, ano 7, n. 2, dez. 2005. Disponível em: <http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/45anos/E-sentidostrabalho.html>. Acesso em: 17/04/14.

MENDES, Ana. Magnólia (org.). **Psicodinâmica do Trabalho: teoria, método e pesquisas**. Coleção Trabalho Humano. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MENDES, Ana. Magnólia (org.). **Clínica psicodinâmica do trabalho de professores: práticas em saúde do trabalhador**. Curitiba: Juruá, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 1998.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 753-775, Especial - Out. 2005. Acesso em 10/06/14. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000300003>.

ONOCKO-CAMPOS, Rosana Teresa; FURTADO, Juarez Pereira. Narrativas: utilização na pesquisa qualitativa em saúde. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 42, n. 6, p. 1090-1096, dec. 2008. Acesso em 02 maio 2015. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-89102008005000052>

ONOCKO-CAMPOS Rosana Tereza. Fale com eles! o trabalho interpretativo e a produção de consenso na pesquisa qualitativa em saúde: inovações a partir de desenhos participativos. **PHYSIS**, Rio de Janeiro, 21(4), p. 1269-86, 2011. Acesso em 15 ago. 2015, Disponível em: <http://qix.sagepub.com/cgi/content/abstract/13/4/471>.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. **O processo grupal**. 8ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

RISTOFF, Divo; SEVEGNANI, Palmira (org.). Docência na educação superior: Brasília, 1º e 2 de dezembro de 2005. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. **Coleção Educação Superior em Debate**. v. 5. Disponível em http://www.unifra.br/Utilitarios/arquivos/arquivos_prograd/Doc%C3%Aancia%20da%20edu%20superior.pdf. Acesso em 22/04/14.

ROCHA, Lys Esther. Saúde mental no trabalho: desafios e soluções. In FERREIRA, Januário Justino (coord. geral). **Saúde Mental no Trabalho: Coletânea do Fórum de Saúde e Segurança no Trabalho do Estado de Goiás**. Goiânia: Cir. Gráfica, 2013. p. 107-126.

SELIGMANN-Silva, Edith. **Desgaste mental no trabalho dominado**. São Paulo: Cortez. 1994.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo: Xamã, 2009.

SILVA, Eduardo Pinto, HELOANI, Roberto. Gestão educacional e trabalho docente: aspectos

socioinstitucionais e psicossociais dos processos de saúde-doença. Revista **HISTEDBR** [Online], Campinas, n. 33, p. 207-227, mar. 2009. Disponível em <<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/histedbr/article/view/4032>>. Acesso em: 05 mar. 2016.

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido

A pesquisa intitulada **“Prazer, sofrimento e adoecimento no trabalho em docentes de uma instituição pública de ensino superior”**, sob responsabilidade da pesquisadora Nauristela Ferreira Paniago Damasceno e orientação da Profa. Dra. Cibele de Moura Sales, tem por objetivo analisar os fatores individuais e organizacionais relacionados com o prazer, o sofrimento e o adoecimento no trabalho docente no contexto da UEMS, Unidade Universitária de Dourados.

Os voluntários participarão de entrevistas individuais, as quais serão áudio gravadas e transcritas, pela pesquisadora. Nessas entrevistas serão abordadas questões relacionadas ao prazer, sofrimento e adoecimento no trabalho docente, na UEMS, Unidade Universitária de Dourados. A partir da transcrição das entrevistas, a pesquisadora elaborará uma narrativa de forma que as respostas dos voluntários sejam inseridas sem identificar ou fornecer informações que possibilitem a identificação de nenhum participante. Essa narrativa será compartilhada com os voluntários durante uma oficina, que também será áudio gravada, com participação de no máximo 12 pessoas, momento em que os presentes poderão discutir, refletir sobre o tema e realizar as alterações necessárias na narrativa. Caso essa oficina não seja suficiente para finalizar a discussão e o texto da narrativa, outros encontros poderão ser agendados, de acordo com o interesse dos participantes.

Serão garantidos a privacidade e o sigilo dos dados e de todas as informações fornecidas. As respostas dadas serão divulgadas, mas não será identificado quem as deu e nem elementos que possam possibilitar a identificação.

Os dados desta pesquisa serão utilizados para produção de artigos para publicação em revistas científicas, em eventos da saúde e áreas afins; além da elaboração de materiais didático-pedagógicos capazes de promover sensibilização, reflexão e discussão de fatores relacionados ao prazer, sofrimento e adoecimento no trabalho docente, no contexto da UEMS. Ao final do estudo serão entregues para a UEMS: uma cópia do trabalho, contendo os resultados encontrados e os materiais educativos elaborados.

A realização da pesquisa foi autorizada pela Reitoria da UEMS e para as entrevistas e oficina(s) será utilizada uma sala de aula da instituição. A carta convite para os voluntários, tanto para participação nas entrevistas, como na oficina será encaminhada por e-mail.

A participação na pesquisa não oferecerá nenhum tipo de prejuízo para os sujeitos, em nenhuma fase do estudo ou decorrente dele, de forma direta ou indireta. A pesquisa poderá ocasionar, aos indivíduos participantes, riscos eventuais de desconforto pelo tempo exigido e/ou

constrangimento pelo teor das questões da entrevista. A UEMS conta com profissionais (Serviço Social e Psicologia) que ficarão à disposição dos participantes da pesquisa caso faça-se necessário orientação, acompanhamento e/ou encaminhamento.

Informo que as despesas que porventura os voluntários / sujeitos participantes desta pesquisa venham a ter em decorrência da mesma serão ressarcidas. Não haverá qualquer premiação, benefício financeiro, custo ou punição para quem participar ou desistir de participar da pesquisa, a qualquer momento.

Esta pesquisa tem a aprovação do Comitê de Ética da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS (CAAE: 38970814.0.0000.0021) e para qualquer dúvida ou reclamação em relação aos procedimentos da pesquisa, os participantes podem entrar em contato com o Comitê pelo telefone (67) 3345-7187.

Você está sendo convidado a participar desta pesquisa e é livre para escolher participar ou não, assim como também é livre para poder desistir de participar a qualquer momento. Quaisquer esclarecimentos, dúvidas, informações, tanto antes, quanto durante e após a pesquisa, serão esclarecidos. Os telefones e e-mail de contato são: pesquisadora Nauristela Ferreira Paniago Damasceno (67) 8162-8822, naurapsi@hotmail.com; orientadora Cibele de Moura Sales (67) 8175-8356, cibelesales1@gmail.com.

Após a leitura, concordando com tudo que está exposto nesse termo, o qual atende às exigências legais, não restando qualquer dúvida a respeito do lido e explicado, eu

RG _____, firmo o termo de consentimento livre e esclarecido, concordando em participar da pesquisa proposta, ficando com uma via do termo sob minha posse e outra sob a posse da pesquisadora Nauristela Ferreira Paniago Damasceno.

E, por estarem de acordo, assinam o presente termo.

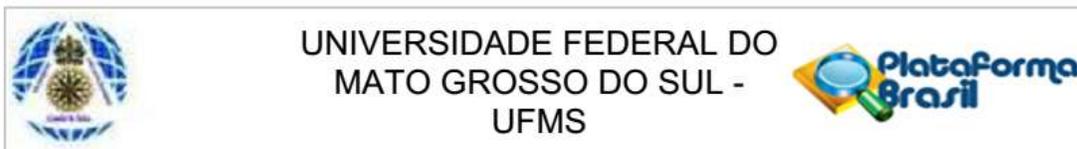
Dourados, ____ de maio de 2015.

Voluntário(a)

Nauristela Ferreira Paniago Damasceno

Contato: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional - Ensino em Saúde. Cidade Universitária de Dourados - Caixa postal 351 - CEP: 79804-970 - Telefone: (67) 3902-2640.

ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Prazer, sofrimento e adoecimento no trabalho em docentes de uma instituição pública de ensino superior.

Pesquisador: Nauristela Ferreira Paniago Damasceno

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 38970814.0.0000.0021

Instituição Proponente: Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 891.234

Data da Relatoria: 27/11/2014

Apresentação do Projeto:

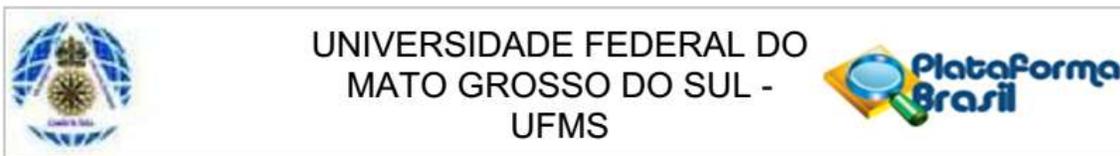
Este projeto objetiva analisar os fatores individuais e organizacionais relacionados com o prazer, o sofrimento e o adoecimento no trabalho docente em uma unidade universitária de uma instituição pública de ensino superior. Trata-se de uma pesquisa descritiva, transversal com abordagem qualitativa. A população do estudo são os docentes efetivos da instituição, lotados na unidade universitária de Dourados-MS. A técnica de amostragem será não probabilística, por conveniência e o fechamento da coleta de dados será estabelecido através da saturação teórica. Para a coleta de dados serão utilizadas entrevistas individuais e a construção de narrativa, validada coletivamente pelos participantes do estudo. A abordagem da dinâmica prazer-sofrimento no trabalho referencia-se na Psicodinâmica do Trabalho e a análise dos dados será orientada pela

hermenêutica-dialética. Espera-se que os resultados contribuam para a construção coletiva de conhecimentos sobre os fatos individuais e organizacionais que influenciam para o prazer, o sofrimento e o adoecimento dos docentes da instituição, e para a elaboração de material didático-pedagógico a ser utilizado na promoção de reflexão e discussão sobre a saúde dos docentes da unidade universitária.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Endereço: Pró Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação/UFMS
Bairro: Caixa Postal 549 **CEP:** 79.070-110
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** bioetica@propp.ufms.br



Continuação do Parecer: 891.234

Analisar os fatores individuais e organizacionais relacionados com o prazer, o sofrimento e o adoecimento no trabalho docente no contexto da UEMS, Unidade Universitária de Dourados.

Objetivo Secundário:

Desenvolver material didático-pedagógico capaz de subsidiar processos de sensibilização, reflexão e discussão para enfrentamento dos fatores relacionados ao sofrimento e ao adoecimento no trabalho docente no contexto da UEMS, Unidade Universitária de Dourados.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A pesquisa poderia ocasionar, aos indivíduos participantes, riscos eventuais de desconforto pelo tempo exigido e/ou constrangimento pelo teor das questões da entrevista. Entretanto, a pesquisadora explicará, de maneira clara e detalhada, os objetivos da entrevista, lembrando que os dados pessoais são sigilosos, que informações que possam identificar os participantes não serão publicadas e que os dados obtidos não serão utilizados para qualquer outra finalidade que não esteja entre os objetivos da pesquisa. Destacará ainda que a participação na pesquisa não implicará em prejuízos ao trabalho ou às relações de trabalho na instituição. A pesquisa foi autorizada pela Pró-Reitoria de Desenvolvimento Humano e Social da UEMS e a instituição conta com profissionais (Serviço Social e Psicologia) que ficarão à disposição dos participantes da pesquisa, caso faça-se necessário orientação, acompanhamento e/ou encaminhamento.

Benefícios:

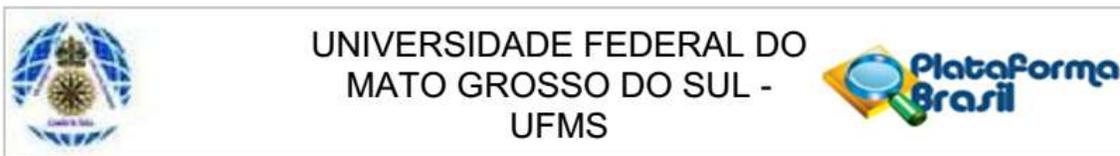
Os benefícios referem-se à contribuição da pesquisa na construção coletiva de conhecimentos sobre prazer, sofrimento e adoecimento dos docentes da instituição, além da elaboração de material didático-pedagógico que objetiva a promoção de reflexão e discussão desse tema entre os servidores.

As informações sobre a pesquisa (fatores individuais e organizacionais relacionados ao prazer, sofrimento e adoecimento dos docentes da instituição) assim como os materiais didático-pedagógicos produzidos serão destinados ao setor da instituição cujas atribuições incluem atividades de promoção de saúde e qualidade de vida.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é centrada nos fatores individuais e organizacionais relacionados com o prazer, o sofrimento e o adoecimento no trabalho docente na UEMS de Dourados/MS. Uma proposta de relevância para compreender o cotidiano das relações da Educação Superior.

Endereço: Pró Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação/UFMS
Bairro: Caixa Postal 549 **CEP:** 79.070-110
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** bioetica@propp.ufms.br



Continuação do Parecer: 891.234

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos obrigatórios foram apresentados: TCLE, autorizações, termo de inclusão e exclusão.

Recomendações:

Não há recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Trata-se de ótima pesquisa, com boa fundamentação teórico-metodológica e alta relevância social para a educação superior.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

CAMPO GRANDE, 28 de Novembro de 2014

**Assinado por:
Edilson dos Reis
(Coordenador)**

Endereço: Pró Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação/UFMS
Bairro: Caixa Postal 549 **CEP:** 79.070-110
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** bioetica@propp.ufms.br