

**Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação**

Rosângela Aparecida Cassiolato

Síndrome de *burn-out* e Identidade do professor universitário

Exemplar apresentado à banca examinadora de defesa para obtenção do título de Doutora em Educação, sob orientação do Prof. Dr. José Roberto Montes Heloani, junto ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

**Campinas
2010**

**Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação**

TESE DE DOUTORADO

**SÍNDROME DE *BURN-OUT* E IDENTIDADE DO PROFESSOR
UNIVERSITÁRIO**

Autora: Rosângela Aparecida Cassiolato

Orientador: Prof. Dr. José Roberto Montes Heloani

Exemplar apresentado à banca examinadora de defesa para obtenção do título de **Doutora em Educação** junto ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas

Data da defesa: 18 de fevereiro de 2010

BANCA EXAMINADORA

Prof^o. Dr. José Roberto Montes Heloani

Prof^a. Dra. Aparecida Néri de Souza

Prof^o. Dr. Cláudio Garcia Capitão

Prof^o. Dr. Pedro Ganzeli

Prof^a Dra. Kátia B. Macêdo

Suplente – Prof^o Dr. Eduardo Pinto e Silva

Suplente – Prof^o. Dr. Zacarias Pereira Borges

Campinas

2010

iii

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

© by Rosângela Aparecida Cassiolato, 2010.

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/ UNI CAMP**

Bibliotecária: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

C273s	Cassiolato, Rosângela Aparecida. Síndrome de burn-out e identidade do professor universitário / Rosângela Aparecida Cassiolato. – Campinas, SP: [s.n.], 2010. Orientador : José Roberto Montes Heloani. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1. Trabalho docente. 2. Burnout (Psicologia). 3. Stress ocupacional. 4. Ensino superior – Brasil. 5. Identidade (Psicologia) I. Heloani, José Roberto Montes. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
	10-091/BFE

Título em inglês : Syndrome of burn-out and identity of the university teacher

Keywords : Teacher work; Burn out (Psychology); Occupational stress; Higher education – Brazil; Identity (Psychology)

Área de concentração : Políticas, Administração e Sistemas Educacionais

Titulação : Doutora em Educação

Banca examinadora : Prof. Dr. José Roberto Montes Heloani (Orientador)

Profª. Drª. Aparecida Néri de Souza

Prof. Dr. Cláudio Garcia Capitão

Prof. Dr. Pedro Ganzeli

Profª. Drª. Kátia B. Macedo

Data da defesa: 18/02/2010

Programa de Pós-Graduação : Educação

e-mail : laridov@terra.com.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

Título: Síndrome de *burn-out* e identidade do professor universitário

Autor: Rosângela Aparecida Cassiolato
Orientador: Prof. Dr. José Roberto Montes Heloani

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Rosângela Aparecida Cassiolato e aprovada pela Comissão Julgadora.

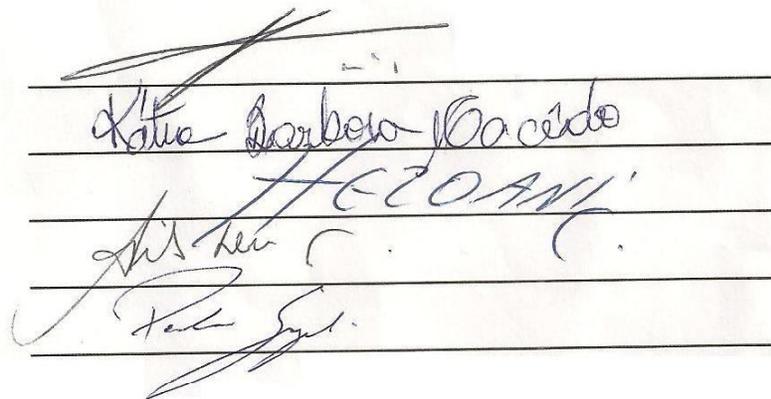
Data: 18/02/2010

Assinatura:.....



Orientador

COMISSÃO JULGADORA:



Handwritten signatures of the judging committee members on a set of four horizontal lines. The signatures are: 1. A large, stylized signature. 2. 'Kátia Barbosa Macedo'. 3. 'HELOANI'. 4. 'Paulo Sérgio'.

ano 2010

Saudades...

De você pai,

De você mãe,

Agora muito mais saudades...

Porque vocês não estão mais aqui.

Muitas transformações ocorreram

no decorrer da história,

Muitos papéis eu assumi,

Já faz algum tempo que vocês me deixaram,

Então saí do papel de filha,

Assumi o de mãe, sogra, avó,

de profissional psicóloga,

e também o de professora,

E assim continuarei me transformando...

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por nos permitir saúde e juntos caminharmos para a realização deste trabalho. Durante esta jornada, em muitos momentos recorri às suas palavras “não temas, porque eu sou contigo; não te assustes porque eu sou o teu Deus; eu te fortaleço, te ajudo e te sustento com a minha destra fiel” (Isaias 41:10). Neste período também aprendi e reconheci a Cristo como o Salvador da humanidade.

Agradeço imensamente ao meu orientador, Prof. Dr. Roberto Heloani, que me proporcionou esta oportunidade. Com certeza, sem o seu apoio e confiança, este trabalho não seria realizado. Obrigada por tudo, pelos preciosos momentos de orientação e dedicação, pela compreensão e generosidade com as minhas limitações, e por estar presente sempre que necessário.

Agradeço imensamente à Prof. Dr^a. Aparecida Néri de Souza, por ter aceitado o convite para compor a banca examinadora. Da mesma maneira agradeço ao Prof^o. Dr. Cláudio Capitão, por tê-lo aceitado. Às grandiosas sugestões e observações cuidadosas de ambos no “exame de qualificação”, contribuindo para os rumos adotados neste trabalho. Do mesmo modo agradeço, ao Prof^o. Dr. Pedro Ganzeli e à Prof^a. Dra. Kátia B. Macêdo por ter aceitado o convite para compor a banca de defesa.

Agradeço a todos os participantes pelos seus depoimentos e pelo tempo dispensado, pois sem eles não seria possível a realização deste trabalho. Da mesma maneira agradeço àqueles que não aceitaram ou não puderam participar.

Agradeço aos funcionários da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, em especial à Nadir, Marina, Rita, Cleonice, Gislene, Gildenir e Mike.

Agradeço profundamente aos queridos colegas Evaldo, Eduardo, Márcia Fabro, Ricardo, Maria Therezinha, e aos demais componentes dos grupos de pesquisa da Unicamp que de uma forma direta ou indireta também contribuíram para meu desenvolvimento. Mais uma vez agradeço a Deus por ter colocado em meu caminho muitas pessoas boas e entre elas o Prof^o. Dr. Zacarias P. Borges, que com sua singularidade e simplicidade me mostrou a mais importante de todas as verdades, que também precisamos do alimento Espiritual.

Aos amigos pelo incentivo e apoio, cada um do seu jeito e tempo. Entre muitos outros, Lara, Maria Thereza, Henrique, Frederico, Valdirene, Luiz, Sthefane, Thais, Maithê, Mauro, Maurinho, Matheus, Sueli, Bárbara, Leandro, Cláudio, Ricardo.

(continua no verso)

E por último, e de forma muito especial, quero ressaltar, minha eterna admiração, gratidão, orgulho e amor às pessoas a quem devo a concretização deste trabalho: primeiro ao meu marido Dorival Cassiolato, que em todos os momentos esteve presente dando apoio, estímulo e compreensão pela minha ausência. A filha Patrícia A. Cassiolato, que com seu carinho e atenção, nos momentos que necessitei de sua ajuda sempre esteve disposta e presente. Em especial, ao meu neto do coração, Giovanni C.Pereira, que nestes três anos de sua vida pouco pude me dedicar, me proporcionaram momentos valiosos. Ao meu genro Rogério Olivieri Pereira, pelo carinho, apoio e colaboração na formatação do meu trabalho. Da mesma forma agradeço ao meu filho Thiago Alexandre Cassiolato, que com sua paciência, muitas vezes interrompeu suas atividades para dar suporte técnico ao computador.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPEPP Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia

BM Banco Mundial

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CB Condições Boas

CI Condições Insatisfatórias

CNPq Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CMB Condições muito Boas

CR Condições Regulares

FAPESP Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de São Paulo

FINEP Financiadora de Estudos e Projetos

FMI Fundo Monetário Internacional

GED Gratificação de Estímulo à Docência

IES Instituição de Ensino Superior

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa em Educação Anísio Teixeira

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

MEC Ministério da Educação

PAIUB Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras

PEC Proposta de Emenda Constitucional

PPP Parcerias Público-Privada

PROUNI Programa Universidade para Todos

REUNI Reestruturação da universidade

SENAC Serviço Nacional de Aprendizagem comercial

SENAI Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SINAES Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

UDF Universidade do Distrito Federal

UFMG Universidade Federal de Minas Gerais

UNICAMP Universidade Estadual de Campinas – SP

USP Universidade de São Paulo - SP

LISTA DE QUADROS

1- Participantes professoras e professores	43
2- Distribuição em número dos participantes segundo o tempo e instituição de formação	44
3- Número de participantes segundo o tempo de docência	46
4- Distribuição dos participantes a partir de sua inserção na universidade	49
5- Distribuição dos participantes a partir de sua forma de acesso e estabilidade na universidade	50
6- Número de disciplinas exercidas pelos docentes participantes	74
7- Distribuição dos participantes em relação ao número de inserção profissional	75
8- Outras atividades além da docência	76
9- Distribuição dos participantes considerando outras atividades relacionadas a área acadêmica	77
10- Distribuição dos participantes considerando a carga horária semanal nas instituições	83
11- Distribuição dos participantes considerando a carga horária semanal fora da instituição	86
12- Distribuição dos participantes segundo a atuação profissional e resultados esperados com os alunos	114
13- Distribuição dos participantes segundo a avaliação da profissão docente	122
14- A profissão docente é mal remunerada?	125
15- Distribuição dos participantes considerando o quanto o trabalho contribui para desencadear o <i>stress</i>	185
16- Distribuição dos participantes, considerando o quanto a profissão é estressante	189
17- Distribuição dos participantes considerando como os mesmos percebem o <i>stress</i>	200
18- O <i>stress</i> interfere no desempenho profissional?	204
19- Como você percebe o seu desempenho na sala de aula	207
20- Distribuição, em percentual, dos participantes professores universitários, segundo os componentes da síndrome de <i>burn-out</i> (N=12)	215
21- Número de participantes segundo distribuição entre os componentes da síndrome de <i>burn-out</i> (N=12)	216
22- Distribuição, em percentual dos participantes com titulação de mestrado e doutorado segundo os componentes da síndrome de <i>burn-out</i> (N=123)	218

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo conhecer o processo de desenvolvimento da identidade do professor submetido a condições objetivas que favorecem o desencadeamento da síndrome de *burn-out*. Procuramos identificar os componentes da síndrome e estabelecer a relação entre o desenvolvimento da síndrome e o exercício profissional, analisar o significado atribuído pelo professor ao seu desempenho como parte constituinte de sua identidade e os efeitos do *burn-out* no trabalho acadêmico. Participaram de nossa pesquisa treze psicólogos professores universitários. Entre as mulheres, sete são casadas e uma viúva; a idade média é de 52 anos. Os homens são casados, idade média de 43,6 anos. Os professores trabalham em universidades privadas. Todos residem na cidade de São Paulo. Foi utilizado um questionário composto de 30 questões referentes aos dados pessoais, formação acadêmica, ocupação e avaliação da atuação profissional. Utilizou-se como escala de medição da síndrome de *burn-out* a *Maslach Burnout Inventory* (MBI). A referida escala tem 22 itens, divididos em três subescalas que correspondem aos três componentes de *burn-out*. Os outros itens avaliam os graus baixo, médio e alto da Exaustão Emocional, Despersonalização e Realização Pessoal e Profissional. Também utilizamos um roteiro de entrevistas semi-estruturadas, relativas às percepções do participante sobre ele mesmo, quanto à função que exerce, como é seu cotidiano, sua jornada de trabalho e seus relacionamentos - permeados de sentimentos – satisfações, insatisfações, medos – nas situações estressantes do exercício profissional. Nesta pesquisa, nenhum docente apresentou a síndrome de *burn-out*. Quanto ao nível de exaustão emocional, os participantes masculinos apresentaram o nível médio e alto, enquanto as partícipes femininas, o nível médio e baixo, o que pode ser considerado como um certo grau do processo de *stress*. Entretanto, não se constatou efeito negativo desses graus de Exaustão Emocional no seu exercício docente. Para os docentes, as regras das IES são consideradas mais estressantes do que as da sua atividade como professores. Constatou-se que a prática do exercício docente gera sentimentos de prazer e desprazer. Os docentes percebem que desempenham bem o seu papel no trabalho e querem dar o melhor de si para seus alunos. Quando não conseguem, se cobram. No decorrer do tempo, constitui-se a identidade profissional, prevalecendo o personagem sábio e poderoso: aquele que quando entra em cena ensina e quer que o aluno aprenda. O personagem poderoso entra em conflito quando se submete às regras institucionais, pois não admite ser totalmente submisso à instituição. Como o personagem submisso não se mantém, ele é logo substituído pelo personagem sábio e poderoso, que busca o conhecimento para a superação de suas inseguranças geradas no exercício profissional. Entre os participantes, a identidade profissional que é assumida pelo personagem forte, sábio e poderoso se mantém, e há uma constante busca, em perene metamorfose, pela qual eles tentam ultrapassar as dificuldades cotidianas presentes em seu ambiente de trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: docente, síndrome de *burn-out*, instituição de ensino superior, trabalho, identidade.

ABSTRACT

This research aimed to know the development of teacher's identity process. As a matter of fact, while they do their work teachers are generally subjected to objective conditions that usually promote the uprising of the burnout syndrome. We tried to identify the syndrome components and set up the relationship between the syndrome development and the work teachers are expected to do. Besides it we tried to do an analysis of the meaning of teacher's valuation about their performance as a constitutive part of their identity and the effects of the burnout syndrome in the academic labor. Thirteen psychologists that work as university teachers granted an interview. Between the women, seven are married and one is a widow; their age average is 52 years old. The men are married, age average of 43,6 years old. The men work in private universities. All of them live in São Paulo city. We employed a questionnaire with thirty questions, concerning to personal dice as academic graduation, occupation (work) and their valuation of their professional performance. We made use of the Malach Burnout Inventory (MBI) as a standard of measurement scale. This scale has 22 itens, divided in three under - scales, which are in conformity to the three components of the burnout syndrome. The other itens evaluate the low, medium and high degrees of Emotional Exhaustion, Despersonalization and Personal and Professional Realization. We also used a guide-book of semi - structured interviews with six open questions and 33 closed questions, connected to the participants' perceptions about themselves, their jobs, their quotidian, their work journey and their relationships, which are permeated by feelings of satisfaction, displeasures and fears in the stress situations of their professional tasks. In this research no one presented the burnout syndrome. Considering the Emotional Exhaustion degree, men presented the medium and high degree and women the medium and low degree, a result that we can considerate as a certain degree of the stress process. In spite of it, we didn't find out a negative effect of these Emotional Exhaustion degrees in these teachers' practice. In the teacher's opinion, the rules of the Institutions of Higher Education (IES, in Brazil) are considered more stressing than their tasks as teachers. We verified that the practice of teaching produce feelings of pleasure as well as feelings of displeasure. The teachers who granted us an interview have knowledge of that they act their part well in their jobs and they want to give their best for their students. When they aren't able to do it, they feel guilty and try to do better in time. As time goes by, the professional identity is constituted, and the wise and powerful personage predominates: is that one who when enters the stage teaches and wants that their students learn. The powerful personage comes into conflict with the others when he is subjected to the Institution rules, because he doesn't want to be totally submitted to them. As the submissive personage doesn't carry on, he is quickly replaced by the wise and powerful personage, who is in search of knowledge so that he could overcome his apprehensions produced by the teaching tasks. Among the participants, the professional identity that is assumed by the strong and powerful personage keeps alive. Then there is a continuous search in a perennial metamorphosis by which they try to surpass the daily difficulties that appear in their labor environment.

KEY WORDS: teacher, burnout syndrome, Institution of Higher Education, work, identity.

SUMÁRIO

Dedicatória.....	VII
Agradecimentos.....	IX
Lista de siglas e abreviaturas.....	XI
Lista de quadros	XIII
Resumo	XV
Abstract.....	XVII
Sumário	XIX
Apresentação	01
Delimitação do problema.....	05
Objetivo.....	06
Metodologia da pesquisa.....	09
Sujeitos da pesquisa.....	14
Instrumentos.....	14
Procedimentos.....	16
Procedimento de análise de dados usando “técnica de análise de conteúdo”.....	17
CAPÍTULO 1 – A CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.....	19
1.1 O sistema de organização das instituições de educação superior – IES.....	19
1.2 O número de instituições de ensino superior.....	20
1.3 Como são feitas as avaliações das Instituições de ensino superior – IES.....	22

1.4 Como são feitas as avaliações dos cursos de graduação	23
1.5 A universidade no Brasil.....	24
1.6 Antes, a resistência, depois, a difícil busca de um modelo	25
1.6.1 Modelo ou superposição de modelos de universidade na educação superior no Brasil.....	28
1.6.2 Rumo à universidade neoprofissional heterônoma e competitiva	30
1.7 A privatização do Ensino superior	36
1.8 Apresentação, análise e discussão dos resultados.....	45
1.9 Os tipos de instituição de educação superior	49
1.10 Como se organiza o trabalho docente	70
1.11 O taylorismo na educação	90
1.12 O neoliberalismo e a educação	99
CAPÍTULO 2 – AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICODINÂMICA DO TRABALHO	111
2.1 Apresentação e análise dos resultados	115
CAPÍTULO 3: STRESS	155
3.1 Conceito de <i>stress</i>	156
3.2 Fases do <i>stres</i>	158
3.3 Estressores e adaptação	161
3.4 O <i>stress</i> na ocupação docente	163
3.5 Síndrome de <i>burn-out</i>	165
3.6 A diferença entre <i>stress</i> e <i>burn-out</i>	171
3.7 Os sintomas da síndrome de <i>burn-out</i>	172
3.8 O emprego do termo <i>burn-out</i>	174

3.9 As concepções teóricas do <i>burn-out</i>	175
3.10 Estressores na organização do trabalho	177
3.11 A adaptação do indivíduo no ambiente	185
3.12 Pesquisas sobre a síndrome de <i>burn-out</i>	187
3.13 Análise e discussão dos resultados	190
CAPÍTULO 4: A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE	231
4.1 O processo de constituição da identidade profissional.....	243
4.2 As etapas da constituição da identidade	247
CAPÍTULO 5: CONSIDERAÇÕES FINAIS	299
REFERÊNCIAS	311
ANEXO I - Termo de consentimento para as entrevistas	323
ANEXO II - Questionário	325
ANEXO III - Escala de medição da síndrome de <i>burn-out</i>	327
ANEXO IV - Roteiro de entrevista semi-estruturada	329

SÍNDROME DE *BURN-OUT* E IDENTIDADE DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

APRESENTAÇÃO

As mudanças na forma de organização do trabalho e os avanços da automação e da tecnologia da informação trouxeram intensificação do trabalho e novas exigências e demandas aos trabalhadores, inclusive à categoria do profissional docente. Almeida (2002, p.136) afirma que: “Nesse novo cenário mundial, perdem força os trabalhadores, devido à flexibilização do trabalho, ao enfraquecimento dos sindicatos e ao desmonte do sistema de proteção social, fundado em direitos adquiridos”.

Dentro desse novo cenário, a saúde e a qualidade de vida dos trabalhadores são dois temas que estão em evidência atualmente e são vitais na família, no trabalho. São prioridades que desejamos conquistar e utilizar como armas defensivas diante dos ataques da vida cotidiana e das pressões ambientais. Caso contrário, corremos o risco de sucumbirmos pelo *stress*, *burn-out*, câncer, infarto, ou padecer cronicamente de dores musculares, depressão, irritabilidade etc. Segundo Heloani (1997, p.73), referindo-se a certa tradição laboral em nosso país, “a ergonomia sempre foi habitualmente tida como dispensável e o aumento da jornada de trabalho uma constante”.

Trata-se de um assunto sério e relevante, pois a saúde é essencial à vida, e doenças como depressão, síndrome do *stress* e do *burn-out* são cada vez mais comuns entre os professores brasileiros. São vários os fatores que influenciam na promoção ou não da saúde e da qualidade de vida. A saúde é produto de fatores físicos, sociais e psíquicos, ou seja, o corpo é formado por uma unidade biopsicossocial que, em desequilíbrio, pode provocar doenças.

Algumas profissões são mais estressantes que outras. O exercício da docência é reconhecidamente estressante, e o professor está constantemente

oscilante ou no limite, sob tensão freqüente, entre a saúde e a doença. A saúde tem de ser conquistada no dia a dia. Esses são os motivos que vêm despertando, nas últimas décadas, o interesse de especialistas e pesquisadores na área da saúde mental. Heloani (2003), em seu livro cujo subtítulo é *história da manipulação psicológica no mundo do trabalho*, nos revela a lógica do capital que atinge o inconsciente dos trabalhadores “em três dimensões: afetiva, subjetiva e psicológica”. A esse respeito, Almeida (2002, p.135) acrescenta, ainda, “que a tendência à globalização da universidade obedece à lógica do capital em sua nova forma de imperialismo”.

Dessa maneira, os professores são atingidos, sofrem e se queixam de seu trabalho, considerando-o como cansativo e, sobretudo quando se aproxima o final de cada semestre, podem, por vezes, sentir-se esgotados/estressados. Geralmente esse período é acompanhado de mudanças psicofisiológicas, resultantes de aspectos exigidos pelo trabalho do professor.

Observa-se a existência de alguns indicadores de incompatibilidade entre os limites pessoais do professor e as demandas do aluno e do sistema educacional universitário. Uma vasta gama de pesquisadores está atenta para tentar identificar a presença de estressores no ambiente físico e no social e seus efeitos prejudiciais à saúde e à qualidade de vida profissional do professor.

A resposta do *stress* aos estressores ocupacionais é a síndrome do *burn-out*, que está associada diretamente à realidade objetiva do trabalho do professor. Os fatores que podem contribuir para a manifestação do *burn-out* vão desde as características pessoais de cada professor, abrangendo os aspectos sociais, até as condições gerais objetivas do trabalho executado. Reinhold (1996, p.172) apontou que “(...) a suscetibilidade do professor a uma reação de *stress* ou *burn-out* é uma função da freqüência e da intensidade dos estressores, da avaliação cognitiva e emocional que o indivíduo faz de um evento estressor (...)”.

Na atividade profissional que exerço, desde a última década do século passado, de psicóloga clínica, e na função de educadora e de supervisora de casos clínicos, observo que o *stress* tem acometido pacientes de diversas áreas

de trabalho, incluindo a categoria profissional de professores, cujas queixas, muitas vezes, estão relacionadas a estressores ocupacionais geradores de sintomas físicos e/ou psíquicos, denominados por Selye (1956) de *stress*.

Nos professores, tenho observado empiricamente que são comuns os sintomas de esgotamento físico e psíquico, com alterações do estado de humor. Noto que eles não têm tempo livre para lazer e chegam a se afastar de seus familiares em função do trabalho. Em todo o tempo, esses docentes estão envolvidos em atividades acadêmicas, fazendo de suas vidas apenas trabalho; tornam-se *workaholics* e não se dão conta de que há outras áreas que também são importantes para a qualidade de suas vidas, bem como para a sua saúde física e mental.

No âmbito da universidade, os principais personagens são os professores e os alunos – ambos expostos a fontes geradoras de *stress*. A síndrome de *burn-out* se caracteriza por “atitudes e condutas negativas com relação aos usuários, clientes, organização e trabalho; é assim uma experiência subjetiva, envolvendo atitudes e sentimentos que vêm acarretar problemas de ordem prática e emocional ao trabalhador e à organização” (Codo e Vasques-Menezes, 1999, p.240). A síndrome de *burn-out* caracteriza-se, então, por “(...) uma desistência de quem ainda está lá. Encalacrado em uma situação de trabalho que não pode suportar, mas que também não pode desistir” (Ibidem, p.254).

No meio acadêmico, alguns aspectos presentes no ambiente de ensino superior podem se tornar fontes estressoras para o docente, ou seja, podem favorecer o seu *stress* ocupacional: excesso de trabalho, gestão acadêmica, os alunos, o ambiente de trabalho, os colegas, a formação e a necessidade de educação permanente do professor, a produção científica etc. Os problemas relacionados à área da educação são vários e complexos, colocando o professor em constante pressão e levando-o, muitas vezes, a apresentar vários comprometimentos biopsicossociais, que resultam em *burn-out*. Codo e Vasques-Menezes (1999, p.243) ainda afirmam que as “pessoas que podem ser consideradas como tendo uma ‘personalidade forte’, que vêem a si mesmas como

possuindo uma capacidade positiva de escapar do *stress*, podem acabar sucumbindo ao *burn-out*".

Lipp (2002, p.55-62) também identificou vários tipos de estressores ocupacionais em professores universitários, tais como "exigências excessivas quanto à alta produtividade; necessidade de participar de inúmeros congressos, bancas, concursos e as despesas que isso acarreta; falta de uniformidade no modelo de currículos e relatórios exigidos pelas agências de fomento e pelas próprias universidades, necessidade de trabalhar à noite e aos domingos e feriados (...)", além de outros fatores.

Reinhold (2002, p.72-74) aponta alguns fatores externos relacionados ao trabalho que podem levar o professor à síndrome de *burn-out*, tais como: "papel do diretor"; "conflito; ambigüidade e excesso de papéis do professor"; "jornada de trabalho do professor"; "excesso de burocracia"; "indisciplina"; "falta de integração social no trabalho"; "falta de reconhecimento pelo bom trabalho docente"; "elevadas expectativas dos superiores"; "tédio decorrente de tarefas repetitivas"; "políticas inadequadas de avaliação de desempenho do professor"; "valores conflitantes entre instituição e professor"; "falta de autonomia"; "baixo status da profissão de professor". A desvalorização profissional do professor, em todos os níveis, é tema recorrente em nossa sociedade. Segundo Borges (2002, p.282), só existirá uma política educacional "bem sucedida" com a "valorização profissional do professor, agente ímpar da educação (...)". Carvalho, e outros (2001, p.190) ressaltam a importância de a sociedade participar na instituição educacional para se obter uma "educação de qualidade" que ultrapasse a sala de aula e objetive uma sociedade educada.

A situação atual da saúde física e mental do professor é bastante preocupante, como apontam Codo e Vasquez-Menezes (1999, p.250). Ambos realizaram uma pesquisa de âmbito nacional com quase 39 mil trabalhadores em educação. O Laboratório de Psicologia do Trabalho da UnB identificou 31,9% dos trabalhadores apresentando baixo envolvimento emocional com as tarefas; 25,1% apresentando exaustão emocional; e 10,7%, despersonalização. "Se perguntamos

pela incidência, em nível preocupante, de, pelo menos, uma das três subescalas que compõem o *burn-out*, estaremos falando de 48,4% da categoria”. Isso representa a metade de toda a amostra pesquisada.

Sabemos que o exercício da docência é de extrema importância social e, para que essa excelência no ensino seja alcançada, o professor necessita de auto-realização no exercício da profissão. Nos últimos tempos, o cenário parece ser bastante desfavorável. A insatisfação dos professores em relação à profissão é um aspecto a ser ressaltado. Codo, Vasques-Menezes e Verdán (1999, p.293-294) ainda acrescentam que “Motivação dos alunos, aplicação dos conhecimentos no cotidiano, interesse pela pesquisa e por aprofundamento, coisas fundamentais para o exercício da atividade de educar, dependem diretamente da percepção do trabalho do educador como importante”.

Delimitação do problema

Diante do cenário que os professores universitários estão vivenciando na realidade de seu trabalho, cabe-nos perguntar:

O que ocorre na história de vida do professor universitário para que ele possa desenvolver a síndrome de *burn-out*?

Qual a frequência de ocorrência da síndrome de *burn-out* no professor universitário?

O que ocorre no cotidiano do trabalho do professor universitário para que ele apresente um ou mais dos três componentes da síndrome de *burn-out*?

A síndrome de *burn-out* interfere no processo de constituição de sua identidade profissional?

Como o professor universitário percebe seu desempenho acadêmico?

Que efeitos a síndrome de *burn-out* pode acarretar no desempenho acadêmico?

O *stress* do professor é um dos temas recorrentes nas pesquisas acadêmicas. Apesar disso, não há programas de prevenção e de intervenção e estamos longe no que tange à conscientização de como controlar e prevenir o *stress*. A esse respeito, Witter (2002, p.128) afirma que “(...) não se tem dado a devida atenção ao estresse do professor no âmbito geral da pesquisa nem de prevenção de um modo geral (...)” e acrescenta, ainda, “(...) raramente aparecem estudos de prevenção ou de intervenção”.

Apesar de ter sido alvo de discussões e palestras, o *stress* ocupacional tem sido pouco pesquisado, especialmente no que diz respeito a professores universitários. Witter (2002, p.128) aponta que “Seria necessário investir na pesquisa de todas essas variáveis para aprofundar o conhecimento na área e poder auxiliar administradores e professores na redução ou anulação dos efeitos negativos do estresse e, assim, assegurar melhor qualidade de vida no meio educacional”.

Diante da importância do trabalho que o professor exerce na sociedade, a intenção de aprofundar esse estudo é esclarecer alguns aspectos que contribuem para o surgimento do *stress* ocupacional crônico – o *burn-out*. Os resultados, provavelmente, provocarão uma maior atenção ao problema. E uma vez que ele, professor, exerce um papel de agente formador de idéias na nossa sociedade, seria necessário que aprendesse a lidar com o *stress* ocupacional de maneira eficaz e que enfrentasse e superasse as situações de seu cotidiano desgastante. Esse aprendizado facilitará a adaptação às demandas do mundo moderno.

Dessa forma, este trabalho tem por objetivo um estudo sistemático do *stress* ocupacional denominado de síndrome de *burn-out* e dos aspectos subjetivos envolvidos no exercício profissional do professor, tentando identificar os fatores presentes na determinação dessa síndrome, a partir de dados quantitativos e qualitativos e da abordagem materialista histórica e dialética, que propicia o conhecimento da identidade do professor submetido ao ambiente de trabalho e imerso em um panorama que pode favorecer a síndrome de *burn-out*.

Objetivo

O objetivo desta pesquisa é conhecer o processo de desenvolvimento da identidade do professor na área acadêmica quando este é submetido a condições que favorecem o desencadeamento da síndrome de *burn-out*. Mais especificamente, pretende-se:

- 1) Identificar os três componentes da síndrome de *burn-out*.
- 2) Identificar os possíveis estressores que podem levar a desenvolver a síndrome de *burn-out*.
- 3) Estabelecer alguma relação entre o desenvolvimento da síndrome com o exercício profissional.
- 4) Analisar o significado atribuído pelo professor a seu desempenho profissional como parte constituinte de sua identidade.
- 5) Identificar os efeitos da síndrome de *burn-out* no trabalho acadêmico.

Para se atingirem os objetivos propostos, esta tese foi estruturada da seguinte forma:

Primeiramente apresentamos as justificativas e o problema de pesquisa, delimitando o objeto de estudo e apresentando as perguntas a que este estudo tenta responder. Também descrevemos o método de investigação adotado na pesquisa, estabelecemos o número de participantes e apontamos os instrumentos e os procedimentos de análise de dados e conteúdos a serem adotados.

No capítulo 1, buscamos contextualizar teoricamente como estão organizadas e quantas são, aproximadamente, as instituições de ensino superior (IES) no Brasil, de que maneira são feitas as avaliações dos cursos de graduação nas instituições, os tipos de universidade “pública” e “privada”, a privatização do ensino superior, como se organiza o trabalho docente. Por último, apresentamos os participantes da pesquisa, o tipo de instituição em que trabalham, como percebem as universidades onde trabalham, como são as suas relações de

trabalho e como o docente psicólogo organiza o seu trabalho. Também procuramos mostrar a influência do taylorismo na educação, bem como alguns aspectos do neoliberalismo e seus reflexos no sistema educacional e em que medida os professores estão sendo afetados por esse panorama.

No capítulo 2, procuramos mostrar as contribuições teóricas da psicodinâmica do trabalho para a compreensão da profissão docente, enfatizando alguns elementos capazes de causar danos à saúde mental. Apresentamos também alguns dados sobre os participantes, além de importantes informações fornecidas por eles e referentes a este estudo.

No capítulo 3, apresentamos o conceito clássico do *stress*, o que são *estressores*, e as fases do processo: alerta, resistência, quase-exaustão e exaustão. Procuramos discorrer também sobre o conceito da síndrome de *burn-out* sob as perspectivas teóricas: clínicas, sócio-psicológicas, organizacionais e a sócio-históricas. Um outro aspecto importante para a compreensão da relação entre o sujeito e o objeto é a questão da adaptação do indivíduo ao ambiente. Na sequência, mostramos os resultados e as análises pertencentes à síndrome de *burn-out*.

No capítulo 4, escrevemos como ocorre o processo da constituição da identidade no decorrer do tempo e os vários papéis constituídos e exercidos pelos docentes. Por meio dos conteúdos dos depoimentos, mostramos o movimento da constituição e transformação da identidade, e como esta vai sendo afetada pelas condições objetivas do trabalho docente.

No capítulo 5, finalmente, procuramos apresentar as considerações finais a que esta pesquisa chegou. Conhecemos, por meio dos participantes, o cotidiano do trabalho docente. Detectamos que o docente se submete às regras da organização do trabalho, exercendo, na instituição em que leciona, um trabalho bastante taylorizado, que, muitas vezes, gera insatisfação profissional. A extensão do trabalho docente, além dos muros das IES, provoca uma sobrecarga de trabalho e, ao final do dia, a maioria está cansada. Esses profissionais admitem que a profissão é estressante, mas seus relatos muitas vezes são contraditórios

no que se relaciona a alguns dados objetivos da pesquisa. Mostramos principalmente os vários personagens que se alternam no papel profissional do docente - o sábio, o poderoso, o submisso, entre outros - que entram em conflito quando o professor se submete às regras da organização do trabalho docente.

A seguir apresentamos a metodologia da pesquisa, com a finalidade de compreender o que acontece com o profissional docente submetido às condições objetivas de *stress*.

Metodologia da pesquisa

O propósito deste capítulo é apresentar os procedimentos metodológicos adotados neste trabalho. Para a análise e a interpretação dos dados coletados utilizaremos alguns princípios do Materialismo Histórico e Dialético.¹

Segundo Mandel (2001, p.25 a 35), o materialismo histórico apresenta três aspectos centrais: 1º) o conjunto das relações de produção específica; 2º) a luta de classes: é “(...) a existência social que condiciona a consciência social”; 3º) o Estado: “é um produto da divisão da sociedade em classes, um instrumento de consolidação, de manutenção e de reprodução da dominação de uma determinada classe”.

A proposta de Mandel (2001) proporciona a compreensão da organização do trabalho sob os princípios tayloristas, fordistas e pós-fordistas de organização e, especialmente, a compreensão das conseqüências da ascensão do neoliberalismo e do pós-fordismo, que trouxeram mudanças significativas na forma de organização do trabalho. Os avanços da automação e da tecnologia da informação também intensificaram o trabalho, exigindo cada vez mais do trabalhador, o que trouxe conseqüências que podem levar a doenças e à somatização no organismo (Heloani, 2003).

¹Segundo Reich (1975) somente com Marx e Engels é que a dialética adquiriu um status filosófico – materialismo dialético e científico – o materialismo histórico. Marx substituiu o idealismo de Hegel por um realismo materialista. Para Marx a dialética explica a evolução da matéria, da natureza e do próprio homem. O

princípio básico do materialismo dialético é a ciência das leis do *movimento*, tanto no mundo externo quanto no pensamento humano. A dialética em Marx é uma concepção do homem, da sociedade e da relação homem-mundo. O materialismo dialético tem dois sentidos: o primeiro, como dialético, estuda as leis mais gerais do universo – desde a natureza física até o pensamento, passando pela natureza viva e pela sociedade. O materialismo é uma concepção científica que pressupõe que o mundo é uma realidade material – natureza e sociedade, que o homem pode vir a transformar. Os princípios da dialética: tudo se relaciona, a natureza apresenta-se como um todo coerente onde objetos e fenômenos são ligados entre si, reciprocamente. Como método, a dialética leva em consideração a *ação recíproca* dos objetos e fenômenos, buscando entendê-los numa totalidade concreta; tudo se transforma, o movimento é uma qualidade inerente a todas as coisas, sendo que a causa da transformação é a luta interna – a lei da negação da negação; tudo se transforma qualitativamente, o novo dá-se pelo acúmulo de elementos qualitativos que, num dado momento, produzem o qualitativamente novo; a transformação das coisas só é possível porque no seu próprio interior coexistem forças opostas que tendem simultaneamente à unidade e à oposição, chamada de contradição, que é a lei mais importante da dialética.

Ao atender aos princípios da lógica capitalista pós-fordista, o professor universitário pode afetar sua saúde física e mental. Para compreender a dinâmica das relações entre o profissional, o capital e o trabalho, a dialética da história proposta por Mandel (2001, p.26) propicia o entendimento desse processo, por tratar-se de “uma dialética de seres humanos reais”, “concretos”, dentro de um contexto social e ‘historicamente específico’, isto é, que é determinado “pelas condições sociais específicas nas quais eles vivem, condições que mudam de acordo com a época histórica”.

Assim, a dialética como método contribui para a compreensão dos fatos em sua totalidade, fatos estes vivenciados pelos professores universitários no contexto do trabalho acadêmico.

O contexto acadêmico está inserido em um novo sistema produtivo, em que o professor universitário convive com uma adversidade que, de certa forma, é produto dos princípios das políticas neoliberais; dentre eles, podemos citar o enxugamento de trabalhadores, que faz parte das Políticas Educacionais que estão sendo adotadas. Mandel (2001, p.25) ressalta que a dialética materialista baseia-se na realidade material “a natureza e a sociedade” e na realidade objetiva “o movimento do real em sua totalidade”, que pode ser explicado pelo pensamento.

Desta forma, entende-se que os professores universitários fazem parte de uma categoria profissional concreta caracterizada por relações de produção específicas da universidade. Hoje, a Educação faz parte de um modo de produção

capitalista, que historicamente passou por períodos de avanços e retrocessos e, nos últimos tempos, reflete um modo de “produção mercantil”. Desta forma, a Educação tornou-se um produto. No Sistema Educacional, a Educação escolar desenvolvida nas instituições privadas é feita pela força de trabalho do professor, que é transformado em mercadoria comprada por sua clientela - os alunos. Ou seja, o aluno é a matéria-prima à qual se aplica um valor. A Educação, como mercadoria, utiliza-se da força de trabalho intelectual do professor que, por sua vez, está submetido às exigências do mercado de trabalho e à lógica do capital.

Para atender às necessidades e às exigências do mercado de trabalho, o professor vem passando por pressões por parte da instituição acadêmica e dos alunos, além de ser submetido a outras formas de cobranças, como, por exemplo, no tocante à necessidade de vasta produção científica. Estas demandas profissionais exigem adaptação por parte do professor. Adaptação esta que envolve aspectos internos e externos do indivíduo, e depende, portanto, da constituição da identidade, porque envolve aspectos subjetivos, que foram se constituindo durante a história de vida do docente.

Para a compreensão de todo este processo, os princípios do materialismo histórico e dialético permitem conhecer a constituição da identidade do professor, submetido a determinadas condições sociais específicas de seu trabalho, condições estas que mudam de acordo com a sua realidade objetiva. O fato é que a realidade cotidiana do trabalho do professor torna-se árdua em todos os níveis, pois, além de sua carga horária, determinada pela instituição acadêmica, ele desenvolve outras atividades extras, relacionadas ao processo educacional.

De acordo com os princípios da dialética, pode-se afirmar que a constituição do processo de identidade do professor deve ser entendida na sua totalidade concreta, onde tudo se relaciona e se transforma.

Considera-se ainda que o processo de desenvolvimento da identidade do professor é um processo dinâmico e mutável, que ocorre durante toda a vida. A gênese deste processo não implica só o tempo porque, durante o processo de desenvolvimento, o indivíduo passa por situações e etapas diferentes que podem

interferir positiva ou negativamente em sua vida. Sob esta ótica, o professor pode ser visto também sob uma perspectiva histórica.

Para Brioschi e Trigo (1987, p.637), “(...) a narrativa de vida deve ser considerada em sua subjetividade” em que “está implícito um pressuposto teórico: no fundo da narrativa encontra-se a realidade social e coletiva, incorporada ao sujeito.”

Os mesmos autores consideram que o trabalho realizado a partir de uma história de vida é um método histórico. Ao relatar fatos e situações, o indivíduo remete necessariamente ao tempo histórico. Tempo este que é dinâmico (porque abrange todas as estruturas sociais e os momentos de mudanças) e dialético (porque frequentemente conhecimentos e experiências são confrontados durante a investigação).

Gamboa (1989, p.103) afirma que “(...) o homem é tido como ser social e histórico; embora determinado por contextos econômicos, políticos e culturais, é criador da realidade social e o transformador desses contextos.” Ademais, pode-se dizer que o processo de desenvolvimento da identidade do professor dá-se mediante uma interdependência de fatores biológicos, sociais, culturais e históricos. Todas essas dimensões fazem parte da constituição do indivíduo, e, por isso, o desenvolvimento do processo saúde/doença também é historicamente constituído. Acrescenta-se que este processo é dinâmico, mutável e está constantemente em transformação.

Segundo o mesmo autor (1987, p. 10 a 15), como método, o materialismo histórico e dialético integra vários elementos: os elementos gnosiológicos (doutrina do conhecimento, da relação do pensamento com o ser e do movimento do conhecimento), os lógicos (ciências das formas e leis do pensamento), os ontológicos (doutrina do ser que também relaciona os conteúdos da realidade objetiva ao ser) inter-relacionados ao contexto histórico. A categoria gnosiológica tem por objetivo esclarecer o elo entre o processo de pesquisa e as etapas do desenvolvimento humano. A categoria dos lógicos considera “o movimento do

pensamento no sentido da verdade objetiva.” E, por último, a categoria dos ontológicos refere-se às leis gerais do ser.

São estes elementos, os gnosiológicos, os ontológicos e os lógicos, que se inter-relacionam no contexto histórico, os dados fundamentais para se alcançar o objetivo desse estudo. Com estes elementos, como categorias, busca-se captar as contradições e os movimentos que se situam em relação à dinâmica entre o sujeito e o objeto. É a interdependência entre a subjetividade do sujeito e o mundo objetivo o que enfatiza as contradições do fenômeno identificado. Por meio da apreensão das contradições peculiares – considerando-se as características individuais e seu movimento interno – é que se tenta desvendar o fenômeno. Ciente destas contradições expressas pelo sujeito, a pesquisadora se mantém atenta a elas.

Nesse sentido, Chizzotti (2001, p.80) aponta que o pesquisador é um desvelador dos significados das ações e das relações que se escondem nas estruturas sociais. A totalidade concreta – uma análise da realidade concreta do sujeito, onde tudo se relaciona – permite identificar as pressões externas e ou/ internas, fontes estressoras originadas no contexto acadêmico. Fontes estressoras estas que, contribuindo para o sofrimento psíquico, podem levar o indivíduo à aquisição de doenças somáticas.

Assim, apresentamos uma pesquisa qualitativa que se fundamenta em uma estratégia baseada em dados colhidos em interações sociais ou mesmo interpessoais, e que são analisados a partir dos significados que os sujeitos atribuem a um determinado fato. E nos encontramos com as ideias de Chizzotti (1991, p.79), que considera haver “uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”.

SUJEITOS DA PESQUISA

Participaram desta pesquisa treze psicólogos, professores universitários.

Quanto às professoras: quatro são casadas com dois filhos, uma é casada com um filho, uma é casada com três filhos, uma é casada sem filhos e uma é viúva com mais de três filhos. A idade variou entre 34 e 64 anos; constatou-se a idade média de 52 anos.

Quanto aos professores: três são casados com um filho e dois são casados com dois filhos. A idade variou entre 37 e 52 anos, com idade média de 43,6 anos.

Do total dos participantes, oito professores trabalham em universidades particulares, três em universidades confessionais e dois em fundações. Todos residem na cidade de São Paulo. Os treze professores foram escolhidos por indicação de pessoas conhecidas e residentes na capital. Na seleção dos participantes não foram levados em consideração o estado civil, a idade e o número de filhos.

Instrumentos

Para que se realizasse este estudo, os participantes da pesquisa assinaram o “Termo de consentimento livre e esclarecido”, anuindo aos objetivos e critérios deste trabalho. Firmou-se o compromisso de que os dados pessoais seriam mantidos em sigilo e os resultados gerais, obtidos por meio da pesquisa, seriam utilizados para alcançar os objetivos do trabalho, podendo ser publicados. **(Anexo I)**

Foi elaborado um questionário composto de trinta questões referentes a dados pessoais: formação acadêmica, ocupação e avaliação da atuação profissional. Composto por perguntas abertas e fechadas, de múltipla escolha, este questionário, como já afirmamos, objetiva colher dados pessoais, incluindo o local em que os participantes pesquisados trabalham, sua carga horária e de que modo o seu trabalho é desenvolvido **(Anexo II)**.

Foi utilizada a escala de medição da síndrome de burnout. Uma das mais conhecidas é a Maslach Burnout Inventory (MBI), criada por Maslach e Jackson, e re-editada em 1986. O instrumento foi adaptado e validado para a população brasileira pelo Laboratório de Psicologia do Trabalho LPT/UNB, em 1998 (Codo, 1999, p.243). A validação do referido instrumento contou com uma amostra de 38.000 sujeitos, de vários estados brasileiros, em 1998.

A referida escala tem 22 itens, divididos em três subescalas que correspondem aos três componentes de burn-out. Dentre os itens da escala, nove avaliam Exaustão Emocional (2, 5, 7, 8, 9, 10, 14, 16 e 17); cinco avaliam Despersonalização (3, 13, 19, 20 e 21); e oito, Realização Pessoal e Profissional (1, 4, 6, 11, 12, 15, 18 e 22). Para cada um dos itens, apresenta-se a graduação de 0 (totalmente em desacordo) a 6 (totalmente de acordo).

Cada um dos componentes é analisado separadamente como uma variável contínua. Segundo Vasques-Menezes (2005), na exaustão emocional, a somatória de 27 ou mais pontos indica um grau Alto; de 17 a 26 pontos, considera-se grau Médio; e, com menos de 17 pontos, considera-se grau Baixo. Na despersonalização, a somatória de 13 ou mais pontos indica um grau Alto; de 7 a 12 pontos, grau Médio; e menos de 7 pontos indicam um grau Baixo. Na realização pessoal no trabalho, a somatória de 39 ou mais pontos indica um grau Alto; de 30 a 38 pontos, considera-se grau Médio; e menos de 30 pontos indicam um grau Baixo. Segundo Maslach (1986), constata-se a presença da síndrome de burn-out pela combinação de alta exaustão emocional, alta despersonalização e baixa realização pessoal no trabalho. **(Anexo III)**

Foi também elaborado um roteiro de entrevistas semi-estruturadas, com seis questões abertas, por meio do qual o participante falou livremente sobre o motivo de sua escolha profissional, e sobre outros pontos relevantes, como sua formação acadêmica, a instituição em que trabalha, seu trabalho, seus alunos e sua família. Este mesmo roteiro contém 33 questões abertas, relativas às percepções do participante sobre ele mesmo, sua função, seu cotidiano, sua jornada de trabalho e seus relacionamentos permeados de sentimentos –

satisfações, insatisfações, medos – nas situações estressantes no exercício profissional. Segundo Minayo (2008, p.261), a entrevista semi-estruturada contém perguntas abertas e fechadas, permitindo ao entrevistado depor sobre o tema sem se prender a perguntas formais. Este tipo de entrevista é facilitadora para o pesquisador, por seguir um roteiro e pela clareza das perguntas relacionadas ao objetivo da pesquisa. Para Queiroz (1987, p.276) “o depoimento está na forma específica de agir do pesquisador (...) durante o diálogo com o informante. Ao colher um depoimento, o colóquio é dirigido diretamente pelo pesquisador; pode fazê-lo com maior ou menor sutileza, mas na verdade tem nas mãos o fio da meada e conduz a entrevista”. **(Anexo IV)**

Os depoimentos foram gravados em fitas microcassete (gravador Olympus S921) e (MP3). Esses instrumentos técnicos, segundo Queiroz (1987, p.273) subtraem os possíveis desvios do entrevistador. Posteriormente, foram feitas as transcrições na íntegra. Sobre esse material transcrito, Demartini (1995, p.15) ressalta que “(...) ele guarda elementos que mesmo várias escutas atentas não permitem captar”.

Procedimentos

Os contatos com cada participante da pesquisa foram efetuados por meio de relacionamentos pessoais e por indicações dos próprios professores participantes. Posteriormente, o contato foi por telefone, com o objetivo de explicar a finalidade da pesquisa e marcar dia, horário e local para aplicação dos instrumentos e da entrevista.

Os encontros com os participantes ocorreram em consultórios particulares, em universidades e nas residências dos participantes. Apenas um ocorreu no consultório particular da pesquisadora, por escolha de um dos sujeitos. Após o encontro entre a pesquisadora e o participante, o entrevistado foi convidado a aderir à pesquisa, onde assinou o termo de consentimento livre e esclarecido, respondeu ao questionário e à escala de burn-out, e posteriormente, à entrevista.

Durante as entrevistas houve, por parte da pesquisadora, em alguns momentos, um direcionamento para o objetivo da pesquisa. Os direcionamentos ocorreram principalmente nas primeiras seis perguntas abertas do roteiro de entrevista semi-estruturada. A esse respeito, Chizzotti (2001, p.93) destaca que, para obter informações importantes, o pesquisador deve estar atento às informações e intervir discretamente para os objetivos da pesquisa. Ao final de cada encontro, a pesquisadora agradeceu ao participante pela colaboração no estudo e por indicar outro professor para participar da pesquisa.

O tempo de duração de cada entrevista variou de uma hora e quinze minutos a duas horas e meia, e as treze entrevistas foram realizadas de outubro a dezembro de 2008.

Procedimento da análise dos dados usando “Técnica de Análise de Conteúdo”

Os questionários foram tabulados, categorizados e transformados em quadros. A análise dos dados levantados por meio das entrevistas segue a proposta da Minayo (2008, p.316 a 318), chamada de “Pré-Análise, Exploração do Material, Tratamento dos Resultados Obtidos e Interpretação”, e consiste das seguintes etapas:

- 1- A ordenação dos dados: transcrição das fitas gravadas na íntegra. Após as entrevistas, leitura do material transcrito, organização dos depoimentos; leitura flutuante para destacar os aspectos pertinentes ao estudo.
- 2- A classificação dos dados, após vários procedimentos: leitura detalhada; destaque dos aspectos relevantes do conteúdo da entrevista, que vão constituir várias subcategorias; leitura transversal de cada corpo, recorte de cada entrevista em temas e reagrupamento dos temas em torno das questões centrais da pesquisa, mantendo-se as próprias palavras do entrevistado.

- 3- Classificação das unidades de cada entrevista em categorias: após a **“classificação e a agregação dos dados”**, relacionamento do conteúdo empírico com o conteúdo teórico.

CAPÍTULO 1- A CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

1.1 - O Sistema de organização das Instituições de Educação Superior- IES

Entendemos ser necessário esclarecer que na área educacional existem sete tipos de instituições de ensino superior, como pode ser observado a seguir. No entanto, não é nosso objetivo aprofundar esta categorização. O que almejamos é esclarecer para o leitor como estão organizadas as instituições de ensino superior no Brasil, locais de trabalho dos docentes por nós entrevistados.

O sistema de educação superior no Brasil, de acordo com a legislação em vigor, está organizado em:

- **Universidades** – “são instituições pluridisciplinares, públicas ou privadas,” voltadas à formação de “profissionais de nível superior.” “Desenvolvem atividades regulares de ensino, pesquisa e extensão.”
- **Universidades Especializadas** – “são instituições de educação superior, públicas ou privadas, especializadas em um campo do saber. “Desenvolvem atividades de ensino, pesquisa e extensão, em áreas básicas aplicadas.”
- **Centros Universitários** – “são instituições de educação superior, públicas ou privadas, pluricurriculares, que oferecem ensino de excelência e oportunidades de qualificação ao corpo docente,” além de “condições de trabalho à comunidade escolar.”
- **Centros Universitários Especializados** – “são instituições de educação superior, públicas ou privadas, que atuam numa área de conhecimento específico ou de formação profissional.” Oferecem “ensino de excelência e oportunidades de qualificação ao corpo docente”, propiciando também “condições de trabalho á comunidade escolar.”

- **Faculdades Integradas e Faculdades** – “são instituições de educação superior, públicas ou privadas, com propostas curriculares em mais de uma área do conhecimento.” São “organizadas sob o mesmo comando e regimento”, com o objetivo de “formar profissionais de nível superior.” Podem “ministrar cursos” em “vários níveis (seqüenciais, de graduação, de pós-graduação e de extensão) e modalidades do ensino.”
- **Institutos Superiores ou Escolas Superiores** – “são instituições de educação superior, públicas ou privadas,” com o objetivo de “ministrar cursos” em “vários níveis (seqüenciais, de graduação, de pós-graduação e de extensão).”
- **Centros de Educação Tecnológica** – são instituições, públicas ou privadas, especializadas em educação profissional. Têm a finalidade de qualificar profissionais em cursos superiores de educação tecnológica nos diversos setores da economia. Além disso, realizam pesquisas visando um desenvolvimento tecnológico que permita oferecer novos produtos e serviços. Oferecem mecanismos para a educação continuada, em estreita articulação com variados setores da sociedade...(INEP, 2009)

1.2 - O número de instituições de ensino superior

No Brasil, há um total de 251 Instituições públicas de Educação Superior- IES : 93 federais, 92 estaduais e 66 municipais. Já as privadas totalizam 2258, assim distribuídas: 185 universidades, 127 centros universitários, 2.162 faculdades, um instituto superior e dois centros de educação tecnológica.

Se considerarmos a região geográfica, teremos o seguinte quadro: **a) região nordeste** : tem um total de 474 IES. As públicas somam 61 e são assim distribuídas: 24 federais, 18 estaduais e 19 municipais. Já as privadas totalizam 413. **b) região sudeste**: possui 1204 IES, assim distribuídas: 114 públicas (34 federais, 46 estaduais e 34 municipais) e 1090 privadas. **c) região sul**: apresenta

409 IES, assim distribuídas: 41 públicas (14 federais, 19 estaduais e 8 municipais) e 368 privadas. **d) região centro-oeste:** possui um total de 268 IES, distribuídas em 16 públicas (8 federais, 4 estaduais e 4 municipais) e 252 privadas. **e) região norte:** soma 153 IES, distribuídas em 19 públicas (13 federais, 5 estaduais e uma municipal) e 134 privadas.

Dentro do **Estado de São Paulo**, existem 616 Instituições de Ensino Superior – IES. Na categoria administrativa, temos 54 instituições públicas (cinco federais, 26 estaduais e 23 municipais), enquanto as IES privadas somam 562. Apresenta, assim, em sua totalidade, 39 universidades, 48 centros universitários e 528 faculdades.

Já em âmbito municipal, **a cidade de São Paulo** conta com 171 IES, sendo seis públicas (duas federais e quatro estaduais) e 165 privadas. (INEP, 2009)

De fato, de acordo com as informações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa em Educação Anísio Teixeira – INEP, em todos os estados brasileiros o número de IES do setor privado é muito maior do que o do setor público.

A este respeito, Leher e Lopes apontam que as transformações que ocorreram nos últimos anos mudaram profundamente o cenário da Educação Superior:

O setor privado passa a ser liderado pelo braço empresarial e a participação relativa do setor público nas matrículas totais despenca de já modesto 40% para 25% em uma década. Em 2006 (MEC/INEP, 2006), há um total de 248 instituições pública e 2.022 privadas, sendo que, destas, 1583 são particulares (assumidamente com fins lucrativos). Isso significa que a proliferação do trabalho docente cresceu de modo extraordinário. Apenas na presente década, o número de funções docentes nas privadas passou de 73.654 para 201.280, crescimento este notadamente significativo nas particulares (210%, passando de 36.865 para 114481) (LEHER e LOPES, 2008, p.87).

1.3 - Como são feitas as avaliações das instituições de ensino superior

Desde a década de 1990, considerando-se que, em dezembro de 1996 foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as instituições de educação superior brasileira foram autorizadas a funcionar em bases permanentes. “Uma vez credenciada, a instituição podia funcionar indefinidamente, desde que cumprisse a lei. O processo de credenciamento era burocrático e não previa nenhum tipo de avaliação institucional futuro” (INEP, 2009).

Entretanto, esta licença não era concedida para tudo. As atividades de pesquisa eram submetidas a avaliações das agências financiadoras, e o ensino de pós-graduação, desde os anos de 1970, passou a ser submetido, a cada dois anos, à avaliação administrada pela CAPES.

As instituições que não faziam pesquisas e não tinham um programa de pós-graduação funcionavam sem qualquer tipo de avaliação institucional. Estas instituições passavam por processos burocráticos tanto para que obtivessem autorização para a abertura de novos cursos como também para que conseguissem ampliar o número de vagas para os cursos oferecidos. Este “era o caso da esmagadora maioria das instituições privadas não universitárias”.

Este cenário começou a mudar quando as universidades, desde o início da década de 1990, adotaram um sistema de “auto-avaliação institucional, desenvolvido pelo MEC, denominado de PAIUB – (Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras), voluntário e definido instituição” (INEP, 2009).

No ano de 1996, com a LDB, o credenciamento das instituições passou a ser temporário e para “todos os atos de credenciamento institucional”, foi fixado um prazo de validade da credencial. Trata-se de um sistema de controle que é recente e vem sendo usado para instituições novas e também para aquelas que se tornaram universidades ou centros universitários desde os anos de 1996. Desde 2002, estão sendo implementados os “processos de avaliação institucional para efeito de credenciamento de centros universitários” que poderão ser

estendidos às universidades e às instituições não universitárias de educação superior (INEP, 2009).

1.4 - Como são feitas as avaliações dos cursos de graduação

Desde o início dos anos 1990, o governo criou e colocou em funcionamento um sistema de avaliação da educação, a fim de garantir que a expansão da oferta de cursos de graduação tivesse a qualidade necessária. Assim, os instrumentos de avaliação passaram a ter por objetivo acompanhar as etapas do processo de desenvolvimento do curso e a instituição passou a necessitar de vários elementos para o seu funcionamento:

(1) autorização para abertura de um novo curso em instituição não universitária; (2) reconhecimento de um curso já autorizado ou criado por instituição universitária e que vias de graduar sua primeira turma, para que ele possa conferir diplomas válidos; (3) renovação do reconhecimento de um curso.

“Após a verificação in loco,” a SESu/MEC faz um relatório, autorizando ou não o funcionamento de determinado curso.

Para o reconhecimento ou a renovação do reconhecimento, a instituição deve passar in loco pela comissão do Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa em Educação Anísio Teixeira – INEP. Esta comissão atribui um conceito para cada dimensão avaliada: “organização pedagógica, corpo docente e instalações”, entre outros aspectos. Os conceitos são: “CMB (Condições muito Boas); CB (Condições Boas); CR (Condições Regulares) e CI (Condições Insatisfatórias)”

No Provão, os conceitos são dados conforme o desempenho do curso e a sua posição em relação aos demais cursos da área, sendo assim distribuídos: “**A** – notas acima de um desvio-padrão da média geral; **B** - notas entre 0,5 (inclusive) e um desvio-padrão, acima da média geral; **C** - notas entre 0,5 desvio-padrão acima de 0,5 e desvio-padrão abaixo da média geral; **D** - notas entre 0,5

(inclusive) e um desvio-padrão abaixo da média geral; **E** - notas abaixo de um desvio-padrão (inclusive) da média geral” (INEP, 2009).

1.5 - A universidade no Brasil

A universidade brasileira ainda não completou um centenário desde sua implantação. No entanto, para entender este sistema de educação superior dos últimos anos, faz-se necessário voltar um pouco na sua história.

Segundo Araújo e Mendonça (2008, p.175), durante o período colonial (1549-1759), os colégios jesuítas formavam bacharéis e licenciados oriundos da elite brasileira. Esta situação não mudou até o final dos anos de 1930, período em que a formação do ensino superior apenas contribuía para a elitização da minoria da sociedade brasileira.

Na opinião de Sguissardi (2004, p. 33), atualmente, na universidade brasileira, “ocorre uma contraditória superposição de modelos universitários e, simultaneamente, o trânsito para uma universidade – **“pública” e “privada”** – neoprofissional, heterônoma e competitiva”. Um modelo de universidade que foi se configurando gradativamente, junto com a proposta neoliberal da economia e com a reforma do Estado dos anos de 1990.

(...) (a universidade) adquire melhores contornos conceituais e de organização a partir do Plano Diretor da Reforma do Estado (1995), da Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/96), da Lei das Fundações (Lei nº 8958/94), da Legislação (diversas medidas provisórias, leis, decretos) sobre os Fundos Setoriais e do conjunto de PEC's (Proposta de Emenda Constitucional), decretos, portarias, projetos de lei (da Autonomia, da Inovação Tecnológica, entre outras) etc. que visaram configurar as novas relações entre Estado, Sociedade (empresas) e Universidade. Enfim, o novo modelo de universidade no Brasil (SGUISSARDI, 2004, p.34).

Neste contexto, para que se possa entender o modelo de universidade, parece-nos pertinente adotar a proposta de análise de Sguissardi (2004): O autor

desenvolveu os três tópicos: ***“Antes, a resistência; depois, a difícil busca de um modelo; modelo ou superposição de modelos de universidade na educação superior no Brasil; rumo à universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva.”***

1.6 - “Antes, a resistência; depois, a difícil busca de um modelo”

Em 1920, no Rio de Janeiro, foi implantada a primeira universidade brasileira, que iniciou seu funcionamento com os cursos de Medicina, Politécnica e Direito. Depois, em 1927, inaugurou-se a Universidade Federal de Minas Gerais, que oferecia formação em Engenharia, Medicina, Direito, Farmácia e Odontologia. Essas faculdades tinham suas raízes no modelo francês “neonapoleônico”. Com o Estatuto das Universidades Brasileiras, de 1931, consagrar-se-ia esse modo de constituição de universidades, que ocorria por um processo de aglutinação de unidades preexistentes.

A revolução de 1930 foi marcada pela etapa do capitalismo em transição para o monopolista. O capitalismo foi mantido por duas frentes: a burguesia, que assumiu um papel de representante dos interesses do Brasil, e as massas, que necessitavam de proteção. Iniciou-se um período chamado “progressista”, onde todos os campos foram atingidos. Assim, ainda na visão de Sguissardi, a partir da “revolução de 1930”, com seus ares modernizantes,

(...) tomaram corpo dois projetos até certo ponto assemelhados nos seus propósitos básicos: o da Universidade de São Paulo – USP (1934) – e o da Universidade do Distrito Federal – UDF (1935). Nesta, fez-se presente o espírito liberal-progressista de Anísio Teixeira. Mas a obra de Anísio, UDF, pouco tempo depois iria sucumbir ao elitismo conservador representado pelo Ministro Capanema, a serviço, entre outros, dos interesses da ordem estabelecida e sob pressão da Igreja. A perspectiva de uma

universidade autônoma, produtora de um saber desinteressado, formadora de indivíduos teórica e politicamente críticos, cultores da liberdade, foi ameaça à “ordem” e às “boas relações” Universidade-Estado. Na criação da USP, o espírito inovador de Fernando de Azevedo e seus pares, representado na criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, como centro integrador da busca e da crítica do saber, assim como da própria universidade – marca do modelo germânico/humboldtiano – iria sofrer a reação conservadora das escolas profissionais. A universidade sobreviveu, porém mais como federação de escolas do que como efetiva universidade, revestindo-se dos traços do modelo napoleônico, profissional. (SGUISSARDI, 2004, p.35-36).

O mesmo autor acrescenta que durante o período de 1934 a 1959, as escolas superiores de formação profissional, de “Direito, Engenharia, Medicina e Agricultura”, voltadas para o ensino tradicional, sentiam-se ameaçadas pela presença da ação cultural da nova Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. A sobrevivência desta faculdade dentro da USP traria grandes avanços.

Segundo Araújo e Mendonça (2008, p. 176), o ensino superior no Brasil era pago até os anos 1940. Somente depois de 1946, o ensino superior oficial deixou de ser pago, para aqueles que provavam que não tinham recursos.

De fato, o que se objetivava, de acordo com Sguissardi (2004), era um modelo que associasse o ensino e a pesquisa. A criação da Universidade de Brasília – UnB, iniciada por Darcy Ribeiro, fortaleceria este esperado modelo. Esta universidade representava um verdadeiro arsenal de inovações. “Independente e auto-confiante”, era dirigida por professores com regime de trabalho parcial.

Sguissardi (2004, p.38) coloca restrições a esse trabalho em tempo parcial característico do ensino superior dos anos de 1960 e ironiza que este foi definido por Anísio Teixeira como sendo “um sistema de ensino pós-secundário de tempo parcial, baseado em “aulas” supostamente “magistrais”, dadas por professores de tempo parcial e competência pelo menos discutível(...)”.

Ainda segundo Sguissardi (2004), nos anos de 1960 buscava-se um modelo de universidade que tinha por objetivo “a integração das múltiplas escolas com objetivos similares e isoladas entre si (...)”. A racionalização do ensino superior ampliava-se, até mesmo antes da “Lei nº 5540/68, nos Decretos nº 53/66 e 252/67”. Acrescenta Araújo e Mendonça (2008, p. 177), que a racionalização das atividades universitárias foram elaboradas “sob os moldes empresariais, para que se efetivassem a eficiência e a produtividade. A partir de 1979, quando se inicia o processo de abertura política, fica caracterizado o período de expansão número, tamanho e modelo das instituições”. O período de 1945 a 1964 foi marcado por movimentos políticos para a redemocratização do país, em que se discutiam as Reformas Universitárias de 1968. Araújo e Mendonça (2008, p.176) mencionam que neste período prevaleciam algumas idéias do liberalismo segundo as quais a educação era um produto oferecido à população como uma contribuição para o desenvolvimento do país, o que, de certa maneira, servia aos interesses e à movimentação das elites.

Sguissardi (2004, p.39) apontou que, com efeito, foi a modernização do ensino superior que levou ao desenvolvimento do país. Mas também fez com que nossa nação também viesse a se tornar dependente “dos centros hegemônicos do capitalismo internacional”. Com a “Lei nº 5540/68” promoveu-se um outro modelo, em que se tornou obrigatório associar o ensino à pesquisa. Destinado a ampliação das IES, este padrão, gradativamente, foi se consolidando durante os anos de 1980.

A partir desta década (explicitar a década), criou-se o regime departamental, e, conseqüentemente, ocorreu a estruturação da carreira docente. (Rosângela, aqui você não fala nada sobre o regime departamental e sobre a estruturação da carreira docente a que se referiu acima).

Sguissardi (2004, p. 40) cita Sofia L. Vieira (1991, p.77), que analisa o panorama da universidade neste período: “ (...) das 871 IES existentes no País em 1988, 83 eram universidades e 788 isoladas e federações (Brasil, 1990), concentrando-se as matrículas nas primeiras – de um total de 1.470.559 alunos

matriculados em 1987, 761.240 estavam em universidades e 709.319 em instituições isoladas e federações.”

Ainda de acordo com esse autor (2004, p.40), a situação administrativa das IES se apresentava da seguinte forma: aproximadamente 61% das matrículas pertenciam ao setor privado; a qualificação do corpo docente em nível de pós-graduação *stricto sensu*; o regime de tempo integral aderiu às instituições de ensino superior - IES federais e estaduais: por volta de 60% dos docentes trabalhavam em “regime de tempo parcial” e do total de 51.872 professores das IES privadas, somente 3.876 “eram contratados em tempo integral” e normalmente para trabalharem na administração ou coordenação.

Araújo e Mendonça (2008, p.177) acrescentam que, entre o período de 1968 e 1990, os professores ministravam cursos em unidades “isoladas ou justapostas”. Posteriormente, essas unidades foram dando espaço para a construção de universidades que disponibilizavam vários cursos. Os autores ressaltam que “(...) até os anos 1980, foi fortalecida a imagem da universidade em crise”, o que conseqüentemente desencadeou a discussão e a construção de novas propostas para a universidade.

Os debates e a reforma universitária apontaram para “diferentes propostas de universidade”, que trouxeram modelos que Sguissardi (2004, p. 41) chamou de:

1.6.1 - “Modelo ou superposição de modelos de universidade na educação superior no Brasil”

Para o já mencionado autor, (2004, p.41) o modelo de universidade dos últimos anos envolve “dois elementos – a associação ensino e pesquisa (e extensão) e a integração de um conjunto de unidades (faculdades, institutos, centros etc)”. Esta situação faz com que ocorra uma “dualidade ou superposição de modelos” de universidade: o modelo neonapoleônico e o modelo neo-humboldtiano.

Do ponto de vista quantitativo, há evidências de que predominaria, e continua se ampliando, o modelo neonapoleônico que remonta ao império e às escolas profissionais. Do ponto de vista qualitativo, é necessário nuançar a expressão. De fato, um conjunto de algumas grandes universidades, em que a maioria dos indicadores de um modelo neo-humboldtiano se faz presente, pode ter um significado muito maior do que 90% das IES nas quais esses indicadores primam pela ausência (SGUISSARDI, 2004, p.42).

Segundo o mesmo autor, no modelo neonapoleônico de universidade não estão presentes as estruturas de pesquisas de pós-graduação strito sensu, reconhecidas ou consolidadas; predominam os docentes em regime de tempo parcial ou horistas, sem qualificação para pesquisa; ocorre o isolamento das universidades, predominando nelas uma estrutura administrativo-acadêmica direcionada apenas para a formação de profissionais.

Contrariamente, as universidades neo-humboldtianas privilegiam os seguintes elementos:

Presença de estruturas científicas e de pós-graduação strito sensu consolidada e reconhecida; presença majoritária de docentes em regime de tempo integral e com qualificação pós-graduada que habilite para a pesquisa; integração das unidades em torno de projetos comuns de ensino e pesquisa; associação de ensino e pesquisa (e extensão) em diferentes níveis; estrutura administrativo-acadêmica voltada para a formação de profissionais e para a formação de pesquisadores na maioria das áreas de conhecimento (SGUISSARDI, 2004, p.41-42).

Sguissardi (2004, p.43) mostrou os dados sobre o “corpo docente, seu regime de trabalho e qualificação acadêmico-científica” nas Instituições de Ensino Superior. No ano de 1999, de 165.122 docentes do ensino superior, “33,66% eram

professores horistas,” e 22% eram contratados em regime de tempo parcial”. Considerando as IES privadas, de um total de 88.890 docentes, apenas 14,71% trabalhavam em tempo integral, sendo que a maioria em funções administrativas. Do total geral mencionado de 165.122 docentes, 53,6% não possuem nem mestrado nem doutorado. Ainda em 1999, dos 13.170 docentes, apenas 28,87% desses profissionais das IES federais eram doutores; apenas 32,48% tinham essa mesma titulação nas IES estaduais, e somente 8,9% era doutores nas IES privadas.

Ainda segundo este autor, os dois modelos apontados estão presentes nas instituições de nível superior em graus diferentes, respeitando-se as demandas de cada uma delas. E Sguissardi também ressalta que, de acordo com a Constituição Federal de 1988, existe um modelo único de instituição de ensino superior, “centrado na indissociabilidade ensino - pesquisa - extensão”.

1.6.2 - “Rumo à universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva”

O fato é que, a partir da década de 1990, instituiu-se um “novo” modelo de universidade que tem como eixo principal a “flexibilização” de um “suposto modelo único” de educação superior “público e privado – neoprofissional, heterônomo e competitivo”, para Sguissardi (2004, p. 44).

Para o autor no período entre 1994 e 2000, o número de Instituições de Ensino Superior privadas, que objetivavam lucros, aumentou mais de 38% em relação às IES públicas. Enquanto as IES privadas cresceram 58%, as públicas diminuíram 23%. Assim, as instituições municipais passaram de 86 para 54; as universidades federais mantiveram-se em 39; as IES isoladas federais conseguiram um pequeno aumento, passando de 18 para 22, aumento este que também ocorreu com as universidade estaduais, que passaram de 25 para 30; por último, as IES estaduais isoladas decresceram de 48 para 31.

O governo de Fernando Collor de Mello iniciou as mudanças no sistema universitário, e o governo de Fernando Henrique Cardoso deu continuidade à submissão da Educação ao mercado competidor. Para Almeida (2002, p. 46), a modernização do Brasil mantém as características quanto à “abertura à globalização, aumento da competitividade, submissão às diretrizes dos grandes organismos internacionais: Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial e outros”.

Houve, assim,

(...), na educação superior no Brasil, também conhecido como processo de mercadorização da esfera pública. O atual governo, acentuando tendências anteriores, inequivocadamente subsume a educação superior a uma política de gastos, de redução do déficit público, isto é, ao econômico, às regras do mercado. As políticas públicas tornaram-se, com esta mudança, políticas públicas baseadas no “paradigma da oferta do Estado” (orientado, (...), por organismos multilaterais com destaque para o Banco mundial), e não no “paradigma de demanda da sociedade”, de acordo com suas necessidades. O Estado oferece educação superior segundo sua concepção, quem quiser e puder que se habilite a seu usufruto e se inclua na organização social patrocinada pelos atuais detentores do poder estatal. Posto que as políticas para a educação superior são subsumidas a uma política de gastos, ao mercado e ao econômico, não se trata de política genuinamente educacional, mas de uma política econômica, produzida essencialmente por organismos financeiros transnacionais, onde se destaca o Banco Mundial, e assumida pelo atual governo. (JUNIOR e SGUISSARDI, 1999, p.246-247 apud ALMEIDA, 2002, p. 47).

De fato, a partir dos anos de 1990, o Estado diminuiu seus investimentos na manutenção e na expansão do setor público federal, e passou a incentivar e a

facilitar investimentos nos setores privados. Desta forma, multiplicam-se instituições de ensino superior

(...) em especial privadas *stricto sensu* ou particulares (empresas comerciais), que se concentram, como demonstrado, no Sudeste por claras razões de clientela, renda e lucro. Desde 1997, via Decreto nº 2306/97, foram reconhecidas as IES privadas com fins lucrativos (empresas comerciais). Este Decreto foi substituído em 2001 pelo Decreto nº 3860/01 que, dispondo sobre as entidades mantenedoras das IES privadas, assim estatui: “Art. 3º As pessoas jurídicas de direito privado mantenedoras de instituições de ensino superior poderão assumir qualquer das formas admitidas em direito de **natureza civil ou comercial** e, quando constituídas como fundação, serão regidas pelo disposto no art. 24 do Código Civil Brasileiro (SGUISSARDI, 2004, p.46).

De acordo com Sguissardi, o modelo de universidade é centrado na “heteronomia”, na qual além de outros setores, o Estado e a indústria definem cada vez mais a produção acadêmica, segundo os seus interesses, e seguindo a lógica do mercado. No entender do autor, a educação superior é vista como:

(...) investimento público de crucial importância para o desenvolvimento e criação de empregos, no Estado neoliberal e na globalização, a educação superior (a universidade) passa a ser vista como parte do problema econômico de cada país, entendido este como falta de competitividade internacional. A universidade somente cumpriria sua função, hoje, se fosse gerida como uma empresa comercial típica e se tornasse efetivamente competitiva (SGUISSARDI, 2004, p. 48).

Na opinião de Carvalho (2008, p. 225), o modelo heterônomo, proposto por Sguissardi, indica a submissão das instituições universitárias ao mercado competitivo e ao Estado, o que vem a implicar um modelo de gestão que diminui o custo e aumenta o lucro, em nome de uma “eficiente gerência do trabalho institucional e docente” .

Em consequência da reforma do Estado sobre o trabalho docente nas Instituições de Ensino Superior, o profissional docente passa a estar inserido em uma organização do trabalho onde é submetido, como se fosse um trabalhador de qualquer setor, a um “sistema produtivo-industrial“. Desta maneira, as autoras do texto a seguir apontam algumas mudanças nas relações de ensino, que trouxeram conseqüências como:

(a) **precarização do trabalho docente**, visível até mesmo nas grandes universidades públicas(...); (b) **intensificação do regime de trabalho**, donde decorrem aumento do sofrimento subjetivo, neutralização da mobilização coletiva e aprofundamento do individualismo competitivo, atingindo, obviamente, não somente os trabalhadores precários, mas acarretando grandes conseqüências para a vivência e a conduta de todos aqueles que trabalham nas instituições de ensino superior; (c) **flexibilização do trabalho**(...)o docente agora é responsável não apenas pela sala de aula e pelo desenvolvimento de sua pesquisa, mas por um crescente número de tarefas, como o preenchimento de inúmeros relatórios e formulários, a emissão de pareceres, a captação de recursos para viabilizar seu trabalho e até para o bom funcionamento da universidade(...) (d) **submissão a rigorosos e múltiplos sistemas avaliativos** onde a eficiência do professor e sua produtividade são objetivadas em índices (MANCEBO, MAUÉS e CHAVES, 2006, p.50, grifos nossos).

A reforma do Estado brasileiro, da década de 1990, trouxe alterações para as relações de trabalho e para as IES. Com vista a um modelo de educação de

qualidade, tanto os docentes como as Instituições de Ensino Superior passam a estar submetidos a avaliações. Segundo (Carvalho, 2008), o Estado começa a manter o controle da qualidade do ensino por meio da avaliação e da normatização.

Sabe-se que no Brasil, uma boa parte da produção do conhecimento científico é desenvolvida por docentes e seus alunos dentro das IES. Segundo Meneghel, Robl e Wassem (2008, p.283), o Censo de 2005 identificou um total de 2.165 IES. Deste total, somente 176 instituições produzem conhecimentos em várias áreas do saber. E ainda há o agravante de que só algumas destas instituições gozam da condição de “excelência”.

Os mesmos processos de mudanças que ocorreram nos cursos de graduação acompanharam os cursos de pós-graduação, apesar das peculiaridades de cada curso. Para Sguissardi (2008, p.137), “(...) falar da pós-graduação no Brasil, hoje, é falar de um nível de educação superior que, mesmo prestigiado e, às vezes, quase mitificado, em contraste com a pouca ou nenhuma excelência de outros níveis ou graus de educação, revela muitas das fragilidades e traços controversos do subsistema de educação superior e de suas reformas”.

Segundo o mesmo autor, uma dessas reformas iniciou-se em 1997 e tratou da implantação de um método de avaliação, a ser feito pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, nos cursos de pós-graduação. O autor discorre sobre esta forma de avaliação e controle, apontando algumas de suas contradições, como a aceleração do processo de privatização do sistema educacional e uma aparente contradição entre o ideal e o real. De fato, a realidade objetiva parece apontar para uma deterioração da qualidade do ensino.

Ao lado de outros autores, Sguissardi identificou questões relacionadas ao ensino superior em nível de pós-graduação. A partir desta reflexão, considera que o atual modelo de Educação tem como base os seguintes aspectos: “conformismo, neoprofissionalismo, heteronomia e competitividade”. E aponta ainda algumas questões pertinentes ao tema como:

1. As mudanças que ocorrem nos sistemas universitários nacionais têm profundas razões econômicas que são articuladas via mecanismos multilaterais ou não, pelos interesses competitivos inter-blocos econômico-políticos ou inter-nações; 2. Ao mesmo tempo em que se passa a considerar o ensino superior e a produção científica como mercadorias ou semi-mercadorias, componentes do mercado das trocas no quase-mercado educacional, verificam-se várias tendências interligadas e complementares: expansão, exponencial da oferta, via universidades de ensino e estruturas simplificadas que produzam tempo e privilegiem – a interdisciplinariedade; redução de custos; diminuição da manutenção da educação superior pelo fundo público estatal; gestão quase-empresarial das instituições; aumento da pressão pela produção de titulados e de papers (produtivismo acadêmico); aumento do poder estatal de regulação e controle, via processos ditos de avaliação; reformas, reestruturações, reconfiguração de instituições e programas, via pressão de fundos vinculados e estímulos financeiros ou contratos de gestão (contratualismo); 3. Algumas conseqüências: intensificação e precarização do trabalho docente; aumento da competitividade, em moldes quase-empresariais,. Nas várias dimensões das instituições e da atividade docente (ensino, pesquisa, extensão); neoprofissionalização e neopragmatismo das atividades-fim da universidade, desestímulo à cultura da avaliação e da auto-avaliação (educativa), redução da autonomia institucional e pessoal e aumento da heteronomia. (SGUISSARDI, 2008, p.159).

O fato é que as instituições de ensino superior carregam a responsabilidade de formar os formadores. Sabe-se que nos últimos anos várias mudanças propostas para a área educacional trouxeram muitos aspectos negativos, tanto para os formadores como para os formandos. Os vários autores em que nos embasamos apontaram as contradições atuais do sistema universitário.

Sabe-se quão significativo e importante é o papel da instituição universitária para a sociedade. Por esta razão não podemos deixar de lado uma questão de

suma importância: algumas pinceladas sobre o processo de privatização do ensino superior no Brasil.

1.7 - A privatização do ensino superior

Segundo Paiva (2005, p.184), as primeiras turmas de profissionais intelectualizados foram compostas por estudantes que hoje têm mais de setenta anos, e que tiveram o privilégio de obter a sua formação por meio das universidades tradicionais públicas, que iniciaram suas atividades nos anos de 1950 e de 1960.

Ainda para a autora, se estes anos se caracterizaram como um período de investimento na criação de universidades públicas, a reforma de 1968 tinha a pretensão de criar instituições de ensino superior privado, “incentivando a transformação dos grandes colégios secundários (que haviam perdido clientela pela fusão dos antigos cursos primários e ginásio fundamental e pela ampliação do ensino público de segundo grau desde os anos de 1960) em universidades e uma nova onda de criação de escolas privadas”. Assim, as universidades privadas passaram a absorver a clientela advinda da ampliação do ensino público de segundo grau, que não passavam pelo crivo da universidade pública. E, enquanto foi se deteriorando o nível do ensino médio público, a universidade pública crescia em importância, tornando-se mais competitiva internacionalmente por sua produção de qualidade.

Barreira (2005, p.215-216) cita Abrantes (2003, p.114) e diz que, no Brasil, apenas uma minoria ingressa no ensino público superior gratuito; quanto aos outros, sobretudo no que toca às classes sociais empobrecidas, apenas uma minoria consegue ingressar nestas instituições; 61% dos alunos pertencem aos 20% de famílias mais ricas e apenas 3% às de baixa renda. E acrescenta ainda que o acesso dos mais pobres ao ensino superior público e gratuito é

praticamente igual ao seu acesso ao ensino privado e pago, 3% e 2%, respectivamente.

De acordo com Laval (2004, p.91), a privatização da educação iniciou-se nos anos de 1980, nos Estados Unidos, a partir do sucesso político do neoliberalismo. Durante o período eleitoral, Ronald Reagan já pregava a descentralização do ensino público bem como a supressão de departamentos e transportes públicos. Segundo ele, as escolas deveriam se transformar em empresas com fins lucrativos, que receberiam ajuda do governo da mesma maneira que as públicas. Para justificar suas ideias, Reagan pregava que a privatização deste setor aumentaria a competição entre as escolas e a população se beneficiaria com uma educação de qualidade.

Já para Paiva (2005, p.186-187), foi nos anos 1990 que se iniciou no Brasil o processo de privatização, que acarretou sérias conseqüências, como o empobrecimento das universidades públicas e uma enorme expansão das instituições privadas. Nesta mesma década, o MEC criou uma comissão especializada que objetivava avaliar os processos solicitados por “41 universidades em todo o país”. Muitas delas, que contavam com a aprovação por meio de “apadrinhamento político”, após receberem a aprovação do MEC demitiram os professores doutores. Foi então “criada a figura de Centro Universitário, autorizado a dar aulas sem fazer pesquisa ou extensão. As entidades privadas foram capitalizadas na forma de constituição patrimonial”.

A privatização da educação não deixa de ser uma forma de aliviar os gastos públicos, delegando essa responsabilidade para o setor privado, submetido à lógica do mercado. Para Laval (2004, p.124-125), a privatização do ensino se expandiu em vários países em que milhões de alunos migraram para instituições privadas pagas. Estes estabelecimentos tomaram um amplo mercado, drenando assim fundos significativos. Observa-se, cada vez mais, uma expansão mundial do ensino privado, que atinge muitos países como, por exemplo, o Japão, um país em que 70% dos alunos do ensino médio recebem auxílio da escola privada. Esse processo de expansão ocorre especialmente na China e nos países asiáticos.

Esta tendência também se desenvolve na África, na América Latina e no Leste Europeu. “É uma verdadeira industrialização da formação que se instala, cujos efeitos tanto nos alunos (aumento do estresse) como nas finalidades da educação (produto e exercícios diretamente assimiláveis, padronizáveis, normalizáveis, reprodutíveis) não devem ser subestimados”.

No Brasil, ainda segundo Paiva (2005, p.189), o endividamento do Estado e os contratos não favoráveis ao processo de privatização de setores “estratégicos”, a partir dos anos 1990, “levou muitos professores e pesquisadores a uma aposentadoria precoce, indesejada e penosa (...). Privatizar e não reformar é a solução mais fácil e mais rentável para muitos dos que passam pelo Estado e depois aterrizam em instituições privadas”.

De acordo com Catani e Oliveira (2002, p.88), o processo de reestruturação da educação superior foi iniciado ainda na década de 1980 e consolidado através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, aprovada em 20 de dezembro de 1996 (Lei nº 9.394/96)¹ em consonância com a Constituição Federal de 1988 e outros instrumentos legais. Esta ação promoveu uma reestruturação da educação superior no país, restringindo a atuação da esfera pública e ampliando a ação do setor privado. Procurou-se “tornar a educação um bem ou “produto”, que os “clientes” adquirem no mercado universitário”

Quanto à Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/96)² e quanto ao Decreto nº 3860, de 9 de julho de 2001, os autores entendem que são

(...) novas orientações para a organização do ensino superior no país, (e que) ao instituir a tão propalada “flexibilização” do sistema, na prática, contribuem para a desregulamentação da educação nacional, ao permitir a implementação de modelos diversificados de instituições (universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores) e de cursos (graduação, cursos seqüenciais, pós-médios, tecnológicos), os quais têm conduzido à oferta de educação de qualidade questionável e ao favorecimento do

setor privado. (CATANI, OLIVEIRA e DOURADO, 2004, p. 264).

Conforme apontam os autores Leher e Lopes (2008, p.91), as Parcerias Público-Privada – PPP - tornam a universidade cada vez mais semelhante a uma empresa privada e o exercício docente foi coagido a seguir esta lógica, diversa da educacional. “Como os professores são os principais agentes construtores da universidade, é possível supor que muitos docentes operam essas transformações e são por elas afetados”.

²O Art. 52 da LDB nº 9.394/1996 define as Universidades como: “instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: I- produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; II- um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III- um terço do corpo docente em regime de tempo integral”.

As reformas da educação superior no Brasil, especialmente nos últimos tempos, formuladas pelo governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva no período de 2003-2007, mostram uma “nova face/fase”, conforme aponta o autor:

1. O fortalecimento do empresariamento da educação superior;
2. A implementação das parcerias público-privadas/PPP na educação superior;
3. A operacionalização dos contratos de gestão, eixos condutores da contra-reforma do Estado brasileiro, de Bresser-Cardoso a Paulo Bernardo-Lula da Silva”;
4. A garantia à coesão social em torno das reformas estruturais realizadas pelo governo federal em absoluta consonância com as políticas dos organismos internacionais do capital(...) Assim, a educação escolar assume importante tarefa na difusão da nova pedagogia da hegemonia, no sentido de conformação do homem coletivo requerido pelo projeto neoliberal de sociabilidade (LIMA, 2008, p.65-69).

Trindade (2004, p. 835) defende a idéia de que é importante cessar com a ampliação desenfreada do setor privado da educação e criar estratégias definidas baseando-se em necessidades locais de cada região do país, aumentando o número de vagas e criando cursos noturnos nas instituições públicas, priorizando

os alunos originários das escolas de ensino-médio públicas e também os afrodescendentes. Para o autor, estas políticas devem induzir as instituições a adotar certos parâmetros de referência, mas sem deixar de lado o respeito à autonomia didático-científica.

O Projeto de Reforma da Educação Superior foi se transformando a partir da Constituição Federal de 1988 e da LDB de 1996. Segundo Gomes (2008, p.27), a reforma da educação superior ocorreu através de um conjunto de medidas como: “SINAES (Brasil, 2004), o PROUNI (2006) e o REUNI (2007)”.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES - criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, tem por objetivo avaliar as instituições, os cursos e os desempenhos dos estudantes.”Os SINAES avaliam todos os aspectos que giram em torno desses três eixos: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos” (INEP, 2009).

O Programa Universidade para Todos – PROUNI - foi instituído por meio da Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Gomes (2008, p.31-32), cita que o PROUNI “parece representar uma política que tende a fortalecer o processo de privatização da oferta de educação superior no Brasil.” Em 2005, o número de bolsas integrais era de 71.905 e, em 2007, este número subiu para 97.631. Assim, por estes dados claramente se percebe que aumentou a população de estudantes que atendem às condições do PROUNI.

Segundo Gomes (2008, p.36), o Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, instituiu o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI - que tem, por objetivo, criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação, no nível de graduação. E empenha-se também pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.

O mesmo autor destacou que o plano de reestruturação das universidades obedece às diretrizes da REUNI, que assim podem ser listadas:

I – redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno; II – ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior; III – revisão da estrutura, com a reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade; IV – diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada; VI – articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica (GOMES, 2008, p.37).

Para Lima, o Programa REUNI esclarece de que forma e com que conteúdo ocorre a expansão da educação superior:

Trata-se do tripé: aligeiramento da formação profissional (bacharelado interdisciplinar, cursos de curta duração, ciclos, exame de proficiência, cursos a distância); aprofundamento da precarização do trabalho docente (relação professor/aluno, ênfase das atividades acadêmicas no ensino de graduação e pavimentação do caminho para transformação das universidades federais em “escalões de terceiro grau”, quebrando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e decretando, efetivamente, o fim da autonomia universitária, na medida em que a alocação das verbas públicas está condicionada à adesão ao REUNI (LIMA, 2008, p.68).

Conforme nos apontou o referido autor, as reformas educacionais seguem a mesma lógica do capital internacional, a da descartabilidade dos produtos, o que faz do trabalho docente um produto também descartável. Ou seja, o próprio docente tornou-se um produto descartável. Desse modo, o processo de formação

se industrializou, acelerando-se; como exemplo disso, apareceram diversos cursos de curta duração. Em conformidade com essa situação, o sistema educacional foi sendo gradativamente contaminado pelo novo sistema político-econômico.

Ainda o mesmo autor (p.66) apontou que o fortalecimento empresarial da educação ocorreu por várias ações do governo, que, por meio de decretos, regularizou os sistemas de “parcerias entre as universidades federais e as fundações de direito privado”, instaurando a possibilidade de mercantilização de cursos e outros serviços educacionais através das Instituições de Ensino Superior. Por fim esta política governamental foi reforçada “pela Lei de Inovação Tecnológica que viabiliza o trabalho docente nas empresas privadas e a ação dessas empresas nas IES públicas e pelo aumento efetivo do número de IES privadas(...)”

Para Laval (2004, p. 111-113), a “mercantilização da educação” pode ser compreendida de várias formas e a instituição escolar pode ser vista como uma formadora de mão-de-obra destinada a atender às demandas da economia do país. Para o autor, as “múltiplas formas de intervenção das lógicas mercantis na escola” variam de acordo com os países e suas necessidades. A partir disto, este pesquisador diferencia dois “tipos de fenômenos”. No primeiro, as empresas utilizam-se de estratégias publicitárias diretas ou indiretas para entrar no mundo escolar, tornando, cada vez mais, a instituição educativa um comércio. No segundo, observa-se a transformação das escolas em empresas que competem entre si, mercantilizando as atividades educativas.

Desta maneira as instituições escolares vão perdendo cada vez mais a sua “autonomia” por pertencerem a um grupo de empresários que competem por espaço, tornando a educação uma mercadoria livre. Esta situação, infelizmente, generalizou-se no setor educacional.

Ainda de acordo com Laval (2004, p.289), há dois grandes tipos de contradições do modelo da escola neoliberal: “uma que se poderia dizer

propriamente econômica, outra que toca à cultura e aos valores que a instituição escolar subentende”.

Desde a década de 1990, as mudanças no quadro político e econômico e, conseqüentemente, os ajustes das políticas sociais e educacionais, repercutiram sobre a cultura da universidade, como entende Mancebo, desencadeando o aparecimento de vários fatores indesejáveis:

A deterioração das condições do trabalho universitário; o desenvolvimento de um ensino alheio à dinâmica social e à própria leitura que a universidade poderia fazer dessa realidade, no qual grades curriculares, duração dos cursos e avaliação dos estudantes, entre outros aspectos, não são definidos pelas universidades públicas; a mercantilização do sistema de pós-graduação e a perda de poder acadêmico pelas universidades em prol de uma racionalidade que enfatiza a eficácia do mercado como mola social e política e como modelo de organização das próprias instituições; a privatização da agenda científica, com a restrição da autonomia acadêmica com relação a decisões sobre linhas de pesquisa, temas de investigação, conteúdos e formas das pesquisas, prazos para conclusão de investigações, avaliação de métodos e de resultados, intercâmbios internacionais, entre outros; a desvalorização social das atividades de extensão, transformadas na venda de serviços oferecidos ao mercado, visando à rentabilidade direta e funcionando como fonte de recursos suplementares de manutenção da instituição e/ou de subsídio adicional para a remuneração insatisfatória de docentes e funcionários; o desenvolvimento de um sistema de avaliação calcado em critério de produtividade empresarial, que quantifica a atividade docente e funciona como mecanismo de distribuição de recursos para o desenvolvimento de projetos de pesquisa ou para a distribuição de incentivos salariais ao corpo docente, elegendo a “competitividade” como mola mestra do trabalho acadêmico; a agregação de novos compromissos para a prática docente, cabendo destaque para os esforços institucionais que devem empreender para

a obtenção de fundos externos, à maneira do mercado, constituindo o que Slaughter & Leslie (1999) denominaram de “capitalismo acadêmico” ou capitalização sobre a base da pesquisa universitária ou do conhecimento universitário especializado; e, por fim, o que Gentili (2001) denominou “reconversão intelectual do campo acadêmico” ou bloqueio das condições de produção de um pensamento autônomo e crítico sobre a realidade social e, especificamente, sobre a realidade educacional, que tem deslocado a produção teórica no sentido de um pragmatismo reducionista, que advoga para os saberes universitários uma utilidade prática imediata (MANCEBO, 2004, p. 858-859).

Ao longo destas páginas, tentou-se mostrar um pouco da atual dinâmica das Instituições de Ensino Superior no Brasil. E gostaríamos de reiterar nossa concordância com o pensamento de Deise Mancebo a respeito da organização das IES, a cuja lógica os participantes desta pesquisa estão submetidos.

A seguir são apresentados os participantes e o modo como vivenciam seu cotidiano de trabalho nas IES.

1.8 – Apresentação, análise e discussão dos resultados

Quem são os participantes da pesquisa?

Quadro 1			
PARTICIPANTES PROFESSORAS			
Participante e idade	Estado civil	Número de filhos	Mora com?
P1 34 anos	casada	0	marido
P3 53 anos	casada	1	marido
P4 59 anos	casada	2	filha
P7 60 anos	casada	2	o pai
P9 64 anos	viúva	5	sozinha
P11 56 anos	casada	2	marido e filho
P12 41 anos	casada	2	marido e filhos
P13 53 anos	casada	3	marido e filhos
PARTICIPANTES PROFESSORES			
P2 37 anos	casado	1	mulher e filho
P5 43 anos	casado	2	mulher e filho
P6 52 anos	casado	1	mulher e filho
P8 44 anos	casado	2	mulher e filhos
P10 42 anos	casado	1	mulher e filho

Das participantes professoras, sete são casadas e uma viúva. A média de idade é de aproximadamente 52 anos. Entre elas, duas moram com seus maridos, três com maridos e filhos, uma mora com a filha, uma mora com o pai e uma mora sozinha. Somente uma participante não tem filhos.

Entre os participantes professores, todos são casados. A idade média é de aproximadamente 43 anos. Todos moram com mulher e filhos, e todos têm filhos.

A Formação

Quadro 2

Distribuição em números dos participantes segundo o tempo e Instituição de formação	Total
--	--------------

Tempo de graduação	Entre 8 e 20 anos	6
	Entre 21 e 30 anos	3
	Entre 31 e 40 anos	2
	não responderam	2
	Total	11

Instituição de formação	Pública	5
	Privada	7
	não respondeu	1
	Total	12

Tempo de especialização	Entre 5 e 10 anos	1
	Entre 11 e 20 anos	4
	não responderam	8
	Total	5

Tipo de Instituição	Pública	1
	Privada	4
	Total	5

Tempo de mestrado	Entre 2 e 10 anos	5
	Entre 11 e 20 anos	5
	Entre 21 e 33 anos	2
	não respondeu	1
	Total	12

Tipo de Instituição	Pública	6
	Privada	5
	não responderam	2
	Total	11

Tempo de Doutorado	Entre 1 e 10 anos	6
	Entre 11 e 17 anos	5
	Em andamento	1
	não fez doutorado	1
	Total	11

Tipo de Instituição	Pública	6
	Privada	6
	Total	12

Os professores têm o tempo mínimo de formados na graduação de oito anos e o máximo de quarenta anos. A maioria (nove) tem menos de trinta anos de formados.

No Brasil, no ano de 1980 já existia o processo de expansão dos cursos de graduação em Psicologia, especialmente nas faculdades particulares, que já mantinham 56 cursos. As universidades públicas tinham apenas 25 cursos (CFP, 1988, p. 78).

Todos os professores possuem o título de mestre, com o tempo mínimo de dois anos e o máximo de trinta e três anos com essa titulação. A maioria (dez) obteve o título há menos de vinte anos.

Conforme a figura 2, onze professores possuem o título de doutor. O tempo mínimo de formação em nível de doutorado é de um ano e, o máximo, de dezessete anos.

Em síntese o quadro mostra que, nos últimos vinte anos, houve uma expansão não só da graduação mas também da pós-graduação.

Na década de 1980, eram poucos os psicólogos que possuíam o título de mestre e, um número menor ainda, o título de doutor (CFP, 1988). Apenas 7% dos psicólogos procuravam o curso de mestrado, enquanto 2% optaram pelo curso de doutorado (Jornal de Psicologia CRP SP jul/set 2004, p.10).

Quanto ao tipo de instituição de formação no nível de graduação e de pós-graduação, não houve prevalência da instituição pública ou da privada, conforme demonstra o quadro 2.

Quadro 3
Número de participantes segundo o tempo de docência

Docência		Total
	Entre 3 e 10 anos	2
	Entre 11 e 20 anos	7
	Entre 21 e 30 anos	2
	Entre 31 e 41 anos	2
	Total	13

O quadro 3 mostra que a maioria (nove) está na docência há menos de vinte anos. Esse dado se justifica pelo aumento de cursos de habilitação em Psicologia, principalmente a partir do final da década de 1980.

No Brasil, conforme os dados do cadastro das instituições de educação superior, do MEC (2009) há um total de 633 cursos de formação em Psicologia. A região Norte tem 35 cursos, a região Nordeste, 103 cursos, a região Centro-oeste, 47 cursos, a região Sudeste, 317 cursos e, a região Sul, 131 cursos (INEP, 2009).

A região sudeste é a de maior concentração de cursos de Psicologia, sendo que o Estado de São Paulo conta com 163 cursos em funcionamento. Destes, 53 estão na cidade de São Paulo.

Como pode ser observado, os dados do MEC apontam a expansão dos cursos de Psicologia nas últimas décadas, já que, nos anos de 1980, em todo o Brasil existiam apenas 81 cursos de habilitação em Psicologia, segundo o CFP (1988, p. 78).

1.9 - Os tipos de instituição de educação superior

Como a maioria dos participantes da pesquisa trabalha em instituições de ensino superior privadas e particulares, o que se pretende é, da maneira mais didática possível, esclarecer os tipos de instituições existentes no país.

No Brasil, os tipos de Instituição de Educação Superior – IES estão organizadas conforme “as seguintes categorias administrativas (ou formas de natureza jurídica):” Públicas e Privadas.

As **IES públicas** “são instituições criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público.” Podem ser: **Federais** – são “instituições mantidas e administradas pelo Governo Federal”; **Estaduais** – são “mantidas e administradas pelos governos dos estados”; e **Municipais** – são “mantidas e administradas pelo poder público municipal”.

As **IES privadas** “são as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.” “Podem-se organizar como **instituições privadas** com fins lucrativos ou **particulares** em sentido estrito e mantidas por uma ou mais pessoas físicas, ou podem ser jurídicas de direito privado.” Já as “Instituições privadas sem fins lucrativos” podem ser: **Comunitárias** são “instituídas por um grupo de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam, na sua entidade mantenedora, representantes da comunidade”; **Confessionais** são “instituídas por grupos de

pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendam à orientação confessional e ideológica específicas”; **Filantrópicas** “são as instituições de educação ou de assistência social, que prestam os serviços para os quais foram instituídas, e os coloquem à disposição da população em geral, em caráter complementar às atividades do Estado, sem qualquer remuneração” (INEP, 2009)

Cunha (2004) analisou o processo de desenvolvimento do ensino superior no Brasil e destacou três tendências deste processo: “a regulação pelo mercado, a estatização e uma combinação entre ambas”, e afirma:

As IES públicas não podem continuar a viver na esquizofrenia das autarquias, tolhidas em tudo pelas normas do serviço público, que só funcionam impulsionadas por fundações privadas semiclandestinas. Um novo regime jurídico deveria ser definido para elas, especialmente para as universidades, que as dispensasse de viver à base dessas fundações, caso contrário seriam inviáveis, se não pela insuficiência do orçamento, pelas restrições de caráter financeiro, administrativo ou de pessoal. As IES privadas, por sua vez, não podem continuar a depender de entidades ditas mantenedoras, na realidade mantidas pelos lucros mais ou menos invisíveis gerados por aquelas, sobre as quais pesa o controle familiar, religioso, oligárquico ou empresarial, por vezes uma combinação deles. Tanto as IES públicas quanto as privadas precisam se libertar de muitos dos controles que pesam sobre elas, sem que isso signifique a desregulamentação pura e simples do campo do ensino superior. Creio que novas regras poderão propiciar melhores condições de funcionamento do ensino e da pesquisa, sem simulacros e sem clandestinidade (CUNHA, 2004, p. 813).

Respondendo a um dos objetivos da pesquisa, o quadro 4 mostra os tipos de instituição em que os participantes docentes trabalham.

Tipos de instituição em que os participantes da pesquisa trabalham?

Quadro 4
Distribuição dos participantes a partir de sua inserção na universidade

Tipo de Instituição em que você trabalha?	Total
Particular	8
Confessional	2
Comunitária	1
Fundação	2

O quadro 4 mostra que os participantes estão inseridos no setor privado. A maioria (oito), no privado particular, dois, no privado confessional um no privado comunitário e dois, no privado - fundação.

Todos os participantes exercem a docência em instituições privadas. No Brasil, conforme os dados do cadastro das instituições de ensino superior do MEC, a maioria (2258) são instituições de ensino superior – IES - privadas, enquanto as instituições públicas totalizam 251, distribuídas em 93 federais; 92 estaduais e 66 municipais. (INEP, 2009).

Os dados do MEC apontam que o maior número das IES está no setor privado. Isto mostra claramente a diminuição dos investimentos do setor público na área social da educação. Segundo Catani e Oliveira (2002, p.88), a partir dos anos de 1990, o processo de reestruturação da educação superior diminuiu os investimentos no setor público, expandindo o setor privado. Conseqüentemente, este fato alterou a “identidade das IES”, transformando a educação em um

“produto”, que pode ser adquirido no “mercado universitário” por seus “clientes”, os alunos.

Segundo Dourado (2001, p.15 apud Araújo e Mendonça, 2008, p.179), o aumento das IES está vinculado à “ideologia de modernização e de industrialização” do país, configurando assim num “novo ensino superior” de caráter privado apoiado pelo Estado, sendo a recíproca também verdadeira nesse processo de expansão.

O tipo de acesso dos participantes nas IES

Quadro 5
Distribuição dos participantes a partir de sua forma de acesso e estabilidade na universidade

		Total
Tipo de acesso?	Processo seletivo	6
	Concurso	5
	Indicação	5
	Convite	3
Estabilidade	Sim	2
	Não	11

O quadro 5 mostra a tendência à seletividade nos tipos de acesso aos IES. Esta tendência das formas de acesso às instituições pode estar relacionada ao número elevado de psicólogos com formação em nível de pós-graduação.

Observa-se que, apesar de existir uma tendência à seletividade, ainda se usa realizar muitas contratações por intermédio de indicações pessoais, o chamado “quem indicou”, sendo que normalmente o que recomenda a contratação

é pessoa influente. Na maior parte dos casos, é no setor privado que ocorre esta forma de admissão por indicação.

Nos últimos anos, houve um grande aumento em relação ao número de profissionais que ingressou no mercado de trabalho, não só no que diz respeito a psicólogos, mas também no que se refere a formandos em outras áreas do conhecimento. A competição acirrada por uma vaga no mercado de trabalho costuma levar muitos profissionais a buscar maior qualificação. Na área da Psicologia, conforme uma pesquisa realizada com uma amostra de 461 psicólogos, 72,02% possuem pós-graduação. Entre estes, 26,04% possuem o título de mestre e, 10,20%, o de doutor (JACQUES e col., 2009, no prelo). Mas, embora haja expansão das IES privadas, não há garantia de estabilidade no emprego para os professores que nelas trabalham.

Como é a universidade em que os participantes trabalham?

Nesta parte, buscamos conhecer a universidade em uma totalidade concreta. Com este intuito, adotamos os princípios da dialética, onde tudo se relaciona. A natureza da organização universitária apresenta-se como um todo coerente, onde objetos e fenômenos são ligados entre si, condicionando-se reciprocamente. É por meio também da *dialética* como método que compreendemos o movimento recíproco entre o objeto e o fenômeno. Os professores universitários convivem com esta realidade e se submetem a ela.

De acordo com os depoimentos, observamos que, com a consolidação do neoliberalismo, a partir dos anos de 1990, a universidade tornou-se mercantilista; ampliaram-se as IES e o docente assumiu outras funções burocráticas e administrativas, em um processo taylorizado.

Depois de voltar um pouco no tempo e explanar sobre uma parte da realidade da história da educação superior no Brasil, buscamos conhecer a realidade da universidade por meio dos depoimentos dos participantes da

pesquisa, identificando como esses docentes vivem o cotidiano dentro da universidade.

Assim, cada participante contribuiu, a partir da singularidade de seu depoimento, para a construção da realidade da universidade privada no Brasil.

Segundo as professoras entrevistadas, atualmente a universidade privada se assemelha a uma empresa em que se pode observar:

- *Participante 1. acaba tendo essa fogueira de vaidades;*
- *competitividade;*
- *demissão;*
- *eles têm uma exigência de três avaliações durante o semestre.*

*Participante 1. (...) Os projetos, as idéias que aconteciam ali naquela universidade era muito amadores(...)mas fazendo uma comparação com uma empresa é o que acontece nas empresas(...) Então eu sou o bom e diferente de eu ser o outro. **Acaba tendo essa fogueira de vaidades que eu acabo vendo no mundo acadêmico também acontecer.** Então eu comecei a perceber essa coincidência, e isso eu acho que me incomoda bastante (...) **essa coisa da competitividade (...)mas como percebi seja na empresa, seja na universidade particular eu encontro isso, e eu quero trabalhar com isso, então você (eu) vai se adequando(...)** É uma universidade em que eles têm uma exigência de três avaliações durante o semestre uma sendo individual e as outras podem ser em formato de trabalho ou de provas (...) (Na Universidade L) (...) **Eu saquei que eu ia ser demitida antes dela me demitir (...)** nós tivemos outra reunião para discutir de novo essa questão da resolução eu lá assim, “A. cala a boca fica quieta não vai discutir nada,” mas eu não aguento e aí quando passou de novo por questão da remuneração, uma professora resolveu discutir(...)eu não aguntei. E aí a gente começou uma discussão... assim de achar que remuneração estava errada(...)tinha alguns professores que não concordavam, e aí realmente virou uma discussão(...)eu sei que isso virou um “bafafá” danado e assim, foi parar na reitoria a minha fala, minha discussão(...)e a reitoria foi lá e brigou com minha coordenação disse que eu não podia falar isso(...)Aí elas me chamaram e me disseram que eu não podia ter falado nada daquilo porque eu era uma representante do curso enquanto tutora porque isso tinha sido muito grave(...)eu já*

sabia que o meu cargo de tutoria tinha ido por água a baixo(...)não sei até que ponto isso não vai custar minha demissão, e realmente foi o que aconteceu(...)

- *Participante 3. acaba talvez provocando nas pessoas a necessidade de se tornarem diferentes;*
- *a gente vê puxadas de tapete, muito sórdidas;*
- *competição entre os docentes;*
- *sofrimento;*
- *injustiças;*
- *homogeneidade;*
- *perverso.*

*Participante 3. (...) **Na universidade é vaidade.** Nós privilegiadas, especificamente no grupo que eu trabalho. Mas a gente percebe claramente, porque aqui somos todos professores se pegar na pós-graduação à maioria é titular, recebe o mesmo salário. **Então do ponto de vista funcional há uma homogeneidade, por outro lado a homogeneidade,** ou até diria, a isonomia ela **acaba talvez provocando nas pessoas a necessidade de se tornarem diferentes(...)**mas a gente sabe de episódios tristes de puxadas de tapete. Pessoas que não suportam que outras pessoas possam ser tão inteligentes, tão produtivas, tão reconhecidas como ela. **E a gente vê puxadas de tapete, muito sórdidas(...)**Mas nesse processo o sofrimento, as injustiças acabam sendo **muito maiores.** Pessoas queridas, pessoas reconhecidas, quantas vezes a gente fica sabendo por alunos, alunos que são amigos, colegas “Fulano disse que beltrano já não está mais orientando. E isso vai passando, **mas que é muito perverso.** Ao mesmo tempo que tem a pretensão de ocupar determinados espaços de reconhecimento, de mérito, por outro lado também tem a vaidade.. mas alguém que não é aquele que eu quero ocupar o lugar, mas aquele que está aparecendo tanto quanto o outro, pode muitas vezes ser objeto de maledicência(...)*

- *Participante 4. está dando preferência para aperfeiçoamento e especialista;*
- *todos os doutores foram demitidos;*
- *eu me senti lesada, frustrada e decepcionada;*
- *meu amigo foi em tal instituição, mas mentiu, falou que tinha mestrado, ele precisava trabalhar.*

Participante 4. *Eu tive uma surpresa bem... triste. Quando eu terminei o doutorado(...)eu falei com duas amigas que poderiam me indicar(...)“Olha eu terminei o doutorado, quero voltar pra faculdade, quero dar aula.” Aí ela falou: “R. é o seguinte, nós não estamos pegando doutores, com muito custo mestrado, **porque está dando preferência para aperfeiçoamento, especialistas, porque assim eu pago menos.**” Que me falou com todas as letras, foi uma. E a outra, não me falou com todas as letras, **mas eu soube que todos os doutores foram demitidos(...)** Eu me senti lesada, frustrada, decepcionada(...)além dessas duas experiências, é assim, inclusive uma colega me falou “R., o meu amigo foi em tal instituição, mas mentiu, falou que tinha mestrado(...)ele precisava trabalhar(...)*

- *Participante 7. (até a década de 90, a formação maior era de) especialistas;*
- *(Já na) década de 90, a faculdade já estava atendendo a essa ampliação e expansão do ensino superior e do ensino de pós-graduação;*
- *as pressões pra escrever e para publicar;*
- *cada vez mais as médias de publicação aumentam;*
- *por ano hoje, é da ordem de quatro, são quase cinco textos por ano publicados;*
- *participar de congressos e escrever periódicos;*
- *justificar o salário que recebe;*
- *competição por espaço, hora-aula;*

*Participante 7. (...)Na universidade O, que foi a onde eu consegui que os amigos me reintroduzissem, aí é um momento diferente, **década de noventa, a faculdade já estva atendendo a essa ampliação e expansão do ensino superior e do ensino de pós-graduação(...)**Que era lá pelo decreto de 1983 que formava os especialistas(...) A universidade O já estava fazendo um movimento de implantação de mestrado(...)Então tinha um grupo de professores doutorandos fazendo um aquecimento para entrar nos cursos de pós-graduação. Então é um outro momento bem diferente(...)final da década de 1990 eu fui convidada a montar lá na universidade O, um curso de mestrado multidisciplinar que integraria as áreas de comunicação. De linguagem, com educação e com história e nós integramos, foi um processo interessante, só que o curso não foi aprovado, e no início da década de*

2000(...) As pressões pra escrever e para publicar, que não são poucas. Cada vez mais as médias de publicação aumentam. A gente está num nível altíssimo de exigência de publicação de cada docente por ano hoje, da ordem de quatro, são quase cinco textos por ano, publicados, é altíssimo. Tanto de congressos quanto de periódicos(...)isso cria alguns conflitos entre nós professores que temos que estar assumindo cada vez mais coisas dentro da instituição para justificar o salário que a gente recebe. E isso cria alguns problemas obviamente de competição por espaço, hora-aula.

- *Participante 11. Muitas universidades particulares cobram muito menos;*
- *continuaram cobrando a mensalidade alta;*
- *o professor começou a ter que abrir a porta virou porteiro;*
- *entraram demitindo.*

Participante 11. (as mudanças da Universidade O) eles não se prepararam para a concorrência que estava vindo. Muitas universidades particulares cobram muito menos(...) então continuaram cobrando a mensalidade alta e os professores estavam com os salários(...)alto em termos de mercado(...)A partir de 2004 na Universidade O, que isso para mim era o termômetro aquela sala de professores quando eles puseram aquele relógio de ponto sabe... A gente chegava assinava o ponto normalmente(...)eles começaram a tirar do pessoal... Porque eles tinham um staf tinha lá um "bedel"(...) Ai começou a sala dos professores então trancaram a sala(...) antes era uma coisa livre a gente entrava, ai fecharam porque assim tiraram o bedel que triava porque ali não entrava aluno(...)sem funcionário, o professor começou a ter que abrir a porta sozinho, ai vinha um outro de fora batia, você tinha que levantar e abrir a porta, nós viramos porteiro. Ai tinha o tal relógio de ponto(...)que nem funcionava de fato, era tudo muito uma grande enganbelação, eu soube de fonte fiel(...)a partir daí a coisa começou a perder muita qualidade(...)do trabalho(...)Na universidade R (...) comecei dar aulas lá eu tinha a obrigação de aulas na graduação poucas aulas de Psicologia Social Institucional e... Que era ótimo dividia com uma outra colega, e as aulas e orientações lá na pós(...)que tinha essa coordenação que foi responsável no momento que entrei e ao final do ano tudo virou, porque veio uma outra coordenadora, mudou a coordenação da graduação(...) e da pós-graduação e particularmente aquilo virou totalmente do avesso, desde a orientação teórica sistemas muito mais positivista(...)Quando essas novas pessoas entraram, elas já

entraram demitindo. Então já foi um terror e continuaram demitindo e estão demitindo até hoje(...) eu fiquei lá por três anos e meio...

Já segundo os professores participantes de nossa pesquisa, quando o docente começa a trabalhar na universidade, depara-se com fatos importantes a serem observados:

- *Participante 2. aí você vai ver outra realidade são os bastidores da organização, as dificuldades de realizar alguma coisa;*
- *(a instituição é) estritamente privada, tem dono, você tem uma instituição hierárquica baseada na empresa privada com características muito pessoais, fica quem é amigo do dono, o resto precisa estar lidando com o que sobra;*
- *Mas tem um problema sério que é o da instabilidade;*
- *Algum poderoso decide uma coisa e todo mundo tem que repetir, é complicado, você pode ser demitido de qualquer jeito, em uma hora inesperada, por telegrama;*

*Participante 2. Na verdade você entra na faculdade e vai descobrindo áreas que você gosta, coisas que você tem interesse, aí você começa a trabalhar, **aí você vai ver outra realidade são os bastidores da organização, as dificuldades de realizar alguma coisa.** Como aluno eu já via isso, porque era representante discente, me irritava, foi como trabalhador para essa posição eu acho que foi um enorme ponto de decisão mesmo porque eu vi muita coisa errada(...) muita barbaridade, eu vi realmente aluno sendo tratado como número, chegou a um determinado momento, que eu tive que escolher se eu queria ficar nesse negócio ou não.(...) **O que acontece é que quando você tem uma universidade estritamente privada, tem dono você tem uma instituição hierárquica baseada na empresa privada com características muito pessoais, fica quem é amigo do dono(...) o resto precisar estar lidando com o que sobra, porque o poder fica concentrado nas amizades, na pessoa de confiança do dono, então é um caos.** (Na Universidade F) tem uma pressão pela massificação(...)eu não coloco como negativo, você dar aula para muitas pessoas, ou atingir muitas pessoas, o problema é a forma como você faz isso. A massificação nesse sentido*

que eu falo é a tentativa de transformar todos em uma coisa padronizada, uma coisa repetitiva, e uma desconfiança com as pessoas que trabalham na ponta, numa **descartabilidade** dessas pessoas, e isso é uma característica dessa massificação(...) **Mas tem um problema sério que é o da instabilidade(...)**Algun poderoso decide uma coisa e todo mundo tem que repetir, é complicado, você pode ser demitido de qualquer jeito, em uma hora inesperada, por telegrama(...) (as demissões)É anual, não é comum no meio do semestre. Eu percebo, acho que há uma tensão lógico(...)eu percebo as pessoas negando essa tensão, não fala mais no assunto, mas quando acontece todo mundo, não é partilhado isso. As pessoas pensam, quando você vê que acontece não tem uma surpresa, na verdade isso aconteceu e todo mundo sabe como o esquema é.

- *Participante 5. A minha dificuldade maior se dá muito mais a esse perfil de público(...)*Um dia está mais sobrecarregado do que outro;
- *Atualmente fica mais sobrecarregado quando a gente tem que fazer aquelas atividades mais pesada na faculdade corrigir trabalho de aluno e corrigir prova desgaste mais são quatro períodos durante o ano e duas a três semanas que são mais pesada;*
- *Todas elas (universidades) pedem produção científica e tenho ai durante esse período tido um exercício de publicação regular;*

*Participante 5. (...) Situações muito diferentes que existe nessa outra instituição onde eu trabalho no curso de administração, a onde existe uma estrutura institucional bastante respeitável, séria, integra com todos poréns que ela possa ter nas opções de formação que ela adotou, mas apesar de eu poder ter minhas críticas pelas linhas pedagógicas educacionais por ela que é uma instituição séria que dá um outro respaldo para a gente atuar enquanto professor. **A minha dificuldade maior se dá muito mais a esse perfil de público** e os objetivos que esse público traz, dificuldade de levar o saber voltado a universo subjetivo para pessoas que estão particularmente preocupadas em encontrar instrumentos que possam trazer resultados concretos e imediatos a respeito desses objeto de trabalho que é o universo subjetivo, você tem aí uma tensão estabelecida já desde o inicio para quadro proposto.(...) E de vez em quando eu tenho mais dificuldade, **um dia está mais sobrecarregado do que outro**, nada de desproporcional de modo geral. **Atualmente fica mais sobrecarregado quando a gente tem que***

fazer aquelas atividades mais pesada na faculdade corrigir trabalho de aluno e corrigir prova desgaste mais são quatro períodos durante o ano e duas a três semanas que são mais pesada. Todas elas pedem produção científica e tenho aí durante esse período tido um exercício de publicação regular. Não estou inserido em nenhuma linha de pesquisa específico nas instituições não estou em nenhuma pós-graduação em nenhuma delas, mas tenho tido sim envolvimento no trabalho de pesquisa com publicação, participação em congressos.

- *Participante 8. Foi em 1997 para 1998, já estava lá há alguns meses e me ofereceram isso aí para começar a trabalhar. Desde então, fazendo isso, dando aulas e orientando, montando lá a disciplina de Psicologia social(...) Essa tarefa de liderança diz respeito a todas as unidades, é no Brasil inteiro, não é só coordenação do conteúdo, mas também tem o trabalho de coordenação das ações dos professores, como é que a gente faz pra implantar este programa nos diferentes lugares(..)*

Participante 8. (...)Foi em 1997 para 1998(...) já estava lá há alguns meses e me ofereceram isso aí, para começar a trabalhar. E eu estou lá desde então, fazendo isso, dando aulas e orientando, montando lá a disciplina de Psicologia social, do primeiro, do segundo e do terceiro ano, durante algum tempo eu fiz isso e depois, comecei também as disciplinas do segundo ano, comecei a tomar conta das disciplinas do segundo ano. Essa tarefa de liderança diz respeito a todas as unidades, é no Brasil inteiro(...) O curso de psicologia, todas as disciplinas tem um programa, que é o mesmo em todos os lugares, então não é só coordenação do conteúdo, isso evidentemente que eu faço, mas também tem o trabalho de coordenação das ações dos professores, como é que a gente faz pra implantar este programa nos diferentes lugares, isso eu também acabo orientando, acabo tratando com o pessoal a respeito disso também, trabalho de coordenação de professores(...)

O que foi apontado pelos participantes é que eles têm que lidar com vários tipos de facilitadores de stress na realidade concreta das instituições universitárias. O cotidiano do trabalho docente envolve uma diversidade de componentes geradores de tensões: vaidades, competitividade, demissões

inesperadas, puxadas de tapete, sofrimento, injustiças, homogeneidade, perversidades. Além disso, se defrontam com a necessidade de se dedicarem a um estudo contínuo, pois a preferência é dada para os que se aperfeiçoam e são especialistas em suas áreas de atuação. Mas, por outro lado, o estudo não garante estabilidade, pois, por vezes, doutores são demitidos. Além disso, os docentes sofrem pressões para escrever livros e publicar constantes artigos em periódicos e para participar de congressos. É como se precisassem, a todo o momento, justificar o salário que recebem, tornando-se polivalentes e multifuncionais, como no caso do professor que relatou que atuava também como porteiro.

Como pode ser visto, apesar de o ambiente universitário ainda ser visto como um espaço privilegiado de status social, uma grande variedade de fatores atua nesse ambiente, agindo como possíveis facilitadores para o desenvolvimento de um processo de stress nos docentes.

Para os participantes a universidade privada é uma empresa?

Observando-se os depoimentos, constatou-se que a universidade privada segue a lógica do mercado competitivo e os docentes se submetem ao comércio da educação.

Os professores convivem com várias demandas dentro da universidade, sendo, muitas delas, contraditórias: quando admitidos, precisam mostrar serviço e conquistar espaço; depois de algum tempo já estão ocupando espaço demais. Isto significa que, num primeiro momento, o docente deve abrir espaços. Em seguida, em um segundo momento, ele passa a ter um salário alto, custa caro para universidade. Então, ele precisa “mostrar serviço” para justificar o seu salário. Mesmo assim, a instituição pode demiti-lo e contratar outro docente que concorde em ganhar um salário mais baixo.

As universidades que já fizeram a reestruturação de plano de carreira contratam docentes com salários menores, ou às vezes adotam um currículo onde

nem sempre eles conseguem atingir a meta de produtividade proposta, como nos apontou o (participante11).

A universidade B, quando abriu o curso de Psicologia, admitiu professores doutorandos ou doutores para conseguir a aprovação do MEC. Posteriormente, demitiu esses docentes até mesmo porque eles não se submeteram à atrasos de salários, à comercialização da educação, à pressão ao docente pela inadimplência do aluno.

Como pode ser visto por meio dos depoimentos, a lógica da universidade privada é a de uma empresa que objetiva o lucro, sucateando, assim, a educação.

Até trabalhos burocráticos que, antes da reforma universitária não eram feitos pelos professores, passaram a ser executados por eles, sobrecarregando-os, de acordo com uma lógica empresarial de enxugamento de despesas.

Os professores repetem os mesmos discursos das professoras e ainda os complementam. Segundo os docentes, a universidade privada tem uma hierarquia baseada em uma empresa privada taylorizada que leva em consideração, primordialmente, o lucro, conforme aponta o (participante 5), “é uma relação muito difícil com a instituição porque constantemente os interesses pedagógicos me parece que ficam em segundo plano dos interesses institucionais financeiros.”

Ainda sobre a universidade B: depois de montado o curso de Psicologia, os docentes foram demitidos, o que os levou a abrirem processos trabalhistas.

Já de acordo com as docentes, a universidade, como empresa, estimula a competitividade entre as pessoas, e, conforme apontou o (participante 1) “começou a cair a ficha de que nem tudo são flores. Você entra com aquela vontade de trabalhar (...)Eu escrevi esse projeto e depois de algum tempo eu descobri que esse projeto foi apresentado em nome de outra pessoa(...) me senti roubada(...) aí entram os interesses, entram as mazelas são essas coisas que te irritam, são essas coisas que te estressam e que deixam desmotivada são essas picuinhas administrativas institucionais”.

Abaixo, os participantes relatam como é a realidade da universidade.

As professoras

Participante1. (...) **A instituição, puxa, é igual empresa.** (A) Reunião de início de semestre, eles fazem um coquetel, chamam todos os professores, vai o mentor, o chanceler, vai todo mundo lá para te dar boas-vindas. (Quando) houve uma menção de que nós temos um objetivo para alcançar uma meta... quando (alguém) falou a palavra meta, eu falei: **-Opa! Caiu o mundo corporativo nessa instituição, ou já existia e eu achava que não existia, mas agora está mais claro. Então nós temos uma meta para alcançar (um tanto por um grupo de) mil alunos. E eles começaram a envolver o professor nessa situação (...) O número de evasão caiu de 25% para 8%. Nada mais era do que uma estratégia de mediação, de marketing administrativo da empresa. Nas reuniões, eles viam esses dados, então era assim: "Olha gente, nosso curso teve tantos por cento de alunos evadidos, nós temos que diminuir isso."** E (o dirigente) jogava a responsabilidade para o professor. Então, o professor não se preocupava só com a aula, ele se preocupava (com) porque que o aluno foi embora. **Então, o professor acabava muitas vezes sendo mais flexível na sua atuação acadêmica como professor, por que o aluno poderia se magoar e ir embora e o aluno não pode ir embora.** O aluno, hoje, lá na universidade L, (o superior) sabe que ele tem muito poder e ele usa isso contra o professor(...)

Participante 3. (...) Hoje a gente vive no aspecto administrativo. Eu convivo com alunos que dão aula numa **universidade privada mercantilista e, daí, as coisas são terríveis.** Por exemplo, **uma pessoa que termina o doutorado hoje e é demitida(...)**

Participante 4. (...) **Você podia ficar dois meses sem receber.** Então você imagina um profissional que vai para o trabalho, sem ter pago o aluguel, sem ter deixado dinheiro para a família... Faziam vários movimentos de greve e eram mandados embora. Então as pessoas tinham receio. Então tinha um sério problema institucional lá. E aí depois teve uma época que antes de vencer o segundo(salário), você já recebia o primeiro, não era pago no dia, mas você sabia que não ia juntar dois. **Mas sempre foi assim, até que a universidade faliu, antes disso eles venderam. Aí mudou a direção, compraram a faculdade e o dono deu uma arrumada em tudo.** E eles organizaram da forma que eles acharam melhor. Porque eu estava afastada, mas eu tinha colegas que estavam lá, então eles demitiram a direção, professores(...)

Participante 7. *Na instituição privada eu me considero vítima de um expurgo. Então, na medida em que este profissional se destaca, ele já não serve mais pro espaço institucional(...)(Depende de) o quanto você se adequa a determinadas pressões que vêm em nome de uma questão financeira da instituição privada.(Insinuações) de que você ganha muito, de que seu salário é muito alto, de que você não produz o suficiente, quer dizer, na verdade a produção que a instituição quer é o número de horas em que você permanece lá dentro, na sala de aula, e que o se, se (a instituição) pode ter outro profissional que ganha menos para (dar horas-aula) na sala de aula, para que ela precisa de você, com todas as suas críticas, os seus títulos, o dinheiro que você recebe que para eles é demais... Então eu poderia te dizer que há um expurgo, neste expurgo, ficam mais evidentes as intenções das relações entre os colegas(...)* ***Eu estou numa instituição nova, mas não com as mesmas características, mas, de alguma forma, esse movimento, ele está presente, porque existe a pressão dos órgãos federais, e existe a pressão da instituição privada, que precisa ter um equilíbrio financeiro, que eles olham este equilíbrio econômico, então é complicadíssimo ser docente neste estado(...)*** *Há uma contradição, quer dizer, no primeiro momento você vai tendo as chances de ocupar os espaços, (mas)num outro momento você ocupa espaço demais ou já não é mais aquilo, as metas já são outras(...)* ***Com todas essas pressões ... a publicação não está boa, tem que publicar mais, então a gente amanhece e anoitece na frente deste computador, produzindo texto, encaminhando, é uma loucura(...)*** *As dificuldades da escola privada ... precisa (de) muita atenção da nossa parte docente, para a gente ajudar a consolidar. Para começar, contribuir até para o número de alunos no programa, e é uma luta(...)* *E tem que publicar. A gente trabalha muito em cima destas exigências.* ***Eu até escrevi (dentro deste) papel. Não, eu faço tudo isso porque eu gosto, mas o problema é fazer com pressão. É muito desgastante.***

Participante 11. *Mas eles já tinham feito uma reestruturação de plano de carreira. Eu entrei ganhando uma hora que era menos do que a hora de mestre na outra (universidade)... tinha que preencher um tal de currículo lá... Um currículo deles, você tinha que fazer, você tinha feito isso e aquilo... Aí tinha que chegar lá, 500 pontos, eu fazia 498, aí nunca chegava, eu fiz duas vezes. Os (professores) novos já estavam entrando nessa máquina e os velhões que estavam ganhando muito, os que eles puderam, eles mandaram embora e tem uns até hoje que não conseguiram mandar embora, é muito caro. Digamos, a reitoria que entrou era mais durona, entrou cortando custo, cortando gente (...)* ***Entrou como racionalidade maior no sentido de uma exigência maior de produtividade, fosse em presença***

em sala de aula (como) em produção acadêmica.

Participante 12. **Nós fomos para a Universidade B, era uma época (em) que eles estavam montando o curso de Psicologia. Eles pegaram um monte de professores que eram da USP, que eram da PUC, que eram doutores ou doutorando na época, e, aí, a gente montou o currículo, montou os cursos, montou a clínica, montou todas as disciplinas, a gente montou cursos até o 5º ano, montou alguma estrutura de pós-graduação... e aí nós fomos mandados embora. Primeiro porque a gente era (um grupo de) professores muito chatos, a gente não se submetia a qualquer coisa. Eles queriam coisas absurdas, que a gente fizesse pressão para que os alunos inadimplentes pagassem, (e, se a gente) não dava nota, eles começavam a atrasar o salário. E, aí, como (o curso) já tinha sido aprovado pelo MEC, aí a gente podia ser dispensado. Aí, eles são muito mais comerciais: se for uma atividade lucrativa, eles apóiam, se não, não.** A relação de trabalho era uma relação mesmo de chefia, de eu pago seu salário e eu tenho que dizer as coisas que você tem que cumprir. Se o aluno inadimplente pressionar com nota, pressionar com, sei lá, falta, com reprovação... Era mais como uma punição (para o professor), do que conhecimento, a qualidade do ensino não era tão importante, era mais importante a estrutura comercial do esquema(...)

Participante 13. **Numa faculdade particular (em) que eu trabalhava, a estrutura da universidade era muito complicada, quase apanhei na sala de aula(...) Nós não conseguimos adequar a educação a esse novo estilo, acho que a adequação é no sentido de sucateamento, (o professor) só se adéqua, sucateando(...)**Só (que) agora, no final de ano, fica cansativo, porque a papelada e a burocracia é umas das coisas complicadas dentro de universidade. Então eu fiz o cálculo, 50 alunos... para cada aluno, tive que preencher três papéis, é demais(...). (Na Universidade S), eu assumi: já que eu não quero nenhum cargo administrativo, nunca mais (vou trabalhar) na universidade... Eu gosto de ser professora e pesquisadora, (da parte) administrativa eu não gosto, a imposição da reitoria... para mim, são “antipedagógicos” e eu não ia fazer. Aí entrei (em) embate, na oposição, e isso é muito difícil. **Mas é uma burocracia. Eu tenho que pôr (no papel) tudo o que eu produzi nos últimos cinco anos.** Acho isso uma besteira, desnecessária.

Os professores

Participante 2. (...) **Os bastidores da organização...eu vi muita coisa errada, muita barbaridade, eu vi realmente aluno sendo tratado como número(...)** (Na instituição) **tem uma pressão pela massificação(...)**A massificação, nesse sentido que eu falo, é a tentativa de **transformar todos em uma coisa padronizada, uma coisa repetitiva, e (há) uma desconfiança (dos superiores) com as pessoas que trabalham na ponta (em cargos mais elevados), (há) uma descartabilidade dessas pessoas, e isso é uma característica dessa massificação.** Mas tem um (outro) problema sério, que é o da instabilidade. Algum poderoso decide uma coisa e todo mundo tem que repetir, é complicado... Você pode ser demitido de qualquer jeito, em uma hora inesperada, por telegrama. É (um acontecimento) anual, não é comum no meio do semestre. Eu percebo, acho que há uma tensão, lógico (...).Eu percebo as pessoas negando essa tensão, não (se) fala mais no assunto. Na faculdade E, que também era empresa familiar, eu já entrei no esquema de professor- horista, que ganha só pela hora-aula(...)

Participante 8. *Era um grupo de professores muito bons. E o espaço para a gente construir o curso de Psicologia era aberto. O coordenador/diretor deu carta branca e a gente participava de mil reuniões para montar o curso, foi muito legal. (Na Universidade B) a gente fez uma greve, eles não pagavam direito, e foi uma confusão. Ao final do ano eles mandaram todos os professores embora. Tiveram depois 17 processos trabalhistas. Eu entendi que a universidade particular não estava nem um pouco interessada em educação, em ciência. Era (só) número e dinheiro, (e) isso, em 1994 para 1995(...)*

Sintetizando os discursos dos participantes que acabamos de transcrever, podemos concluir que, em nossos dias, a instituição universitária privada frequentemente atua de maneira semelhante à de uma empresa: tem *metas para alcançar e é mercantilista. Exige uma postura flexível do professor e é extremamente burocrática, tratando o aluno como um número e sucateando a educação, pois, por vezes, supervaloriza o rendimento financeiro em detrimento*

da cultura. Observa-se, pelos relatos dos docentes, que muitas transformações no universo das instituições de ensino superior se intensificaram a partir dos anos de 1990. Mudanças estas, na maioria das vezes, desfavoráveis para os professores, que passaram a sentir uma crescente dificuldade no trato com os alunos e com a instituição empregadora. Neste contexto, o trabalho docente é por vezes afetado, tornando-se precário, o que naturalmente prejudica a qualidade do ensino superior que deveria objetivar uma formação adequada aos alunos, para que estivessem convenientemente preparados a se inserir com sucesso no mercado de trabalho.

Como são as relações de trabalho do docente?

Quando a universidade deixa de cumprir o seu papel institucional legal, isso pode gerar conflitos entre os colegas. Às vezes, os docentes também não encontram respaldo por parte do seu sindicato. Heloani (2003) diz que, nos últimos anos, vem ocorrendo um enfraquecimento dos sindicatos.

O aluno de pós-graduação também pode sofrer com este sistema, que pode lhe trazer consequências desagradáveis devido à competição entre colegas docentes, conforme aponta o participante 10.

Segundo as professoras, as relações de trabalho podem ser tranquilas ou tumultuadas. Os professores também percebem a mesma situação nas universidades em que trabalham.

As docentes

Participante 3. *(o professor) **sofre, (come) o pão que o diabo amassou, porque tem uma antiga coordenadora que sempre esteve lá, que não se titulou(...) Esse tipo de coisa, puxada de tapete, vaidades, medo de perder poder, medo de perder posição, tem como consequência justamente uma formação precária, uma formação medíocre(...)***

Participante 4. *(...) **com os colegas, eu achava bem tranquila, a relação. Com a direção, foi supertranquilo(...)***

Participante 7. **(A) competição é uma coisa muito complicada, porque estamos todos no mesmo barco. Mas somos todos concorrentes, ao mesmo tempo(...)**Eu percebo um movimento institucional, que a pressão é muito mais para que cada um assuma (muitas) horas-aula para poder justificar o que recebe. (A instituição) cria essa dissonância, ela cria este desconforto e, muitas vezes, a gente se sente lesado. Mas eu não sei se (este) é bem o termo, explorado mesmo, mas, de um lado, lesado(...)

Participante 9. **Então, o nosso programa (...) é (tornar a instituição) especificamente um lugar agradável, onde as pessoas se respeitam.**

Participante 11. **(o salário) (ou) não pagavam, ou começou a vir com atraso, atraso em cima de atraso, e aí a relação entre os professores começou a ficar tensa (...)**a grosso modo,(havia) um grupo que se indignou e que achava que tinha que se movimentar, e um grupo que era meio que como se defendesse a faculdade, então as relações comeram a ficar mais desgastadas(...)**Então, eu acho que, a partir daí,(a relação amigável entre todos) começou a se romper,(a) se desgastar cada vez mais, e aí a baixaria foi se sucedendo(...).**O sindicato(...)**foi totalmente desatuante(...)**”

Os docentes

Participante 2. (...) São muito diferentes as duas instituições, uma é maçante e ordenadamente. Eu acho que em si, isso não é um problema, a forma como ela lida com a máfia. **As relações entre professores e colegas são mais de camaradagem, na medida em que ninguém tem poder mesmo, todo mundo está mais ou menos na mesma situação. Eu acho que até tem uma maior camaradagem, embora até não tenha tanto vínculo.** Porque exatamente essa estrutura deixa as relações muito impessoais(...).Você se reúne na sala dos professores, num determinado dia, mas em outro semestre (pode não encontrar mais as mesmas pessoas), no sentido de não se manter laços mais sólidos(...) Na Universidade F, as relações já são diferentes, tem um aspecto(diverso) de lidar com a elite econômica(...). (Há) uma estrutura de trabalho, em que de alguma forma a permanência dos professores é mais valorizada. Neste caso, aparecem mais as lutas pelo poder (...)

Participante 5. (...) **A relação com os outros professores variava bastante, sempre encontrei colegas interessantes, pessoas legais, como (também) pessoas que não são tão legais(...)**” Há diferenças também nas estruturas das instituições. Às vezes a instituição pode desenvolver algumas estratégias para deixar as relações mais impessoais no trabalho, segundo seus próprios interesses (mas) de uma forma bem velada.

Participante 10. *É, é desgastante. E olha, eu vou dizer que não é (uma característica) da instituição (em) que eu trabalho, é (próprio) das instituições por onde eu já passei. Posso dizer o que é aquilo, o que eu sou ali, eu vejo cada coisa! Brigas departamentais, interesses outros. **Já levei pancada aqui não por causa de mim, mas por causa da minha orientadora, porque o outro orientador não gostava dela. De repente eu levo uma paulada que eu não sei nem da onde (é) que veio, só vou entender depois porque que eu levei a paulada. Por isso (é) que eu falo que o meio acadêmico é muito competitivo.(...)** Eu costumo dizer que a universidade é um dos lugares mais concorridos que há. (...) E percebo que são poucas as pessoas em quem você pode confiar. Então, assim, até (entre) colegas professores, o que se tem de inveja, tipo eu (é que) vou para o congresso, tem que se tomar um cuidado...(Devido) às brigas que eu resolvo comprar, eu tenho que estar muito bem municiado.*

Os relatos dos participantes mostraram que as relações de trabalho dentro das universidades são complexas e difíceis, provavelmente pela competitividade entre os colegas de trabalho. Com isto, as ameaças podem surgir de forma explícita ou velada. Observa-se a síntese: *puxada de tapete, vaidades, medo de perder poder e/ou posição, concorrência exacerbada. Na verdade, o ambiente acadêmico enfrenta, em muitos aspectos, as mesmas dificuldades observadas em outros ambientes de trabalho.*

Na seqüência, procuraremos mostrar, do ponto de vista teórico, como se a organiza o trabalho docente.

1.10 – A organização do trabalho docente

A atividade docente, desde seus primórdios, conta com a formação de profissionais que, nas universidades, desenvolvem e produzem pesquisas para o avanço da ciência, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida do homem na sociedade, atualmente globalizada.

No exercício da profissão, o docente desenvolve uma série de atividades a fim de atingir seu objetivo de ensinar, e, por meio deste processo, espera que o outro – o aluno aprenda. O exercício docente, para Masetto (2003, p.19-33), sofre mudanças em quatro aspectos:

I- No processo de ensino – engloba vários aspectos importantes para que ocorra a apreensão do conhecimento pelos alunos: “(...) transmissão de informações e experiências, (...) aperfeiçoar sua capacidade de pensar; (...) dar significado para aquilo que era estudado, (...) perceber a relação entre o que o professor tratava em aula e sua atividade profissional; (...) desenvolver a capacidade de construir seu próprio conhecimento(...)”.

II- No incentivo à pesquisa – a Universidade de São Paulo – USP- foi fundada na década de 1930 com dois objetivos maiores: o de modificar o paradigma dos cursos superiores existentes, colaborando para a integração das diferentes áreas do saber e dos conhecimentos e a produção de pesquisas, por parte de docentes e de alunos de seus diversos cursos.

Assim, a primeira universidade do Estado de São Paulo propõe-se a “formar o pesquisador, o cidadão e o profissional”. Essa proposta trouxe modificações a respeito da *organização curricular*. A partir de então, o aluno, que ingressasse na universidade, deveria cursar dois primeiros anos básicos, para aprender a pesquisar e produzir trabalhos científicos em diversas áreas do conhecimento. Desta forma, o aluno aprendia sobre a realidade do Brasil, de maneira crítica e científica. Posteriormente, já amadurecido, escolheria a sua formação profissional.

Cabia ao *corpo docente*: “dar aulas, fazer pesquisa, produzir conhecimento, divulgar e discutir seus estudos. A atividade docente era orientar os alunos na

aprendizagem das atividades científicas de investigação, estudo, elaboração de trabalhos”.

Como *metodologia de estudo*: o professor, junto com seus alunos, desenvolvia atividades de investigação, discutia resultados e produzia trabalhos de maneira cooperativa.

Essa estrutura universitária se dissolveu em 1938, devido a fatos internos e externos à universidade, como aponta Masetto:

(...) no cenário nacional o Estado Novo de Getúlio Vargas (1937); São Paulo marcado com a Revolução Constitucionalista (1932); a sociedade, representada pelas famílias e seus filhos, alunos da universidade exigindo só uma formação técnica; parte dos docentes da própria universidade, sem interesse e tempo para pesquisar, desejava apenas ministrar suas aulas (MASETTO, 2003, p.21).

O mesmo autor ressalta que esse novo cenário da educação nacional estava baseado nos movimentos estudantis ligados à sociedade civil. Nesse panorama, os professores entendiam que a sociedade necessitava de “palestras, debates, conferências, mesas-redondas (...) passeatas entrosavam Universidade e Sociedade; continuava, não de forma curricular, mas viva, a formação do profissional-cidadão.”

Para Masetto, a atuação dos professores permanece igual à do período da ditadura militar. Nos últimos tempos, se discutem temas como “ecologia, Amazônia, questões éticas e ambientais, analfabetismo, movimento dos sem-terra, desemprego, tecnologia e globalização, socialismo, neoliberalismo, opções políticas, nova constituição, nova LDB, e as diferentes reformas em andamento no país.”

Ainda segundo o mesmo autor (2003, p.22), a Universidade de São Paulo – USP - continua sendo um modelo educacional e um dos maiores centros de referência em pesquisa da América Latina, desde sua fundação, em 1934.

Masetto ainda mencionou que, a partir de 1968, com a Lei nº 5.540, iniciou-se o processo de desenvolvimento de programas de pós-graduação em todo o país. Foi um período marcado pelo incentivo à pesquisa no ensino superior. A partir dessa lei, aumentou o número de Programas de Pós-Graduação nas universidades públicas e privadas. As Agências Financiadoras (como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, a Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de São Paulo- FAPESP, a Financiadora de Estudos e Projetos – FINEP - e outras organizações internacionais) contribuíram e ainda contribuem com bolsas-pesquisa para alunos e professores, dentro e fora do Brasil.

III – Na parceria e co-participação entre professor e aluno no processo de aprendizagem- hoje, ainda é comum o professor no papel de “transmissor de informações”. Entende-se que “no ensino superior, a ênfase deva ser dada às ações do aluno para que ele possa aprender o que se propõe; que a aprendizagem desejada engloba, além dos conhecimentos necessários, habilidades, competências e análise e desenvolvimento de valores (...)”.

E novamente Masetto (2003, p.23) nos faz uma relevante colocação sobre a parceria professor - aluno: é por meio dela que o aluno pode se sentir motivado e interessado pela matéria, vendo em seu professor um parceiro no processo de sua formação. “Trabalhar com pesquisa, projetos e novas tecnologias(...) são caminhos que (...) facilitam o desenvolvimento da parceria e co-participação entre professor e aluno”.

IV – O quarto ponto de mudança que percebemos no ensino superior, no século XX, diz respeito ao perfil do professor - atualmente exige-se do professor pesquisa e produção de conhecimento além de atualização constante de sua formação, de maneira que possa motivar seus alunos a pesquisar. Masetto acredita que: “A atitude do professor está mudando: de um especialista que ensina para o profissional da aprendizagem que incentiva e motiva o aprendiz, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua

aprendizagem(...)", mediando ativamente para que o aluno possa atingir seus objetivos.

Tal atitude o leva a explorar com seus alunos novos ambientes de aprendizagem, tanto ambientes profissionais como virtuais (através da internet), a dominar o uso das tecnologias de informação e comunicação, a valorizar o processo coletivo de aprendizagem (o aluno aprender não apenas com o professor e por intermédio dele, mas com os colegas, com outros professores e especialistas, com profissionais não acadêmicos) e a repensar e reorganizar o processo de avaliação, agora voltado para aprendizagem, como elemento motivador, com feedback contínuo oferecendo informações para que o aluno supere suas dificuldades e aprenda ainda durante o tempo em que frequenta nossa matéria (MASETTO, 2003, p.24).

Ainda de acordo com este autor, (2003, p.25), no Brasil, principalmente a partir das últimas duas décadas, o cenário da atividade docente sofreu significativas mudanças. Os professores começaram a perceber que a atividade docente exige o que até então não era tão considerado, a competência. O autor define essa competência como sendo uma "aptidão" para enfrentar uma diversidade de situações que ocorrem durante o exercício da profissão, habilidade esta que requer o uso de vários recursos cognitivos.

Entende-se que a atividade docente exige do professor várias características, como cita Masseto: "saberes, conhecimentos, valores, atitudes, habilidade". Essas *competências básicas* para o exercício da atividade docente são:

IV.a. A docência em nível de ensino superior do professor exige antes de mais nada que ele seja competente em determinada área do conhecimento – além da formação universitária e do domínio cognitivo, o professor deve fazer com que "seus conhecimentos e suas práticas profissionais sejam atualizadas constantemente por intermédio de participações em cursos de

aperfeiçoamento, especializações; em congressos e simpósios; em intercâmbios com especialistas etc”.

Para Masetto, tratar de pesquisa é “aquela atividade que o professor realiza mediante estudos e reflexões críticas sobre temas teóricos ou experiências pessoais reorganizando seus conhecimentos, reconstruindo-os, dando-lhes novo significado, produzindo textos e “papers” que representem sua contribuição ao assunto e que possam ser lidos e discutidos por seus alunos e seus pares”.

O autor entende por pesquisa os trabalhos específicos realizados pelos professores e apresentados em simpósios e congressos com contextualização teórica. Entende por pesquisa um texto para capítulo de livro, artigos para revistas especializadas etc.

IV.b. A docência em nível superior exige um professor com domínio na área pedagógica – de acordo com o mesmo autor, (2003, p 27- 33), o processo de ensino-aprendizagem exige quatro eixos importantes:

1- Processo de ensino-aprendizagem – o professor se preocupa com a aprendizagem do aluno e faz com que ele busque ou receba informações, de maneira que desenvolva suas capacidades intelectuais.

2- O professor como conceptor e gestor de currículo – é comum o professor lecionar uma, duas ou mais disciplinas em determinado curso, de maneira independente, sem relacionamento com outras disciplinas do currículo. Faz-se necessário que o professor faça a relação de suas disciplinas com as demais contidas no currículo.

3- A relação professor-aluno e aluno-aluno no processo de aprendizagem – o professor deveria exercer um papel de orientador das atividades que permitirão ao aluno aprender e ser um elemento motivador e incentivador do desenvolvimento de seus alunos, sempre atento para mostrar o processo de desenvolvimento deles, bem como corrigi-los, quando necessário, durante o curso. O professor pode desenvolver atitude de “parceria e co-responsabilidade” com os seus alunos e juntos participarem do processo de

aprendizagem, de forma que o aluno também se co-responsabilize pela sua formação profissional.

4- Domínio da tecnologia educacional – nos últimos tempos, como apoio ao processo de ensino-aprendizagem, há várias técnicas de aula que podem ser aplicadas junto com as “novas tecnologias de informação e comunicação relacionadas à informática e a telemática”. (2003, p. 31)

IV.c. O exercício da dimensão política é imprescindível no exercício da docência universitária – o professor deve ter:

Uma visão de homem, de mundo, de sociedade, de cultura, de educação que dirige suas opções e suas ações mais ou menos conscientemente. Ele é um cidadão, um político, alguém comprometido com seu tempo, sua civilização e sua comunidade, e isso não se despreza de sua pele no instante em que entra em sala de aula. Pode até querer omitir tal aspecto em nome da ciência que ele deve transmitir. Talvez, ingenuamente, entenda que possa fazê-lo de uma forma neutra. Mas o professor continua cidadão e político; e como profissional da docência não poderá deixar de sê-lo(...) A reflexão crítica e sua adaptação ao novo de forma criteriosa são fundamentais para o professor compreender como se pratica e como se vive a cidadania nos tempos atuais, buscando formas de inserir esses aspectos em suas aulas, tratando dos diversos temas, selecionando textos de leitura, escolhendo estratégias que, ao mesmo tempo, permitam ao aluno adquirir informações, reconstruir seu conhecimento, debater aspectos cidadãos que envolvam o assunto, e manifestar suas opiniões a respeito disso. Conciliar o técnico com o ético na vida profissional é fundamental tanto para o professor quanto para o aluno (MASETTO, 2003, p.31-32).

Desta forma, o universo acadêmico atende à lógica do mercado e da competência, e o docente está submetido à rotina das atividades exigidas que Carvalho (2008, p. 227) menciona como: dar aulas, fazer correções de trabalhos e

provas, fazer pesquisas, escrever artigos, participar de congressos, simpósios, etc, fazer orientação de trabalhos científicos, fazer parte de projetos de extensão e atualizar-se constantemente.

Atualmente essas exigências fazem parte da lógica de avaliação das instituições de ensino superior e estão relacionadas ao reconhecimento financeiro, que ocorre por meio de “gratificações e financiamentos de pesquisa”, de acordo com a produtividade dos docentes.

Segundo Carvalho (2008, p. 227-228), os profissionais docentes gastam mais tempo na sala de aula de graduação e pós-graduação do que em outras atividades: preparação de aula, produção científica, orientação de pesquisa, realização de pesquisa, “estudo e atualização profissional”, preparação de atividades relacionadas a participação de eventos como congressos, simpósios etc, além das “singularidades presentes nas diferentes unidades de ensino”.

A lei nº 9.678, de três de julho de 1998, instituiu a Gratificação de Estímulo à Docência – GED, no Magistério Superior. O controle de qualidade total aplicado aos docentes, por vezes, condiciona parte da remuneração desses profissionais à sua produção acadêmica. Leher e Lopes (2008) mencionam que:

Os pontos eram computados por: Hora-aula semanal; orientação aluno/ano; produção intelectual: livro publicado; obra artística e exposição; artigo e resenha publicados em periódico nacional e internacional. Além disso, a avaliação abarcava produto de divulgação científica tecnológica, artística ou cultural; artigo de opinião; artigos completos em congressos nacionais e internacionais; patente ou registro de software; projeto didático-pedagógico de inovação curricular, desenvolvimento de tecnologias e de equipamentos de apoio ao ensino; atividades de extensão não remuneradas – cursos, conferências proferidas, participação em comissões organizadoras, em mesas-redondas, e projetos; atividades de qualificação – docente em formação; atividades administrativas e de representação (LEHER e LOPES, 2008, p.83-84).

Depois de conhecer como se organiza o trabalho docente, procuramos identificar como os participantes da pesquisa organizam o seu trabalho.

Os docentes psicólogos mostram como organizam o trabalho?

Esta parte da pesquisa refere-se ao exercício docente e a atividades relacionadas ou não ao exercício de sua profissão.

Quadro 6
O número de disciplinas exercidas pelos docentes participantes

Disciplina	Total
Psicologia Social	5
Supervisão Clínica	5
Psicologia Geral	3
Metodologia de Pesquisa	3
Psicologia Comportamental e Cognitiva	3
Psicologia Comunitária	2
Psicologia da Educação	2
Teoria da Personalidade	2
História da Psicologia	1
Psicologia da Aprendizagem	1
Orientação Vocacional	1
Psicopatologia	1

O quadro 6 apresenta uma lista de disciplinas ministradas pelos professores na sala de aula. O docente de Psicologia tem muitas possibilidades de trabalhar ou ensinar na área de Psicologia e em outras áreas do conhecimento.

Quadro 7

Distribuição dos participantes em relação ao número de inserção profissional

Em quantos lugares você trabalha?		Total
	um	2
	dois	7
	três	3
	mais de três	1

O quadro 7 mostra que a maioria dos docentes combinam duas ou mais inserções. Esta amostra é pequena, mas os dados confirmam os dados apresentados em outra pesquisa realizada pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP, 2009, no prelo).

Segundo dados da ANPEPP, de 2.254 psicólogos que exercem atividade somente na Psicologia, 28,9% combinam duas inserções, e 24,8% combinam mais de duas inserções. Essa mesma pesquisa mostrou que dos 780 psicólogos que exercem atividades em Psicologia ou em outros campos, 30,3% combinam mais de duas inserções e 24,9% combinam duas inserções (MACÊDO e col, 2009, no prelo).

Quadro 8
Outras atividades além da docência

	Total
Consultório de Psicologia	6
Orientação (TCC, dissertação, tese, pesquisa, etc)	6
Consultoria	3
Palestra	2
Projetos de extensão	1
Hospital	1
Diretora executiva de revista da área da saúde	1
Trabalho voluntário	1

No quadro 8, aparecem outras atividades desenvolvidas pelos professores. De acordo com ele, as atividades em consultório particular e a orientação ao aluno se destacam em relação a outras atividades. Quase a metade dos docentes atende em consultório particular. Será que esta atividade está relacionada à complementação salarial?

A formação em Psicologia permite vários tipos de atuação profissional e observa-se que esta categoria profissional diversifica a sua função pelo número de inserções apontado no quadro 7.

Quadro 9
Distribuição dos participantes considerando
outras atividades relacionadas à área acadêmica

	Total
Orientação	6
Artigos	4
Palestra	4
Congresso	3
Preparação de aula	2
Parecerista	2
Bancas Externas	2
Pesquisa	2
Supervisão	2
Curso de Extensão	2
Coordenador de grupo de pesquisa	1

No quadro 9, constam várias atividades relacionadas ao exercício docente. A frequência dessas atividades varia de docente para docente. Os depoimentos também confirmam esses dados.

A seguir, os participantes revelam como organizam suas atividades.

As professoras

Participante 1. ***Atualmente(...)dou supervisão para alguns alunos de atendimento em psicopedagogia, estou na universidade M, sou professora duas vezes por semana e na universidade N (atuo) como professora da pós-graduação(...) Eu sou psicóloga (...)Atualmente (...)eu dou processos de intervenção escolar que é o estágio em escola e oriento o TCC(...)Atualmente eu estou em duas instituições particulares, nas universidades M e N e no consultório.***

Participante 3.(...) ***Eu acho que trabalhar na pós-graduação é uma coisa privilegiada mesmo(...)***A outra atividade que eu tenho é de orientação de tese, que é outra coisa que eu adoro(...)***trabalhar na pós-graduação, é realmente muito para quem gosta de dar aula e para quem gosta de fazer pesquisa. Eu estudo várias coisas ao mesmo tempo(...)***O problema é que a gente tem um excesso de orientandos, de bancas. (...)Então eu adoro participar de banca, adoro ler as teses, o problema é ... eu chego a passar três, quatro meses, todos os fins de semana lendo tese(...)

Participante 4. (...)Sou psicóloga clínica, estou no lugar certo(...)***continuando a me desenvolver, a ler, a fazer cursos, a buscar, mas com muita facilidade. Já como professora não é essa facilidade, eu tenho que preparar a aula, fico insegura, até que eu veja que deu certo mesmo, que eu consegui passar aquilo que eu queria(...)***Então requer uma energia muito maior(...)***Quando eu dou aula, eu me sinto muito bem em estar lá dando aula, uma aula ou uma palestra, eu vivo, eu me envolvo(...)***

Participante 7. (...)Particpei deste processo (seletivo) no atual centro universitário e logo já iniciei, desde fevereiro. Já assumi as aulas, tinha uma urgência, é um curso que está aprovado na CAPES, mestrado em psicologia educacional. ***Estou na pós-graduação. Assumi também aulas de graduação(...)***Já tenho quatro orientados, as disciplinas de graduação e de pós. ***Então eu sou professora contratada, quarenta horas como exigem(...)***Atualmente a minha meta é ***buscar financiamento para projetos de pesquisa nas agências(...)*** Então, é mais um desafio que tenho que aprender(...) Paralelamente a isso, continuo sendo convidada esporadicamente a dar algumas disciplinas. Então, a minha rotina diária é o trabalho, ***supervisões, orientações, produção de textos, orientação de alunos. Eu também sou membro (...)*** (da) ***ABPP- Associação Brasileira de Psicopedagogia. Sou membro do conselho(...)***acabo também desenvolvendo algumas palestras e cursos fora de São Paulo, participação de congressos, que são vários(...)

Participante 9. Atualmente eu ***desenvolvo dois cursos...*** é, um curso que eu chamei de Prática de Pesquisa, e (dou o curso) ao mesmo tempo que eu ***desenvolvo meu projeto amplo de pesquisa no grupo.*** Os meus alunos desenvolvem sub-projetos dentro deste projeto maior, e as minhas aulas têm um conteúdo histórico-metodológico. É a prática da pesquisa propriamente dita. Foi(pesquisa) de campo, até relatos de análise de dados, então até relatório final, apresentação em congressos(...) E a outra disciplina que eu ministro é

Fenomenologia e Educação(...)Eu concentro as orientações num dia só também. Quando possível, **faço orientação em grupo, é, mas, claro que os alunos preferem (orientação) individual sempre que possível, assim, três vezes por semana. Mas eu faço orientações individuais em fase de defesa, qualificações em momentos críticos**, assim, que precisa mais. Ultimamente eu tenho feito muita orientação individual. É, depois, estou em um **trabalho na editoria da revista**. Então um período, isso, é dedicado à editoria(...)Eu sempre tento deixar um período da semana para escrever, mas ele acaba sendo engolido pelas outras atividades(...)Atualmente, estou preparando amostra para um congresso, que reúne vários programas de pós-graduação. Isso dá um trabalho insano, também para fazer, então, se distribui nessas atividades, dois períodos, três períodos eu **dedico ao consultório. Muita, muita, atividade mesmo.**

Participante 12. Meu cotidiano... É essa bagunça aqui... **Eu venho todas as manhãs para o consultório, venho para cuidar de algumas coisas da revista, de coisas de pós-graduando para mandar receber artigo e fazer as orientações. De quarta à tarde tenho ambulatório, de quarta à noite tenho curso, quinzenalmente, na sexta à noite e sábado o dia inteiro tenho o curso de especialização. Então tem a parte de aula e a parte de supervisão, porque os alunos atendem aqui também(...)**Então atualmente a gente tem **um livro para estar escrevendo sobre o sono, já tenho vários capítulos(...)** As pessoas mandam os capítulos para eu enviar, a gente está preparando um resumo até dezembro para enviar para o congresso internacional...é outra empreitada. A gente está fazendo um projeto temático para a Fapesp que é outra empreitada (...)**e de quinta-feira à tarde eu atendo, tenho os meus pacientes(...).****Eu tenho os (meus) orientandos, eu não sou orientadora oficial mas eu sou co-orientadora, eu acabo fazendo todo o trabalho de orientação(...)** A gente tem **um curso de noite, de quarta à noite que é sobre a leitura de artigos científicos na área de sono, curso de especialização que é quinzenal ,de duração de um ano, e eu sou diretora - executiva da revista neurociências(...).**Eu faço todo o trabalho de receber os artigos, enviar para o revisor voltar (o material)... Isso é o que mais me tem ocupado... **Nas horas vagas, eu atendo os pacientes, eu tenho uns pacientes com distúrbio de sono(...)**

Participante 13. Bom, **eu tenho dias diferentes e condutas diferentes em cada dia da semana. Eu reservo segunda e terça pra minha atividade em São Paulo, quarta, quinta, sexta eu fico em Taubaté. Então, segunda normalmente eu dou aula na universidade C, e os outros horários em que eu**

não estou dando(aula), é para prepara aula, ler, estudar, corrigir trabalho, reunião, etc. Terça é o dia que eu deixo livre pra todos os extras, como preparar, estudar, escrever... Participar de bancas, quando possível marcar nessas datas, enfim, terça-feira é o dia que supostamente eu estaria de folga, mais que eu trabalho de manhã à noite. Na quarta, quinta, sexta, eu me distribuo entre aula, orientação de pesquisa, supervisão e pesquisa(...)

Os professores

Participante 2. É um grande desafio(...)ficar na sala de aula, conversar com o aluno depois da aula, preparar as aulas(...).Na maior parte do tempo, tem que planejar, tem que pensar(...)Na verdade, eu tenho duas situações de aula muito diferentes, eu sou professor na faculdade de Administração e (na de) Psicologia, dou supervisão na clínica(...)Na faculdade de Administração, (há) poucos alunos que se dedicam e querem aquilo e vão atrás e (...)a gente faz estudos, a gente desenvolve, faz orientação de pesquisa(...)Na faculdade de Psicologia é diferente porque a supervisão(...)

Participante 5. (...)O curso que dou na faculdade de Administração, dar Psicologia para administrador, o desgaste é bem maior. Vejo aí uma dificuldade minha de poder, de fazer esse trânsito, não que eu não acho que (eu) não tenha ganhos com isso. E eu tenho ganho, levo ganho com os alunos, mas sempre numa situação de tensão, em primeira medida porque acho que os meus objetivos em relação ao curso de Psicologia para administrador envolvem uma tensão. Algumas (questões) que trazem objetivos bastante instrumentais funcionalistas adaptativos; e procuro, de alguma maneira, mostrar o outro lado da moeda, o contrapeso disso, a dificuldade que o universo de objetivos e as relações humanas apresentam para qualquer objetivo mais imediatista e funcionalista que possa ser desenvolvido pelo administrador.

Participante 6. É claro que não faço tudo ao mesmo tempo, no mesmo dia, a semana é dividida. Tem alguns dias que eu trabalho para a universidade, tem dias (em que) ou a manhã, ou a tarde (são) reservadas para o hospital. Por exemplo, para o grupo, (há) uma carga horária que é variável. Tenho as minhas horas para o consultório, especialmente durante a semana ou muito cedo, ou então no final do dia, ou início de noite. Então é assim que se dividem as minhas horas de trabalho. Agora, tem o trabalho em casa, que é o trabalho de ler dissertações, ler trabalhos de alunos, de correção de prova,

responder os e-mails, todo esse trabalho que a gente acha que não é trabalho, mas é trabalho, não aparece... é organizar congresso, organizar uma viagem para congresso e assim sucessivamente(...)No sábado tenho atividades o dia todo, mas procuro trabalhar e aproveitar o sábado de manhã e muitas vezes, quando é possível,(trabalho) no domingo de manhã para adiantar as coisas.

Participante 8. ***Na universidade, além de ser professor eu sou pesquisador, faço pesquisa(...),quer dizer(...),tenho um número de horas que recebo para fazer pesquisa e trabalho de extensão, que faço lá na universidade, sou supervisor(...).Em 2003 eu me associei (...)a um grupo de pós-graduação em medicina, onde se faz pesquisa sobre distúrbio de sono, e(...) comecei a ser co-orientador(...) para fazer mestrado na universidade I, e(...).Eu dou aula à noite, um dia da semana eu trabalho pela manhã. Eu tenho um tempo que eu trabalho com disciplinas de pesquisa(...) discutir com meus alunos, para orientar a ação geral da pesquisa ou oferecer princípios e discutir princípios relacionados à pesquisa. Mas eu também tenho o trabalho de ler os relatórios, de discutir os projetos, de fazer a avaliação destes projetos e isso eu faço em casa. Os trabalhos de supervisão que eu faço também, todos eles tem relatórios para fazer, então tem muito papel(...)O resumo da ópera é que isso me ocupa muito tempo durante a semana. Além disso, além do trabalho de cadeira,(de) tentar escrever, de ler, (de)responder e-mails, enfim, é um inferno isso aí dos e-mails.(...) Mas além deste trabalho de cadeira(...) tem o trabalho também de extensão. Então parte destas ações que eu oriento também são trabalhos de campo, então lá ele tem que ir a campo, tem que ir na instituição, na comunidade também, e eu acompanho parte deste trabalho, então eu vou junto. Tem a minha pesquisa que é feita em campo também, então eu vou também(...) (na) universidade A, onde eu dou aula. E tem o meu trabalho, que eu tenho que fazer parado na frente do computador, tem também o trabalho de deslocamento para as ações de extensão(...).Eu sei que a minha semana é inteirinha ocupada de segunda a sábado, domingo(...)***

Conforme os depoimentos dos docentes e das docentes, observamos que todos demonstraram que o exercício docente exige muitas outras atividades complementares. Por se tratar de um objeto de estudo específico para o caso de professores que têm a formação de psicólogo, muitos deles também exercem a profissão de psicólogos clínicos. O trabalho dessa categoria profissional

ultrapassa o ambiente acadêmico, estende-se para o lar e muitos deles trabalham nos finais de semana.

Em síntese, os participantes ressaltaram que trabalham em atividades como: *supervisão para alguns alunos de atendimento em psicopedagogia, orientação de TCC (participante 1); orientação de tese, dar aulas, fazer pesquisas, participar de bancas (participante 3); psicologia clínica, preparação de aulas, palestras (participante 4); busca de financiamento para projetos de pesquisa nas agências, membro do conselho da ABPP- Associação Brasileira de Psicopedagogia, participação em congressos; desenvolvimento de dois cursos e de projeto de pesquisa no grupo (participante 9); atividades no consultório e no ambulatório, pesquisa sobre o sono, leitura de artigos científicos na área de sono, curso anual com aulas quinzenais de especialização, diretora - executiva da revista neurociências(participante 12); estudo e elaboração de textos escritos (participante 13); conversas com o aluno depois da aula e planejamento de atividades (participante 2); trabalho hospitalar, correção de provas, responder e-mails, organizar viagens para participação em congressos (participante 6); pesquisas e elaboração de textos, leituras (participante 8).*

Como podemos observar, cada participante contribuiu para mostrar como organiza o trabalho docente, conciliando-o com muitas outras atividades que desenvolvem no seu cotidiano. Este amplo cadinho de atividades apontado pelos partícipes é mais abrangente do que as atividades acadêmicas mencionadas por Masetto (2003).

Observou-se, nos depoimentos, que tanto as docentes como os docentes não mencionaram o trabalho doméstico. Vale lembrar que apenas uma professora tem filhos menores de 14 anos, enquanto os professores têm vários filhos pequenos.

Quadro 10
Distribuição dos participantes considerando a
carga horária semanal nas instituições

Número de horas	Total
40	5
30	3
20	3
15	1
11	1
Total	13

Observa-se no quadro 10 que a maioria dos participantes trabalha mais de trinta horas semanais nas instituições. Além dessa carga horária, a maioria dos professores trabalha em outras atividades relacionadas à docência fora da instituição, conforme o quadro anterior. Mesmo considerando-se que a hora máxima prescrita para o docente é de 40 horas semanais, na realidade o docente trabalha muito mais do que está na legislação trabalhista.

Entre as professoras, oito mencionaram que trabalham muitas horas e somente uma não acha a sua jornada longa. Já entre os professores, três acham que suas jornadas são razoáveis, enquanto dois as acham desgastantes.

Observamos uma contradição em relação ao horário de trabalho cumprido pelos participantes da pesquisa. De fato, o que foi respondido no questionário não estava de acordo com o que relataram nas entrevistas. Parece-nos que, na verdade, esses profissionais exercem atividades que abrangem um número muito maior de horas de trabalho do que declararam. É provável que esta contradição ocorra para amenizar os sentimentos gerados em função do excesso de atividades. São mecanismos defensivos contra a angústia, a respeito dos quais tão bem discorreu Dejours (1992).

O que os participantes nos revelam sobre a jornada de trabalho, ao serem questionados:

Como é a jornada de trabalho do docente?

As professoras

Participante 1. *Hoje ela (minha jornada) **está ótima**, eu dou onze horas de aula;*

Participante 3. *É uma **longa jornada de trabalho**;*

Participante 4. *A minha **jornada (faço) dentro do que eu puder, faço no limite do que eu possa me sentir bem(...)**;*

Participante 7. ***A minha jornada sou eu que faço, e ela não é suave, não tem nem fim de semana.** Quando eu resolvo ter um fim de semana, eu quero passear, eu sei depois o que eu tenho que correr atrás... É, para produzir o que a gente tem que produzir;*

Participante 9. ***Extenuante, fisicamente estou muito cansada, mas tem tempo para uma atividade que eu adoro, que é escrever.** E tem tempo para ficar em casa ou cuidar dos netos. Isso é responsabilidade minha, eu acho que eu (me) possibilito dizer não para mais coisas e eu talvez tivesse esse tempo;*

Participante 11. ***A sobrecarga não é a jornada. Eu acho que é a forma como a jornada era organizada, porque você é um professor de 40 horas numa universidade privada que é para ser (de) pós-graduação. Você tem que ter uma grande parte dessas horas com tempo para você produzir e fazer pesquisas e é esse o problema que está acontecendo(...)** quer dizer, que horas você vai pesquisar... É cobrança para você pesquisar... Então isso que eu acho complicado(...) Agora, a universidade privada, ela vive do lucro, ela vive da mensalidade do aluno;*

Participante 12. ***Excessiva, eu acho que é pouco.** Minha jornada de trabalho é ... enquanto estou acordada, eu estou fazendo alguma coisa. Claro que tem a família, tem que ajudar as meninas;*

Participante 13. *Meu único problema é que eu tenho acúmulo de trabalho. **Minha jornada de trabalho é intensa**, e eu tenho que tomar cuidado porque eu não percebo, quando eu percebo, é que estou ficando muito cansada.*

Os professores

Participante 2. *Eu acho (que) ela (a jornada) é **razoável**;*

Participante 5. *Atualmente, **eu acho uma jornada de trabalho viável e equilibrada**. Acabo tendo sim, freqüentemente, atividades noturnas, dando aula que até é mais desgastante do que dando aula durante o dia;*

Participante 6. ***É, dependendo do dia, ela é fisicamente exaustiva**. Há dias que as aulas são puxadas, quatro horas aula no dia, às vezes em pé para poder explicar;*

Participante 8. *O número de horas que eu ofereço para universidade hoje não é muito grande. Houve épocas em que eu oferecia até mais horas, **mas é bastante desgastante, especialmente por causa do deslocamento**;*

Participante 10. ***Este semestre está bom, o que está sendo puxado para mim é conciliar o doutorado junto.***

Em síntese, os participantes assim se manifestaram sobre suas jornadas de trabalho: “Ótima, dou onze horas de aula” (participante 1); “Longa jornada de trabalho”(participante 3); “Faço (meu horário) no limite do que eu possa me sentir bem”(participante 4); “A minha jornada sou eu que faço, e ela não é suave, não tem nem fim de semana” (participante 7); “Extenuante”(participante 9); “A sobrecarga estava na forma de organização da jornada” (participante 11); “Excessiva” (participante 12); “Intensa” (participante 13); “Razoável” (participante 2); “Viável e equilibrada” (participante 5); “Fisicamente exaustiva” (participante 6); “Bastante desgastante, especialmente por causa do deslocamento” (participante 8); “Este semestre está bom, o que está sendo puxado para mim é conciliar o doutorado” (participante 10).

Observa-se que a carga horária não é determinada apenas pelas horas em que o professor ministra suas aulas, mas diz respeito também a outras atividades relacionadas à função docente, e que tornam o ato de ensinar mais desgastante. Como foi visto anteriormente, a própria tecnologia paradoxalmente facilita e dificulta. Quanto tempo um professor fica na frente do computador vendo seus e-mails? Esse tempo gasto não é computado como sendo um trabalho, mas não deixa de ser uma atividade laboral. O fato é que hoje o trabalho do professor está cada vez mais vinculado à tecnologia e à burocracia institucional.

Quadro 11
Distribuição dos participantes considerando a
carga horária semanal fora da instituição

Número de horas	Total
Nenhuma	1
Quatro	2
Dez	4
Quinze	2
Vinte	3
Trinta	1
Total	13

No quadro 10 consta o número de horas em que os docentes trabalham dentro da instituição, sendo que oito professores trabalham mais de trinta enquanto cinco trabalham até vinte horas. O quadro 11 mostra o número de horas em que os docentes trabalham fora da instituição: seis professores trabalham mais de quinze horas e sete trabalham menos de dez horas.

Os depoimentos também mostraram que nove participantes acham sua carga horária desgastante e quatro acham sua carga- horária razoável e não tão desgastante.

Observou-se que a maioria dos docentes afirma que trabalha bastante e em ritmo intenso. Na etapa seguinte, nossa análise se debruça sobre o taylorismo, mostrando como o sistema educacional foi afetado por esta concepção de organização do trabalho.

1.11 - O taylorismo na educação

...os próprios pesquisadores científicos, estes burgueses da ciência, estes honestos contribuintes para a construção da verdade, parecem (...) sentir cada vez mais vivamente a contradição entre o que eles fazem e o que eles são. Vêm-se divididos entre seu humanismo social e seu cientificismo profissional. Descobrem uma alienação científica às avessas que não é a alienação do homo vulgaris (homem comum) em face do mago da informática mas, ao contrário, é a alienação do homo scientificus face ao mundo humano que ele contribuiu, se não para destruí-lo, pelo menos para mudá-lo, de tal modo que o que ele próprio é encontra-se posto em questão.
(MOLES, 1996, p.101 apud ALMEIDA, 2002, p.13)

A evolução do sistema universitário também ocorreu juntamente com a marcante revolução na esfera do trabalho produtivo, iniciada pelo engenheiro Frederick Winslow Taylor. Seu conceito de organização foi a aplicação do Método Científico. Pelo ideário taylorista, o departamento estava submetido à organização das tarefas ou a “determinar ‘cientificamente’ o ritmo e as tarefas que cada indivíduo poderia suportar” (HELOANI, 2000, p.25).

Principalmente com o desenvolvimento do capitalismo, os trabalhadores, incluindo os professores, começaram a vivenciar o processo da reestruturação

produtiva, que deles exigiu o enfrentamento de “complexos desafios”, como bem colocam Araújo e Mendonça (2008, p.171). As características dessa reestruturação, típicas da organização do trabalho oriunda do ideário taylorista/fordista, atingiram as instituições de ensino superior em expansão, exigindo dos docentes uma constante atualização, como meio de enfrentarem situações adversas em seu cotidiano de trabalho.

Entende-se que o taylorismo aplica-se a diversos tipos de trabalho e, conseqüentemente, ao ensino, pois hoje a educação é vista como uma mercadoria. O setor educacional tornou-se extremamente lucrativo, principalmente por causa do sucateamento do ensino público e gratuito. Uma vez que se tornaram um produto, as formas de produção em grande escala do sistema econômico capitalista neoliberal começaram a ser aplicadas na “produção” do ensino também. Os professores são os operários que ensinam e o produto final são os alunos.

Pode-se dizer que a universidade taylorizada é dividida em departamentos, submetidos à organização das tarefas determinadas sistematicamente. O ritmo acelerado da atividade docente depende da demanda e exigências, sejam elas internas ou externas à universidade.

As publicações acadêmicas se tornaram tarefas em série, como peças que rolam pelas esteiras de uma linha de montagem. A produção é ofuscada, do mesmo modo que a recepção de tais produtos(...) A universidade moderna organiza o conhecimento atual em disciplinas separadas, em comunidades circunscritas por sólidas divisórias, como se isso fosse tão inevitável e natural quanto as categorias da propaganda dirigida aos nichos de mercado (WATERS, 2006, p.42 e 77).

Após a Primeira Guerra Mundial, o taylorismo influenciou fortemente os modos de produção com o desenvolvimento da “energia elétrica e indústria química; com o estudo de tempos e movimentos no interior das indústrias; com o

respeito à fisiologia do trabalhador; com a mudança de atitude mental; com a tentativa de administração da percepção; com o conhecimento da personalidade do trabalhador; com prosperidade recíproca entre patrão e empregado”. Esse método de administração científica, além dos EUA, expandiu-se para outros países da Europa (HELOANI, 2003, p.113).

No Brasil, com o crescimento industrial e a urbanização durante o período da Primeira República, de 1889 a 1930, iniciou-se a formação da burguesia, aumentando a classe média urbana e a operária. Devido a este fato, o sistema de ensino “privilegiava o ensino de segundo grau e superior em detrimento da expansão do ensino primário” (Ghiraldelli, 2001).

Com a aceleração do processo industrial havia necessidade de mais mão-de-obra especializada, rara na época. A formação desses profissionais era prioridade para atender ao setor produtivo.

Mais tarde, nos anos posteriores à Segunda Guerra Mundial, com o aumento do consumo de mercadorias, houve a necessidade de se aprimorar o processo de produção das fábricas. Foram implantados, então, novos ritmos de trabalho a fim de se obterem melhores resultados para a economia. O método científico aplicado ao trabalho, conhecido como taylorismo, tornou-se útil para atender às demandas do sistema fabril daquela época. Taylor quis entender a realidade do processo de produção e a subjetividade dos trabalhadores e, para isso, vivenciou junto aos trabalhadores o processo de produção (HELOANI, 2003).

A intenção de Taylor, com o estudo de tempos e movimentos, foi obter resultados positivos para a empresa, aumentando a sua produção, o que seria bom para a sociedade e para o trabalhador, pois haveria um aumento em seu salário. Entretanto o trabalhador foi atingido, conforme aponta Heloani: “Taylor procura captar a “boa-vontade” do trabalhador, modelizando sua subjetividade com o estudo de tempos e movimentos. Tendo como incentivo o aumento do salário, o trabalhador internaliza o “desejo” de aumentar a produção e passa a reorientar sua percepção para esse aumento” (Idem, p.40)

Segundo Moraes Neto (2003, p.21), o pensamento taylorista consistia em controlar sistematicamente todo o processo do 'trabalho vivo'. O controle não era sobre a ferramenta utilizada pelo trabalhador, mas sobre o trabalhador. O trabalhador foi transformado em máquina, passando a ser 'trabalho morto'.

No início da era industrial no século XX, o operário era considerado apenas como mais um elo na engrenagem que movimenta a produção. Mais tarde, as organizações notaram que um dos elos da corrente podia, se bem manipulado, aprimorar o processo produtivo: era o operário. Com a ajuda de técnicas aplicadas à organização, foi possível, de fato, alcançar níveis de produtividade maiores. O indivíduo era, desde então e até poucos anos atrás, considerado um bem da empresa, utilizável como uma máquina qualquer, na qual se promovem ajustes de acordo com os interesses e as necessidades da organização.

Complementando os ideais de Taylor, por volta de 1920, surgiu o método de administração chamado fayolismo, que se constituiu no quadro doutrinário mais importante para o desenvolvimento da ciência administrativa. Ele foi criado pelo engenheiro francês Henry Fayol, que levou adiante os princípios tayloristas, acrescentando a eles a "comunicação, a motivação, o envolvimento, as lideranças emergentes, o gerenciamento de grupos e o reconhecimento do papel do grupo" (HELOANI, 2003, p.113).

Neste mesmo período, o norte-americano Henry Ford utilizou os métodos de Taylor e Fayol no seu sistema de produção em massa de automóveis. Esse fato alterou radicalmente o modo de vida do homem e o panorama econômico do mundo. Observa-se que o fordismo utilizou profundamente o taylorismo, segundo Moraes Neto (2003, p.21).

Para o autor "o fordismo é um desenvolvimento da proposta de Taylor; nada mais é do que a utilização de elementos objetivos do processo, de trabalho morto, para objetivar o elemento subjetivo, o trabalho vivo". Heloani (2003, p.64) descreve a forma de organização do trabalho fordista aplicado aos trabalhadores como "o ritmo de trabalho imposto pela esteira".

Nesse ritmo, onde a produtividade não é apenas uma questão técnica, surgem grupos informais como reação à tentativa de padronização da subjetividade. Dada a importância desses grupos, eles devem ser gerenciados. É o lançamento de “Escola de Relações Humanas”.

O Brasil, durante o Estado Novo, por volta de 1937 a 1945, estava mergulhado num processo de modernização, e a indústria necessitava urgente de mão-de-obra especializada. Porém o sistema público de ensino profissionalizante não atendia à demanda a curto prazo. Esse cenário levou o governo a criar um sistema de ensino profissionalizante paralelo à escola pública. Assim, organizaram-se o SENAI e o SENAC, conveniados com a Confederação Nacional das Indústrias e a Confederação Nacional do Comércio, agilizando a formação de mão-de-obra especializada segundo Ghiraldelli (2001, p.87).

Segundo Ghiraldelli (2001, p.113), por volta dos anos de 1950 a 1960, houve um aumento da rede pública de ensino, mas não o suficiente para atender às demandas do mundo do trabalho, e, apesar de polêmicas contrárias, o empresariado do setor de ensino privado, representante das escolas particulares se submeteu à fiscalização oficial.

O modelo fordista atingiu o auge por volta de 1950 e manteve-se atuante até o final dos anos de 1960, estando relacionado à ‘mais-valia extraída’, cujo objetivo era obter retornos sobre o capital investido, o ‘lucro’. Assim, um percentual era repassado aos trabalhadores como um aumento de salário, que poderia ser investido naquilo que eles mesmos produziam.

Heloani também ressalta a generalização do taylorismo para vários setores do mundo do trabalho e sinaliza:

A nosso ver, a abrangência de Taylor em vários setores da vida moderna é enorme. Tudo o que esteja ligado à maximização de recursos no tempo tem marca inconfundível da otimização de tempos e recursos, característica da administração taylorista, sejam entregas pelo correio, robôs em linha de montagem informatizada (...) currículos de

escolas, e, entre inúmeras outras áreas, cursinhos pré-vestibulares, em que segmentos informativos ministrados por professores ‘superespecializados’ justapõem-se, pressupondo-se o ‘superaproveitamento’ do tempo em ritmo de trabalho ‘superintensivo’ e oferecendo como recompensa a ‘prosperidade’ proporcionada pela entrada nas melhores faculdades (HELOANI, 2003, p. 40).

Próximo dos anos de 1960, o Brasil deixou de ser um país agrícola e a população urbana era maior do que a população da área rural. O país tinha um parque industrial muito produtivo. “A bandeira da industrialização deixou de unir as forças sociais; o que entrou em jogo foi a disputa pelo controle da divisão dos lucros proporcionados pelo processo de desenvolvimento industrial”, para Ghiraldelli (2001, p.119).

Ao separar o trabalho intelectual do trabalho manual, o taylorismo neutraliza a atividade mental dos trabalhadores. A visão taylorista quanto à organização do trabalho, à divisão do trabalho e a sua repartição entre os trabalhadores dificulta também as relações humanas no trabalho. Esse fracionamento da organização científica, fundamentado no taylorismo, é criticado por Dejours porque, segundo ele, engendra mais divisões entre os trabalhadores, colocando-os em situação de solidão.

Embora Dejours (1992) tenha estudado especificamente a psicopatologia do trabalho, seu trabalho é produto da observação do trabalho taylorizado dos operários, sendo que muitos de seus pressupostos podem ser ampliados para serem aplicados a qualquer tipo de trabalhador, de qualquer nível hierárquico.

A análise que Dejours faz do taylorismo (1992, p.18 a 26) trata de suas repercussões nos aspectos físicos e psíquicos dos trabalhadores. O autor entende que a organização científica do trabalho constituiu-se numa nova tecnologia de disciplinarização do corpo, geradora de exigências fisiológicas, exigências estas advindas do tempo e do ritmo de trabalho. Dessa maneira, o corpo aparece como o principal ponto de impacto dos prejuízos provenientes do trabalho taylorizado, em decorrência das novas exigências.

Dejours (1992) argumenta, assim, que a organização do trabalho, quando impossibilita o rearranjo do trabalhador, isto é, quando não existe a adaptação do trabalhador ao trabalho, conduz a um aumento da carga psíquica, resultando em sentimento de desprazer, fadiga e tensão.

Pode-se pensar que a ideologia de Taylor era poupar a saúde do trabalhador. No entanto vários trabalhadores foram apresentando doenças somáticas de ordem subjetiva, provocadas, involuntariamente, pelo ideário taylorista. A esse respeito Heloani aponta que:

(...) à fisiologia inaugura um enunciado mais sofisticado de reciprocidade – o reconhecimento mútuo – e se traduz pelo estudo pelo tempos e movimentos capaz de permitir o maior rendimento sem comprometer a saúde do trabalhador. O capital reconhece a fisiologia do trabalho – sua saúde – se o trabalhador reconhecer a fisiologia do capital – continuidade e eficiência na produção (HELOANI, 2000, p.22).

Desta forma, com a tecnologia aplicada à linha de produção, o trabalho foi dividido em tarefas sequenciais. Estas podiam ser executadas por pessoas em geral, independentemente do grau de instrução que possuíam, facilitando desse modo, a linha de montagem para o trabalhador e intensificando seus ritmos, que chegavam à quase “exaustão” (Idem, p. 104).

Com o surgimento de novas tecnologias e de inovações nas formas de organizar o trabalho, percebe-se que há a seleção “do homem certo para o lugar certo”, o que é resultado do procedimento taylorista aplicado à produção. Dentro da proposta taylorista, Heloani (2000, p.25) aponta que “(...) é possível recuperar a importância dada a alterações nas ‘atitudes mentais dos trabalhadores’, à valorização da ‘percepção’ como critério de seleção e à identificação dos operários com as propostas da organização”.

Do mesmo modo, pode-se dizer que está ocorrendo um processo de transformação nas instituições escolares. As reestruturações incluem desde políticas educacionais até formas mais operacionalizadas para atender às

exigências de demandas sociais, seja de usuários internos ou externos. A preocupação institucional está voltada para manter o “padrão de qualidade” dos serviços prestados, devido à concorrência que existe nesse segmento. O “padrão de qualidade” é apenas aparência, a instituição de ensino privado mercantilizou-se, o que importa é o lucro. O trabalho do professor é parte integrante dessas instituições escolares, pois ele é o responsável pela formação dos seus alunos. Assim, o professor sofre conseqüências por estar submetido às exigências do mercado de trabalho acadêmico. As pressões ocorrem não só por parte da instituição em que trabalham, mas também por parte dos alunos.

Dejours (1992, p.132) mostra que as pressões que põem especificamente em questão o equilíbrio psíquico e a saúde mental são oriundas da organização do trabalho, em adição aos perigos e aos constrangimentos subjacentes às condições de trabalho, que atingem o físico e o psíquico do trabalhador.

A partir dos estudos de Dejours, com a introdução de alguns princípios da organização científica no trabalho acadêmico, pode-se entender que o professor submete-se a atividades rotineiras e a condições diversificadas em seu trabalho. Sofre, assim, constantemente um “impacto” provocado pelas pressões que alteram sua saúde mental e desorganizam seus sistemas defensivos, além de facilitarem o surgimento de doenças somáticas.

Segundo o mesmo autor (1994, p.24), nas relações que o trabalhador estabelece com o seu trabalho existem três fatores importantes. Primeiro, o seu corpo físico não é uma máquina, é “objeto de excitações exógenas e endógenas”; segundo, ele possui uma história de vida pessoal, buscando “concretizar suas aspirações, seus desejos, suas motivações” e suas necessidades psicológicas que interagem com sua história passada; e terceiro, em função de sua história, cada um “dispõe de vias de descarga preferenciais”, que não são comuns a todos, participando na constituição daquilo que se denomina “estrutura da personalidade” – experiências subjetivas, pensamentos, emoções e desejos.

O mesmo autor ainda aponta que o trabalhador que não consegue minimamente atuar sobre a organização de seu trabalho, tem a integridade do seu

aparelho psíquico afetada, e o seu corpo tende a somatizar. Dessa maneira, a organização do trabalho pode contribuir positivamente para o equilíbrio psicossomático e para satisfação, ou, negativamente, comprometendo a saúde do trabalhador.

No decorrer de várias décadas, a organização do trabalho sistematizado foi sofrendo transformações nos modos de produção, conforme atestam os diversos segmentos de produtos e de bens materiais. A quantidade de produção de bens materiais depende do mercado consumidor gerador do capital, numa sociedade capitalista, e, em um momento de crise econômica, o trabalhador pode ser afetado negativamente.

No período de 1960 e 1970, o modelo fordista entrou em crise, em decorrência de vários fatos ocorridos na estrutura macroeconômica, tais como:

déficits comerciais nos Estados Unidos resultado dos gastos militares e importação de bens e serviços; recessões; queda da produtividade e pressão sobre os salários; início da redução dos investimentos; pressão para desindexação dos salários; início do aumento da produção para a Ásia (Japão); guerra do Vietnã (que) contribuiu para elevar o déficit público nos EUA; pressão para desativar o Estado de Bem-Estar (HELOANI, 2003, p.98).

Heloani (2003) entende que a crise fordista da organização do trabalho também aumentou o desemprego devido à racionalização da produção e à implantação de novas tecnologias aplicadas ao processo de produção. O desemprego causou um movimento contra a automatização, principalmente nas indústrias automobilísticas. Com a implantação das novas tecnologias, aumentou a divisão do trabalho e intensificou-se o ritmo de produção. A General Motors foi a responsável pelo desenvolvimento da “tecnologia de Lordstown”, acelerando o ritmo do processo de produção supervisionado. Esta mudança no processo de produção gerou insatisfação nos trabalhadores, causando absenteísmo e fuga

pelo trabalho 'desumano'. Com isto, a produção e a produtividade diminuíram, comprometendo o lucro e o investimento industrial.

Se o foco do empresariado e da administração científica estava centrado no ferramental e nas propostas de racionalização de processos, há pouco mais de dez anos este foco começou a apontar para uma nova tendência, que trouxe uma mudança radical e ampla nos modelos de administração empresarial. Novos referenciais estão ingressando rapidamente no mundo dos negócios, gerando uma verdadeira revolução nas abordagens tradicionais de empresa e trabalho.

Com a aplicação das políticas neoliberais, o setor produtivo acelerou ainda mais o processo de reestruturação. As instituições universitárias tiveram que se adequar aos novos modos de gestão, e os profissionais docentes ficaram submetidos a este novo modelo.

A próxima parte objetiva mostrar teoricamente como as políticas neoliberais atingiram diretamente o setor educacional.

1.12 - O neoliberalismo e a educação

O desenvolvimento da organização do trabalho taylorista e fordista estendeu-se do início até o período próximo ao final do século XX, quando começou gradativamente a entrar em crise, alterando o modo de regulação da economia típico do capitalismo.

Essa crise também começou afetar o sistema educacional. Segundo Ghiraldelli (2001, p.163), no Brasil durante o período da ditadura militar o cenário educacional era de repressão, privatização do ensino, de exclusão de ensino de qualidade, de instituição do ensino profissionalizante, de tecnicismo pedagógico e de "desmobilização do magistério".

Para Heloani (2000, p.77), "o monetarismo agride o projeto fordista em dois níveis: a desindexação dos salários, como justificativa para obter maior competitividade e o fim do 'Estado-Previdência'", além da produção globalizada,

que diminui os recursos destinados aos programas sociais, à cobertura do desemprego e ao crédito.

No início dos anos de 1980, começou a Terceira Revolução Industrial, caracterizada pelo desenvolvimento e a implantação da informática e da robótica. E, no Brasil, no início dos anos de 1990, consolidou-se o neoliberalismo.

Segundo Heloani (2003, p.104), com a consolidação neoliberal, a organização do trabalho caracterizou-se pela: “automação flexível (microeletrônica); produção de pequenos lotes; envolvimento do trabalhador (redução dos níveis hierarárquicos e aumento da responsabilidade); integração dos diversos departamentos; diversas formas de controle mediante o uso da automação microeletrônica; e retomada das Políticas de Qualidade (Deming)”.

Como se percebe nas últimas décadas, o mundo do trabalho vem sofrendo muitas transformações nos sistemas produtivos, associadas a fatores econômicos e sociais. Leite menciona que:

(...) no âmbito do trabalho vem se processando não apenas no contexto da revolução tecnológica promovida pela microeletrônica. (...) nos dias atuais a uma série de transformações econômicas, sociais e políticas que correspondem ao esgotamento de um momento da acumulação capitalista e à emergência de um novo modo de acumulação, o que tem tido profundas implicações para as relações de trabalho (LEITE, 2003, p.23).

As transformações citadas por Leite têm suas raízes, conforme aponta Anderson (1995, p. 9), no neoliberalismo que surgiu depois da Segunda Guerra Mundial: “Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar”.

Salienta ainda Anderson (1995) que o neoliberalismo objetivava conter a inflação da década de 1970 e de 1980, principalmente nos países de capitalismo avançado. Realmente houve um processo deflacionário, entretanto existiram conseqüências drásticas no mundo do trabalho: a paralisação dos movimentos

sindicais, que provocou um enfraquecimento da atuação dos sindicatos e a redução do número de greves; além do achatamento dos salários e do crescimento do desemprego e da desigualdade social.

Para Heloani (2003), aconteceu uma transformação da organização do mercado de trabalho. O progresso técnico e científico, a recessão, as duas guerras, as reformulações políticas e sociais e o surgimento do espaço internacional resultaram na consolidação de novas formas de articulação entre Estado e mercado, num patamar de acumulação e de regulação do capital e do trabalho.

Continua Heloani (2003) que, na década de 1930, e para superar a crise, os EUA adotaram a política do New Deal, na qual o Estado se torna o regulador da economia. Nesse Estado, a política educacional faz parte dos fatores que asseguram a continuidade do poder de consumo do trabalhador, completando a idéia do projeto fordista.

O mesmo autor aponta que durante o desenvolvimento do modelo fordista de produção, os trabalhadores sofriam grande pressão para se adequarem ao sistema e acompanharem o ritmo de produção. Esses trabalhadores eram estimulados a produzir muito, pois o potencial de produção de cada um estava diretamente ligado ao consumo deles próprios, isto é, quanto mais produzissem mais ganhavam e, conseqüentemente, mais poderiam consumir. Esse fato faz imaginar o quanto o trabalho excessivo tem conseqüências drásticas na saúde física e mental do trabalhador.

O modelo fordista passou a ser contestado no final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980 (pós- crise do petróleo), quando os líderes dos países desenvolvidos passaram a defender as idéias liberais de Estado minimamente interventor nas áreas da saúde, educação e moradia – Estado de bem-estar, ou seja Welfare State, articulando paralelamente à produção globalizada. Após a década de 1980, caracterizou-se o modelo pós-fordista, Heloani (2003, p.99).

A lógica neoliberal concebe um Estado “enxuto” - menos recursos para os setores sociais e educacionais. Assim, o Estado delegou para o setor privado a

área da Educação. Com este processo de privatização, surgiram muitas instituições escolares privadas, e ao Estado coube apenas fiscalizá-las. Com isto a área Educacional tornou-se “mercantil”, ou seja, sua lógica é o lucro.

Atendendo ao contexto sóciopolítico-econômico do período, a Reforma Universitária de 1968 (Lei 5.540) caracterizou-se por ter, como principais metas, a racionalização das atividades universitárias sob os moldes empresariais para que se efetivassem a eficiência e a produtividade. A partir de 1979, quando se inicia o processo de abertura política, fica caracterizado o período de expansão em número, tamanho e modelo das instituições (ARAUJO E MENDONÇA, 2008, p. 177).

Nas últimas décadas, a universidade vem sofrendo transformações, principalmente em seu processo de expansão, visando atender à lógica do capital multinacional. A este respeito, Almeida (2002, p.14) menciona “o modelo de universidade globalizada, em que a academia tende a desenvolver projetos interligados diretamente com as empresas. Conforme tal modelo, as universidades passariam a se ajustar às necessidades do mercado (...)”. Waters (2006, p.51) acrescenta: “esse progresso é apenas aparência enganadora, mascarando a melancolia acadêmica. Forças-tarefa universitárias surgiram para descobrir o que deu errado”.

Segundo Júnior (1996), com o desenvolvimento do capitalismo mundial, as transformações nos setores produtivos e educacionais são “irreversíveis”, e, nesse contexto, afirma:

À revolução tecnológica provavelmente corresponderá uma revolução no âmbito da academia. As demandas emergentes da 3ª Revolução Industrial deverão impor à universidade mudanças no seu conteúdo, na sua forma de gestão e nas relações com outras instituições universitárias ou de outros setores.(...) No contexto de um mercado mundial altamente competitivo – no qual o comércio intrabloco (reorganização

em blocos) tende a se tornar preponderante e a ciência e a tecnologia são as vantagens comparativas centrais (...) os sistemas produtores de pesquisa também deverão competir(...) (JÚNIOR, 1996. p. 23-24).

Segundo Catani e Oliveira (2002, p. 88), nos últimos anos a educação superior no Brasil sofreu um processo de transformação com a ampliação do setor privado, que alterou profundamente a identidade das IES - Instituições de Ensino Superior, “procurando tornar a educação um bem ou “produto”, que os “clientes” adquirem no mercado universitário”.

Com isto desencadeou-se a precarização das relações e das condições de trabalho do professor universitário, submetidos aos ditames da instituição universitária.

1. Relações de trabalho profundamente hierarquizadas, caracterizando o professor do ensino superior como um mero tarefeiro, secundarizando seu papel de intelectual;
2. Subordinação do processo educacional, nesse nível de ensino, aos pré-requisitos do mercado, ou seja, formação voltada para competitividade, de caráter acrítico, ensino compartimentado, desvinculado das condições reais de trabalho e de vida e, portanto, altamente alienado, tendo o professor que incorporar obrigatoriamente esse discurso em sua prática;
3. Condições precárias do exercício do magistério a partir da consideração da minimização de custos;
4. Ausência de representação de classe e sindicato para garantia dos interesses dos professores;
5. A relação professor e aluno se apresenta profundamente deficitária, em virtude do entendimento de que o aluno é, na verdade, um cliente, e o professor tem que garantir, a qualquer custo, a sua satisfação (FRANÇA e FRANÇA, 2008, p. 161).

Com a abertura econômica, houve um processo de globalização da produção que acirrou a competição do mercado, diminuindo custos de produção por meio da “Revolução Tecnológica”, e também diminuindo o lucro através da

competição entre os mercados. Esta “lógica” regula por si só a economia, afastando, portanto, intervenções do Estado. Baixos lucros levam ao “achatamento dos salários e diminuição de postos de trabalho”, com conseqüente condensação de atribuições em cargos mínimos, pirâmides hierárquicas cada vez mais baixas e de bases largas, flexibilização dos direitos trabalhistas, enfraquecimento do poder sindical, aumento do emprego informal e má distribuição de renda. O autor afirma:

Entre 1950 e 1973, a economia internacional experimentou um notável crescimento. Nos anos 1970 devido à crise geral e aos significativos problemas de ajustes econômicos, à crise do petróleo (1973), o Welfare State, visto como benéfico pela grande maioria dos países europeus, passa a ser contestado. Os governos (...) começam a advogar o Estado mínimo, fiscal, ou “Estado Guarda-Noturno”, que atua de modo contido e pontual, objetivando, mormente garantir a “lógica do mercado”, um Estado Neoliberal, (...) (HELOANI, 2003, p.99).

Quando o *Welfare State* passa a ser questionado, traz como conseqüência a ascensão da lógica neoliberal de governar. Assim, as formas de controle do trabalhador também mudam, tornando-se cada vez menos explícitas:

Essas formas de controle sutil sofisticam-se de tal maneira, que a dominação como meio de exercício do poder estará mais baseada na introjeção dessas normas ou regras das organizações do que numa repressão mais explícita. A empresa neocapitalista lidará basicamente com a gestão dessa dimensão psicológica de dominação (HELOANI, 2003, p.102).

Trazendo esta lógica para a educação, os professores sentem cada vez mais dificuldade em exercer o papel de docentes: por não conseguirem ensinar seus alunos; por terem que enfrentar problemas como indisciplina e intensas

pressões com relação a estatísticas (os alunos têm que obter bons rendimentos nas avaliações propostas pelo governo); por terem tempo escasso. E ainda há outro problema, qual seja, o modo de “gestão psicológica de dominação”: o professor se culpa por tudo isso sem se dar conta, muitas vezes, de que existem vários outros fatores que resultam em todos os problemas que a educação enfrenta atualmente.

As condições a que estão submetidos os trabalhadores acabam desencadeando sentimentos de impotência, exclusão e falta de apoio da categoria à qual pertencem, gerando conflitos interiores que acabam se refletindo no seu bem estar físico e mental. Essas situações de constante tensão levam ao stress e ao esgotamento profissional, que tem três características: exaustão emocional, despersonalização e baixa realização pessoal e profissional, além de outros problemas psicológicos, como a depressão, a síndrome do pânico etc. Heloani acrescenta:

A sobrecarga de exigências sobre o indivíduo produz um aumento da angústia, o que reforça a recorrência “maternal”: protegida por uma imagem maternal que ela própria propositadamente criou, a empresa dilui o conflito trabalho-capital e reafirma a necessidade de submissão dos trabalhadores à lógica abstrata construída de uma forma inconsciente de dominação do capital (HELOANI, 2003, p. 108).

Esse sentimento de culpabilização faz parte da lógica neoliberal, e “(...) jamais se conseguiu tão eficiente culpabilização, tanto individual como grupal, no que toca ao insucesso numa empreitada, num movimento em que as intersubjetividades constituídas se rendem e, às vezes, tentam disputar espaço com a objetividade da organização, numa dança cuja música é sempre orquestrada pelo capital” (Heloani, 2003, p.136). Dessa forma, esse sentimento é internalizado nas pessoas como se fosse algo natural.

As privatizações, terceirizações e o “Estado Mínimo”, características principais de um governo neoliberal, eximem ainda mais a responsabilidade de um governo que cuida e indica os caminhos do sistema em geral e, especialmente, do sistema educacional. A educação, nesse Estado, recebe menos investimentos e é vista como mercadoria, sendo mercantilizada, privatizada através de descentralizações, municipalizações, parcerias/cooperativas, etc.

Os professores que trabalham em escolas privadas ou parcerias/cooperativas agem, muitas vezes, na lógica do homo economicus, pois existe o medo do desemprego, seja por questão de saúde ou por outros motivos. Isso cria “(...) no trabalhador um grande impacto paralisante, em que este se vê utilizado como objeto, facilmente descartável. O desemprego surge então como uma violência que abala todos os seus sonhos, seus projetos, seu orgulho como provedor de si mesmo ou de sua família” (HELOANI, 2005).

Para fazer com que o trabalhador internalize os mecanismos de controle, a empresa pode então “conceder maior autonomia” para algumas atividades. Na educação, pode-se perceber, por exemplo, essa suposta “autonomia” do professor no momento do planejamento. Esse planejamento, sendo feito da forma que for, deve, ao final, resultar em boas estatísticas para a universidade, o que significa o bom rendimento dos alunos nas avaliações de âmbito municipal, estadual ou federal. Assim, se vê a influência implícita na manipulação do trabalho docente, sob a perspectiva de uma autonomia velada. “Dessa forma, implicitamente, o trabalho subordina-se ao capital em três dimensões: afetiva, subjetiva e psicológica” (HELOANI, 2003, p.109).

Nota-se que as intensas transformações sofridas no processo produtivo com o avanço das políticas neoliberais, sutilmente criaram um comércio no interior do espaço acadêmico, no qual o professor é responsável por manter ou não o cliente consumidor – o aluno.

Esse trabalhador que atua no ensino superior, que vive do seu trabalho e para o seu trabalho, é transformado pelas relações sociais e pelas relações de produção em mera

mercadoria. Ele é cada vez mais explorado e sempre desvinculado do produto de seu trabalho, quando está produzindo para o outro (FRANÇA E FRANÇA, 2008, p. 162).

A maioria das profissões vem sofrendo mudanças com estas novas exigências do mercado de trabalho. Com esse novo processo produtivo, os professores, por exemplo, vêm sofrendo pressão no trabalho docente, o que acaba alterando o seu funcionamento mental. Hoje o docente é muitas vezes desrespeitado, vem sendo desvalorizado e seu salário é baixo. Acrescente-se ainda a atuação do Estado como regulador do sistema educativo. De fato, é o Estado que avalia as Instituições de Ensino Superior – IES, os alunos e, conseqüentemente, o trabalho do professor, em nome de se manter ou de se ter qualidade de ensino. A realidade mostra que se está vivendo uma “ideologia da qualidade do ensino”, onde “muito se ensina e pouco se aprende”, como mostram os resultados das avaliações do governo. Heloani (2003, p.101) leva a esse pensamento com o seu livro “Gestão e organização no capitalismo globalizado,” onde diz que “(...) o processo de privatização, como elemento propiciador do enxugamento do Estado, vem acompanhado de forte aparato ideológico que começa a estruturar-se nos anos 70(...)”.

A concepção neoliberal aposta na auto-regulação do mercado, de maneira a diminuir até conseguir cessar a atribuição de serviços ao Estado, e aumentar, cada vez mais, o investimento das iniciativas privadas, apresentado-as como as mais eficientes e mais baratas para o consumidor.

A Educação também se submete ao Estado-competidor, devendo atender às demandas do mercado e obedecer à lógica do capital. Segundo Afonso (2001, p. 28), o Estado interfere na educação da sociedade capitalista democrática, fazendo-se necessária uma redefinição de prioridades. Na verdade, é o Estado que tem o dever de prestar Educação. Contudo, delega esta obrigação a particulares por meio da privatização, que, por sua vez, só tem interesse na aferição de lucros e não na qualidade do ensino.

Portanto, a Educação torna-se inerente ao processo de acumulação do capital variando “em função das dominâncias que configurem, de uma forma mais precisa” a atuação do Estado-competidor. Entretanto, a Educação passa pela intervenção do Estado a fim de atender às demandas do mercado, obedecendo assim, à lógica do capital.

Paiva já assinalava que:

A função integradora e disciplinadora do aparato escolar e da educação em geral mostra-se aqui como difusão de uma racionalidade que é não apenas instrumental mas iluminadora da realidade de um modo peculiar, na busca de caminhos não mais para combater os efeitos disruptivos do pauperismo, mas para encontrar novas fórmulas de integração dos desempregados e subempregados numa sociedade marcada pela afluência (PAIVA, 1991, p.196).

Na área da educação, percebe-se uma explosão de privatizações, desvalorização das escolas públicas, abertura de escolas e universidades particulares. Há o controle do trabalho docente exercido por meio de avaliações externas que, muitas vezes, não condizem com a realidade, e há precariedade das condições de trabalho. Para Heloani (2003, p.175) “(...) o pós-fordismo veio não só como uma resposta do capital à crise do sistema de regulação, mas também como forma de buscar outros meios de dominação da classe trabalhadora. O processo tecnológico pode então ser visto como um movimento contraditório e conflituoso inserido num processo histórico de luta de classes”.

Segundo Arretche (1995, p. 25), após o período pós-guerra se consolidou a aliança entre capital e trabalho. O Welfare State pode ser considerado como “(...) um fenômeno do modo de produção capitalista.” Por um lado, suas limitações são impostas pela dinâmica de acumulação do capital e mecanismos para protegê-la. Por outro lado, “os programas sociais têm sua origem na força e forma de pressão da classe trabalhadora organizada que coloca novos desafios à dinâmica da exploração de classe.”

No Brasil, o *Welfare State* já vinha sofrendo gradativas alterações diante da crise geral na década de 1970. Os reflexos tornaram-se mais evidentes na década de 1990, quando apontavam cem milhões de pessoas miseravelmente empobrecidas. Com a ascensão do neoliberalismo, o papel do Estado foi questionado. Apareceram alguns dilemas:

“estatização” versus “privatização”, “universalismo” versus “seletividade (ou fiscalização)”, “seguro social” versus “seguridade”, “patamares mínimos de atenção às necessidades” versus “sistemas complementares”, “parcerias estado” versus “setor privado lucrativo” versus “setor privado não-lucrativo na produção de bens e serviços sociais”. (NEPP, 1991, p.107-108).

Nesse sentido, Vianna (1997, p.171) afirma que “O Brasil convive, por conseguinte, com duas ‘americanizações’ – uma, de seu sistema de Welfare e, a outra, do perfil de articulação dos grupos de interesses – ambas perversas”. Complementando, Martins (1996, p. 4) ressalta “(...) que o movimento globalizador tem duas faces: de um lado, liberdade significa liberação; de outro, significa desproteção”.

Para Dupas (2001), as propostas das reformas neoliberais são: “Estado com papel indutor-normativo-regulador; pacto social, crescente exclusão social decorrente do atual modelo econômico global; internacionalização, privatização, desemprego formal, flexibilização da mão-de-obra; relações entre Estado, sociedade civil e setor privado e Estado mínimo/Estado forte”.

No que concerne à política educacional na concepção neoliberal, há o apoio e o incentivo à privatização e à terceirização de serviços, o que levou e ainda está levando ao crescimento de escolas e universidades privadas, que têm seus serviços terceirizados (como a merenda, o transporte, as cooperativas etc.). Diante disso, revela-se a falta de acesso de grande parte da população às escolas, o pouco investimento na educação pública em todos os níveis de ensino, os baixos salários dos professores, o pouco material para a realização de trabalhos e a infra-estrutura ruim entre outros fatores. Todo este panorama, de

certa maneira, explica o fato de grande número de universidades privadas apresentarem uma educação de má qualidade, pois visam apenas o lucro. Neste contexto, os professores com frequência são obrigados a trabalhar em dupla jornada – uma vez que os salários são baixos - , e, muitas vezes, têm que lidar com situações adversas. Essas condições de trabalho podem levar os professores ao sofrimento mental, conforme aponta Heloani (2003).

Com o aprimoramento da sociedade capitalista, houve uma forma de se estar sutilmente manipulando psicologicamente o trabalhador, a fim de atender aos interesses econômicos das empresas, sendo que esta situação também está presente na atuação dos professores universitários dentro do setor privado da educação.

Diante dessa nova realidade, os trabalhadores, incluindo os professores, de modo geral, se vêem numa posição desconfortável. Devido à instabilidade do emprego e à insegurança dela decorrente, os docentes são pressionados a apresentar um número crescente de resultados positivos para a instituição, e, para isso, despendem esforços muitas vezes superiores à sua capacidade física e mental. Este empenho desmedido pode provocar o aparecimento de doenças psicossomáticas, que reduzem sua capacidade para o trabalho e, conseqüentemente, provocam sentimentos de incapacidade, de cobrança, de falta de reconhecimento etc.

O próximo capítulo contém um pouco das contribuições teóricas da psicodinâmica do trabalho em relação ao trabalho docente.

CAPÍTULO 2 – AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICODINÂMICA DO TRABALHO

As mudanças rápidas que estão ocorrendo no mundo do trabalho estão associadas às características econômicas próprias do processo de globalização. Estas mudanças estão acarretando também sérias conseqüências para o trabalho docente.

A escola dejouriana contribuiu para a análise psicodinâmica dessas situações de trabalho, de maneira a elaborar uma reflexão entre a organização do trabalho e os profissionais nela envolvidos. De acordo com Seligmann-Silva (1994, p.18 a 19), a análise psicodinâmica tem como pressuposto a teoria psicanalítica que enfatiza os movimentos “psicoafetivos” com enfoque nos conflitos “intersubjetivos e intrasubjetivos”.

Para Dejours (1994), a teoria da Psicodinâmica do Trabalho facilita a compreensão de como os trabalhadores conseguem manter o equilíbrio psíquico, mesmo estando submetidos a condições de trabalho desestruturantes. Seu estudo visa a coletividade e não o indivíduo isolado. Depois de diagnosticar o sofrimento psíquico em situações de trabalho, Dejours se debruça sobre a organização do trabalho à qual os indivíduos estão submetidos.

Sobre a análise da psicodinâmica do trabalho, os teóricos afirmam:

(...) é a análise dinâmica dos processos psíquicos mobilizados pela confrontação do sujeito com a realidade do trabalho. ‘Dinâmico’ significa que a investigação toma como centro de gravidade os conflitos que surgem do encontro entre um sujeito, portador de uma história singular, preexistente a este encontro e uma situação de trabalho cujas características são, em grande parte, fixadas independentemente da vontade do sujeito (DEJOURS E ABDOUCHELI, 1994, p.120).

Conforme afirmam os autores do trecho citado, a análise dinâmica dos processos psíquicos busca compreender o movimento dinâmico entre os aspectos subjetivos do trabalhador docente com a realidade de seu trabalho acadêmico. E qualquer tipo de trabalho envolve os aspectos subjetivos - os impulsos afetivos e as cognições do trabalhador.

Sobre o trabalho real e o trabalho prescrito, Dejours entende que

(...) a organização prescrita do trabalho e a organização real do trabalho. Na verdade, sejam quais forem as qualidades da organização do trabalho e da concepção, é impossível, nas situações comuns de trabalho, cumprir os objetivos da tarefa respeitando (...) as prescrições, as instruções e os procedimentos... Caso nos atenhamos a uma execução rigorosa, nos veremos na conhecida situação da 'operação padrão'(...), em que o trabalho é executado com zelo excessivo. O zelo é precisamente tudo aquilo que os operadores acrescentam à organização prescrita para torná-la eficaz; tudo aquilo que empregam individual e coletivamente e não depende da *'execução'*. A gestão concreta da defasagem entre o prescrito e o real depende na verdade da *'mobilização dos impulsos afetivos e cognitivos da inteligência'* (DEJOURS, 2000, p.30).

Este estudioso (1992) nos alerta ainda para as técnicas específicas de liderança, nas quais o trabalho não é organizado de maneira taylorista, mas de forma a incutir a organização do trabalho nas relações humanas. Esta espécie de liderança facilita a manipulação psicológica por meio da ativação de conflitos e de rivalidades entre os trabalhadores. Envenenando as relações entre os trabalhadores, cria-se uma atmosfera perversa, que estimula a suspeita e a competição entre eles.

Vários aspectos apontados pelo autor estão presentes no cotidiano da atividade profissional do professor. Torna-se, assim, necessário caracterizar a

base da estrutura organizacional universitária, hoje determinante para o desenvolvimento de doenças somáticas no professor.

Apesar dos esforços de alguns teóricos como Dejours (1992); Abdoucheli (1994); Seligman-Silva (1994); Pitta (1990); e Alves (1999), entre outros, que estudam a relação homem e trabalho, percebe-se que ainda se está longe daquilo que se pode considerar como sendo o ideal para o bem-estar humano. Tudo depende de que o indivíduo tenha uma inserção favorável em seu ambiente de trabalho. De fato, quanto maior for o controle do docente sobre suas atividades e sua organização, menores são as probabilidades da atividade acadêmica ser desfavorável à sua saúde mental.

Para Dejours (1992), a organização do trabalho pode exercer no homem uma ação específica sobre seu aparelho psíquico e a saúde do seu corpo, gerando sofrimento de natureza mental. O autor ressalta alguns tipos de sentimentos e de estratégias defensivas subjacentes à integridade psíquica, e esclarece que o “sofrimento” começa quando o homem não consegue ou não pode fazer nenhuma modificação na sua tarefa, conforme suas próprias necessidades (como as fisiológicas e seus desejos psicológicos).

Quando isso ocorre, existem dois tipos de sentimentos: a insatisfação gerada pelo trabalho repetitivo, que é a porta de entrada que se abre para as doenças somáticas; e o medo, que pode ser específico e oriundo de tarefas executadas pelo trabalhador.

Segundo Dejours, o medo pode ter várias origens e estar presente em todos os tipos de ocupações profissionais. No entanto, algumas categorias profissionais estão mais expostas ao perigo que outras. O medo “(...) é parte integrante da carga de trabalho (...) proveniente de ritmos de trabalho ou de riscos imaginários das más condições de trabalho(...)”. O medo desencadeia a ansiedade, que o autor subdivide em dois tipos, no que toca à ansiedade relativa à degradação do funcionamento mental e do equilíbrio psicoafetivo:

A primeira é resultado da “desestruturação das relações afetivas espontâneas com os colegas de trabalho (...) A segunda “(...) diz respeito à desorganização do funcionamento mental (...) A partir dos efeitos específicos da organização do trabalho sobre a vida mental dos trabalhadores resulta uma ansiedade particular partilhada por grande parte da população trabalhadora: é o sentimento de esclerose mental, de paralisia da imaginação, de regressão intelectual. De certo modo, de despersonalização (DEJOURS, 1992, p.73 a 78).

No indivíduo, o sofrimento pode advir por insatisfação com o conteúdo significativo ou ergonômico do trabalho. A esse respeito, Dejours (1992, p. 60-62), em seus estudos, chegou à conclusão de que quando há uma insatisfação com o conteúdo significativo da tarefa, este descontentamento pode gerar um sofrimento de ordem mental. Este sofrimento mental, resultado da frustração em relação ao conteúdo significativo da tarefa, pode produzir doenças somáticas. A outra conclusão a que ele chega é a de que há uma “(...) introdução da estrutura da personalidade na relação homem-trabalho, presente em todos os tipos de sofrimento (...) importante no caso da insatisfação com o conteúdo ergonômico do trabalho.” A insatisfação originada do conteúdo ergonômico “inadaptado à estrutura da personalidade” é denominada de carga de trabalho psíquica.

O mesmo autor menciona dois tipos de satisfação no trabalho. As satisfações concretas, que produzem bem-estar físico, biológico (uma espécie de imunidade no organismo), proporcionando saúde ao indivíduo. E a satisfação simbólica: é “o sentido, a significação do trabalho que importam nas suas relações com o desejo ou motivações”.

O trabalho, para Dejours e Abdochele (1994, p. 137), pode ser fonte de prazer e de saúde. Os autores afirmam que, em sua luta contra o sofrimento, às vezes, o trabalhador elabora soluções originais que são favoráveis tanto à produção quanto à saúde. Essa forma de sofrimento foi por eles denominada de sofrimento criativo. Quando, na luta contra o sofrimento, ocorre o contrário, o

trabalhador chega a soluções desfavoráveis tanto na produtividade quanto na saúde, de tal forma que o sofrimento pode ser caracterizado como patogênico.

No sofrimento criativo, o indivíduo é capaz de transformar o seu sofrimento em algo benéfico para ele mesmo. Isso traz benefícios para sua identidade, aumentando a sua resistência para os enfrentamentos.

No sofrimento patogênico, o indivíduo esgotou todos os seus recursos internos. O sofrimento persiste, comprometendo o seu equilíbrio psíquico, e, em consequência, há uma descompensação mental ou psicossomática, que se transforma em doença.

Dejours (1992, p.127) explica a somatização como sendo o “processo pelo qual um conflito que não consegue encontrar uma resolução mental desencadeia, no corpo, desordens endócrino-metabólicas, ponto de partida para uma doença somática”.

No processo de somatização, há um elemento interno no indivíduo que é muito importante: as estratégias defensivas. Estas são defesas que surgem do conflito entre a organização do trabalho e o funcionamento psíquico do indivíduo. Esta relação de choque é reconhecida como fonte de sofrimento. São as estratégias de defesa que levam à modificação, à transformação e à discreta percepção do trabalhador a respeito da sua realidade.

Mas existe uma diferença entre o mecanismo de defesa individual e o de defesa coletiva, conforme apontam os autores:

O mecanismo de defesa está interiorizado (no sentido psicanalítico do termo), ou seja, ele persiste mesmo sem a presença física de outros, enquanto a estratégia coletiva de defesa não se sustenta a não ser por um consenso, dependendo assim, de condições externas. (...) a negação de percepção, (...) é operada coletivamente e a nova realidade é construída a partir de um coletivo (...) o resultado da estratégia coletiva é uma percepção irrealista da realidade, é um fato facilmente constatável (DEJOURS e ABDOUCHELE, 1994, p.128 a 129).

Segundo Dejours (1992), as estratégias de defesa coletiva são o cerne da “estruturação dos coletivos de trabalho”, mantendo o grupo de trabalhadores coeso. Dejours, pesquisando os mecanismos de defesas psicológicas no ambiente de trabalho, chegou à conclusão de que há um sistema defensivo coletivo que estrutura o ambiente de trabalho. Em determinadas situações, o desafio ao perigo, embora invisível, leva à união do grupo.

É o caso dos trabalhadores da construção civil, que se unem frente aos perigos da profissão. Do mesmo modo ocorre a união entre os professores nas universidades particulares, frente ao perigo da demissão, que os ameaça quando não se submetem às normas rígidas da direção, impostas hierarquicamente. Entretanto esta união, que apenas acontece para a superação daquele perigo, não é real no sentido da continuidade: superado o problema, automaticamente ela se desfaz.

Dessa forma, o sofrimento do indivíduo pode tanto se tornar um instrumento de modificação na organização do trabalho, como também pode criar uma alienação. A mobilização do mecanismo de defesa contra a organização do trabalho é um mecanismo que foi chamado por Dejours de ideologia defensiva funcional, e, de acordo com ele, tem por objetivo:

Em primeiro lugar (...) mascarar, conter e ocultar uma ansiedade particularmente grave. Em segundo lugar, é a nível da ideologia defensiva, enquanto mecanismo de defesa elaborado por grupo social particular, que devemos procurar uma especificidade (...) Em terceiro lugar, o que caracteriza uma ideologia defensiva é o fato de ela ser dirigida não contra uma angústia proveniente de conflitos intra-psíquicos de natureza mental, e sim ser destinada a lutar contra um perigo e um risco reais. Em quarto lugar, a ideologia defensiva, para ser operatória, deve obter a participação de todos os interessados. Aquele que não contribui ou que não partilha do conteúdo da ideologia é, cedo ou tarde excluído. (...) Em quinto lugar, uma ideologia defensiva, para ser funcional, deve ser dotada de uma certa coerência. O que

supõe certos arranjos relativamente rígidos com a realidade (DEJOURS, 1992, p.35 e 36).

A exploração do sofrimento pela organização do trabalho ocorre quando as estratégias defensivas individuais ou coletivas são utilizadas em prol da produtividade, conduzindo assim o professor à auto-aceleração. Esse processo ocorre quando:

(...)as estratégias contra o sofrimento ligado ao aborrecimento no trabalho conduzem às acelerações frenéticas das cadências de trabalho, em que os operadores terminam por se impor, gerando um retorno sinistro contra sua própria quietude, em proveito, uma vez mais, da organização do trabalho e da produtividade (DEJOURS E ABDOUCHELE, 1994, p.132).

A teoria dejouriana enfatiza, na psicodinâmica do trabalho, a importância dos mecanismos defensivos individuais ou coletivos utilizados na relação homem-trabalho. No trabalho, quando o indivíduo não dispõe destes mecanismos defensivos em situações em que estes lhe são necessários, desencadeia-se o processo psicossomático, que desencadeia, entre outras doenças, a síndrome do stress.

Segundo Dejours (1992, p.134), o processo de stress está relacionado à organização do trabalho. As mudanças impostas pela organização do trabalho interferem na motivação, no tipo de trabalho executado e no aumento da exigência da produtividade. Elas são suficientes para comprometerem não só o desempenho profissional, mas principalmente a qualidade da saúde física e psíquica do professor.

O autor (2000, p. 28) continua dizendo que existem alguns tipos de sofrimentos psíquicos que ocorrem em pessoas que temem não atender àquilo que as organizações esperam delas. A partir da realidade e do ponto vista do autor, a atividade acadêmica exige um grande esforço mental do professor

universitário (como a produção científica de artigos ou livros etc.). Então, seu trabalho torna-se mais desgastante pelo esforço mental despendido para atender a essas demandas e/ou exigências institucionais, desencadeando o stress.

Além dos aspectos de relacionamento dos professores com a organização em que trabalham, procuramos conhecer também os aspectos psicodinâmicos envolvidos nas relações entre docentes, instituições de ensino superior e alunos.

2.1 – Apresentação e análises dos resultados

A psicodinâmica do trabalho docente

Quadro 12

Distribuição dos participantes segundo a atuação profissional e resultados esperados com os alunos

Satisfação com a atuação profissional		Total
	Muito satisfeito(a)	6
	Satisfeito(a)	6
	Pouco satisfeito(a)	1
	Total	13
Atinge resultados esperados com os alunos		Total
	Muito	7
	Razoável	5
	Pouco	1
	Total	13

De acordo com o quadro 12, a maioria dos professores entrevistados – 12 – declarou estar satisfeita com a sua atuação profissional, enquanto apenas um afirmou estar pouco satisfeito.

A maioria dos participantes normalmente atinge algum resultado com os seus alunos.

Apesar de os docentes responderem no questionário que estão satisfeitos com a sua atuação profissional, o mesmo não ocorre em seus depoimentos, em que tanto professores como professoras se mostraram insatisfeitos com seu desempenho em sala de aula.

Há insatisfação com o desempenho profissional?

As professoras

*Participante 1. **Quando eu me envolvi com essas questões administrativas, achei que isso acabou prejudicando a minha atuação enquanto professora;***

*Participante 3. **Claro, muitas vezes. E eu sei que ainda vou ficar muitas vezes(insatisfeita). Quantas vezes a gente termina uma aula, eu falo “Puxa vida! Nossa! Essa aula não foi legal”;***

*Participante 4. **Muitas vezes eu penso que eu poderia ter feito melhor do que eu fiz;***

*Participante 7. **Todas as vezes que eu percebo que, por mais que eu faça, eu ainda não atingi as metas. E eu me sinto na verdade, ultimamente, sempre em débito. Faço, faço, faço e não atinjo as metas, então isso dá um grau de insatisfação constante;***

*Participante 9. **Então procuro me empenhar muito, sabe, e acho que tenho desempenhado a contento;***

*Participante 11. **Quando teve essas exigências de dar muita aula na graduação e não consegui corresponder às expectativas deles de pesquisa;***

*Participante 12. **Em algum momento... Fiquei quando eu dava aula em universidade particular(...) Foi logo no início de carreira.***

Os professores

*Participante 2. **Em vários momentos. Em que eu cheguei no final e falei “Isso não ficou bom.”** Essa aula não funcionou;*

*Participante 5. **Olha! Sim, em vários momentos(...)**Por mais que eu saiba, tenho dificuldade no contexto com os alunos, (mas) eu ainda acredito(que vou superar) e espero me aprimorar nessa área;*

*Participante 6. **Ah! Sim, já algumas vezes, já teve. É, insatisfeito com meu desempenho não só como professor, como psicólogo e também como pesquisador;***

*Participante 8. **Nestes últimos anos que eu tive muitas turmas, disciplinas diferentes, e aí eu percebi que meu desempenho diminui muito, não consegui dar conta.** Na hora você topa, depois você fala "tem que estudar para dar aula, que essa disciplina eu nunca dei, não sei, tem que ver programa, tal, como é que é". Tem que estudar para dar aula;*

*Participante 10. **Mas muitas vezes. Eu sempre me pergunto, assim que saio da aula(...)**“Puxa, essa aula que eu dei hoje, se eu fosse aluno eu gostaria de ter recebido.”Aí tem dia, hora, que eu saio da aula (e penso): “não consegui, podia ter sido melhor, podia ter me expressado melhor, ou orientei o grupo para fazer a pesquisa mais ou menos(...)*

Como vimos anteriormente, a maioria dos docentes mostra em seus depoimentos que está insatisfeita com a sua atuação profissional.

Os depoimentos mostram que os participantes professores e professoras têm algum tipo de preocupação no desempenho de suas funções. Estas preocupações estão algumas vezes relacionadas com eles mesmos e, outras, com a aprendizagem dos seus alunos.

Com base nos depoimentos obtidos, pode-se levantar a hipótese de que, apesar das avaliações realizadas pelo docente, o mesmo não têm o controle do quanto o aluno aprendeu do conteúdo que ele ensinou. Seu não - controle sobre o seu objeto de trabalho – o aluno - pode gerar insegurança e insatisfação. Percebe-

se, por suas narrativas, que, quando o aluno reproduz o conhecimento ministrado ou dá um *feedback* para o professor, este profissional se sente reconhecido, o que lhe dá satisfação.

Dejours (1992) nomeou alguns tipos de sentimentos e estratégias defensivas subjacentes à integridade psíquica. De acordo com este autor, o *sofrimento* começa quando o homem não consegue ou não pode fazer nenhuma modificação em sua tarefa, o que gostaria de realizar de acordo com suas necessidades fisiológicas e seus desejos psicológicos.

Quando essa impossibilidade ocorre, Dejours coloca que se observam dois tipos de sentimentos: o primeiro seria a *insatisfação* gerada pelo trabalho repetitivo, porta de entrada para as doenças, as descompensações mentais ou as doenças somáticas; e, o segundo, o *medo*, que pode ser específico e oriundo das tarefas a serem desempenhadas.

Observem nos depoimentos as preocupações dos docentes em relação ao seu desempenho.

Qual a preocupação no desempenho da função docente?

As docentes

Participante 1. A minha maior preocupação é dar conta mesmo do conteúdo, do que eu me proponho e dos meus objetivos;

Participante 3. Eu quero trabalhar enquanto eu puder fazer o que faço, com a qualidade, pelo menos, mínima, que eu acho honesta pra com os alunos e com a instituição;

Participante 4. Passar não só o conhecimento. Entre o conhecimento e a sabedoria, eu gostaria de passar a sabedoria. Eu gostaria de ajudar o aluno a ter uma análise crítica que de alguma forma conquistasse o caminhar com as próprias pernas;

Participante 7. A atualização. Me cobro muito, e penso que eu preciso fazer mais ainda para me manter atualizada;

*Participante 9. **Que os alunos aprendam, e dar uma formação adequada para eles desempenharem a função docente** depois, porque eu sou formadora de formadores;*

*Participante 11. Olha, eu acho que é uma preocupação(...) eu me sinto muito bem, e **me preocupo muito em dizer alguma coisa em que eu acredite, que faça sentido pra mim! Que eu acho que vai ser bom pro outro(...)** Então às vezes dá um certo vazio assim, você fala, puxa nem cheguei lá ainda, mas estou precisando estudar mais;*

*Participante 12. **Olha, o que me deixa mais preocupada mesmo, é não ser reconhecida** (...) Então pela universidade ainda não tive reconhecimento, nem por questões financeiras, nem por questões acadêmicas.*

Os docentes

*Participante 2. **Ser justo;***

*Participante 5. **Minha maior preocupação é conseguir contribuir com a formação dos meus alunos;***

*Participante 6. **A maior preocupação enquanto professor é, de fato, de ter trabalhado um conjunto de coisas para poder explicar(...)**Uma outra preocupação minha é de ter de manter o nível adequado de atualização de pesquisa;*

*Participante 8. **Eu acho que a maior preocupação é (...)** atender não aos pedidos do aluno, mas atender ao aluno lá, como possível futuro profissional da Psicologia(...);*

*Participante 10. **É que o aluno aprenda;***

Esses depoimentos mostraram vários tipos de preocupação que o professor tem no desempenho de suas funções.

Observou-se que o medo está presente na atividade docente. Como se trata de uma atividade criativa, os mecanismos defensivos diminuem o sofrimento dos professores. De fato, no sofrimento *criativo*, o indivíduo é capaz de

transformar o seu sofrimento em algo benéfico para ele mesmo. Isso traz benefícios para sua identidade e aumenta a sua resistência para os enfrentamentos. A presença do medo diante de uma situação ameaçadora já foi objeto de estudo de Dejours (1992). O caso é que as atividades docentes, embora criativas, não proporcionam ao docente um retorno efetivo do seu esforço de trabalho, que, primordialmente se centraria na aprendizagem de seus alunos, como mostra o quadro 12.

A pergunta seguinte, feita aos participantes, complementa esta observação.

Qual o medo no desempenho da função docente?

As professoras

*Participante 1. **Eu tenho medo de não conseguir dar uma boa aula, de os alunos não me entenderem, não atingir o objetivo proposto;***

*Participante 3. **Eu tenho medo de ultrapassar o meu limite. Agora eu tenho medo de perder a visão e não conseguir ler... é claro, eu tenho medo de perder a lucidez(...)pra perceber a hora de parar ou a hora de diminuir;***

*Participante 4. **É de não responder à demanda, é de ser uma professora medíocre;***

*Participante 7. **Medo... Eu não sei dizer se é medo, é talvez o medo de não conseguir os estágios, as metas que eu me proponho;***

*Participante 9. **Um dos medos é os alunos dizerem que eu falei coisas que não falei(...) É, meu medo como professora é esse. Será que essa formação que eles estão recebendo é suficiente para depois eles desenvolverem a sua função como professores?;***

*Participante 11. **O que de fato acontece, já aconteceu! Foi ser mandado embora(...) uma preocupação, mas não medo(...)Quer dizer, no começo quando eu comecei dar aula lá, a gente ficava insegura(...) ter ficado 15 anos lá, acho que pra mim foi uma coisa muito boa, nunca fiquei tanto tempo num lugar assim***

trabalhando, mas medo...Olha(...) não chega a ser um medo assim, uma pequena preocupação(...);

Participante 12. Medo... O único medo que eu tenho é de entrar num jogo desses de vaidade, e de me deixarem pra fora, e acontecer alguma coisa que eles impeçam que eu exerça minha profissão(...);

Participante 13. Medos! Ah... de não conseguir avaliar direito uma turma, os alunos, não só no sentido de produção para ser aprovado ou reprovado, mas de avaliar durante o processo, para estar possibilitando que ele aprenda(...)

Os professores

Participante 2. Ser banal;

Participante 5. De ficar falando sozinho. De não conseguir ter diálogo, de ser discriminado e desvalorizado por isso;

Participante 6. Medos? (...)mas não seria só como professor. É porque de uma forma geral, por exemplo,(a gente) vai envelhecendo, dá medo, realmente vai envelhecendo, essa é uma possibilidade que tem que se levar em conta. Então esse é o principal receio que eu tenho;

Participante 8. Eu temo não oferecer ao aluno o que eu acho que ele precisa receber de informação. Então, não ter tempo para fazer isso no semestre, não dar conta das coisas que eu preciso fazer durante o semestre(...)de cometer algumas injustiças(...)De dar crédito para alguém que não merece(...) essa questão de não ser justo com o aluno me incomoda(...) de não fazer direito o meu trabalho(...);

Participante 10. Algo que eu prezo muito é as relações de confiança. Então assim, se eu resolvo comprar briga com o aluno porque não quero ver ele colando, ou porque acho que ele está faltando demais, eu só vou poder fazer isso se eu sinto uma relação de confiança com o meu coordenador local ou com a minha direção(...) Então, assim, porque eu estabeleço relações de confiança, eu luto por isso na minha vida(...)

Entre as docentes, três apresentaram medos relacionados aos alunos e, cinco, algum tipo de medo relacionado a elas mesmas.

Entre os docentes, dois apresentaram alguns medos relacionados aos alunos e, três, alguns medos relacionados a eles mesmos.

No geral, os tipos de medo variam, mas sempre aparecem relacionados ao próprio professor que se questiona ou ao professor em sua relação com seus alunos. Pela análise dos depoimentos, identificaram-se sentimentos de medo entre professores e professoras. Em primeiro lugar, costuma aparecer o medo do professor em relação a seu próprio desempenho, e, em segundo, o medo de não corresponder às expectativas de seus alunos.

O docente tende a responder socialmente àquilo que esperam dele, como, por exemplo, que ele saiba ensinar e/ou passar o conhecimento sobre determinado assunto. Muitas vezes, o professor parece sentir-se impotente ante as condições proporcionadas pela instituição. Conseqüentemente, algumas vezes se vê na impossibilidade de realizar seu trabalho de modo correto, conforme a sua vontade, o que o leva a um sentimento de culpa, pelo peso da responsabilidade que carrega: fazer com que seu aluno aprenda. O sentimento de medo está presente no receio de que possa ocorrer algum tipo de conseqüência negativa ou entendimento distorcido daquilo que ele queria ensinar. A revelação dessa convivência com incertezas, de acordo com a diversidade de atividades que lhe são exigidas em seu cotidiano, além da exigência intelectual, que pode lhe parecer inatingível, são as causadoras de sentimentos que por vezes levam o docente ao sofrimento. Dejours (1992, p.73-74) corrobora esta ideia, ao colocar que os medos podem ter sua origem no ritmo e nas condições de trabalho.

Quadro 13
Distribuição dos participantes segundo a avaliação
da profissão docente

A profissão de docente é reconhecida		Total
	Concordo totalmente	3
	Concordo	5
	Discordo totalmente	1
	Discordo	4
	Total	13
A profissão de docente possui prestígio		Total
	Concordo totalmente	2
	Concordo	7
	Discordo	4
		Total
A profissão de docente possui credibilidade		Total
	Concordo totalmente	2
	Concordo	10
	Discordo	1
		Total
A profissão de docente é desrespeitada		Total
	Concordo totalmente	2
	Concordo	4
	Discordo totalmente	3
	Discordo	4
		Total

O quadro 13 mostra que a maioria - oito dos participantes - concorda em que a profissão de docente é reconhecida, enquanto cinco deles discordam.

Entre os participantes, a maioria – nove – concorda em que a profissão possui prestígio, enquanto quatro discordam.

A maioria - doze dos participantes – concorda em que a profissão de docente possui credibilidade, enquanto apenas um discorda.

Entre os participantes, seis concordam em que a profissão de docente é desrespeitada, enquanto sete discordam.

No geral, a maioria dos participantes concorda em que a profissão de docente é reconhecida, possui prestígio e credibilidade. Do total dos participantes, seis concordam em que a profissão de docente é desrespeitada, enquanto sete discordam.

Já os depoimentos revelam que todas as professoras participantes acreditam que a profissão é reconhecida, com uma ressalva de uma, que afirmou sentir-se reconhecida pelos pacientes e alunos, mas não pela instituição em que trabalha.

Já entre os professores participantes, apenas um se sente reconhecido, enquanto para quatro deles, este reconhecimento é parcial. Especificamente neste item, as docentes se diferenciam dos docentes. Elas se sentem reconhecidas, enquanto, para os homens, este reconhecimento é parcial.

As respostas dos participantes ao questionário e seus relatos são semelhantes. Esses profissionais procuram manter o status social e, algumas vezes, não se sentem reconhecidos pela instituição em que trabalham, como foi apontado por diversos professores - 12, 2, 5, 6 e 8.

A profissão é reconhecida?

As professoras

*Participante 1. **Sim;***

*Participante 3. **Eu acho que sim. (...) Se reconhecimento é ser convidada para ser chefe, para ter cargos, para ter posições, pra ser famosa..., muito pelo contrário. Eu posso dar sombra, eu posso fazer minhas coisas;***

*Participante 4. **Eu me sinto;***

*Participante 7. **Sim, de maneira geral sim, tem exceções obviamente, mas de maneira geral, sim.***

*Participante 11. **Olha, sim e não. Sim, eu acho que, ainda, no Brasil, os professores universitários ainda têm um certo reconhecimento(...);***

*Participante 12. **É, então... Reconhecida nesses termos de paciente, de alunos, sim, de remuneração, da instituição, não(...);***

*Participante 13. **Ah! Me sinto.***

Os professores

*Participante 2. (...) **eu estou buscando outros reconhecimentos agora. Então tem um desafio aí, eu não me sinto totalmente reconhecido aí;***

*Participante 5. **Em alguns casos, em algumas situações mais do que outras;***

*Participante 6. (...) **O professor, ele socialmente não é reconhecido. Agora, particularmente em relação às pessoas que eu conheço, aos alunos, é, neste aspecto, sim(...);***

*Participante 8. **Dentro da universidade, sim, em alguns círculos da atividade de Psicologia, sim também(...) Mas acho que o volume de trabalho, as coisas que eu faço, eu não me sinto suficientemente reconhecido(...);***

*Participante 10. **Sim.***

Como pode ser observado pelas respostas obtidas dos participantes no quadro 13, quatro acreditam que a profissão de professor não tem prestígio, enquanto seis acham que seu ofício chega a ser desrespeitado. Com base nestas respostas, identifica-se que os docentes já estão percebendo que a profissão de professor universitário está perdendo seu status social. De fato, a nosso ver, a gradativa desvalorização desta categoria profissional está relacionada à proliferação das IES privadas, que, salvo algumas exceções, oferecem um ensino de baixa qualidade. Já mostramos no capítulo 1 que muitas IES, para obter a aprovação do MEC, contratam professores qualificados e depois não hesitam em demiti-los, trocando doutores e mestres por especialistas, que aceitam receber menos.

Essa desvalorização gradativa dessa categoria profissional provoca uma certa impotência, por parte dos docentes, diante da instituição universitária. Muito pouco eles podem fazer, porque assim como acontece com os trabalhadores de qualquer outra categoria profissional, eles precisam sobreviver e, por isso, se submetem a trabalhar ganhando menos do que merecem. Todos estão submetidos às regras institucionais estabelecidas pelo poder financeiro. Por esta razão, podemos afirmar que, em nossos dias, o professor universitário está perdendo o poder, a autonomia e a autoridade dentro da sala de aula em função das políticas educacionais vigentes no país, que tão pouco valorizam o seu árduo trabalho.

No quadro 14, podemos observar o que os docentes acham de a sua remuneração.

	Quadro 14	Total
A profissão de docente é mal remunerada?	Concordo totalmente	6
	Concordo	5
	Discordo totalmente	1
	Discordo	1
	Total	13

O quadro 14 mostra que a maioria – onze profissionais – concorda em que a profissão de docente é mal remunerada e apenas dois discordam quanto a isto.

Por meio dos depoimentos, identificou-se que cinco das professoras estão insatisfeitas e somente duas se declaram satisfeitas com as suas remunerações.

Entre os professores, dois disseram objetivamente que estão satisfeitos com suas remunerações e três disseram que precisam ganhar mais.

Os dados desse quadro confirmam o que se identificou nos depoimentos. A maioria das professoras e dos professores está insatisfeita com as suas remunerações e gostaria de ganhar mais.

Estão satisfeitos com a remuneração?

As docentes

*Participante 1. Estou, (mas) eu acho que professor **podia ganhar mais**(...) Eu acho que hoje eles estão rateando um pouco o trabalho do professor, no sentido de, por exemplo, eu sou mestre e não ganho como mestre(...);*

*Participante 3. **Por enquanto, eu estou;***

*Participante 4. Eu acho que eu **poderia ganhar mais** (...)Eu acho que não, não considero que eu seja bem remunerada;*

*Participante 7. **Poderia ser melhor**, o que eu falo poderia ser melhor. Mas é que o salário do professor está puxando para baixo, o próprio movimento aí de descontratar professor para depois contratar por menos(...);*

*Participante 9. **Sim, como lhe disse, a minha geração de professores está satisfeita sim, lá na universidade C, mas na verdade não sei daqueles que estão entrando agora;***

Participante 11. Bom, sempre, eu acho que não existe ninguém que esteja satisfeito com sua remuneração, quer dizer, eu acho que assim, pelo tanto que eu

*trabalhava, pelo tanto que eu investi, pelo tanto que eu estudei, **eu acho que merecia ganhar mais... pelo menos 50% a mais do que eu ganhava(...)**;*

*Participante 13. Não! **Não**, porque esse ano eu **estou ganhando menos ainda**. Primeiro que faz dez anos que a gente não tem reajuste na universidade. Este ano eles tiraram nossa ajuda de transporte, então estou ganhando menos(...).
Os docentes*

*Participante 2. Em parte(...) Ao mesmo tempo, **estou procurando uma remuneração maior**, não por aula, mas por pesquisa(...);*

*Participante 5. **Sim**;*

*Participante 6. **É muito difícil hoje se viver com a remuneração apenas da docência**(...) são poucos professores que vivem só do seu salário(...) há de ter outras atividades(...) é, para viver bem;*

*Participante 8. **Hoje eu estou**, apesar da quantidade de trabalho, trabalho bastante, mas o salário é bom;*

*Participante 10. Satisfeito eu estou, (mas) **eu precisava ganhar um pouco mais** (...).*

Como pode ser visto, não há correspondência entre as respostas objetivas e os relatos dos docentes em relação ao que acham de sua remuneração. Neste aspecto, observa-se discordância e até uma possível alienação, talvez relacionada à submissão desses profissionais a regras institucionais. Observa-se que, como já apontamos, os docentes vêm sofrendo as conseqüências da desvalorização de sua profissão, o que vem acontecendo, de modo gradual, desde o início do processo de reestruturação universitária, iniciado ainda na década de 1980 e consolidado em 1990.

Acreditamos que, por vezes, os docentes podem-se permitir posturas idealistas, otimistas, ou até mesmo ingênuas, mas concordamos com o que diz Borges (2002): o professor, como “agente impar da educação” precisa-se ser valorizado profissionalmente para que se tenha uma política educacional eficaz.

Mas será que há interesse por parte dos governantes de promover a valorização do professor universitário? Ou pensam ser melhor manter na universidade aqueles docentes menos qualificados, de formação mais específica e menos crítica, por não oferecerem perigo ao poder público e às elites? Atualmente pode-se dizer que até os docentes de altíssima qualificação estão, de certa forma, submetidos à mercantilização da educação e à desvalorização da categoria profissional.

A seguir, procuramos identificar como o docente se vê avaliado pelos alunos em sua atuação profissional.

Como o docente acha que o aluno o percebe?

As professoras

*Participante 1. (...) Eles me percebem como uma **boa professora**. Às vezes eu tenho alguns retornos disso (...) Então, isso pra mim é um **retorno de que eu sou uma boa professora, isso pra mim é importante**(...)Eu percebo que tem mais alunos que gostam de mim(...);*

*Participante 3. **Eu acho que me percebem como meio maluquinha**. Chego atrasada, esqueço as coisas. Uma coisa que eles falam: “você adora aquilo que você dá.” É claro que tem gente que não se interessa pelo assunto, que me acha uma maluca;*

*Participante 4. Eu acho que (atuo) como **uma profissional competente, cumpridora das regras. Eu cumpro o horário, (sou) respeitosa**, respeito não só o aluno, mas, de uma forma geral, eu respeito as pessoas;*

*Participante 7. Ah, **eu acho que até tenho um retorno bem positivo**. É, e eu acabo me convencendo (disto) porque eu recebo feedbacks. Você fica, assim, desconfiada. Mas eu acho que na média eu me sinto bem, me sinto estimulada pelo menos;*

*Participante 9. **Pelo retorno que eu tenho, eles me percebem como uma boa professora. Também, são muito afetuosos comigo, cumprem (as obrigações), eles me vêem como uma professora exigente e sabem que sou muito exigente, e ele retornam (meu esforço) de uma forma que me deixa muito gratificada. Eu***

jamais aceito um trabalho malfeito, uma dissertação malfeita (...) mas isso não compromete nossa relação(...);

*Participante 11. **É difícil, não sei, acho que tem de tudo. Tem, desde aluno, assim, que não gosta,** que evita aquela avaliação... Teve aluno já que veio brigar comigo, não sei por que cargas d'água, porque não foi com a minha cara(...);*

*Participante 12. **Eles até me tomam como modelo** de fazer mil coisas ao mesmo tempo e conseguir dar conta de algumas coisas. Tem gente que não acredita, mas eu vou levando e vou fazendo. Mas eles gostam bastante (de mim), **eles gostam porque têm contato fácil comigo, porque eu estou sempre disponível pra fazer, pra ajudar no que eles precisam(...);***

*Participante 13. **A gente sempre acha que os alunos vêem muito bem a gente, mas (também) a gente tem avaliação, inclusive na universidade, e as avaliações sempre não são ruins.** Eles costumam gostar das aulas, da relação. Às vezes tem aluno que reclama um pouco de alguma disciplina (em) que não tem prática. O aluno hoje quer muita coisa prática, quando eu dou cursos mais teóricos, eles reclamam que é muita teoria(...).*

Os professores

*Participante 2. **Eu acho que, para alguns, vou buscar a diferença. Eu acho que muitos me vêem como uma pessoa legal, de coração, mas talvez (também) percebam (em mim) umas características ... (me vêem) como uma pessoa que busca respeitá-los. Eu acho que na grande maioria são pessoas justas, e que fala umas coisas muito esquisitas para eles ??? – Verificar (...);***

*Participante 5. **De formas variadas.** Eu dou aula para cem, duzentos, duzentos e cinquenta alunos. Dentre esses, **certamente terão aqueles que me acham um professor chato, ou cricri, ou ruim, outros alunos me valorizam, reconhecem, e até me admiram.** Acho que isso varia muito conforme o curso, a faculdade e a situação da classe.*

*Participante 6. **Eu sou um professor na graduação que costuma ensinar e cobrar. E aqueles que gostam de estudar me percebem de uma forma muito boa, se aproximam, se divertem etc. Os que não gostam de estudar, me vêem assim meio atravessado, mesmo porque eu sou empecilho para eles.***

Então tem esses dois lados. Agora eu procuro fazer o meu papel (que) é ensinar, ajudar a pessoa a aprender, estabelecer um processo no qual eu tenho que fazer com que o aluno se interesse. Ao mesmo tempo, (é preciso que eu) o retire de uma certa inércia, uma inércia intelectual que às vezes é crônica e a gente tem que romper e tem gente querendo aprender e alguém querendo fugir do aprender e enfrentar as dificuldades. Então esses alunos nos vêem como aquele professor duro.

*Participante 8. Eu acho que **alguns alunos me percebem como alguém muito exigente**. Acho que eu tenho um estilo. Eu tenho tido esta preocupação de ter um estilo mais bem humorado, contar piada, tentar brincar com os alunos, ou pelo menos tentar motivá-los no período em que eu tenho aula com eles. Mas eu tenho extremos, tem gente que me respeita, que entende o que eu faço, e entende também para que serve a universidade, **e tem gente também que não te respeita, não reconhece o seu trabalho como professor. Não é regra, tem muito mais sinais de reconhecimento do trabalho, de afinidade com os alunos(...)** Então a minha avaliação é que os alunos me vêem na maior parte das vezes positivamente, mas é claro que lá tem gente que não gosta de mim, não gosta da disciplina e não gosta de pesquisa.*

*Participante 10. **Eu tenho recebido tanto elogio, mas tanto elogio de aluno, que às vezes eu não acredito. Eu acabo de dar aula e os alunos já falam “Oh, professor, obrigado pela aula”(...** eu estou tendo um feedback muito legal (...) Mas isso não quer dizer que é com toda sala que dá certo(...) A maioria das vezes dá certo, algumas vezes você pega umas turmas que dá o que fazer para terminar o semestre. Mas de forma geral eu tenho feedbacks muito bons. Principalmente é assim, eles relatam, e isso aparece no que eles aprendem, eu estou lá para que eles aprendam e não para que eles gostem de mim. (Mas) eles gostam de mim e aprendem.*

Nos depoimentos das docentes, verificou-se que seis acham que seus alunos as percebem como sendo boas professoras e duas acreditam que tem quem gosta de seu trabalho e quem não gosta.

Quanto aos depoimentos dos docentes, observamos que três acham que os alunos gostam deles e dois acham que tem aqueles alunos que os admiram enquanto outros não o fazem.

Observa-se que, nos depoimentos das professoras, estas são mais objetivas e a maioria acha que seus alunos as percebem como sendo boas docentes.

Os professores já não têm tanta certeza; três acham que os alunos os vêem positivamente e dois acham que alguns alunos gostam deles, enquanto outros não.

No geral, a maioria dos docentes considera que são bem- vistos pelos alunos, sentindo haver, por parte deles, um retorno positivo em relação a seus esforços.

É interessante observar que por mais que o docente se esforce para dar o melhor para seus alunos, não tem cem por cento de retorno, como qualquer profissional, sentindo-se, muitas vezes, insatisfeito. Além disso, trabalhar com o ser humano é tarefa que apresenta um diferencial específico. Quando se lida com outro objeto de trabalho, o controle dos resultados pode chegar a 100%, mas o mesmo não acontece em relacionamentos humanos.

Talvez seja por esta razão que tenha sido identificado um sentimento de medo por parte dos professores, presente em algumas situações da atividade docente, que por vezes, põe o profissional em estado de tensão. De fato, observamos que os docentes constantemente utilizam mecanismos defensivos na tentativa de justificar para si mesmos uma espécie de auto-afirmação: são reconhecidamente bons profissionais , recebem elogios dos alunos, são queridos. Este discurso parece mostrar o quanto o docente se cobra para ser um bom professor. O fato de ser um bom professor parece contrabalançar sentimentos negativos que ocasionalmente podem ser despertados, como o sentimento de vergonha por errar ou por desconhecer a resposta correta a uma questão formulada por algum aluno. Essa justificativa foi chamada por Dejours (1992) de mecanismo defensivo, acionado subjetivamente contra a angústia provocada por uma situação ameaçadora.

A pergunta a seguir pretende mostrar o que os docentes acham sobre a interferência do trabalho na sua vida pessoal.

O trabalho interfere na vida pessoal?

As professoras

Participante 1. (...) *Eu acho que influenciou bastante. **Hoje, eu consigo separar isso melhor**, eu acho que a maneira como eu trabalho hoje é mais sadia. Mas já atrapalhou sim, eu já deixei isso acontecer. Até porque não tem como você separar, você não é duas pessoas, desliga uma e passa a ser a outra. Pra mim tem que estar tudo junto, mas a gente tem que saber a hora certa pra cada coisa.*

Participante 3. *Claro. Às vezes eu percebo que o **meu marido passa o fim de semana inteiro em casa, e eu falo, coitado**, daqui a pouco a gente já está velhinho e já não tem mais pique pra sair(...)*

Participante 4. ***Acho que sim(...)** não dá para você desligar, não tem nenhum botãozinho que desliga, eu sou eu em todos os momentos(...)**então o trabalho acaba interferindo nesse sentido**. E (eu) o pratico com certeza. Se você tem um tempo x para sua profissão, esse tempo você não está com a sua família, você não está com a sua vida pessoal. Você está para a profissão(...)**hoje eu posso me dedicar mais inteiramente à profissão. Sem descuidar do outro lado, que é o lado alegre da vida, que é a família. Mas que interfere.***

Participante 7. ***Muito, interfere dos dois jeitos**. Eu acho que, de um lado, interfere positivamente. Porque eu também não me sentiria pessoalmente, assim, motivada, incentivada se não fosse pelo meu trabalho. Por outro lado, às vezes ele me impede de vida pessoal, por que eu trabalho muito. Então interfere dos dois jeitos, **positivamente e negativamente**.*

Participante 9. *Ah! Claro, ele perpassa minha vida pessoal. É..., sem dúvida, não posso negar isso, mas foi absoluta escolha minha(...) **É, então, o trabalho invade, ele invade muito meu tempo de vida familiar, de vida doméstica mesmo. Então, há momentos (em) que eu só dormi em casa. Então não acho que isso seja bom, é, aí eu acho que é uma invasão desnecessária. Acontece, freqüentemente.***

Participante 11. (...) *A própria dificuldade de você se dedicar ao que é a casa, aos filhos! É tempo que vai, não tem jeito, não adianta você dizer que vai ser a mesma*

coisa(...)Filho de professor não adianta querer ouvir heavy metal aqui, porque não dá, porque eu estou trabalhando em casa! (...) tem que preparar uma aula, tem que corrigir trabalho. Então você está em casa, mas você não pode estar relaxada assim, a casa continua sendo (...) bom, porque você está ali, você está vendo, está fazendo. **Mas, ao mesmo tempo, sempre ocupada, é difícil você ter um fim de semana assim e tal. Olha, não tem jeito (...) Agora, o professor, o que ele faz... ele vai ver um filme, ele vai ler um livro(...)**

Participante 12. **Se eu deixar, interfere, se deixar, eu trabalho 24hs por dia. Mas, por outro lado, como eu tenho uma flexibilidade de horários maior, eu faço o meu horário, eu acho que eu consigo, eu acabo tendo mais tempo pra ficar com meus filhos, com minha filha. Então, a gente... claro que fim de semana que eu estou dando aula, eu não estou com elas. Quando eu estou em congresso, viajando, eu não estou com elas também(...)**

Participante 13. **Eu acho que sim, porque eu não só desempenho um papel! Mas também possibilita transformações na minha identidade, é óbvio, que eu em casa não sou professora. Eu acho que (em) algumas épocas do ano, ele me compromete. Que nem, nessa época do ano, os meus finais de semana são bem complicados, domingo à tarde, por exemplo, quando todo mundo ... Ah, vamos ao cinema, vamos passear, C. vai ler e vai corrigir prova. É claro, não tem jeito, eu acho que eu já deixei interferir mais até (do) que eu percebi(...) Mas eles às vezes reclamam, assim, tanto, que eu faço coisas, às vezes, que eu não faria, por questões de cansaço(...)**

Os professores

Participante 2. **Só interfere.** Desde o doutorado e mestrado que é uma situação de muita exigência, de muita interferência na vida pessoal, até períodos de maior stress, porque tem provas, avaliações, final de ano, se (você) vai continuar (trabalhando), se não vai, essas situações de manutenção do trabalho. Então **tem vários momentos de interferência.**

Participante 5. **Interfere no meu humor, na minha disposição... no sentido emocional, interfere diretamente.** Eu posso ficar mais animado, (ou), caso contrário, posso ficar mais irritado, insatisfeito, deprimido.

*Participante 6. **O meu trabalho é a minha vida pessoal. Não tem como não falar, meu trabalho quem faz é a minha pessoa, certo, faz parte da minha vida pessoal. A gente aproveita bem as férias. E hoje eu percebo que tenho mais disponibilidade, fazendo mais coisas do que quando eu era mais jovem. É também que eu faço porque nós somos, enquanto família, bastante unida, mas ao mesmo tempo muito independentes, porque todos têm as suas vidas particulares(...)***

*Participante 8. **Interfere na minha vida pessoal porque a minha vida pessoal está em torno do trabalho, quer dizer, eu faço a semana inteira, (quando) trabalho. Então tempo com a minha família, tempo com as minhas filhas, com a minha esposa, tempo com os meus pais, isso daí tudo é determinado pelo tempo-extra que eu tenho... Eu não vou fazer mais nada, eu vou ficar com a minha família? Mesmo assim, no final de semana, eu tenho que trabalhar até mais tarde, eu tenho que ficar (trabalhando) no sábado, ou tenho uma reunião no domingo. Porque tem que ir lá na comunidade, tem que ir lá na instituição x, y, z, sei lá, e aí fica todo mundo de bico, bicudo porque eu não estou em casa, não ajudo e tal, não participo tanto quanto eu gostaria... Mas (este trabalho todo) interfere bastante na minha vida pessoal, não é que acaba com a minha vida pessoal(...)***

*Participante 10. **Sempre. Nunca a gente vai separar uma coisa da outra, quer dizer, quando eu vou trabalhar, muitas vezes eu estou ligado no meu filho, na minha esposa. A gente é dois? Não se separa, não é?***

Nos depoimentos das professoras verificou-se que todas acham que o trabalho interfere na vida pessoal e não dá para separar os dois. Umacham que sua atividade docente interfere muito em sua vida pessoal e poucas consideram que ela quase não interfere neste aspecto.

Assim como no caso das professoras, os professores também afirmam que o trabalho interfere na vida pessoal. Para uns, seu trabalho como professor interfere mais em sua vida, e, para outros, menos.

No geral, o trabalho de professor universitário interfere no tempo disponível que estes desejam ter para o lazer com suas famílias.

Que aspecto da vida profissional influencia na vida pessoal?

As docentes

Participante 3. *Do lado ruim, essa questão do tempo, mas, do outro, eu acho que nós lidamos com um tipo de conhecimento - psicologia, filosofia, história, educação - que **não tem como não levar para a vida pessoal (...)***

Participante 4. *Eu acho que, como psicóloga, eu acho que influencia. Eu passei a ser uma pessoa mais tolerante, compreensiva(...). Então, se eu corri atrás de dar conta da minha profissão, eu acabei entendendo muitas coisas, a direção da profissão me influencia na vida pessoal. Eu acho que o inverso também, por conta de (que o) querer preencher a vida, as obrigações da vida pessoal...(isto) acabou interferindo na(vida) profissional, porque eu deixei de fazer coisas na (vida) profissional, por conta da vida pessoal. **Eu acho que tanto a profissional influencia na pessoal, como o inverso.***

Participante 7. ***Ah... sim, aí sim, eu acho que eu tenho deixado a vida pessoal de lado. A qualidade de vida pessoal às vezes deixa um pouco a desejar, passo muito tempo trabalhando.***

Participante 11. ***Ah sim! Com certeza, tudo, eu acho que, desde essa coisa a mais, assim, quase que uma (coisa) de formação profissional(...)** Então você transfere pra vida, não tem como(...)* Mas eu acho que, assim, na própria identidade mesmo, não é, quer dizer, de você ter um conhecimento, de você dizer pros outros: "Olha, sou professora universitária importante, psicóloga". Então te dá um "status", vamos dizer assim! Começa tudo assim, desde o lugar onde você trabalha, até o jeito que você anda vestida (...) Então, eu acho que é isso(que) está presente, não adianta, onde quer que eu vá(...)

Participante 12. *Pessoal... Tudo... Tudo, até, coitadas das professoras das minhas filhas... E tem uma (filha) que vai muito bem na escola, e uma que vai médio. Essa, (que vai) médio, já está trabalhando com a auto-estima dela, porque o nosso nível é muito alto. Então ela se exige muito, ela quer se igualar... Sei lá, cada um tem um ritmo, vai ver que mais tarde se iguala, sei lá. Mas tadinha, **mas eu acho que tudo tem um lado bom e um lado ruim. Eu acho que isso foi bem prejudicial pra ela, ver aquele bando de livro, aquele monte de prova, aquelas coisas assim... Ela se assustou.***

Participante 13. (...) **Eu acho que isso influencia bastante. Eu gostaria de ter mais tempo com a minha família**, principalmente (em) alguns momentos do ano, algumas épocas do ano, de tirar mais férias(...) Quando não trabalhava na universidade, eu achava que o professor era uma maravilha, porque tinha férias duas vezes por ano. Eu não tenho 30 dias de férias nunca mais, porque, que nem... agora, a gente trabalha até o dia 19. Dia 19 (do próximo mês) volto de novo, mas, nesse ínterim, eu tenho texto pra arrumar, projeto pra fazer ... Porque, quando começar tudo (de novo), eu tenho que apresentar as coisas. Então, não tenho um mês de férias... E o que eu (conseguir) organizar de publicação, agora, nesse período, está organizado. Depois que começar as aulas mesmo, eu não tenho mais condições de fazer nada!

Os docentes

Participante 2. **O tempo de trabalho, as inseguranças em relação a continuar ou não, isso influencia muito na vida pessoal.**

Participante 5. **Todos os aspectos influenciam.** Claro que com o tempo, a bagagem de análises dos contextos te permite preservar algumas situações. Mesmo assim, situações que você sabe que não têm diretamente nada a haver com você, acabam interferindo, para mim interferem. Tem problemas, lá na instituição, que dizem respeito a todo mundo, mudança da direção da escola, mudança de política da direção escola... A gente fica preocupado, puxa vida.

Participante 6. Então, é, a minha filha nasceu já num ambiente assim quando nós estudávamos juntos. É, passou a gostar de estudar. Hoje, ela fala francês com fluência, inglês, espanhol, três línguas, bem dominadas, já meio que natural. E, quer dizer... **então, essa minha atividade profissional me parece que influencia de alguma forma, também é benéfica dentro de casa.** Não é uma coisa tal que atrapalhe a minha vida.

Participante 8. (...) **Mas quando eu estou em casa é mais difícil falar assim "Agora eu não vou pensar mais no trabalho". É, o trabalho, ele atravessa a sua vida pessoal de um jeito que é incontrolável, tem que resistir muito para isso não acontecer, e perversamente, o contrário não é similar. O trabalho consegue bloquear bem aquilo que é da sua casa, da sua família, você consegue trabalhar bastante bem sem estar ligado às coisas de casa, às questões pessoais. Só depois (é) que você vai perceber isso: "Nossa, não**

estou comendo bem, não estou almoçando, hoje não consegui tomar nem um copo d'água". É direto, 4 horas, 5 horas de aula direto.

Participante 10. Influencia tudo, porque eu falo que não sou dono dos meios de produção, então eu preciso trabalhar para poder sustentar a minha família. Então este aspecto é básico. Assim, a maioria dos finais de semana eu trabalho, mas, mesmo assim, eu consigo, todo dia, deixar meio período ou (até o) período integral (para ficar) com o meu filho. Então, assim, eu trabalho de final de semana, de sábado, domingo, não faço muito esta separação de que "Hoje é domingo à tarde". À medida que dá. Meu tempo é outro.

Por meio dos depoimentos das professoras, identificou-se que alguns aspectos da vida profissional interferem na vida pessoal. De seis participantes, duas mencionaram que o trabalho interfere na vida pessoal com a família. Observou-se que o trabalho muitas vezes impede o docente de se dedicar às suas famílias ou a si mesmos, como gostariam. Entre os professores, todos acharam que alguns aspectos de seu trabalho interferem na sua vida pessoal, sendo que três deles mencionaram fatos relacionados à família.

Como pode ser visto, tanto as docentes como os docentes consideraram que o trabalho interferia, de alguma maneira, na sua vida pessoal.

Este fato mostra o quanto o professor está sendo consumido pelo trabalho, como ocorre em qualquer outra categoria profissional. A lógica é a mesma, o mercado educacional exige tanto quanto uma indústria que funciona 24 horas por dia. As exigências são tantas que o docente perdeu o direito ao descanso nos finais de semana.

Observa-se que esta categoria profissional utiliza-se de mecanismos defensivos, tentando negar a realidade que vivencia. Eles falam da realidade de um modo amenizado, ocultando seus verdadeiros sentimentos. É difícil para o docente admitir que faz parte da indústria de conhecimento. Na verdade, os professores vivem um conflito interno de sentimentos em relação à sua profissão: satisfação *versus* insatisfação.

A próxima pergunta permite ao docente manifestar que aspecto de sua vida pessoal influencia em seu trabalho.

Que aspecto da vida pessoal influencia no trabalho?

As professoras

Participante 1. Nada.

Participante 3. Se eu posso fazer uma coisa rindo, porque que eu vou fazer com a cara fechada. Então, eu acho que é uma coisa geral.

Participante 4. E umas das coisas que está muito presente no medo de falar em público é o medo da avaliação, o medo de ser avaliado. Então, eu acho que isso é algo pessoal, que (acontece) cada dia menos, porque eu lido com isso, mas o que (me) afeta é o medo da avaliação negativa(...)Eu acho que isso é uma característica que eu carrego para a profissão, então tem uma dificuldade aí quando você tem que ser avaliado. Às vezes você não se expõe, então eu acho que às vezes esse aspecto limita. Eu poderia dar muitas palestras, eu poderia fazer muitas coisas que às vezes eu não faço por conta do risco de me expor, uma questão de ser exigente(...)

Participante 7. Eu penso que eu tenho procurado muito mais atender a esse meu anseio pessoal pelo estudo, pelo auto-desenvolvimento, e tenho ido em busca disso e tenho quase que deixado a minha vida pessoal. Óbvio que atrapalha, tem momentos (em) que eu tenho muitas incumbências. Não posso fazer tanto quanto eu gostaria, mas, de maneira geral, não interfere muito não.

Participante 9. Eu acho que o fato de ter uma vida familiar gratificante. Isso, sem dúvida, ajuda muito. Você ter uma base afetiva, forte, na família, é uma coisa muito boa, é, eu acho muito bom, por exemplo, essa condição material de morar perto do meu trabalho, não pegar trânsito. É, gosto muito de morar aqui, é um bairro gostoso, então acho que esse conjunto de coisas me ajuda no profissional, é isso.

Participante 11. Tudo, desde, assim, a questão mais familiar, desde criança, tudo, até valores, pra própria sobrevivência(...) Mais a questão dos

universitários, porque é quando você tem mais(para transmitir), você está passando uma visão do mundo, você está passado valores, isso (é) que eu acho que é uma coisa mais importante(...) Há essa coisa de prática mesmo, mas o principal é isso, você passar um processo mesmo, alguma coisa, assim, deixar alguma mensagem, uma marca, alguma coisa de uma crença de um mundo melhor, de valores, para que as pessoas ser tornem pessoas melhores, assim, indiretamente(...) mas eu acho que é isso, é um certo modelo, quase, vamos dizer assim... Eu acho que é isso que eu tive assim, sei lá, era uma pessoa que eu admirava muito, que me formou muito, e vários outros professores (que também me influenciaram).

Participante 12. A minha vida pessoal... Ah... eu sou... Sei lá, o que é que eu sou, eu gosto de gente, apesar de eu ter começado com macaco???(seria como macaco, uma brincadeira? – verificar), eu gosto de relação, de lidar com vida. Então, isso daí ajuda bastante e eu sou mãezona, mais do que deveria. Às vezes eu acho que deveria ser uma mãe mais enérgica,(mas mesmo) com os meus alunos(sou) de acolher muito, de ser muito permissiva, e as coisas vão rolando. Mas é de uma forma que ajuda muito, esse jeito de escutar, de ouvir os problemas, e de tentar resolver os problemas, de buscar a solução. Então eu acho que isso daí é uma característica minha que ajuda bastante no trabalho também.

Participante 13. Olha, atualmente o que tem me influenciado muito é a doença da mamãe. Eu tenho ficado muito apreensiva em alguns momentos, que às vezes mamãe não passa muito bem, eu estou longe... E aí eu fico preocupada, isso interfere (...) Esse ano ela piorou muito, então esse ano foi muito difícil.
Os professores

Participante 2. Mais freqüentemente, ter tido um filho. Eu tenho uma filha, de quatro anos, e que é uma delícia. E é uma experiência gigantesca de aprendizado, de formação, você vai vendo a pessoa se formando e se desenvolvendo, ao mesmo tempo (apresentando) características da própria pessoa(...)

Participante 5. Olha, dentro do meu estado de ânimo, no momento daquilo que estou vivendo, satisfeito ou não com aquilo que estou fazendo, a minha expectativa de vida, a minha qualidade de vida. Sem dúvidas (esta vivência) interfere no meu trabalho, até,enfim, nas minhas relações mais próximas: com minhas filhas, com a minha esposa, com os meus amigos mais

próximos. Revés, volta e meia a gente tem, (mas) sem dúvida, tudo isso interfere na atividade profissional. Ainda que a atividade profissional seja um contrapeso nessa dificuldade que a gente tem e que a gente acaba levando para o trabalho. O trabalho também faz você (se) distanciar de certos problemas pessoais. Isso não quer dizer que o trabalho sofra (os) efeitos (desses problemas).

Participante 6. Olha, eu acho que positivamente é o fato de ter uma estabilidade familiar etc. Acho que isso influencia positivamente. Não tenho assim grandes problemas familiares que façam com que eu me torture ou eu sofra por eles, isso no cotidiano e tal. Tem uma certa estabilidade, é, emocional, afetiva, e isso auxilia positivamente.

Participante 8. Claro, se eu tenho problemas em casa, se eu tenho de, sei lá, problemas financeiros e tal, conta para pagar, algo disso me perturba durante a preparação do trabalho. Na hora que eu estou fazendo não, mas quando eu estou em um ambiente de casa, então eu tenho que resolver outras coisas, eu tenho que correr para ver uma conta e tenho que ver como é que nós vamos pagar, ou eu tenho que atender a uma demanda da minha família, aí tem que negociar, "Olha eu não vou poder corrigir estas provas agora, vou ter que corrigir de madrugada, ou de noite, ou de manhãzinha cedo". Então tem um efeito na minha atividade profissional, mas durante a minha atividade, quando eu estou dando aula, quando eu tenho que fazer supervisão, aí não.

Participante 10. Todos (os aspectos) da minha vida pessoal influenciam no meu trabalho(...)

Nos depoimentos das docentes, identificou-se que uma participante considerou que nada da sua vida pessoal influenciava em seu trabalho. As demais não concordaram, citando a influência de vários fatores de sua vida pessoal em suas atividades: quatro delas se referiram a aspectos internos (subjetivos) e três aludiram a aspectos externos. Dentre os docentes, todos acharam que aspectos de sua vida pessoal influenciavam em seu trabalho, sendo que três mencionaram fatos relacionados à família, um se referiu a aspectos internos e outro colocou que tudo da vida pessoal influencia no trabalho.

Do total de treze participantes, entre mulheres e homens, apenas uma professora achou que nada da vida pessoal influenciava no trabalho. Observou-se que três dos professores mencionaram a família como um aspecto importante para estarem bem consigo mesmos e com seu trabalho.

Observou-se que apenas a participante 1 não utilizou mecanismos defensivos, pois negou que sua vida pessoal possa interferir em seu trabalho. Já os demais admitiram que, de certa forma, é bastante difícil separar o pessoal do profissional.

A seguir, identificamos como os docentes vivenciam suas relações de trabalho.

Como são as relações com os colegas de trabalho?

As docentes

*Participante 1. **Muito boas.** Hoje eu me relaciono mais com as pessoas que eu considero mais próximas de mim. Eu vou até com mais cuidado nas relações de trabalho. Essa coisa que te falei de **criar uma cápsula impermeabilizante, então eu me polio mais;***

*Participante 3. **Eu acho que em geral são boas, afetivas. Até porque (se) há alguma pessoa que eu tenha restrições em relação a ela, em relação às atitudes dela, tanto na vida pessoal e também na profissional, eu tomo a seguinte decisão: eu me relaciono naquilo que é necessário;***

*Participante 4. **Eu avalio como boas.** Hoje eu entendo de uma forma mais amadurecida que você não precisa ser uma grande amiga de todo mundo, mas você precisa ter um leque maior, abrir para um leque maior de conhecimentos, e que hoje acaba sendo muito gratificante;*

*Participante 7. **Procuo me relacionar bem, mas às vezes é complicado. Ah! Sim. Já, já tive puxação de tapete, não saber lidar com isso. Dentro do próprio grupo de trabalho, de você ir percebendo que as pessoas,(ou) alguma pessoa, se destaca querendo o teu lugar. É sofrido até para falar sobre isso, difícil de lidar, então é uma coisa com a qual eu não sei lidar, com competição. Para mim é muito difícil, então eu procuro sempre trabalhar***

com o espírito da colaboração e da parceria e num espaço institucional. Isso é ilusório, isso às vezes não se sustenta, **então eu não sei enfrentar a competitividade;**

Participante 9. Algumas pessoas são muito amigas de muitos anos. Umhas pessoas são mais distantes, é uma relação mais só de trabalho, **mas é muito boa;**

Participante 11. **Mas o cara na sua frente diz uma coisa, vira as costas, e (vai) lá contar... Ele sabia tudo que estava acontecendo na reunião, entregava tudo... O colega! Colega nosso! Ele ia lá, levava de bandeja... Trairagem! Crocodilagem! Não! Eles são muito ridículos, aquela dupla lá, não posso nem olhar pra cara deles, bom... É horrível...;**

Participante 12. **A gente trabalha, a gente se dá muito bem, a gente trabalha junto, a gente tem uma idéia de trabalho muito semelhante. Com o resto das pessoas também, com os alunos, (com os) pacientes, acho que a gente é muito querida.** Acho que o que a gente preza é por uma relação de respeito de ouvir, tentar resolver os problemas juntos, de honestidade. Eu acho que isso daí é uma questão importante pra gente ter uma boa imagem. A gente faz uma máscara pra ter uma boa imagem, mas eu acho que a gente tem esse reconhecimento de parte de aluno, de gostar do nosso trabalho, acho que isso é a nossa satisfação maior;

Participante 13. **A minha chefia sempre é muito complicada. Eu posso dizer que eu nunca tive uma chefe que a gente não tivesse embates! (...)**Agora, os colegas, eu tenho sempre um grupo que fala a mesma linguagem, então a gente se dá bem! **Então, isso sempre existe... Puxada de tapete... Sim, sempre existe.**

Os docentes

Participante 2. **Em geral são boas,** é difícil eu ficar permanentemente bravo com alguém;

Participante 5. (Com) uma ou outra pessoa a gente tem menos afinidade, menos confiança, mas acho que isso é em todo o lugar (...) Algumas vezes consciente e outras até inconsciente, (sempre) **há relação de disputa ou de maior cumplicidade;**

*Participante 6. **Fofoca em todo ambiente tem. E isso gera uma certa rivalidade entre os pares, os colegas(...)** Apesar de não ser isso que você quer provocar nos outros, mas acaba provocando. Mas eu nunca me preocupei com essas coisas. Tipo, eu fui tocando a minha profissão e fazendo o que eu acho que tinha que ser feito. É claro, tem pessoas que são mais próximas, que são mais amigas e tem outros que vão procurar a sua turma. Eu não me importo com isso (...), de professores brigarem, falarem coisas para os outros, até desagradáveis. **Às vezes de (um) querer passar o pé no outro**, ou envolver alunos para tomar a aula de um e de outro, isso ocorre e eu já observei nesses anos todos, e acho isso lamentável (...);*

*Participante 8. **Com os meus coordenadores, eu tenho uma relação bastante boa. Tem alguns que eu tenho mais intimidade de conversar, de discutir. Eu tenho um contato bastante bom com aqueles com quem eu convivo diariamente. (Com) professores de outras disciplinas, quanto com os que eu coordeno, sou líder lá, porque aí tem uma função que não é só de afago, é de cobrar(...)**E eu sempre fui muito cuidadoso com estas questões de quem vai puxar o tapete, de ficar muito atento a isso, quem é que está na mesma linha que eu. E quem não está na mesma raia, que está querendo ocupar o mesmo espaço. Mas a minha estratégia sempre foi me antecipar, eu não deixo muito espaço pras pessoas ocuparem não, eu vou lá e ocupo. Se quer ocupar espaço, você vem atrás de mim, isso me deixa sempre em alerta;*

*Participante 10. **Eu não sou muito de me instruir em fofquinhas e (a gente) sabe que tem, mas quer ver uma outra, que não era nem com outras pessoas, era comigo mesmo. (Ela) falou (de mim) para (a) minha diretora, aí ela me contou isso e eu falei assim, aí eu contei para ela: “Olha, com ela eu não tenho muitos problemas, mas eu andei comprando algumas brigas, com alguém que é muito amiga dela”** ela falou assim “Ah...! É a Â.?” Eu falei, é, então quer dizer, essa daí falou pra minha coordenadora na frente da Â., porque a Â. não queria falar, então ela pediu para outra falar. Só que eu tenho uma relação de confiança com a minha diretora.*

Entre as professoras, cinco consideraram as suas relações no trabalho boas enquanto três as viram como complicadas. Também afirmaram já terem visto “puxadas de tapete”, ou seja, alguém que prejudica outro por querer ocupar o seu lugar. Entre os professores, apenas um percebeu uma boa relação no ambiente

de trabalho, enquanto quatro notaram que ali havia tanto disputa como cumplicidade.

Por meio dos dados, identificou-se que os docentes perceberam mais a competitividade no ambiente de trabalho do que as docentes.

Até o momento, percebe-se que a organização do trabalho do professor exige esforço intelectual e emocional do profissional, que passa a adaptar-se a esse ambiente carregado de contradições, como foi apontado pela participante 1, no capítulo 1. Um exemplo poderia ser o tipo de relações interpessoais que ocorrem no referido ambiente, e que nem sempre são positivas, devido à competição entre os membros da equipe docente. Assim atitudes com laivos de perversidade e inveja podem provocar conflitos, muitas vezes forjados para mascarar a incompetência de alguns membros da equipe docente. Dejours (2000, p.75) nos alerta para esse tipo de injustiça para com outrem, como sendo uma atitude perversa.

A seguir, observaremos a narrativa dos docentes em relação a seus coordenadores.

Como você percebe o seu coordenador?

As professoras

*Participante 1. **É uma pessoa que te deixa trabalhar.** Eu acho que ela se preocupa se existe um problema. Quando não tem, ela te deixa trabalhar.*

*Participante 4. **É a diretora. A direção sempre deu respostas demonstrando que avaliava bem. Oferecendo outras aulas, fazendo pressão para que eu participasse de outras coisas, pedindo para eu participar dando sugestão.** Normalmente acatavam (o que eu dizia) e colocavam em prática.*

*Participante 9. **Ah! Uma pessoa extremamente querida. Uma parceira de trabalho, uma pessoa com quem tenho o máximo prazer em colaborar.** E acho que é um pouco por isso que eu andei me acumulando de coisas, porque*

ela também vivia acumulada. Então, eu faço isso por amizade (e) também por prazer.

Participante 12. Eu achava, sempre achei, que a nossa coordenação, lá era ele, não sabia muito coordenar. Então o que a gente falava, que fosse de universidade, de currículo, de o que eu queria fazer em sala de aula com aluno, não tinha problema nenhum. Ele estava sempre disponível, podia fazer o que queria mesmo.(...) Então sempre aparecia uma questão: “ Isso aí só vai poder se tiver algum lucro, qual o benefício que (isto) traz pra universidade?” (...)Tinha que justificar (sua proposta) (como) lucro para a universidade.

Participante 13. Olha a minha coordenadora atual, realmente para mim, é uma decepção, uma pessoa extremamente submissa, daquela que faz tudo o que... aquilo que a mandam fazer, então por isso é que nós entramos em atrito diretamente. Sabemos muito bem o que uma pensa da outra, e agora ela está terminando o mandato(...)

Os professores

*Participante 2. Na verdade tem vários coordenadores... porque, com o coordenador daqui, eu estou insatisfeito. Eu tenho coordenadores na universidade A e coordenadores aqui. Na universidade A tem sido uma relação boa, está bem razoável, na medida do possível, porque é uma relação de trabalho, positiva. E aqui mudou, e eu estou insatisfeito, não está legal.(...) Eu acho que essa relação da coordenação é fundamental para a relação do professor com o aluno.Veja porque: desde a coisa mais banal que o aluno pleiteia, (ele) chega com uma lista de abaixo- assinados para tirar o professor: “Não gostei dessa mercadoria, quero trocá-la.” E o coordenador tem que ter uma força(...): “Espera aí! Não está bem! Então vamos lidar com isso?” Desconsiderar aquilo que o aluno está trazendo,(ou fazer) pura e simplesmente a troca, não é a medida inicial(...) E no ponto de vista da alocação de aula, no caso dos horistas(...) **você fica intranquilo no final do ano? Lógico que eu fico intranquilo. Se eu tenho um coordenador que me tranquiliza, diminui essa carga, essa ansiedade** em relação ao que vai acontecer, aí o papel do coordenador é fundamental, embora muitas vezes não seja ele que defina isso.*

Participante 5. **A minha coordenadora (de) onde eu trabalho dando supervisão, eu tenho uma grande admiração por ela, e satisfação de poder estar trabalhando com ela. Nos outros cursos que eu dei, tive dificuldade com alguns coordenadores, não com todos.** Na faculdade de administração, o meu coordenador atual eu vejo como um rapaz sério, comprometido com o trabalho que faz, um trabalho bem feito do pouco que eu conheço.

Participante 6. **Depende do momento, e da instituição, e também da coordenação. Nesses anos todos, eu tive muitos diretores e muitos coordenadores. Alguns deles eram ruins, ou o cara não coordenava, não dava para aquilo. E outros se tornavam muito autoritários assim que assumiam uma coordenação ou uma direção. É então tinham tipos que se deixavam influenciar por um cargo ou pelo poder e, então, tem essas circunstâncias. Há coordenadores que sempre estiveram envolvidos com os professores, com os alunos, com a universidade de uma forma séria. E outros se transformaram, a diretoria também... e outros não. Então nesses anos todos, eu acho que tive uns dez, onze, coordenadores e, diretores, uns quatro ou cinco. Alguns eram pessoas envolvidas, sérias, e outros não, outros realmente não davam para aquilo, não sabiam coordenar, e quando vinham fazer atividades, o curso virava bagunça. Se a pessoa não gosta daquilo, as pessoas não obedecem, o curso virava uma bagunça, ninguém fazia horário de nada, etc e tal. E outros que se tornaram muito autoritários(...) Isso não aconteceu comigo, mas com outros colegas, que tentaram, é, revidar coisas, já é uma coisa muito mesquinha,(mas) isso ocorre na instituição. Isso é algo muito chato de se ver.**

Participante 8. **Todos os coordenadores que eu tenho são meus colegas ou ex-colegas. Trabalharam comigo, já deram aula comigo, tem pelo menos um que eu conheço de fazer doutorado junto(...) Eu tenho um pouco de estresse. Mas este trabalho (de coordenação) é muito difícil, então percebo que eles são muito solicitados e (que) eles não têm hora. Eu digo (isto) também por experiência própria, em ter sido durante um período coordenador. Você não tem hora para resolver problemas(...)Mas tem toda uma carga de trabalho legal, burocrático, o qual o coordenador tem que fazer, então a exigência é muito grande e não tem como você passar adiante, não é? Tem que fazer, então você vai passar a madrugada, sábado e domingo, e não sei o quê. Então não tem jeito, não tem como ele ultrapassar isso. Então a solicitação é muito grande, muito sofrimento.**

Participante 10. Eu dou graças a Deus que eles (os coordenadores) existem, são as pessoas com quem eu consegui estabelecer relações de confiança. E outra, que assim, a atividade de coordenar curso de Psicologia. Eu não me interesso por nada (disso), cuidar do administrativo e pouquíssimo do pedagógico? Então graças a Deus que tem pessoas que têm vontade e competência para fazer isso(...) Eu tive que me aperfeiçoar muito pra ser um bom orientador.

Entre as participantes professoras três percebem seus coordenadores como uma “pessoa que deixa trabalhar, sabe avaliar bem e é parceira no trabalho”, e duas os percebem como pessoas que “não sabem coordenar e são submissas”. Entre os professores, um tem uma relação de trabalho com o coordenador “positiva” em uma instituição e em outra está “insatisfeito”; outro participante tem “admiração e satisfação” por estar trabalhando com determinada coordenadora em uma instituição, enquanto, em outro local, acha seu coordenador “comprometido” com o trabalho. Um outro participante passou por vários coordenadores, considerando que uns eram bons e sabiam coordenar enquanto outros eram “ruins”; por fim, dois participantes percebem seus coordenadores como sobrecarregados e competentes no cargo.

Observa-se que neste item os participantes homens também são críticos em relação à atuação de seus coordenadores: se atuam com competência, os professores são beneficiados “Participante 2. na relação com o aluno”; quando não coordenam bem “Participante 6. o curso virava bagunça”. Já, em relação às participantes mulheres, somente duas percebem que “Participante 12. (o encarregado) não sabia coordenar” e outra como: “Participante 13. (a coordenadora era) submissa” à instituição. Conforme os depoimentos dos participantes, quando se têm um coordenador que cumpre o seu papel, os professores e alunos são beneficiados.

Para sua sobrevivência psíquica, o docente necessita desenvolver certas estratégias defensivas, para não adoecer. Isso nos remete a refletir sobre a existência de um permanente conflito gerado na situação de trabalho, que influencia o nível de satisfação com o aluno.

A seguir, vamos conhecer quais são as atividades de lazer dos docentes participantes.

Quais são as atividades de lazer?

As docentes

*Participante 1. **Ficar mais com o marido, ir ao cinema, ao estádio de futebol, ler e fazer churrasco com os amigos;***

*Participante 3. **Ler, brincar com o meu gato, sair com meu marido, viajar, tenho ido pouco ao cinema, pouco ao teatro;***

*Participante 4. **Meu trabalho voluntário considero um lazer, gosto de dançar, andar de bicicleta, encontrar com amigos ou pessoas num barzinho, restaurante, ficar conversando, viajo;***

*Participante 7. **Eu gosto muito de cinema, eu trago o cinema para casa, locação de filmes, eu procuro ler revistas, ir à chácara com a família, (fazer) leituras de outros textos;***

*Participante 9. **Eu vou para o sítio nos finais de semana, eu aproveito sempre para caminhar, (gosto) de cinema. Eu gosto muito de ficar com a minha família, é, de leitura de livros(...) gosto muito de ficar em casa quietinha, cuidando da casa um pouquinho, mexer mais com plantas;***

*Participante 11. **Eu gosto de ver televisão, de cinema, de dançar, de ir à praia, gosto de "oficina", adoro ir ao shopping fazer compras, teatro, gosto de reuniões sociais, conversar com as pessoas, dançar, gosto de artesanato, tricô e crochê;***

*Participante 12. **De ir ao cinema, de viajar para Ubatuba, o máximo possível. Quando estou (lá) com as minhas filhas, eu estou jogando, eu estou brincando com elas, (fazendo) alguma atividade, (a gente) vai pra piscina, vai nadar, a gente vai em teatro, a gente gosta de ir em museu, a gente gosta de passear lá pelo centro histórico;***

*Participante 13. **A gente visita amigos, vou muito à casa dos meus pais, da***

minha sogra. Eu gosto muito de cinema, de teatro, mas não vou quase, por causa dos meus horários. A gente gosta de jantar fora, restaurante, o tempo que eu tenho de férias vou muito à praia.

Os docentes

*Participante 2. **Cinema, leitura**, deveria fazer mais exercícios, mas não faço, o médico me enche o saco, mas eu acabo não fazendo, internet, são atividades de lazer para mim. **Sair com a minha família**;*

*Participante 5. Eu tenho prática esportiva regular, duas vezes por semana. Eu **jogo tênis** uma vez por semana. **Eu levo minhas filhas na natação uma vez por semana, a gente vai aos finais de semana ao cinema, vai a clube, gostamos de viajar**;*

*Participante 6. **De cinema**, compro os filmes para assistir em casa, **ir a um estádio de futebol**, às vezes, quando tem um **feriado, ir para a praia**. (O que) eu sempre faço é tirar férias, férias todo ano;*

*Participante 8. **Assistir televisão, de cinema**, de DVD, eu não consigo ir muito ao cinema e eu gosto de sair para jantar, almoçar. **Sair para curtir com os amigos. Leio muito**, (gosto) **de conversar**, de bagunça também;*

*Participante 10. Ir a restaurante, **levar filho ao parque de diversão, ao cinema**, eu vou para ver filme de criança.*

Pelos depoimentos das professoras, identificou-se que sete se referiram ao cinema como atividade de lazer. Entre os professores, todos o citaram.

Entre as docentes, sete gostam de viajar, enquanto apenas dois professores mencionaram que apreciam viagens.

Entre as professoras, sete afirmaram gostar de relações familiares e amistosas. Entre os professores, quatro disseram apreciar este tipo de relações.

Entre as docentes, quatro disseram que têm a leitura como lazer, enquanto isto ocorreu com dois dos docentes.

Das professoras, quatro citaram o teatro como lazer enquanto nenhum professor citou esta atividade.

Sintetizando, tanto as docentes quanto os docentes, afirmaram gostar de ir ao cinema. Foi identificado que as professoras mencionaram as viagens de lazer mais vezes do que o fizeram seus colegas professores. Além disso, constatou-se que a maioria dos participantes, tanto professoras como professores, gosta de se relacionar com as pessoas da família e com os amigos. Esse fato talvez ocorra em função do perfil do docente psicólogo, que gosta das relações humanas.

Neste capítulo, evidenciou-se que no exercício do trabalho docente aparecem geradores de tensão, que podem levar ao desenvolvimento do processo de *stress*.

O próximo capítulo apresenta-nos algumas contribuições da teoria do *stress* e do *burn-out*, que nos ajudarão a refletir sobre esta questão.

CAPÍTULO 3 - STRESS

O *stress* começou a atingir a classe dos trabalhadores principalmente após a Primeira Guerra Mundial. E o número de indivíduos estressados elevou-se após a Segunda Grande Guerra, devido às mudanças rápidas decorrentes de novas tecnologias aplicadas aos processos produtivos. Em todos os segmentos do trabalho, exigiu-se, cada vez mais, a adaptação do indivíduo a situações adversas.

Uma situação torna-se estressante quando ocorre um desequilíbrio entre as exigências impostas sobre o organismo pelo ambiente externo e/ou interno e a forma como ele responde a elas, bem como a interação entre as mesmas exigências e a capacidade interna do indivíduo para lidar e responder a essas situações. Quando há desequilíbrio nesses aspectos, pode-se dizer que se desencadeia o processo de *stress*.

As exigências podem ser mais intensas para um indivíduo do que para outro. Assim, as situações estressantes podem surgir de uma sobrecarga relacionada às más condições do organismo ou podem advir de uma subcarga. Este desequilíbrio para mais ou para menos em relação às capacidades individuais, por muitas ou insuficientes exigências impostas sobre o organismo, é isto o que desencadeia o *stress*.

As condições ambientais em que se executa uma tarefa e a interação com ela do indivíduo assim envolvido impõem sobre ele uma determinada pressão. A resposta orgânica a essa pressão é o processo de *stress*. Portanto, o excesso de pressão, bem como a falta desta, está associado ao *stress*, que pode determinar um maior rendimento no indivíduo ou o inverso, conduzindo-o ao desânimo. Isto ocorre por meio de um processo psicofisiológico – que é uma relação entre o organismo e o psíquico. Desta forma, uma situação estressante, psicologicamente, pode afetar as reações fisiológicas de alguém, ativando ou não suas respostas ao *stress*.

3.1 - Conceito de stress

Um dos precursores da teoria do stress foi o médico endocrinologista Hans Selye, em 1936, que baseou seus estudos em dois fisiologistas: Bernard que, na segunda metade do século XIX, percebeu a necessidade e a capacidade do ser vivo de manter uma constância no equilíbrio interno de seu corpo, mesmo diante de modificações que possa vir a sofrer no meio ambiente; e Cannon, que, por volta de 1939, definiu a teoria da homeostase, por meio da qual também sinalizou a tendência dos seres vivos em manter seu equilíbrio interno Selye (1956 e 1965); Lazarus e Folkman (1984) e Lipp (1996).

Os conceitos dos fisiologistas Bernard e Cannon facilitou a Selye (1956) encontrar respostas a suas inquietações em relação ao tema stress, a partir de estudos e observações em seres humanos doentes, na época que ainda era estudante de medicina, em 1925. Empiricamente percebeu, em seu atendimento clínico, que existia algo em comum entre seus pacientes, independentemente da doença existente, que denominou “*SINDROME DE ESTAR DOENTE*”, e era constituída por dores, perturbações digestivas e perda de peso e apetite.

Selye percorreu um longo percurso entre observações com seres humanos e pesquisas com animais em laboratórios. Seu conceito clássico define o *stress* como “ESTADO MANIFESTADO POR UMA SÍNDROME ESPECÍFICA, CONSTITUÍDA POR TODAS AS ALTERAÇÕES PRODUZIDAS NUM SISTEMA BIOLÓGICO” Selye (1965, p.35). Desta forma, para ele, o stress não tinha uma causa específica. Posteriormente Selye (1974, apud Lipp, 1995, p. 279) redefiniu seu conceito como sendo “UMA RESPOSTA NÃO-ESPECÍFICA DO CORPO A QUALQUER EXIGÊNCIA”. Esse conceito de stress veio a sofrer modificações posteriores, feitas por outros autores.

Para Lazarus e Folkman (1984) o stress é uma relação individual entre o indivíduo e o ambiente. O indivíduo avalia o estímulo proveniente do ambiente e, se este estiver além de seus recursos internos, torna-se ameaçador e desencadeia o stress.

O stress é definido por Lipp e Malagris (1995, p.279) e Lipp (1996, p.20) “como uma reação do organismo, com componentes físicos e/ou psicológicos, causada pelas alterações psicofisiológicas que ocorrem quando a pessoa se confronta com uma situação específica que, de um modo ou de outro, a irrite, amedronte, excite ou confunda, ou mesmo, que a faça muito feliz.”

Para França e Rodrigues (1997), o stress trata-se de uma “(...) relação particular entre uma pessoa, seu ambiente e as circunstâncias às quais está submetida, que é avaliada, pela pessoa, como uma ameaça ou algo que exige dela mais que suas próprias habilidade ou recursos, e que põe em perigo o seu bem-estar”.

Segundo Benevides-Pereira (2002, p.26 a 27), o processo de stress é a resposta ao agente estressor, “isto é, a necessidade de vir a aumentar o ajuste adaptativo, para retornar ao estado de equilíbrio, reaver a homeostase inicial, ou os recursos que a pessoa vem a despendendo para fazer frente às demandas”.

Kalimo (1980, p.14 apud Glina e Rocha, 2000) define o conceito de stress “como uma relação de desequilíbrio entre o ambiente e o indivíduo”. Do ponto de vista de Kalimo, o desequilíbrio ocorre quando o estímulo externo está além da capacidade interna do indivíduo.

Para o indivíduo, não há vida sem *stress*, pois, como ele abrange e mobiliza variados aspectos físicos e psíquicos, indica, desse modo, a capacidade do sujeito de adaptação ao ambiente, além de apontar como o mesmo responde, de maneira positiva ou negativa, às situações agradáveis ou desagradáveis. Desta maneira, entende-se o stress como “um esforço despendido pelo organismo diante de uma determinada demanda externa ou interna, seja esta solicitação excessiva ou moderada, boa ou ruim” Cassiolato (2003, p.20).

Adotou-se o conceito clássico do *stress* de Hans Selye, desenvolvido juntamente com outros autores, como Lazarus e Cannon.

3.2 - Fases do *stress*

As denominações relativas às fases do *stress* sofreram modificações, ao longo do tempo.

Como já vimos, a *Síndrome Geral de Adaptação (SAG)* foi a primeira denominação relativa ao fenômeno do *stress*, considerado por Selye (1965, p.74-76) como um conjunto de respostas não específicas de defesa e de adaptação do organismo quando exposto ao estressor, ou seja, o *stress* é uma resposta não específica do corpo diante de estímulos a que o organismo está submetido.

Este processo de *stress*, o SAG, conta com três fases:

- *fase de alarme* – atualmente conhecida como fase de alerta, é a resposta inicial do organismo à presença do estímulo estressor, ou seja, o organismo sofre alterações hormonais, e, se a exposição for contínua, mobiliza suas forças defensivas para fazer frente à ameaça. Sua defesa são hormônios, principalmente as catecolaminas e a acetilcolina. Se o organismo conseguir superar o estressor, restabelecerá a *homeostase*, caso contrário o resultado torna-se incompatível com a vida. Para a sobrevivência do organismo, a SAG evolui para a segunda *fase de resistência*.
- *fase de resistência* – as manifestações desta fase são diferentes da reação de alarme, em alguns pontos são opostas. O organismo tenta restabelecer o equilíbrio, mas se o estímulo estressor permanecer por muito tempo, essa fase é substituída pela terceira fase, a de *exaustão*.
- *fase de exaustão* – na manifestação inicial, há uma semelhança com relação às manifestações da fase de alarme. Dependendo do estímulo estressor e de sua intensidade, as reações do organismo tendem a regredir, tendo, como consequência, o desgaste do organismo, o que pode ocasionar doenças ou, até mesmo, a morte.

A segunda denominação é chamada de *SÍNDROME DE ADAPTAÇÃO LOCAL (SAL)*.

Corresponde à terceira fase da *SAG*, a de exaustão, e ocorre quando o estressor persiste e o organismo não consegue mais a adaptação, impedindo o retorno do equilíbrio da *homeostase*. Isso acabará acarretando a sobrecarga de um órgão ou de um sistema, tendo, como resultado, a somatização ou doença.

A resposta ao *stress* envolve fatores emocionais e fisiológicos. Uma vez que a reação ao *stress* é iniciada, a adrenalina gerada pela necessidade da pessoa de adaptar-se a uma determinada situação ficará no organismo por um certo período de tempo, causando uma quebra da *homeostase*.

Baseados nos conceitos de Selye, Lipp e Malagris (1995, p.281); Lipp (1996, p. 20) e Lipp (2002, p.110) definiram as fases do *stress* assim:

Fase de Alerta – A primeira fase do processo de *stress* é a de alerta, que se inicia quando a pessoa se confronta inicialmente com um estressor. Uma reação de alerta se instala e o organismo se prepara para a *luta ou para a fuga*, com a conseqüente quebra da *homeostase*. É nesta fase que a produtividade aumenta, e, se a pessoa souber administrar o *stress*, ela pode usá-lo a seu favor, devido à motivação, ao entusiasmo e à energia que esse estágio produz. O estado de alerta, no entanto, não pode ser mantido por muito tempo.

Fase de resistência – A resistência é a segunda fase do processo de *stress*; ocorre quando o estressor é de longa duração ou sua intensidade é demasiada para a resistência da pessoa. O organismo tenta restabelecer a *homeostase* de um modo reparador e entra na fase de resistência ao *stress*. A energia adaptativa de reserva é utilizada na tentativa de reequilíbrio. Caso permaneçam os estressores com uma intensidade elevada, haverá, como conseqüência, a *quebra na resistência*, o que fará o indivíduo passar para a fase seguinte.

Nesta fase, dois sintomas muitas vezes passam despercebidos ao clínico, mas aparecem de modo bastante frequente: a sensação de desgaste generalizado sem causa aparente, e dificuldades com a memória.

O organismo fica também mais vulnerável à doença, mas se o estressor é eliminado ou se técnicas de controle de *stress* são utilizadas, ele se restabelece sem sequelas. Porém, se a pessoa permanecer nesta fase por muito tempo, o processo de *stress* se desenvolve na direção de sua fase crítica, a da exaustão.

Quando o organismo está se aproximando do fim da fase de resistência, várias doenças já começam a aparecer, tais como: herpes simples, psoríase, picos de hipertensão, retração de gengivas, gripes, tonturas, sensação de estar levitando, redução da libido e até diabetes, nas pessoas geneticamente predispostas.

Sobre as fases do stress, Lipp (2002, p. 14) pesquisou e identificou uma quarta fase que ela denominou de **Fase de Quase-Exaustão**, e que se encontra entre a **Fase de Resistência e a de Exaustão**.

Fase de Quase-Exaustão - “(...) há uma quebra na resistência da pessoa (...)”. Nesta fase, instala-se o processo de adoecimento, e o organismo demonstra sinais de doença, principalmente se ele tem uma predisposição genética. Se o processo de *stress* persistir, atinge a **Fase de Exaustão**.

Fase de exaustão – a exaustão é a terceira fase do processo de *stress*, quando o estressor perdura ou quando outros estressores ocorrem simultaneamente. O processo de *stress* evolui e temos a exaustão psicológica, que se manifesta em forma de depressão, e a exaustão física, que se manifesta com o aparecimento de doenças, podendo inclusive ocorrer a morte.

Na fase de exaustão, as doenças ocorrem com mais frequência, tanto na área psicológica (em forma de depressão, ansiedade aguda, incapacidade de tomar decisões, vontade de fugir de tudo, autódúvida e irritabilidade), como na área física (na forma de hipertensão arterial essencial, úlceras gástricas, retração de gengivas, psoríase, vitiligo e até diabetes).

Naturalmente, o stress não é o elemento patogênico dessas doenças, mas leva de tal modo a um enfraquecimento do organismo que as patologias programadas geneticamente se manifestam, devido ao estado de exaustão presente no sujeito Lipp e Malagris (1995, p.281); Lipp (1996, p. 20).

3.3 - Estressores e adaptação

Qualquer mudança que exija adaptação por parte do organismo pode gerar um certo nível de *stress*. Em diversas situações do cotidiano, tanto os estímulos desagradáveis como os agradáveis podem ser produtores de *stress*.

A terminologia “*estressores*” foi sugerida por Selye (1965, p.48), que a utilizou para estímulos geradores de *stress*, ou seja, fatos cotidianos que ocorrem na vida do indivíduo e que podem tornar-se produtores de *stress*.

Baseado nos conceitos de Selye, Benevides-Pereira (2002, p.30), considerou que o *eustresse* ocorre quando os estressores motivam o indivíduo a coisas prazerosas. Assim, a intensidade desses estressores acaba provocando uma resposta positiva no organismo. Por outro lado, o *Distresse* tem um caráter negativo, por ser um estressor ameaçador e prolongado. Compartilhando este pensamento, Lipp (1996, p. 20) refere-se ao agente estressor como sendo a causa da quebra da *homeostase* interna e que exige alguma adaptação do organismo. Portanto, a identificação do estressor facilita buscar estratégias para combatê-lo.

De acordo com Holmes e Rahe (1967 apud Lipp, 1995, p. 280; Lipp 1996, p.20), eventos que ocorrem na vida dos indivíduos como casamentos, ganhar na loteria, mudanças de emprego, mudanças de casa, mortes na família e doenças, entre outros, são fatos que exigem a adaptação do organismo a mudanças, e podem ser considerados estressores.

Lazarus e Folkman (1984) chamam esses fatos de estressores psicossociais, pois são capazes de gerar *stress*, dependendo da história de vida do indivíduo.

A teoria do *stress* não se restringe apenas a Selye, que se pautou principalmente na neuroendocrinologia. Complementando esta teoria, Lazarus (1966 apud Lazarus e Folkman, 1984, p.11) entende o conceito de *stress* como um conceito organizador para a compreensão de uma diversidade ampla de fenômenos que influenciam nos processos de adaptação.

A respeito da adaptação do indivíduo ao meio ambiente, Lazarus (1969, p.16-19) trouxe contribuições para a compreensão do fenômeno *stress*. Esclarece que a vulnerabilidade do indivíduo para a sua adaptação depende de fatores ambientais e hereditários. “A adaptação consiste nos processo por meio dos quais dominamos estas exigências.”

Portanto, a adaptação do indivíduo ao ambiente demanda vários tipos de exigências. Essas exigências originam-se de fontes *externas e internas*. Assim, pode-se dizer que as fontes de *stress* ocorrem de duas maneiras. As *fontes externas*, advindas do mundo exterior, que projetam as mais variadas pressões e/ou mudanças significativas na vida do indivíduo: sociais, ambientais, profissionais, familiares etc. E as *fontes internas*, que demandam eventos internos e externos. Deste modo, as fontes externas tornam-se *internas mediante o processo de socialização*. Consoante este fato, a criança é cobrada por seus pais em certos padrões de comportamento, sendo obrigada a aceitar *os valores sociais*. Os pais reforçam suas regras com *prêmios ou punições, aprovação ou desaprovação*, e esses valores acabam sendo interiorizados pela criança, passando a fazer parte de sua subjetividade.

Compartilhando do mesmo pensamento sobre os estressores, Lipp (2002, p. 117-118); Lipp (1991) denominou de *fatores externos geradores de tensão* os fatos que estão presentes no ambiente e que são mais fáceis de serem identificados e eliminados: são fatos externos que ocorrem na vida do indivíduo, como dificuldades amorosas e interpessoais, problemas financeiros, perdas, doenças, acidentes, o tipo de atividade ocupacional exercido, a sobrecarga de trabalho. Os fatores internos foram denominados de “*nossa fábrica interna de stress*”; é onde o indivíduo aprende, desde a infância, a pensar de forma estressante. Essa maneira de pensar fabrica internamente o *stress* devido a valores inflexíveis, muito “rígidos”, que fazem o indivíduo reagir com ansiedade frente às situações cotidianas, como por exemplo, querer ser perfeito e amado por todos. Ademais, esses indivíduos demonstram urgência de tempo, pensamentos pessimistas e são exigentes consigo mesmos.

Sobre os fatores internos que podem gerar o *stress*, Lipp (2002, p.118-119) apresenta uma lista contendo quinze itens: valores antigos que não se adaptam à realidade atual; expectativas impossíveis de serem preenchidas; negativismo, pessimismo, mau humor; não saber dizer “não” às demandas dos outros; ansiedade; depressão; competição constante; pressa como um modo de viver; inabilidade de perdoar e esquecer o passado; perfeccionismo; pensamentos obsessivos; insegurança; raiva; egoísmo; pensamentos rígidos e estereotipados.

A autora acrescenta que o “*stress* dificilmente é causado por uma única fonte, mas, na maioria das vezes, sofremos o efeito acumulativo de inúmeros estressores que se somam para criar o estado de tensão mental e físico.”

Desta forma, no indivíduo, as fontes estressoras não advêm somente de acontecimentos que ocorrem em nível individual particular, mas também de fontes (externas), como as ocupacionais.

3.4 - O *stress* na ocupação docente

As transformações ocorridas, principalmente a partir da década de 1990, atingiram também a área educacional, que, de certa forma, passou a ser considerada uma mercadoria que dá lucro. Assim o ensino superior privado é frequentemente visto como uma mercadoria de produção em massa, cujo mercado promove a auto-regulação por meio de lucro, da competição, não só entre as instituições, mas também no que diz respeito às relações de trabalho Heloani (2003). Também Carlotto (2002, p.188) menciona que a atividade do professor “(...) tem se modificado na tentativa de atender às expectativas e necessidades da sociedade atual, que se encontra em constante processo de mudanças.”

Desta maneira, o trabalho docente torna-se cada vez mais um gerador de *stress*, por exigir do professor uma diversidade de demandas. Lipp (2002) menciona algumas fontes estressoras específicas da instituição acadêmica. No entanto, existem estressores comuns entre todas as instituições acadêmicas,

especialmente “(...) aquelas que se relacionam a pressões mais abrangentes, exigências nacionais e demandas das agências governamentais – ou que são oriundas delas.” Para Lipp, esses estressores são:

Exigências excessivas quanto à alta produtividade; necessidade de participar de inúmeros congressos; bancas; concursos e as despesas que isso acarreta; falta de uniformidade no modelo de currículos e relatórios exigidos pelas agências de fomento e pelas próprias universidades; necessidade de trabalhar à noite e aos domingos e feriados em trabalhos que exijam mais atenção, (...) escrever artigos, ler teses, etc; reuniões longas demais; alunos mal preparados com grande dificuldade em atender às exigências de prazo das bolsas; alunos que se recusam a comprar livros ou pesquisar artigos (...) querem que o professor forneça cópias dos textos; alunos que não sabem redigir; insensibilidade das reitorias e dos administradores quanto às necessidades específicas da pós-graduação; exigências por parte de revistas científicas quanto ao formato físico em que os manuscritos devem ser apresentados; a tecnologia moderna à qual o professor é obrigado a se adaptar; salas de aulas inadequadas; falta de equipamentos (retroprojeter, *data show*, computadores etc) para as aulas; dificuldades de acesso às publicações brasileiras; salários baixos; contratos que exigem dedicação exclusiva; preocupação com a aposentadoria; número excessivo de solicitações para semanas de estudo, congressos, palestras etc, além de outras fontes de *stress* de caráter pessoal (LIPP, 2002, p.56-57).

Witter (2002) apontou algumas fontes estressoras que podem ser geradoras de *stress* no meio acadêmico: “Carreira; condições de trabalho; gestão acadêmica; aluno; ensino-aprendizagem; outros professores; ambiente/clima de trabalho; meios, procedimentos, métodos de ensino; formação, educação permanente do professor.”

A mesma autora aponta outros estressores que podem aumentar o *stress* no professor:

Falta de formação científica do professor; contraste negativo com outras escolas; agressividade, punição, injustiça; cultura organizacional baseada na ameaça e na opressão; falta de comunicação; demanda além das possibilidades do professor; geração contínua e crescente de tensão; pressão de tempo; restrição ao desenvolvimento pessoal; restrição ao desenvolvimento da criatividade (WITTER, 2002, p.129-130).

Conforme Franco (2001, apud Carlotto, 2002, p.189), na instituição em que trabalha, o professor universitário dispõe de certo tempo para pesquisa. Mas como, às vezes lhe dão muitas horas - aulas, ele não tem tempo para a investigação, faltando-lhe tempo até para preparar as aulas.

Segundo Carlotto (2002, p.189), os professores estão sob tensão no seu ambiente de trabalho, principalmente pela "(...) fragmentação da atividade do professor e o aumento da responsabilidade que lhes são exigidas (...)"

Conforme foi mencionado, a atividade do professor vai além do ambiente acadêmico e é uma fonte geradora de *stress*. Se estes estressores tornarem-se freqüentes, podem levar o indivíduo a desenvolver a Síndrome de *Burn-out*.

3.5 - Síndrome de *Burn-out*

A Síndrome de *burn-out* começou a ser estudada no início da década de 1970. Refere-se aos problemas de fadiga e cansaço profissional dos trabalhadores da área da saúde mental, dos serviços sociais e dos profissionais da área da educação. Nestas áreas, tem-se constatado que os profissionais são suscetíveis a desanimar, perdendo o seu entusiasmo pelo trabalho, segundo Montesdeoca (1997 apud Ramírez, 2001).

O termo *burn-out* vem dos Estados Unidos, onde foi introduzido na literatura por Herbert Freudenberger (1974), para designar situações que experimentam

aqueles profissionais que trabalham em instituições onde o objeto de trabalho são pessoas. Com o passar dos anos, esses profissionais experimentam “esgotamento, decepção e perda de interesse pela atividade laboral. Estas são respostas ao stress crônico” Gil-Monte e Peiró (1997, p. 13); Gil-Monte (2007, p.22).

Gil-Monte (2007, p.24) refere-se à teoria de Maslach e Pines (1977), e entende que a síndrome de *burn-out* pode ser definida como um “esgotamento físico e emocional que implica em desenvolvimento de atitudes negativas no trabalho, autoconceito negativo e perda de interesse pelos clientes, que surgem em profissionais das organizações de serviços”.

Na compreensão de Gil-Monte, os autores Edelwich y Brodsky (1980) conceitualizam a síndrome de *burn-out* como sendo “uma perda progressiva do idealismo, da energia, e do desejo de alcançar objetivos, que surgem em profissionais cuidadores, como resultado de suas condições de trabalho” Gil-Monte (2007, p.24).

Para Gil-Monte, o conceito de *burn-out* criado por Pines e Kafry (1982) é um “estado de esgotamento mental, emocional e físico” cuja causa é um *stress* emocional crônico, conseqüência da relação de trabalho excessiva com pessoas (Idem, p. 24).

Desta forma, ainda na década de 1970, foram desenvolvidos instrumentos para avaliar o *burn-out*. Destacam-se três instrumentos, conforme apontam Gil-Monte e Peiró (1997) ; Gil-Monte (2007, p.24):

a) O primeiro é a *Staff Burnout Scale for Health Professionals (SBS-HP)*, que foi desenvolvida por Jones (1980), e avalia a síndrome de *burn-out* como uma síndrome de esgotamento físico e emocional, que leva à conduta negativa no trabalho, autoconceito profissional negativo, rancor, rispidez e perda de interesse pelas pessoas com as quais se trabalha. Esta escala contém 20 itens, distribuídos em quatro dimensões: “insatisfação ou tensão laboral, tensão psicológica e interpessoal, problemas de saúde e deterioração das relações profissionais com os pacientes”.

b) O segundo é o *Tedium Measure (TM)*, que foi concebido pelos autores Pines, Aronson y Kafry (1981). Este questionário contém 21 itens e avalia três dimensões: esgotamento emocional, esgotamento físico e esgotamento mental.

c) Finalmente, o terceiro é o *Maslach Burnout Inventory (MBI)*, que foi elaborado por Maslach y Jackson (1981a). Este inventário contém 22 itens que avaliam a síndrome de *burn-out*. Os autores conceitualizam esta síndrome com três sintomas:

1- A baixa realização pessoal no trabalho – refere-se à tendência dos profissionais de avaliarem-se negativamente. Esta avaliação negativa afeta o modo de lidar com as pessoas no trabalho. Assim, os profissionais sentem-se insatisfeitos consigo mesmos e com os resultados de seu trabalho.

2- O esgotamento emocional - define-se como a experiência, que os profissionais sentem, em que não podem dar mais de si mesmos em nível afetivo. É uma situação de esgotamento da própria energia e dos recursos emocionais. O profissional vivencia esse esgotamento em consequência do contato direto com o objeto de trabalho – as pessoas – que podem ser pacientes, alunos, presos etc.

3- A despersonalização – é o desenvolvimento de conduta e/ou atitude de sentimentos negativos, como o cinismo, direcionados às pessoas com quem os profissionais trabalham. As pessoas são tratadas de forma desumanizada, pois a despersonalização apresenta um endurecimento afetivo, que faz com que a culpa recaia sobre quem usufrui de seus serviços: pacientes, presidiários, alunos etc. Esta conduta negativa ocorre pela própria frustração dos profissionais.

Segundo Gil-Monte (2007, p. 25), o *Maslach Burnout Inventory (MBI)* é um instrumento muito utilizado por investigadores e profissionais, que consideram que a síndrome de burnout caracteriza-se pelo baixo nível de realização pessoal no trabalho e por altos níveis de esgotamento emocional e de despersonalização.

Conforme aponta Gil-Monte, este inventário está sendo bastante utilizado, na área de pesquisa, por profissionais que trabalham diretamente com pessoas, sobretudo nas áreas da saúde e da educação. Desta forma, adota-se o enfoque psicossocial de investigação desenvolvida Maslach y Jackson (1981a; 1986), por adequar-se melhor aos objetivos da pesquisa.

Desde a década de 1980, realizaram-se vários estudos com o objetivo de aprimorar este conceito. Gil-Monte (2007, p.25) cita que Perlman e Hartman, (1982) revisaram a literatura da década de 1980 e concluíram que a síndrome de *burn-out* é “uma resposta ao *stress* emocional crônico, com três componentes: esgotamento emocional e/ou físico, baixa produtividade laboral e excesso de despersonalização”.

Para Gil-Monte (2007) e Gil-Monte e Peiró (1997), a partir da década de 1980 a síndrome de *burn-out* foi estudada e pesquisada por vários autores, numa tentativa de os pesquisadores saírem do isolamento e integrarem-se a outros campos de estudo e pesquisa sobre *stress*. Esses estudiosos deram destaque ao *stress* no trabalho, mas não dentro do enfoque clínico de Freudenberguer (1974), ativeram-se principalmente ao enfoque psicossocial, no qual se destacam Maslach y Jackson (1981a).

Ainda na década de 1980, segundo Gil-Monte (2007, p.26-27), disseminaram-se os estudos sobre o *stress* no trabalho, que focavam os profissionais da área da educação, da saúde e, em menor escala, da área social.

Ao mesmo tempo, iniciaram-se as investigações sobre o *stress* no trabalho na Europa, entre profissionais da área da saúde e da educação, principalmente nestes países: Alemanha, França, Holanda, Inglaterra e Itália.

Os primeiros estudos empíricos foram desenvolvidos por Golembiewski, Munzenrider y Carter (1983). Na compreensão de Gil-Monte, estes dois autores apontaram que o sintoma inicial da síndrome de *burn-out* são atitudes de despersonalização, que é um mecanismo disfuncional de enfrentamento do *stress*. Só depois que os indivíduos apresentam baixa realização pessoal no trabalho, é que, por último, apresentam o esgotamento emocional Gil-Monte (2007, p.26-27).

Segundo Gil-Monte (2007), o modelo proposto por Golembiewski, Munzenrider y Carter (1983) apresentava deficiências teóricas e metodológicas. Assim, Leiter y Maslach (1988) apresentaram outro modelo, no qual apontavam que os estressores laborais, agindo no indivíduo, nele geravam primeiramente o sentimento de esgotamento emocional, em segundo lugar, levavam às atitudes de despersonalização, e, por último, à baixa realização pessoal no trabalho.

Na década de 1990, as investigações sobre a síndrome de *burn-out* se consolidaram, não só na Europa, mas também em outros continentes, onde se fizeram adaptações do *Maslach Burnout Inventory*- MBI.

A partir de 2000, Gil – Monte observa que muitas publicações têm dedicado sua atenção para a síndrome de *burn-out* como um fenômeno social, “com conotações similares ao assédio psicológico no trabalho”. E acrescenta que a síndrome de *burn-out* “é considerada, na Espanha, um dano psicossocial emergente da atividade laboral” Gil-Monte (2007, p.33).

Na área acadêmica, segundo o mesmo autor (2007), continuam as investigações. Os pesquisadores tentam identificar as variáveis que contribuem para o desencadeamento do *burn-out*, bem como visam a elaboração de modelos de intervenção, que possam contribuir para que se controle o desenvolvimento da síndrome. Devido à relevância social da síndrome, existe a necessidade de se realizar um diagnóstico do *burn-out* diverso do de outras patologias.

Gil-Monte (2007, p.35-36), referindo-se à sua obra (de 2005^a), fez uma revisão dessa literatura e construiu uma taxonomia – uma espécie de disciplina, em que classificou as variáveis externas e internas que agem no indivíduo. Ele fez uma classificação em grupos, e, tomando como referência o modelo sistêmico de organização, dividiu em quatro grupos os antecedentes que levam o indivíduo a desenvolver a Síndrome de *Burn-out*:

- 1- Características do ambiente social
- 2- Características físicas e tecnológicas
- 3- Características sociais e interpessoais
- 4- Características individuais

Leiter e Maslach (2005, p.14-18) acreditam que o *burn-out* é uma disfunção principalmente relacionada ao trabalho, mas que pode, em sua fase mais aguda, estender-se para outras áreas, como as da vida familiar e social, o que implica a diminuição do bem-estar do indivíduo. Na área organizacional, seis áreas favorecem o desenvolvimento da síndrome: a sobrecarga, o controle, a recompensa, o clima, a equidade e cultura. Em grande parte do livro *The truth about burnout*, de 1997, os autores descrevem o *burn-out* como um desgaste ocupacional.

Benevides-Pereira (2002, p.69) aponta os facilitadores e/ou desencadeadores da síndrome de *burn-out* como: características pessoais, do trabalho, organizacionais e sociais. Podemos visualizá-las no quadro abaixo:

Características facilitadoras e/ou desencadeadoras do <i>Burn-out</i>	
<i>Características pessoais</i>	<i>Características do trabalho</i>
<i>Idade</i>	<i>Tipo de Ocupação</i>
<i>Sexo</i>	<i>Tempo de Profissão</i>
<i>Nível Educacional</i>	<i>Tempo na Instituição</i>
<i>Filhos</i>	<i>Trabalho por Turnos ou Noturno</i>
<i>Personalidade</i>	<i>Sobrecarga</i>
<i>Hardness, a personalidade resistente ao estresse</i>	<i>Relacionamento entre os colegas de trabalho</i>
<i>Lócus de Controle</i>	<i>Relação profissional-Cliente</i>
<i>Padrão de Personalidade Tipo A</i>	<i>Tipo de Cliente</i>
<i>Variáveis do “self”</i>	<i>Conflito de Papel</i>
<i>Estratégias de Enfrentamento</i>	<i>Suporte Organizacional</i>
<i>Neuroticismo</i>	<i>Satisfação</i>
<i>Tipo Emocional</i>	<i>Controle</i>
<i>Otimismo x Pessimismo</i>	<i>Responsabilidade</i>
<i>Perfeccionismo</i>	<i>Pressão</i>
<i>Sentido de coerência</i>	<i>Possibilidade de progresso</i>
<i>Motivação</i>	<i>Percepção de Inequidade</i>

<i>Idealismo</i>	<i>Conflito com os Valores Pessoais</i> <i>Falta de feedback</i>
<i>Características Organizacionais</i> <i>Ambiente Físico</i> <i>Mudanças Organizacionais</i> <i>Normas Institucionais</i> <i>Clima</i> <i>Burocracia</i> <i>Comunicação</i> <i>Autonomia</i> <i>Recompensa</i> <i>Segurança</i>	<i>Características Sociais</i> <i>Suporte Social</i> <i>Suporte Familiar</i> <i>Cultura</i> <i>Prestígio</i>

Fonte: (BENEVIDES-PEREIRA, 2002, p. 69)

Conforme Benevides-Pereira apontou, são muitos os “facilitadores e/ou desencadeadores” da síndrome de *burn-out*. No entanto, existe uma diferença entre *stress* e *burn-out*.

3.6 - A diferença entre *Stress* e *Burn-out*

No início do capítulo, foi mostrada a teoria do *stress* de Selye, e a descoberta das três fases desse processo de *stress*. No Brasil, Lipp aprimorou essas fases: *Alarme*, *Resistência*, *Quase exaustão* e *Exaustão*. Sabe-se que o *stress* é um processo que pode ser revertido. Na medida em que se afasta o estressor – estímulos desagradáveis e/ou agradáveis, nível alto de tensão – o corpo volta à normalidade. Mas o mesmo não acontece com a Síndrome de *burn-out*. Neste caso, o estado de tensão é prolongado e se torna crônico. Sabe-se que algumas profissões estão mais expostas ao estressor prolongado, principalmente aquelas cujo objeto de trabalho são pessoas. Para Benevides-Pereira (2002, p.45-46) o *burn-out* “(...) tem sempre um caráter negativo (distresse) (...) está relacionado com o mundo do trabalho, com o tipo de atividades laborais (...) o mais correto seria a designação estresse ocupacional.” E acrescenta que estudos

estão demonstrando condições psicofisiológicas diferentes entre as pessoas que apresentam *stress* e as que apresentam *burn-out*.

Leiter e Maslach (2005) consideram que uma das diferenças entre o *burn-out* e o *stress* não se restringe à descrição do dano físico que cada um deles produz, mas atinge também o que se refere ao desgaste psicológico e o que diz respeito à atitudes e/ou condutas dos indivíduos atingidos pelas síndromes.

Como já vimos, o processo de *stress* é reversível. Nele, surgem sintomas que podem desaparecer, o que não acontece no *burn-out*, *síndrome mais grave*, que pode ser caracterizada também pela despersonalização e pelo desgaste de energia.

3.7 - Os sintomas da síndrome de *burn-out*

Principalmente a partir da década de 1980, o *burn-out* foi estudado por vários autores que se preocuparam em delimitar e identificar os estímulos geradores da síndrome. Constataram-se a origem de vários estressores capazes de gerar *stress* e que permanecem no indivíduo por um longo período, transformando-se em *burn-out*. Posteriormente, descobriram-se os diversos sintomas originados por esses estressores, capazes de se transformar em *burn-out*, como descreveram Freudenberger (1975); Maslach e Leiter (1997), entre outros.

Alguns autores também subdividiram os sintomas da síndrome de *burn-out*, mas foi Benevides-Pereira (2002, p.44) que os organizou em “físicos, comportamentais, psíquicos e defensivos”, conforme o quadro esquemático:

Sintomatologia do *Burn-out*

<p><i>Físicos</i></p> <p>Fadiga constante e progressiva</p> <p>Distúrbio do sono</p> <p>Dores musculares ou osteomusculares</p> <p>Cefaléias, enxaquecas</p> <p>Perturbações gastrointestinais</p> <p>Imunodeficiência</p> <p>Transtornos cardiovasculares</p> <p>Distúrbios do sistema respiratório</p> <p>Disfunções sexuais</p> <p>Alterações menstruais nas mulheres</p>	<p><i>Comportamentais</i></p> <p>Negligência ou excesso de escrúpulo</p> <p>Irritabilidade</p> <p>Incremento da agressividade</p> <p>Incapacidade para relaxar</p> <p>Dificuldade na aceitação de mudanças</p> <p>Perda de iniciativa</p> <p>Aumento do consumo de substâncias</p> <p>Comportamento de alto risco</p> <p>Suicídio</p>
<p><i>Psíquicos</i></p> <p>Falta de atenção, de concentração</p> <p>Alterações da memória</p> <p>Lentidão do pensamento</p> <p>Sentimento de alienação</p> <p>Sentimento de solidão</p> <p>Impaciência</p> <p>Sentimento de insuficiência</p> <p>Baixa auto-estima</p> <p>Labilidade emocional</p> <p>Dificuldade de auto-aceitação, baixa auto-estima</p> <p>Astenia – falta de energia, desânimo, disforia, depressão</p> <p>Desconfiança, paranóia</p>	<p><i>Defensivos</i></p> <p>Tendência ao isolamento</p> <p>Sentimento de onipotência</p> <p>Perda do interesse pelo trabalho (ou até pelo lazer)</p> <p>Absenteísmo</p> <p>Ironia, Cinismo</p>

Fonte: (BENEVIDES-PEREIRA, 2002, p.44)

Esta construção de Benevides-Pereira também contribui para diferenciar o processo da síndrome do *stress do da Síndrome de burn-out, que*, como se observa, é caracterizada principalmente pela cronificação proveniente do *stress* ocupacional.

A palavra *burn-out* ainda é desconhecida por muitas pessoas. Esse termo surgiu para falar do *stress* gerado como uma resposta a determinados estressores ocupacionais, e que não são adaptativos ao indivíduo. Assim, torna-se necessário buscar alguns esclarecimentos a respeito.

3.8 - O emprego do termo *burn-out*

Sobre o emprego da grafia da palavra *burn-out*, optou-se a utilizada pelo Ministério da Saúde (2001). A Portaria 1.339/99 e o Decreto 3.048/99 do Ministério da Previdência e Assistência Social, de 1999, serviram como base para a sua utilização. No Brasil, o reconhecimento da síndrome como sendo uma doença oriunda do trabalho foi um avanço para a área da saúde (Z73.0 Sensação de estar “acabado”, CID-10).

Sobre o emprego do termo *burn-out*, Freudenberg (1975, p.73) buscou seu significado através do dicionário de inglês, que define o verbo *burn-out* como: “*to fail, wear out, or become exhausted by making excessive demands on energy, strength, or resources.*” (falhar, esgotar os recursos ou ficar exausto, também sinal de excessiva demanda de energia).

O dicionário Michaelis, de inglês-português (1998), traduz o significado do termo “*burn-out*” como “queimar-se; apagar-se, extinguir-se.”

Segundo Carvalho (2009), a origem do termo *burn-out* vem “de uma gíria inglesa que significa morrer de trabalhar”. A mesma autora cita que este termo foi primeiramente utilizado por Bradley, em 1969, e seu significado estava relacionado aos fenômenos psicológicos ocorridos com profissionais que cuidam de pessoas. Posteriormente, Freudenberg e Maslach fizeram uso do termo.

No dicionário Michaelis, de espanhol-português Pereira (1993, p.250) o termo “*quemar*” significa “abrasar; arder; escaldar”.

Sobre a Síndrome de *burn-out*, Gil-Monte (2007, p.21) fez uma revisão na literatura e percebeu que há muitas denominações diferentes em espanhol para o fenômeno, e propôs a denominação “*síndrome de quemar-se por el trabajo – SQT*”.

Sobre o trabalho, principalmente nos últimos anos, não é raro ouvir no cotidiano das pessoas as expressões: “trabalhei demais hoje, estou cansado, exausto, esgotado”, ou mesmo, “quase morri de tanto trabalhar”. Então, pode-se dizer que o conteúdo significativo de *burn-out* que mais se aproxima da nossa realidade seja o esgotamento da energia e a exaustão emocional. Neste trabalho, adota-se a grafia definida pela Portaria 1.399/99 do Ministério da Saúde do Brasil 2001. Nela, a síndrome de *burn-out* ou síndrome do esgotamento profissional está inserida na lista dos transtornos mentais e do comportamento relacionados ao trabalho. E é definida como sendo um tipo de resposta prolongada aos estressores emocionais e interpessoais cronicados pelo trabalho. E o autor ainda acrescenta que, pelo efeito do *burn-out*, o profissional “(...) que antes era muito envolvido afetivamente com seus clientes, com os seus pacientes ou com o trabalho em si, desgasta-se e, em dado momento, desiste, perde a energia ou de ‘queima’ completamente(...)” (p.191).

De acordo com a descrição de Gil-Monte (2007), percebe-se que o significado do termo não é tão simples assim, uma vez que a síndrome de *burn-out* envolve fatores individuais, sociais, além da interação entre os aspectos sociais e a experiência de vida do indivíduo.

3.9 - As concepções teóricas do *burn-out*

A Síndrome de *burn-out* inicialmente foi estudada por Freudenberger (1974), e, em seguida, por Maslach e Jackson (1981). Surgiram, assim, duas

perspectivas que Gil-Monte e Peiró (1997, p.14-15) delimitaram em: “clínica” e “psicossocial”. Estas foram as primeiras conceituações do fenômeno do *burn-out*.

A perspectiva clínica, iniciada por Freudenberger, em 1974, define a síndrome de *burn-out* como sendo uma experiência de esgotamento, decepção e perda de interesse pela atividade de trabalho, que surge em profissionais da área de prestação de serviços. Esta síndrome apareceria, então, como consequência deste contato direto e diário, durante o trabalho.

A definição mais aceita é a perspectiva psicossocial de Maslach e Jackson (1981). Estas autoras conceitualizam esta síndrome como o cansaço emocional que leva a uma perda de motivação, que, se persistir, levará aos sentimentos de inadequação e fracasso. Segundo elas, o *burn-out* se manifesta por três sintomas: esgotamento emocional, despersonalização e realização pessoal no trabalho.

Carlotto (2001 apud Benevides-Pereira, 2002, p.35-37) sistematizou e propôs quatro concepções teóricas:

1- A Clínica – iniciada pelo psicanalista Freudenberger, em 1974, estabelece que a síndrome de *burn-out* não é um processo, mas sim um estado que surge em decorrência da atividade profissional. Nesta perspectiva, seus sintomas são fadiga física e mental, falta de entusiasmo pelo trabalho e pela vida, sentimento de impotência e inutilidade e baixa auto-estima. Indícios estes que podem gerar severas conseqüências, como a depressão ou o suicídio. Esta concepção mais individualista foi sendo substituída pela dimensão social.

2- A Sócio-Psicológica – iniciada pelas psicólogas sociais Maslach e Jackson, em 1977 (apud Benevides-Pereira, 2002, p.37), elas identificaram variáveis sócio-ambientais que contribuem para o desenvolvimento do *burn-out*. E acrescentaram a elas as características pessoais relacionadas às condições de trabalho, que favorecem o aparecimento dos fatores “multidimensionais da síndrome de *burn-out*”, assim denominados: *Exaustão Emocional, Despersonalização e Reduzida Realização Pessoal no trabalho*.

3- A Concepção Organizacional – originou-se das Teorias Organizacionais, em que Golembiewski, Hiller e Dale (1987, apud Benevides-Pereira, 2002, p.36)

apontam que a síndrome de *burn-out* surge quando não há ajuste entre as necessidades do profissional e o que a instituição oferece.

4- A Concepção Sócio-Histórica – esta é uma concepção teórica que leva em consideração o papel da sociedade que, tornando-se mais individualista e competitiva, se sobrepõe aos aspectos pessoais ou institucionais.

Para Benevides-Pereira (2002, p.37) “todos os autores reconhecem a importância do papel desempenhado pelo trabalho, assim como da dimensão social, relacional da síndrome”.

Além destes autores, alguns outros também adotam definições semelhantes, uma vez que essa síndrome envolve uma complexidade de fatores externos (do meio ambiente) e internos (do indivíduo). Esta pesquisa adota as definições sobre a síndrome de *burn-out* que envolvem fatores psicossociais, sócio- psicológicos, organizacionais e sócio-históricos, proposta por Carlotto.

3.10 - Estressores na organização do trabalho

Os estressores são muitos e estão presentes no ambiente de trabalho. Gil-Monte e Peiró (1997, p.65) entendem que a síndrome de *burn-out* é decorrente de estressores permanentes nestes ambientes laborais. Porém, também alertam para aqueles estressores extraorganizacionais, como as relações de trabalho e de família.

Assim, Gil-Monte e Peiró (1997, p.64) referenciam Peiró (1992), que sistematizou quatro categorias para a análise dos estressores pertinentes ao ambiente de trabalho:

- a) *Ambiente físico de trabalho* – as condições físicas do ambiente de trabalho podem ser fatores estressores. Isto pode ocorrer com ruídos, vibrações, iluminação, temperatura, condições higiênicas, trabalho noturno, sobrecarga de trabalho etc.
- b) *Stress por desempenho do papel, relações interpessoais e desenvolvimento da carreira.* A princípio, uma determinada função exige

do indivíduo um determinado tipo de atuação profissional. Como exemplo, pode-se citar: os alunos esperam que o professor saiba dar aula (isso é o que se espera do papel de professor). No entanto, esse papel de professor pode gerar conflitos de ordem interna (de satisfação *versus* insatisfação em dar aula). Esta situação pode gerar um conflito de papel. Posteriormente, o conflito pode-se estender também para as relações interpessoais com companheiros, superiores, subordinados, usuários, alunos, pacientes etc. E, finalmente, o desenvolvimento da carreira pode tornar-se um estressor (o professor não querer fazer o doutorado *versus* ter que fazer para não perder o emprego; ou a possibilidade de promoção *versus* a de não- promoção).

- c) *Estressores relacionados com as novas tecnologias e outros aspectos organizacionais* – muitos são os estressores, com o advento de novas tecnologias, que exigem do indivíduo uma crescente aceleração no seu ritmo de trabalho e uma demanda maior de atenção. Além disso, outros estressores podem ser a sua inadequação ao ambiente físico de trabalho e o seu isolamento social (por parte de colegas, superiores, supervisores etc). Em nível de organização, temos que considerar as centralizações, a complexidade e a formalização, o clima organizacional, o fato de ter que tomar ou não decisões etc.
- d) *Fontes extraorganizacionais de stress laboral - são aquelas pouco diretamente relacionadas ao trabalho, tais como questões do âmbito familiar* . Também leva ao stress o indivíduo possuir uma personalidade que favoreça o seu desencadeamento, como excessiva impaciência e extrema velocidade laboral, urgência de tempo, competitividade, agressividade e grande necessidade de êxitos na vida . Outros aspectos importantes que o autor aponta são as *fontes internas* ao indivíduo como: as crenças generalizadas sobre os eventos e/ou demandas da vida, e as conseqüências de um fato ocorrido que podem ou não ser controladas por suas próprias decisões e ações.

Conforme apontou Gil-Monte e Peiró (1997), os estressores internos, que se referem à personalidade do indivíduo, e os externos, que estão relacionados ao meio ambiente, são determinantes para o desenvolvimento do *stress*. Se os estressores são frequentes no cotidiano do trabalho, o indivíduo pode desenvolver a síndrome de *burn-out*.

Como se observou, o *burn-out* se desenvolve a partir de uma série de estímulos estressores para o indivíduo, principalmente aqueles que estão diretamente relacionados ao trabalho.

Por se tratar de uma síndrome que envolve muitos aspectos do indivíduo e do ambiente de trabalho, alguns modelos agrupam uma série de variáveis, consideradas antecedentes, moduladoras e consequentes da síndrome. Por meio delas é que os indivíduos desenvolvem a síndrome.

Para entender e explicar a etiologia da síndrome de *burn-out*, muitos autores foram estudados por Gil-Monte e Peiró (1997, p. 29). Chegaram eles a um consenso de que uma única teoria não seria capaz de explicar a etiologia da síndrome. Por isso, consideraram a integração das variáveis de três teorias. Essas teorias incluem os aspectos psicossociais provenientes principalmente da Psicologia Social (teoria sociocognitiva), das Teorias de Troca Social, e das Teorias da Psicologia Organizacional (teorias sobre o *stress* laboral).

Esses modelos foram elaborados e divididos em três grupos, considerando-se os aspectos psicossociais Gil-Monte e Peiró (1997); Gil-Monte (2007, p.28).

A *teoria sociocognitiva* foi desenvolvida a partir dos trabalhos de Albert Bandura que analisam os mecanismos psicológicos que intervêm na determinação da ação e o papel que desempenha o pensamento autoreferente no funcionamento humano. Segundo esta teoria, existem uma série de processos de associação mediante as representações simbólicas que se traduzem em ações adequadas.

Para criar os modelos que explicam a etiologia da síndrome de *burn-out*, os autores, Gil-Monte e Peiró, basearam-se em Albert Bandura:

a) As cognições dos indivíduos influem no que eles percebem e fazem, e, por sua vez, estas cognições são modificadas pelos efeitos de suas ações, e pela acumulação das conseqüências observadas nos demais. b) A crença, o grau de segurança por parte do indivíduo e suas próprias capacidades determinará o empenho que o indivíduo poderá para conseguir seus objetivos e a facilidade ou dificuldade em conseguí-los, também determinará certas reações emocionais, como a depressão, o stress, que acompanham a ação (GIL-MONTE e PEIRÓ, 1997, p. 30; GIL-MONTE, 2007, p.28).

A teoria sociocognitiva contempla três modelos sobre a síndrome do *burn-out* : o modelo de competência social de Harrison (1983), o modelo de Cherniss (1993) e o modelo de Thompson, Page y Cooper (1993), segundo Gil-Monte e Peiró (1997) e Gil- Monte (2007).

As teorias de troca social propõem dois modelos que compõem a etiologia da síndrome de *burn-out*.

Gil- Monte e Peiró (1997, p.36-37) e Gil-Monte (2007, p.28) apontam o primeiro *modelo de comparação social* proposto pelos autores Buunk e Schaufeli (1993), em que a etiologia da síndrome surge no campo de atuação do profissional da área da saúde. Dois fatores são importantes na etiologia: a) os processos e/ou conjunto de troca social com os pacientes; b) o conjunto de resultados e a comparação social com os colegas de trabalho.

Com relação à troca social dos profissionais principalmente com alunos e pacientes no contexto de trabalho da área da saúde e educação, foram identificadas três fontes estressoras relevantes para o desenvolvimento do *burn-out*: a incerteza, que surge quando não há por parte do profissional, a clareza sobre o que sente e pensa de sua atuação; a percepção de equidade, que alude ao equilíbrio percebido entre o que o indivíduo dá e o que recebe no transcurso de suas relações; e a falta de controle, que é a possibilidade ou não de o indivíduo controlar os resultados de suas ações profissionais.

Alguns estressores na profissão de enfermagem ou de professor podem ser controlados pelos próprios profissionais. Entretanto, outros não, como as condições do paciente, as decisões médicas, as administrativas, os procedimentos burocráticos, a falta de apoio social, os conflitos com os médicos e com os colegas de trabalho.

Acrescentam Gil- Monte e Peiró (1997, p.36-37) que os autores Buunk e Schaufeli (1993) referem-se a outros estressores, como: processo de troca social com o objeto de trabalho (alunos, paciente etc); falta de seguridade, incerteza, percepção de inequidade, falta de controle; comparação com os companheiros de trabalho; não ter apoio social em situações de *stress*; e outras variáveis de personalidade como auto-estima, reatividade, trocas sociais.

Gil- Monte e Peiró (1997, p.38) citam o segundo modelo de conservação de *recursos* desenvolvidos por Hobfoll e Fredy (1993), no qual o *stress* aparece quando os indivíduos percebem que aquilo que os motiva está ameaçado ou frustrado. Os motivadores constituem os recursos, entendendo pela posse do objeto ou condições de valor, características de personalidade, a energia para o desempenho das atividades cotidianas. Os estressores provenientes do ambiente de trabalho ameaçam os recursos de defesa dos indivíduos ao gerar insegurança sobre suas habilidades para atingir o êxito profissional. Também podem surgir nos relacionamentos no ambiente de trabalho com os supervisores, com colegas e pessoas como o chefe e em suas conseqüências, tornando-se fontes de *stress* quando o indivíduo percebe situações de perda.

A *teoria organizacional* enfatiza as fontes estressoras no contexto organizacional e as estratégias de enfrentamento empregadas na experiência da síndrome do *burn-out*. Todas essas fontes estressoras podem conduzir a uma resposta de *stress laboral* no indivíduo - denominada de síndrome de *burn-out*.

Este modelo leva em consideração: “a estrutura organizacional, as disfunções de papel, o apoio social percebido”, que são fatores importantes na etiologia da síndrome. Acrescenta-se que o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento eficaz para lidar com os estressores e/ou a resposta negativa que

se inicia determinará ou não o desenvolvimento da síndrome no indivíduo Gil-Monte e Peiró (1997, p.39) ; Gil-Monte (2007, p.28).

A teoria organizacional teve como base três modelos:

Gil-Monte e Peiró (1997, p.39) ressaltam o modelo proposto por Golembiewski e *col.* (1983a), onde a síndrome de *burn-out* “é uma resposta ao *stress* laboral e que tem três dimensões: despersonalização, baixa realização pessoal no trabalho e esgotamento emocional”. A síndrome é um processo em que os profissionais perdem o compromisso inicial que tinham com a sua atividade profissional, como uma forma de resposta ao “*stress* laboral e a tensão que lhe gera”.

Gil-Monte e Peiró (1997) acrescentam que o *stress* laboral em relação à síndrome de *burn-out* é conseqüência da sobrecarga de trabalho, que inclui muita estimulação e desafio na função exercida, e uma pobreza de papel, na qual existe muito pouca estimulação na função. Estes dois aspectos apontados levam o indivíduo a sentir perda de autonomia e de controle, o que pode levar à diminuição da auto-imagem, além de sentimentos de irritabilidade e fadiga. As estratégias de enfrentamento podem proporcionar ou não um distanciamento do profissional da situação de trabalho estressante. O distanciamento do profissional em relação ao objeto de trabalho tem um caráter construtivo, no qual se mantém a empatia com o usuário, sendo que o contrário pode ter um caráter contraprodutivo, como: “distanciamento, indiferença emocional, cinismo e rigidez no trato, ou ignorar a pessoa”. Esse distanciamento contraprodutivo é conceitualizado pelo autor como “atitudes de despersonalização.”

O resultado do desenvolvimento de atitudes de despersonalização equivale à primeira fase do episódio da síndrome. Depois é que o indivíduo desenvolverá uma experiência de baixa realização pessoal no trabalho e, somente a longo prazo, o esgotamento emocional. Em fases adiantadas da síndrome, em conseqüência do *stress*, diminui a satisfação do indivíduo na realização no trabalho e ocorre a perda de produtividade. Normalmente, nestas fases, o indivíduo apresenta mais tensão psicológica e problemas somáticos, como

afirmam Gil- Monte e Peiró (1997, p.39-40), que basearam-se nos escritos de Golembiewski, Hilles e Daly (1987).

Gil- Monte e Peiró (1997, p.39-40) apontam que Golembiewski e col. (1983) sinalizam haver diferenças conceituais de outros autores, como (Maslach e Jackson, 1981; Cox, Kuk e Leiter, 1993), sobre esse assunto. Entendem Gil-Monte e Peiró (1997) que para Golembiewski e col. a síndrome de *burn-out* pode ser desenvolvida em todo o tipo de profissionais, e não apenas em profissionais cujo objeto de trabalho seja um outro indivíduo, como é o caso de profissionais da área da saúde e da educação.

Gil-Monte e Peiró (1997, p.40) citam o *modelo* de Cox, Kuk e Leiter (1993), que partem do modelo transacional de *stress* no trabalho de Cox (1978) e Cox e Makay (1981), para esclarecer como se inicia a síndrome. Acreditam que o *stress* é um episódio individual dentro do processo de *stress* no trabalho, e que se desencadeia em profissionais que trabalham com seres humanos.

Os mesmos autores (1997, p.40) também citam Leiter e col.; Leiter e Maslach (1988); Leiter (1989), que entendem que a síndrome de *burn-out* é uma resposta ao *stress* no trabalho, que pode ser desenvolvida quando as estratégias de enfrentamento utilizadas pelos indivíduos não são eficazes para manejar seus efeitos. Esse modelo inclui alguns sintomas como: “sentir-se desgastado - sentimento de cansaço, confusão e fraqueza emocional; e sentir-se pressionado e tenso – sentimentos de ameaça, tensão e ansiedade”. Estes sintomas surgem como respostas emocionais do indivíduo diante de estímulos estressores do ambiente de trabalho.

Estes estudiosos (1997) também destacam o componente da exaustão emocional como relevante, pois incluem respostas emocionais de “sentir-se esgotado”. O componente de despersonalização é um tipo de estratégia de enfrentamento que aparece diante dos sentimentos de esgotamento emocional. O componente de baixa realização pessoal no trabalho é resultado da avaliação cognitiva do indivíduo sobre sua experiência de *stress*, considerando o significado do trabalho, e suas experiências profissionais frustradas.

Continuando com nossa explanação sobre o pensamento de Gil- Monte e Peiró (1997, p.41-42), constatamos que, quando se referem ao *modelo de Winnubst* (1993), dizem que o autor opta pela conceitualização de Pines e Aronson (1988). Nela, a síndrome de *burn-out* é marcada pelo “sentimento de esgotamento físico, emocional e mental, resultado da tensão emocional crônica” oriunda do *stress* do trabalho. Winnubst não leva em consideração a conceitualização tridimensional do *burn-out*, elaborada por Maslach e Jackson (1981). O autor não segue também a diferença proposta por Pines e col. (1981), na qual a síndrome se desenvolve apenas em profissionais da saúde. Toma como referência os trabalhos de Golembiewski e col. (1983 e 1986), que consideram que a síndrome de *burn-out* afeta todos os tipos de profissionais e não apenas indivíduos de organizações de ajuda (Gil-Monte e Peiró 1997, p.41-42).

Assim, o modelo de Winnubst foca as relações entre a estrutura organizacional, a cultura organizacional, o clima organizacional e o apoio social no trabalho como fatos antecedentes à síndrome. O autor acredita que os diferentes tipos de estruturas originam-se de culturas organizacionais diferentes. Para Gil-Monte e Peiró (1997 p.41-43), o modelo de Winnubst (1993, p.160) se apóia em quatro itens:

- 1- Todas as estruturas organizacionais têm um sistema de apoio social que se ajusta a esse tipo de estrutura.
- 2- O sistema de apoio social surge em interdependência com o clima organizacional por que podem ser mantidos (o clima) e melhorados otimizando o clima.
- 3- Tanto a estrutura organizacional como a cultura e o apoio social se regem por critérios éticos derivados dos valores sociais, culturais da organização.
- 4- Estes critérios éticos tornam possível predizer em que medida as organizações induziram seus membros à tensão e à síndrome de *burn-out* no trabalho. (GIL-MONTE e PEIRÓ, 1997, p.41-43)

De acordo com os modelos explicativos sobre a síndrome de *burn-out*, os autores Gil- Monte e Peiró puderam conceitualizar a síndrome de *burn-out* como:

(...) uma resposta ao *stress* laboral percebido (conflito e ambigüidade de papel que surge traz um processo de reavaliação cognitiva, quando as estratégias de enfrentamento empregadas pelos profissionais (estratégias de enfrentamento ativo ou de evitação) não são eficazes para reduzir o *stress* laboral percebido. Esta resposta supõe uma variável mediadora entre o *stress* percebido e suas conseqüências (falta de saúde, baixa satisfação laboral, intenção de abandonar a organização...) (GIL-MONTE e PEIRÓ, 1997, p. 44).

A síndrome de *burn-out* é muito complexa. Como foi mencionado, os modelos explicativos da síndrome podem ser investigados em diferentes teorias e níveis de organização (como em nível individual e organizacional). Conforme apontam Gil-Monte e Peiró (1997), as teorias sobre cada um destes níveis requerem a utilização de modelos específicos de análise. Segundo os mesmos autores, as características pessoais facilitam ou não o desencadeamento do *stress e burn-out*.

Esta pesquisa concorda com a linha de estudo destes pesquisadores sobre a importância das características individuais no desenvolvimento do *stress e burn-out*. Entende-se que os profissionais podem ou não desenvolver a síndrome, pois ela depende da capacidade de adaptação do indivíduo diante de situações que podem ou não ser estressoras.

3.11 - A adaptação do indivíduo ao ambiente

Entende-se que o indivíduo nasce dentro de uma sociedade e se constitui por meio dela, tornando-se um produto social, com uma história individual. Lazarus (1969) destaca a importância dos processos cognitivos para o

desencadeamento do stress, ou seja, dependendo da história de vida do indivíduo, um estímulo pode ou não desencadear o processo de stress. Lazarus e Folkman (1984) propõem o conceito de avaliação cognitiva do stress, no qual privilegiam a subjetividade na vivência do processo.

Quando um organismo adoece, não é necessária a presença do estímulo gerador da doença, mas se houver a vulnerabilidade do organismo do indivíduo a tal estímulo, este fator vai ser determinante para o desencadeamento do processo de stress. Lazarus (1969, p.34) e Lazarus e Folkman (1984, p.46) propõem entender o stress como uma relação singular entre o indivíduo e o ambiente. As consequências do desenvolvimento deste fenômeno dependem de vários fatores do indivíduo e do ambiente, ou melhor, cada indivíduo vai responder de uma determinada maneira a um determinado estímulo.

O modelo relacional do indivíduo com o ambiente, presente em Lazarus (1969) e em Lazarus e Folkman (1984), propõe entender a natureza dessa relação, o que possibilita compreender as complexas reações do indivíduo e suas adaptações. Esta abordagem privilegia a análise e a avaliação dos processos cognitivos em determinado evento a que o indivíduo esteja submetido. Assim, depende do indivíduo a forma de enfrentamento diante das demandas e sua relação com o ambiente, que pode, ou não, tornar-se estressante.

Lazarus e Folkman (1984, p.21) definem o stress psicológico como uma relação singular entre o indivíduo e o meio ambiente, avaliando que este tipo de relação pode ser ameaçadora ou esgotar os recursos do indivíduo, pondo em perigo o seu bem-estar.

Berger e Luckmann (1985, p.237-239); Berger e Lukmann (1966 apud Lazarus e Folkman, 1984, p.228-233) e Lazarus e Folkman (1984, p.235-259) destacam que os indivíduos são influenciados pelo sistema social desde que nascem e podem influenciar seu ambiente social, promovendo nele mudanças por meio de enfrentamento a situações de stress. Acreditam que muitas reações de stress advêm de conflitos do indivíduo com o seu ambiente. Assim, o stress pode

ser desencadeado mediante uma relação conflituosa entre o indivíduo e uma específica situação social.

Para Lazarus e Folkman (1984), o processo do *stress* surge no indivíduo quando os recursos internos e/ou estratégias de enfrentamento estão aquém das exigências externas, ou seja, o indivíduo internamente não responde, por meio de estratégias, ao nível do estressor.

Nas últimas décadas, a sociedade tem se mostrado cada vez mais complexa em seu âmago. Cada indivíduo busca satisfação e reconhecimento para as suas realizações – em nível pessoal, profissional etc., constituídas durante todo o processo de socialização. Isto significa que, no decorrer de sua história de vida, o indivíduo sofre a influência de normas, valores e crenças sociais desde o seu primeiro grupo, o de origem, constituindo assim seu mundo subjetivo. A maneira como ocorre a realização tanto pessoal quanto profissional, pode ser um fator desencadeante para o processo de *stress*.

Lazarus e Folkman (1984) destacam ainda que as mudanças ocorridas no meio social contribuem para o desencadeamento do processo de *stress*. Atualmente as mudanças e os avanços tecnológicos são muito rápidos, aumentando o individualismo, a competição, o rompimento com valores mais tradicionais etc. Essas transformações muito rápidas exigem, por parte do profissional, um esforço ainda maior para adaptar-se a essas novas situações.

Atualmente, no mundo do trabalho, o indivíduo necessita de estratégias internas de enfrentamento diante das demandas externas. Para isso, essa relação depende, principalmente, de sua constituição da identidade.

3.12 - Pesquisas sobre a síndrome de *burn-out*

Há a constatação de que existem muitas pesquisas sobre a síndrome de *burn-out*, realizadas em vários países e em diferentes áreas, como saúde e educação. Carvalho (2009) fez uma pesquisa de levantamento e identificou 259

pesquisas internacionais, empíricas e teóricas, realizadas em 46 países, sobre estresse e *burn-out* na profissão docente.

No Brasil, há estudos sobre a síndrome de *burn-out* em algumas categorias profissionais relacionadas à área da saúde, que abrange profissionais como médicos, enfermeiros, auxiliares de enfermagem, assistentes sociais, nutricionistas, dentistas, mas raramente aparecem psicólogos entre eles. Tamayo, Argolo e Borges (2005, p.223-246) fizeram uma pesquisa que incluiu também os psicólogos e os resultados mostraram que 38,6% desses profissionais caracterizaram a síndrome. Pesquisaram-se as diferenças nos escores dos três componentes da síndrome, por categoria profissional, e constataram-se diferenças no componente de despersonalização. Os psicólogos pontuaram os menores escores.

Jacques e col. (2009, no prelo), juntamente com o apoio da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia – ANPEPP e com a Associação Brasileira de Psicologia Organizacional e do Trabalho – SBPOT, fizeram uma pesquisa com 461 psicólogos brasileiros. Constatou-se que 35,80% da amostra estava com nível elevado de exaustão emocional. Encontrou-se um percentual de 40,30% no nível moderado de exaustão emocional, e 23,90% ficaram no nível baixo de exaustão emocional. Para Codo (1999), o nível elevado de exaustão emocional pode ser considerado como um componente importante para se iniciar a instalação da síndrome, e, quando associado a um sentimento de baixa realização pessoal no trabalho, pode levar a condutas e/ou atitudes negativas em relação ao seu objeto de trabalho – outra pessoa.

Sobre a mesma pesquisa de Jacques e col. (2009, no prelo), quanto à realização pessoal no trabalho, detectou-se que apenas 0,20% apresentou nível alto da síndrome, um único participante. A maioria, 77,70% apresentou níveis baixos, e 22,10%, níveis moderados. Especificamente, o nível alto de realização profissional no trabalho entre os psicólogos não caracteriza a síndrome, e pode indicar um mecanismo compensatório em relação ao seu objeto de trabalho – outro indivíduo.

Carlloto (2002, p.196), realizou uma pesquisa com 280 professores universitários: 103 atuam na área da saúde; 70, nas áreas das Ciências Naturais e Exatas; 55 atuam na área de Ciências Humanas; e 50 exercem suas funções na área de Ciências Jurídicas e Sociais. Do total de participantes, 145 estavam cursando pós-graduação em nível de mestrado ou doutorado. A autora identificou nos três componentes um nível moderado do MBI – Maslach Burnout Inventory.

Segundo Maslach e Leiter (1997), a exaustão emocional é o primeiro componente que, posteriormente, pode levar à instalação da síndrome de *burn-out*. Carlloto (2002) também identificou, entre os professores universitários, que o desenvolvimento de outras atividades como o lazer, eram fatores atenuantes no desenvolvimento da síndrome. Entretanto, os professores com dedicação exclusiva à universidade acentuavam os níveis dos componentes da síndrome de *burn-out*, correlacionando, a esse fator, a redução do nível de satisfação no trabalho.

No Brasil têm-se registrado outros estudos com profissionais da área da saúde, sendo que seus resultados apontam para os mesmos níveis da síndrome. A título de exemplo, citam-se os estudos de Amorim (2002, p.93-103); Benevides-Pereira (2002, p.105-132); Borges, Argolo, Pereira, Machado e Silva (2002, p.190-200); Benevides-Pereira e Moreno-Jiménez (2002, p.157-186); Kurowski e Moreno-Jiménez (2002, p.213-226); Leite (1997, p. 35-39); Covolan (1996, p.225-240).

Como pode ser visto, há algumas décadas, estão sendo realizados estudos sobre a síndrome de *burn-out* em profissionais da área da saúde e educação. São raras as pesquisas entre os psicólogos. E, com professores universitários de Psicologia, ainda não se fizeram estudos.

3.13 - Análise e discussão dos resultados

Os estressores identificados no trabalho e na instituição

Alguns facilitadores e/ou desencadeadores são oriundos do trabalho, enquanto outros provêm da organização. Segundo Benevides-Pereira (2002, p. 60-64), o excesso de trabalho tem sido um dos estressores mais apontados para o desenvolvimento da síndrome de *burn-out*. A mesma autora diz que a relação profissional tem sido uma das mais citadas por outros autores. A pressão para o aumento de produtividade verificou-se através de estudos que atestam que nessa situação o trabalhador é atingido negativamente, o que propicia o surgimento de exaustão emocional.

Quadro 15

Distribuição dos participantes, considerando o quanto o trabalho contribui para desencadear o *stress*

O trabalho contribui para desencadear o stress?		Total
	Razoável	7
	Muito	6
	Total	13
O que mais (o/a) irrita na sua atividade profissional?		Total
	Desrespeito da direção	3
	Excesso de trabalho	3
	Pressão para produtividade	3
	Burocracia	2
	Desrespeito dos alunos	2
	Excesso de aluno na sala	1
	Falta de reconhecimento da instituição	1
Competitividade	1	

Conforme o quadro 15, o trabalho docente contribui para desencadear o *stress*.

O sentimento de irritação nos docentes são estressores gerados por características do trabalho e da instituição universitária, como: desrespeito da direção, excesso de trabalho, pressão para o aumento da produtividade, burocracia e, em menor número: desrespeito dos alunos, excesso de aluno na sala de aula, falta de reconhecimento da instituição e competitividade. Todos estes estressores são facilitadores capazes de desencadear o desenvolvimento da síndrome do *burn-out*, e constam na lista de Benevides-Pereira (2002, p. 69).

Observou-se que, nos depoimentos das professoras, os fatores apontados são os mesmos que os identificados pelos professores. Alguns se diferenciam, entretanto, e se complementam, principalmente aqueles estressores relacionados à instituição.

Um dado que chamou nossa atenção, e que é comum aos docentes a burocracia institucional. Os docentes demonstram insatisfação quando estão submetidos a essas regras.

O que o professor menos gosta na atividade profissional

As professoras

*Participante 1. A parte **burocrática**, preencher diário, lançar notas.*

*Participante 3. Eu acho que, o que eu menos gosto, é relativo. É sacrificar alguns fins de semana, férias, eu acho que isso é um problema, em função da **sobrecarga**, das teses que eu tenho que ler.*

*Participante 4. É quando eu percebo que **o aluno não tem a menor motivação de estar lá** e, mesmo depois que me conhece, não tem motivação para estar lá.*

*Participante 7. **Das constantes reuniões** que a gente tem que fazer no começo do curso, para ficar tentando encontrar saídas e soluções que a gente percebe que são difíceis(...)Então este **desgaste para gerenciar essa entrada e***

permanência no espaço institucional, mais difícil. Imediatamente, as orientações dos trabalhos, eu nem gosto e nem desgosto porque (quando) elas se aproximam (da defesa) o aluno corresponde dá saltos qualitativos. Na formação, quando a gente orienta os TCCs, as monografias, as dissertações, participação de bancas, é uma coisa intermediária.

Participante 9. Ah... é, eu acho que **as exigências burocráticas**, assim de ter que preencher fichas, relatórios, curriculum vitae, eternamente. Essa parte burocrática é o que eu não gosto muito, correção não é uma coisa que me incomoda tanto. Não acho tão gostoso, claro, como dar aula, preparar uma aula. Corrigir trabalho de aluno é desgastante, é exaustivo, é, o dia que mais me cansa é a atividade de correção mesmo(...)

Participante 11. **Corrigir prova**(...) Ensinar o que outro inventou pra mim, isso é uma coisa... Mas tem, viu, pior que tem aquele **caderno apostila**(...) **É planejado de fora, ele é quase que taylorizado**(...) Porque como tem uma tentativa de racionalizar(...) **ele era coordenador**(...) **ele queria que eu seguisse o programa dele**", (o) **bonitão**"... **O gostosão! Que é uma coisa muito específica**(...) **Então você tem que servir o aluno também, aquilo que ele vai precisar**(...) porque aí você tem um trabalho de criação! (...) **Você planeja e executa! Eu gosto de planejar aula, o que vou ensinar**(...)

Participante 12. O que eu menos gosto é **aluno desinteressado** e o aluno que está fazendo alguma coisa por obrigação(...) eu exijo que eles tenham esse interesse mesmo,(mas) tem aluno desmotivado, desinteressado(...)

Participante 13. **Corrigir prova** não gosto; eu posso ler 500 mil trabalhos, tese, mas prova... Aí me irrita, não gosto; eu se pudesse, não aplicaria prova, eu não vejo muito sentido na prova, não consigo avaliar um aluno pela prova, então ela me cansa, mas, na verdade, a gente tem obrigatoriedade de fazer prova(...)

Os professores

Participante 2. **Eu não gosto de dar prova, corrigir prova; acho muito chato, sofro corrigindo prova**, o aluno escreve bobagem, e eu fico pensando se eu falei aquilo. Sabe, quando o aluno escreve uma coisa bem esquisita. Aí fico pensando na aula, fico pensando nos materiais que eu dei para eles(...) Aí saio, fico bravo,

vou tomar um café, volto, demoro para corrigir por conta disso, porque eu fico injuriado(...)

Participante 5. Quando **os alunos demonstram ou indiferença ou descaso ou desrespeito** ou pouco caso, ou gozação do meu trabalho.

Participante 6. **Não gosto da parte burocrática**, não gosto de preencher diário(...)ou seja, cumprir o cronograma é só para as horas- aulas. **Eu não gosto de muitas reuniões** para não se discutir nada, essa parte burocrática da universidade(...) Você tem que listar as notas dos alunos(...) as faltas dos alunos tem que digitar, isso é o professor que faz, é um trabalho de secretaria, é um trabalho de burocracia, eu não gosto disso. **Realmente é algo para fazer porque se não fizer, não se trabalha naquela instituição, tem que se acatar algumas coisas, infelizmente.** Mas, certas coisas, realmente, se eu pudesse me afastar, eu me afastaria, sem ponderar nada.

Participante 8. **Eu menos gosto de dar prova, de estar lá com o cara enquanto ele está fazendo a prova, de ficar na sala de aula uma hora e meia, duas horas, e olhando para ver se não está colando**, isso me incomoda bastante(...) Me incomoda também **o aluno não entender qual a minha função lá**, isso me incomoda muito. Ele acha que eu sou funcionário, se ele está pagando para mim, então eu sou empregado do aluno. (...) Então, quando o aluno entende o que está acontecendo na universidade como uma prática comercial, e isso eu preciso dizer, isso me deixa muito incomodado (...)

Participante 10. Você tem toda a estrutura de escola privada, que toda hora você tem que estar mediando ou conversando com alguém, porque isso é bom para o pedagógico, mas não tem tanto custo. Ou se ele quer cortar custos e **eu tenho que me adaptar**. Então você tem que sempre estar lidando com isso, e **eu não sou contra as universidades terem o direito de ganhar o dinheiro que ganham, mas que às vezes é muito cansativo esse negócio, isso é.** Mas como eu trabalho com uma equipe que é muito preocupada com a formação de alunos, então qualquer coisa a gente fecha os olhos, deixa passar, quem sabe o semestre que vem a gente reverte isso. Então, assim, tudo isso é muito difícil.

De modo geral, no quadro 15 verificou-se que os professores e professoras acham que o trabalho docente contribui para desencadear o *stress*. Esses estressores estão presentes no seu cotidiano. Eles são próprios das

características do trabalho docente e da organização institucional. Constatou-se, pelos depoimentos, que há uma repetição dos estressores ou uma complementação entre eles.

As informações do quadro 15 confirmam-se no quadro 16.

Quadro 16
Distribuição dos participantes, considerando o quanto a profissão é estressante

A profissão é estressante?		Total
	Sim	11
	Não	2
	Total	13
O que o deixa estressado?		Total
	Exigência de produtividade	6
	Excesso de trabalho	5
	Correção de provas	2
	Desrespeito ao projeto pedagógico	2
	Falta de comprometimento dos alunos	2
	Burocracia	1
	Salas superlotadas	1

Como se observa, os dados convergem para o quadro 16, onde os participantes revelam, em sua maioria, que a profissão é estressante. Verificou-se que se trata dos mesmos estressores identificados no quadro anterior. Observa-se que o cansaço destes profissionais está relacionado às IES, pois somente dois itens estão relacionados aos alunos.

Os dados revelam também que as condições de trabalho dos docentes estão sendo afetadas pelas exigências de produtividade e pelo excesso de

trabalho. Neste aspecto, o trabalho do docente pode ser comparado ao de trabalhadores da indústria. Esses dados são típicos da lógica neoliberal, como diz Laval:

Uma grande parte dos professores e dos pesquisadores (são) frequentemente comparados às profissões liberais e aos artífices – para tornarem-se trabalhadores industriais submetidos a uma disciplina, a uma intensificação do trabalho, a restrições e, por parte da administração, a controles intensificados que reduzem, consideravelmente, sua autonomia (LAVAl, 2004, p.35).

Os depoimentos das professoras revelam que a maioria não se sente emocionalmente cansada, entretanto, muitas delas revelam estar alertas para este estado. Observou-se também que os estressores estão mais relacionados ao trabalho administrativo.

Contrariamente às partícipes professoras, os professores revelam estar mais cansados, principalmente quando vai chegando o final do ano.

O docente se sente emocionalmente cansado em seu trabalho?

As professoras

*Participante 1. (...) **O que estava me desgastando** mesmo eram os **problemas administrativos**, não eram os pedagógicos(...);*

*Participante 3. **Não**;*

*Participante 4. Então, **eu estou sempre muito atenta a isso**(...) normalmente eu lido com isso. Mas tiveram coisas que eu fiquei muito estressada durante a parte de apresentar o trabalho, de defender a tese, por exemplo(...);*

*Participante 7. **Não cansada, mas assim, atenta**, porque emocionalmente a gente está sempre tendo de estar atenta para poder garantir as relações(...)*com o aluno, com o colega, então isso dá um desgaste bom*(...) Bom,(as pessoas) têm*

considerado bom. O coordenador imediato considerava, pelo menos me dava feedbacks de um bom desempenho na instituição anterior, e atualmente eu **continuo recebendo o feedback de bom desempenho**;

Participante 9. Não, e **tem momentos de tensão, com outras pessoas da equipe**, momentos de tensão ou **de alguns que sobrecarregam mais do que outros(...)**;

Participante 11. Não pelo trabalho, nunca pelo trabalho, **sempre o cansaço emocional era pelas relações ou com a instituição(...)**;

Participante 12. **Emocionalmente não**;

Participante 13. Depois que eu optei que **eu não vou ficar mais com cargos administrativos**, não me sinto mais(...)*nós tivemos, há um mês atrás, eleição de chefia de departamento que foi um negócio complicado. Aí tinha dia que falava, não volto mais nessa porcaria vou me aposentar. Mas depois passa, se no cotidiano for assim, você não sobrevive(...)*

Os professores

Participante 2. Às vezes, eu estava numa relação de supervisão(...) *Eu não tenho muita dificuldade de repetir, paciência, mas tem horas que eu fico cansado*, e é quando eu vejo uma coisa mais resistente, impermeável, impermeabilidade àquilo que a gente está propondo. Aí **eu me sinto muito cansado, me sinto exausto**;

Participante 5. **Por vezes sim, por vezes não**;

Participante 6. Eu acho que **quando está chegando o final do ano(...)** **a gente fica, é realmente indisponível, é não (ficar) paciente**. Eu acho que até pega um certo cansaço, assim, emocional(...);

Participante 8. Normalmente não, só em determinados períodos do ano, quer dizer, quando tem período de entrega de notas(...) **Mas sempre nesta época do ano eu acabo me incomodando**, fico perturbado por causa disso, por causa dos prazos(...);

Participante 10. Sim, muitas vezes, porque eu lido com muita gente. E esse negócio de tentar escutar o que o aluno está dizendo, isto toma o seu ser num cansaço enorme, que é o se voltar para o outro, (se) dedicar ao outro, é um trabalho enorme. Então isto cansa, eu só consigo dar aula assim(...)

O que atrapalha o desempenho do docente na sala de aula?

Os participantes relataram o que atrapalha o seu desempenho em sala de aula. Destacaram três categorias de problemas: aqueles relacionados às IES, os que dizem respeito aos alunos, e os que são pertinentes ao próprio professor.

Dos problemas relacionados aos alunos destacaram: a falta de atenção ou desconcentração, aluno desinteressado, aluno que está na aula por obrigação, a necessidade de conhecer o aluno e de engrenar-se com a turma.

Observa-se, conforme os relatos, que os problemas relacionados às IES são: equipamentos que não funcionam, questões administrativas e burocráticas; tirar o poder do professor; quantidade excessiva de alunos na sala de aula; educação como mercadoria.

Os problemas relacionados aos professores estão no manuseio do equipamento, na dificuldade para compreender a letra dos alunos, na busca da linguagem apropriada ao aluno, no cansaço do aluno associado ao cansaço do professor e em problemas de saúde do professor.

No geral, identificaram-se sete problemas relacionados aos alunos. As professoras discorreram mais sobre problemas como a falta de atenção dos alunos. Já os professores relataram fatos relacionados a dificuldades com o perfil e o cansaço dos alunos.

Os problemas relacionados às IES foram seis, sendo que as professoras apontaram quatro. Tanto as professoras quanto os professores queixaram-se dos mesmos fatos, conforme os depoimentos.

Por último, identificaram-se quatro problemas relacionados ao próprio docente. Os professores pontuaram três fatos, sendo que dois deles referem-se ao cansaço. Nesse item, diferenciam-se das professoras.

Os problemas relacionados aos alunos

As professoras

Participante 3. *Essa disciplina que eu dou no mestrado coincide com o momento em que **os alunos têm que fazer a qualificação(...)**eles ficam **super desconcentrados durante a aula**;*

Participante 4. ***Eu acho que é o meu nível de tolerância com o barulho, com a falta de atenção(...)**;*

Participante 9. *Ah!, por exemplo, **alunos desinteressados, isso para mim é terrível**, é uma coisa muito difícil;*

Participante 12. *É o **aluno desinteressado**, porque o aluno que tem dificuldade... Mas o que atrapalha mesmo é o aluno que está lá por obrigação(...)*;

Participante 13. *(...)as **carências que os alunos têm, carências de conhecimento**. Eu acho (que) a gente demora um pouco pra saber qual é a carência. O programa é pronto, você não tem condição de fazer junto com eles(...) Então eu acho que demora um pouco pra fazer uma engrenagem com a turma, sabe(...)*

Os professores

Participante 5.(...) *Entender melhor o universo simbólico no qual eles estão mergulhados, **lidar com as diferenças de perfil dos alunos**;*

Participante 8. ***Atrapalha, mas não por culpa do aluno, mas o cansaço do aluno atrapalha**, eu trabalho com turmas noturnas, então o cara vem muito cansado, nós todos(estamos). **O meu cansaço também atrapalha**, então se eu estou muito cansado também atrapalha, mas não há como negociar com o cansaço(...)*;

Os problemas relacionados às IES

As professoras

*Participante 1. São essas coisas, você planeja uma aula levando em consideração os **equipamentos e** que talvez não funcionem, ou alguma coisa que acontece na universidade que atrapalha o ritmo da aula(...) **Essas questões administrativas e burocráticas** que acabam envolvendo o professor para que ele se desgaste(...);*

*Participante 9. (...) Agora, você vê, o negócio que precisa para um professor, uma condição mais ideal, uma condição muito privilegiada, que eu tenho, não é? Mas eu acho que responsabilidade é uma coisa que tem que estar com o professor em qualquer nível. **E é muito ruim quando a instituição tira esse poder do professor**(...);*

*Participante 11. Bom, **eu acho (que) quando tem muito aluno**, isso atrapalha, (a) quantidade excessiva de alunos em sala de aula! (...)*

*Participante 13. (...) **as carências que os alunos têm, carências de conhecimento**(...) **O programa é pronto, você não tem condição de fazer junto com eles**(...) Então eu acho que demora um pouco pra fazer uma engrenagem com a turma, sabe(...)*

Os professores

*Participante 2. A forma como a instituição se relaciona com os alunos, se é uma forma mais pleiteista(...) (do verbo pleitear) **Até pelo pleitelismo e pelo tratamento da educação como mercadoria é enorme**(...) **Número de alunos na sala de aula é um problemaço. Muitas vezes, tentando maximizar a mercadoria**, enchem a sala de aula, e é um inferno.*

*Participante 6. **O número de alunos é grande, com a turma grande isso atrapalha e (tem) o ambiente acústico etc. Isso atrapalha muito, que hoje, as salas de aula, elas são muito ruins**, de uma forma geral quase não se preocupam com isso e muito menos com quem vai ministrar aula(...)*

Os problemas relacionados aos professores

As professoras

*Participante 13. Olha, talvez, **poderia ser melhor, se... eu conseguisse já perceber mais rapidamente quais as carências que os alunos têm, carências de conhecimento. Eu acho a gente demora um pouco pra saber qual é a carência(...)***

Os professores

*Participante 5. **Por vezes a minha exigência, por vezes a minha falta, a minha dificuldade, (é) usar uma linguagem mais próxima dos alunos. Entender melhor o universo simbólico no qual eles estão mergulhados(...)***

*Participante 8. **Atrapalha, mas não por culpa do aluno, mas o cansaço do aluno atrapalha(...)**então o cara vem muito cansado, nós todos. **O meu cansaço também atrapalha**, então se eu estou muito cansado também atrapalha, mas não há como negociar com o cansaço(...);*

*Participante 10. Ah...sei lá, tem tanta coisa, pode ser **o calor, que nem no dia de hoje. O que me atrapalha às vezes são problemas de saúde, meus problemas de saúde. Então às vezes me atrapalham, que eu perco a voz, tenho problema gastrointestinal** de vez em quando, tem algumas situações (que) me atrapalham(...)*

Como é o relacionamento com os alunos?

Os depoimentos mostram que todas as professoras acham que o seu relacionamento com os alunos é bom, caracterizando-o positivamente com outros adjetivos. Os depoimentos dos professores se diferenciam dos delas no conteúdo verbal, porque expressam menos sentimentos. As professoras se destacam por estarem mais abertas para esses relacionamentos. Tanto as professoras quanto os professores implicitamente demonstram a sua influência e o seu poder sobre os

alunos. Observa-se, pelos depoimentos, que como o professor tem uma identidade pressuposta - “aquele que ensina”-, ele espera que o outro – o aluno-, aprenda. Os depoimentos mostraram a satisfação do docente quando ele percebe que o aluno aprendeu o que ele ensinou, ou seja, à medida que o professor tem a oportunidade de ver a efetiva transferência para o aluno do conhecimento transmitido por ele, sente prazer.

Na questão anterior, identificaram-se alguns problemas com os alunos que normalmente desagradam ao professor, como, por exemplo, a falta de atenção ou o desinteresse do aluno.

Observou-se uma contradição nos depoimentos, que aparece pelo conflito observado entre a relação professor/ aluno, e a relação prazer *versus* desprazer.

As professoras

Participante 1. Excelente, muito bom. Eu gosto bastante, sou próxima deles;

Participante 3. Bom, igualitário, desafio;

Participante 4. (...) como professora, eu metia medo (nos alunos) (...);

Participante 7. Eu acho que, no geral, é bom. Olha, eu não posso me queixar dos meus alunos. De maneira geral, eu tenho conseguido reconhecimento por parte dos alunos, do trabalho que eu faço. Tenho tido problemas também, é óbvio que existem algumas marcas, alguns grupos, algumas situações difíceis, passadas(...)Mas, no geral, eu tenho obtido feedbacks assim, que eu considero muito positivos dos alunos bons ,e reconhecimento(...);

Participante 9. (...)mas o contato com os alunos é altamente estimulante. Então eu tenho alunos que são muito promissores, dá um prazer enorme vê-los desenvolver (seus trabalhos). Outros alunos que eu tenho, que estão se esforçando muito, às vezes alunos que vêm de universidades privadas, com uma formação muito fraca de graduação, mas que se empenham demais e conseguem um desenvolvimento que me dá muito prazer(...). O contato com aluno é extremamente prazeroso(...) De vez em quando a gente tem pessoas difíceis de orientar, alunos que exigem muita paciência (...);

Participante 11. **Olha, de um modo geral, eu acho que eles gostavam da minha aula (...)**Um professor que seja unânime, isso não existe. Mas o que eu sentia, assim, que eles gostavam da minha matéria (...);

Participante 12. **Meu relacionamento é muito bom e muito próximo. Eu sou o tipo de orientadora que fica no pé.** Então eles têm tarefas todas as semanas até menos do que eu gostaria de colocar... Então a gente acaba tendo muito aluno, tem muito orientando e a gente acaba se atrapalhando um pouco, mas eu tenho um relacionamento bem próximo(...) Mas o que a gente descobre é que tem alguns alunos que não estão interessados na parte acadêmica, eles, tipo, querem ir embora(...)bom, é muito próximo;

Participante 13. Bom, **eu busco ter uma relação com os alunos sempre de troca e, assim, em momento algum é de disputa. Tanto que eu digo para eles logo quando é uma turma inicial, nossa relação jamais vai ser de disputa, de conflito, sim.** Entendo o conflito como aquilo que é a diferença e possibilita a mudança(...)

Os professores

Participante 2. **É essa questão do carinho, ouvir como eles são, tentar me comunicar de uma forma que eles compreendam, tomar cuidado para não banalizar o meu conhecimento, aquilo que estou apresentando(...);**

Participante 5. **É um relacionamento variado, de modo geral é bom, (em) algumas situações os alunos aceitam a proposta, em outras tem momentos de tensão,** dificuldade de lidar com (a) indisposição deles para a aula, pode se manifestar como indiferença, atitude mais ríspida ou agressiva,(e até) carinho. Trocamos figurinhas, no geral é uma relação mais superficial;

Participante 6. Já tive dificuldade pessoal quando o aluno não se comporta bem. Esse aluno acaba interferindo na aula. **Hoje sou mais sossegado, acho que minha relação é mais sadia, mais tranquila;**

Participante 8. **Sempre procurei fazer isso com muito cuidado e procurava dar a minha aula. Explico, oriento, mas contato com o aluno, aluno fica na sua. E eu achava também que era uma questão ética, que eu tinha que manter um certo distanciamento, para não confundir o aluno. Eu achava que o aluno tinha**

que entender que eu estava em um lugar um pouco diferente(...) Eu achei que já estava diferente, me sentindo mais à vontade, estava mais tranqüilo, conseguia brincar com aluno, contar piada. Eu mudei muito, assim, em questão de dois anos(...)

Participante 10. É a melhor parte estar com os alunos, porque me sinto provocado a todo o momento. Cada aula não é a mesma aula, eu conheço mais, eu aprendo mais, eu lido muito com a minha timidez. Então dar aula me ajuda muito, como pessoa, a me relacionar com os outros. Então, assim, e no contato com os alunos, eu acho que eu me dou muito bem. Eu tenho recebido muitos elogios, não é? Os meus superiores, os meus alunos, que querem que eu continue no ano seguinte, que faça isso, e o meu grande interesse sempre foram os alunos(...).

Como se sente após um dia de trabalho?

Os participantes mostram em seus depoimentos como se sentem após um dia de trabalho. Não há diferença entre os professores e professoras. O cansaço parece ser uma constante no cotidiano profissional do docente.

As professoras

*Participante 1. Eu me sinto **cansada**, mas é um cansado gostoso(...);*

*Participante 3. Depende. Se estiver muito calor, eu me sinto muito cansada. Mas, em geral, é claro que o dia é **estressante**, eu digo, assim, num dia de discussão com o diretor, daquela parte administrativa, eu me sinto **estressada**(...);*

Participante 4. Normalmente eu me sinto recompensada, me sinto bem e me sinto me permitindo muito ter um descanso. Agora vou curtir o não fazer nada(...);

*Participante 7. Também **bastante cansada**, mas assim, cansada e com a energia e a necessidade de reprogramar o dia seguinte, não dá para parar(...):*

Participante 9. Às vezes eu chego aqui **realmente extenuada, sem energia para nada**, assim, muito, **muito cansada**, então, só dá para jantar, terminar de ler o jornal;

Participante 11. **Ah! Muito bem, muito bem, muito bem mesmo!**(...) Eu sempre procurei organizar os meus horários(...) de forma a ter descanso. Então, por exemplo, o que eu fazia: se eu dava essa aula à noite, então procurava evitar dar aula no dia seguinte de manhã, só se não tivesse mesmo jeito(...);

Participante 12. Ah... **bem cansada**. Às vezes eu quero escrever coisas à noite e eu não consigo escrever, estou com sono; S.13 Então, depende! Tem dia que **estou muito cansada**, tem dia que não estou tão cansada. Agora, final do ano é mais fácil **a gente ficar cansada no final do dia**(...)

Os professores

Participante 2. **Cansado, exausto**. A relação com as outras pessoas, não os alunos, **colegas de instituição é o que me deixa mais exausto**. Muitas vezes você está tentando fazer alguma (coisa) e vem alguém e puxa o seu tapete, e outras vezes você está tentando fazer uma coisa e está dizendo “Aqui tem mais do que meramente dar aula.” Aí a pessoa diz “É isso mesmo, que legal!”. Mas quando você vê, o que é ela quer de você é só que você dê aula. Quer dizer, falam uma coisa... mas as ações mostram que as intenções é... percebem a gente com quem dá aula e ponto. Aí eu fico bravo.

Participante 5. Depende do dia. Eu **posso estar excitado, entusiasmado ou esgotado, encaçado, preocupado**. Depende das turbulências que aconteceram no trabalho. De um modo geral, a atividade docente ... ela é mobilizadora, para o bem ou para o mal. Então, aí eu fico inquieto e tenho dificuldade para dormir(...);

Participante 6. Olha, é, depende também, não são todos os dias que(você) tem sentimentos iguais. (São) sentimentos variáveis. **Tem dia que você se sente mais cansado, mais exaurido**, outros dias não, eu chego em casa e estou bastante disposto ainda, estou contente(...);

Participante 8. **Eu? Esgotado**;

Participante 10. Depende do dia, tem dia em que eu saio (às) 11h30min da noite. Teve um dia em que eu esqueci do horário, olha, saí da faculdade era meia noite e dez(...) **Tem dias que são mais desgastantes.**

Quadro 17
Distribuição dos participantes considerando
como os mesmos percebem o stress

	Total
Irritabilidade	4
Cansaço	4
Ansiedade	3
Sono	3
Cobrança pessoal (aspectos internos)	2
Impaciência	2
Negativismo	2
Insegurança	2
Boca seca	2
Mal-estar	2
Cefaléia	2
Falta de libido	2
Falta de memória	2

O quadro 17 evidencia como os participantes percebem os sintomas como sendo *stress*. Os sintomas mais comuns são a irritabilidade e o cansaço. A ansiedade e o sono também são evidentes. Os demais sintomas, como cobrança pessoal, impaciência, negativismo, boca seca, mal-estar, cefaléia, falta de libido, falta de memória, aparecem com menor freqüência. Este conjunto de sintomas foi encontrado por Selye (1956); Lipp e Malagris (1995); Lipp (1996).

Quanto ao fato de os docentes se sentirem ou não estressados, das professoras apenas três admitiram diretamente que se sentem estressadas, enquanto os partícipes professores admitiram o seu estado de *stress*. Além dos sintomas já mencionados no quadro 17, aparecem nos depoimentos sintomas como nervosismo, raiva excessiva, queda de cabelo, pressão sobre si mesmo, baixa tolerância. Os órgãos de choque são o estômago e intestino, mas também são relatados casos de coceira nas pernas e de herpes. Esses sintomas também são citados pelos referidos autores.

Você se sente estressado?

As professoras

*Participante 1. Hoje menos, **já me senti muito mais estressada**. No momento em que eu estava trabalhando demais, eu senti que realmente **eu estava irritada, nervosa**, e estava me fazendo mal(...);*

*Participante 3. **Sim, por causa de tempo**, mas não pelo conteúdo do trabalho, a não ser aquelas coisas administrativas, políticas. **Aquilo me estressa, me irrita, me deixa possessa**(...);*

*Participante 4. **Atualmente não**. Ultimamente foi o desequilíbrio financeiro, mas eu já retomei. Foi passageiro, momentâneo. **E estressou** até porque eu nunca tinha passado por isso, mas foi passageiro(...);*

*Participante 7. **Eu me sinto cansada**. Não saberia te dizer se chega a ser um estresse, porque eu sempre dou um jeito de, sei lá, até fazer ginástica, andar, fazer uma caminhada, para poder sair, assim... Mas tem aquele momento em que **a gente percebe, por queda de cabelo**, um momento em que eu me dou conta, começo a ver (e digo para mim mesma) “M., calma”. Então resta rever o que é que pode estar te atrapalhando, tá? Eu fico alerta. Eu acho que a questão do estresse é sair de uma zona de conforto, por qualquer tipo de pressão... então, **às vezes, a pressão é de mim mesma**(...);*

Participante 9. **Então, não sei o que você entende por estressada. Eu ando extremamente cansada fisicamente, cansada demais.** É, então, eu estou partindo do mais simples, e fazendo um check-up, assim, geral, para ver como eu estou. Diminuindo um pouquinho o ritmo(...)Então **não sei se eu chamaria isso de estresse, cansaço, (ou), assim, (precisar de um tempo para)** ficar um pouquinho livre de solicitações. Não é, então... **Acho que o indicador de cansaço é esse, eu estou com baixa tolerância a me pedirem coisas,** fazer coisas, então (quero) ficar um pouquinho longe de solicitações. Porque **eu tenho solicitação o tempo todo,** dos alunos todos que eu tenho,(dos) pacientes(...);

Participante 11. Então, agora aquilo que eu te falei, eu acho que assim, **estou um pouco estressada.** Primeiro, assim, de não fazer nada... Então, isso gera um certo estresse, porque uma coisa é você perceber isso claramente(...) Porque você nem se cansou, aí você vai descansar do quê? Uma coisa meio (estranha), mas é por conta dessa fase que eu estou sem trabalhar. Na verdade, assim, é a preocupação de não retornar ao mercado de trabalho.(...)já fiz algumas tentativas. Eu tenho medo e não sei se eles acham que a gente está velha demais, não que eu me acho (velha), mas eu não sei o que o mercado está querendo(...);

Participante 12. **Estressada fisicamente, cansada,** por isso, de ter muito mais atividades do que a gente consegue fazer. Às vezes, a gente acaba trabalhando por empreitada, tem época que a gente trabalha muito, o dia inteiro até de noite, tem época que a gente está mais sossegada. Então queria que isso fosse mais balanceado... **Mas é o stress físico mesmo.** É, eu acho que é uma falta de organização nossa, pra gente conseguir(...);

Participante 13. Essa época do ano, eu me sinto, **eu estou cansada,** porque estou muito acumulada (de tarefas) e não tenho como parar. Então eu fico cansada assim, **mas é um estresse de cansaço físico do corpo.** Eu tenho alguns problemas de coluna, tenho uma hérnia de disco, então, essa época me dói um pouco as costas(...)

Os professores

Participante 2. **Bastante(...).** **O inferno são os outros,(o) que deixa mais estressado** são os outros, no sentido da instituição, **da relação de poder com os colegas. Isso (é o) que me deixa mais estressado(...);**

Participante 5. **Atualmente, não. Já me senti muito. Me senti desvalorizado profissionalmente**, seja dando aula, seja no consultório, seja em outra atividade. Eu não corresponder àquilo, seja(ao) que outra pessoa esperava de mim, ou seja (ao) que eu mesmo esperava de mim;

Participante 6. **Às vezes, mas não é uma coisa assim crônica**. Eu não me vejo estressado, (mas)cansado, **assim,(com) pouca concentração. Eu (me) percebo às vezes assim**, isso, é claro, também não fico apegado a esse estado. Eu me deixo é sentir e passar por ele também, e normalmente até agora, eu tenho passado (por essa sensação de cansaço) sem ter me abatido pelo estresse ou pela pressão, pelo desgaste que a gente tem no cotidiano(...);

Participante 8. **Em alguns momentos, não o tempo inteiro(...)**Então, chega essa época do ano, aí é que pega(...)mas eu preciso viajar, não é? (...) a gente vai embora e fica lá dois, três dias, para poder descansar(...)Talvez não seja nem o excesso de trabalho, **mas é essa concentração, essa continuidade sem interrupção(...)**é (isso) **que vai te derrubando**;

Participante 10. **Muitas vezes, sim**. Se você me pegar, vai, no congresso (em) que tinha que levar os trabalhos dos meus alunos e tinha um monte de coisas para fazer(...)Eu **trabalhei assim uns vinte dias direto sem parar. Gente, aí começa a pipocar tudo quanto é doença ...** Eu brinco com os meus colegas: **“Você quer exemplo de psicossomático para as suas aulas? Olha, um dos meus órgãos de choque é o estômago”**. **Que eu tenho refluxo gastroesofágico**, tanto que eu já tenho o meu remedinho em casa, já orientado pelo médico, piorou, eu tomo ele. Mas aí... Só que **esses sintomas, eles circulam**. Então assim, aí pega o estômago, se eu estou ainda **nesta agitação, aí piora o intestino**. **Daí eu tenho que ir muitas vezes ao banheiro, aí toma o remédio**, faz alguma coisa para dar conta, aí **começa a aparecer herpes na boca, baixa resistência, e aí começa a aparecer uma coceira na perna**, uma dor na perna, sabe? **Aí vai circulando**, assim então eu falo: **“Se precisar de exemplo de psicossomática é só pedir para mim”**.(...)

Quadro 18

O stress interfere no desempenho profissional?		Total
	Sim	11
	Não	2
	Total	13

Justificativa	Total
Desmotivação	6
Bloqueio da competência	4
Irritação	3
Diminui a concentração	3

Como se observou de forma geral no quadro anterior, a maioria dos participantes admitiu sentir-se estressada em algum momento. Agora, no quadro 18, onze participantes responderam que o *stress* interfere no desempenho profissional. A maioria justifica o *stress* pela desmotivação, pelo bloqueio da competência, pela irritação e pela diminuição da concentração.

Relacionando esses dados com os depoimentos das professoras, cinco responderam que não e três que sim, se sentem cansadas em algum momento do dia. Dos professores, dois se sentem cansados de manhã, um afirmou que depende do dia e o outro disse acordar disposto.

De acordo com as respostas, apesar de os participantes sentirem algum tipo de sintoma de *stress*, nenhum mencionou que o cansaço ou qualquer outro sintoma os incomoda no cumprimento de suas atividades acadêmicas.

Os sintomas mencionados nos quadros anteriores e no quadro 18 já demonstram algum nível de *stress* entre os participantes, embora isso não esteja explícito nos depoimentos. Mas adiante, na avaliação do MBI, esse fato fica mais claro.

Quando acorda de manhã sente-se cansado(a) e tem que enfrentar o trabalho?

As professoras

*Participante 1. **Não**;*

*Participante 3. **Não** é que eu me sinto cansada quando eu acordo e penso que eu tenho que trabalhar. O meu problema é outro(...) É (que) acordar cedo pra mim é um horror, não importa pra quê. Pode ser pra viajar, pra passear, pra trabalhar. Então de forma alguma eu me sinto cansada por ter que trabalhar. Mas se eu tiver que levantar às oito horas amanhã, eu vou me sentir cansada para qualquer coisa(...);*

*Participante 4. **Não**, eu sou matutina. Inclusive eu fiz um teste lá na UNIFESP de uma pessoa que está fazendo um trabalho sobre isso, e eu sou matutina. Então a minha energia é 100% de manhã, 70% à tarde e 40% à noite;*

*Participante 7. **Sinto, eu (me) sinto cansada**, mas isso não me impede de levantar e de enfrentar;*

*Participante 9. Sim, é, **ultimamente sim**, então eu estou fazendo uma série de exames agora para ver fisicamente como eu estou;*

*Participante 11. **Não**, só às vezes, quando eu não durmo bem; que também, tem o turno da jornada, porque a gente dava muita aula à noite, então isso era ruim(...) dava uma aula à noite, chegava em casa tipo 23 horas, no dia seguinte tinha que estar cedo lá pra trabalhar. Aí é (a) morte(...);*

*Participante 12. Olha, **cansada sim**, porque, como uma profissional de distúrbio de sono, sei que eu durmo muito menos do que eu preciso. Mas cansada fisicamente não, não. Não que eu estou desanimada, não que eu venha triste para o trabalho. Não, eu venho feliz, mas eu sinto que eu estou cansada, eu preciso de férias... Alguns dias para descansar;*

*Participante 13. **Não**, de manhã não, eu só fico cansada de noite.*

Os professores

*Participante 2. **Sim, eu me sinto cansado**, tem característica de personalidade. Porque às vezes, esse aspecto idealista meu e tudo mais esbarra com o cotidiano, relações de poder, trabalho burocrático. Tem dias que eu não tenho a menor vontade de levantar. Ainda mais quando tem aquele monte de prova para corrigir(...)às vezes eu fico desanimado para acordar;*

*Participante 5. **Hoje em dia não**. Já senti muito. Mas durante muitos anos me senti(cansado);*

*Participante 6. **Ah! Depende do dia**(...)se no dia anterior, eu trabalhei até tarde ou se tive atividades, no dia seguinte eu tenho que acordar cedo, realmente eu fico cansado do trabalho;*

*Participante 8. **Eu me sinto disposto**, apesar de eu dormir sempre tarde, porque eu trabalho até tarde da noite, eu geralmente acordo disposto para trabalhar, eu não fico preocupado (pensando): "Putz, tanta coisa para fazer, não vou conseguir";*

*Participante 10. **Sim, sempre**.*

Quadro 19

Como você percebe o seu desempenho na sala de aula?		Total
	muito bom	1
	Bom	9
	Razoável	3
	Total	13
Você mudaria de profissão?		Total
	Não	13
	Total	13
Justificativa		Total
Gosto de ser professor		10
Não me vejo fazendo outra coisa		3

O quadro 19 mostra que a maioria dos participantes percebe que tem um bom desempenho na sala de aula. Todos os participantes são unânimes em dizer que não mudariam de profissão: a maioria porque gosta de ser professor e uma minoria não se vê fazendo outra coisa.

Os conteúdos dos depoimentos entre os professores e professoras se complementam, no sentido de como se percebem enquanto profissionais. Não houve nenhum depoimento que demonstrasse insatisfação com o trabalho com seus alunos. Pelo contrário, alguns participantes deixam claro que querem dar o melhor de si para seus alunos, mas nem sempre conseguem fazer isso, e por este motivo se cobram, conforme os relatos.

Como se percebe como professor(a)?

As professoras

*Participante 1.(...) (Sou) uma professora que tem muito que aprender(...) **me sinto insegura(...).(Tenho) dificuldade em dar uma boa aula, eu me cobro muito isso(...),acho que poderia ter feito melhor. Agora tenho tido mais momentos (em) que eu saio da aula satisfeita(...);***

*Participante 3. (...) Sou uma professora(...) **que faz uma coisa que gosta, que eu acho que eu sei fazer(...);***

*Participante 4. Eu tenho que acreditar(...)no meu desenvolvimento(...),que eu estou diferente, (que)foi prazeroso (o ato de dar aula). **Me percebo como uma boa professora(...)***

*Participante 7. (...) **Eu me percebo bem, eu gosto e quero continuar ainda nesta atuação;***

*Participante 9. **Eu me percebo como uma boa professora(...),porque eu gosto muito do que faço, faço com muito prazer(...);***

*Participante 11. **Eu acho que eu sou séria, acho que sou competente, acho que dou conta do recado, acho que ensino direito as coisas (...),Agora, sou superexigente, sou supercrítica!(...);***

*Participante 13. Eu acho que, assim, **procuro dar tudo o que sei para os alunos. Acho que poderia ser melhor se eu tivesse mais tempo, gostaria de ter mais tempo de dedicação a cada aluno(...).Não consigo me dedicar como eu acho que um aluno mereceria(...).Eu acho que é difícil isso, dar conta do que é ser educador (...)***

Os professores

*Participante 2. (...) **Sou um professor(...) que dialoga bastante com os alunos(...)deixo claro que há uma diferença de papéis entre professores e alunos(...)me questiono se eu sou tolerante demais(...).Sou um professor(...)que ouço(...),sou exigente(...);***

Participante 5. (...)Um professor mais exigente(...) Ah! E suscetível às intempéries de cada contexto específico(...), bastante sensível aos dissabores que tenho na relação com aos alunos(...);

Participante 6. (...)As aulas estão na minha cabeça(...) E eu me vejo hoje como um professor e aí varia muito. Na graduação como mais um educador e na pós-graduação como um inspirador ou um colaborador(...);

Participante 8. Hoje eu estou mais confiante, eu tenho mais claro para mim o que eu quero fazer(...)É importante a satisfação no trabalho, é saber o quanto você chega perto dos limites (...);

Participante 10. Aquele que consegue ouvir o aluno(...)sou orientador de pesquisa(...) (Mas) Se a pesquisa no final sair muito com a minha cara, saiu feia”.

Quais são as características para ser um bom professor(a)?

Nos depoimentos dos professores e professoras pudemos observar diversas características que identificam um bom docente. Muitas dessas características apontadas são idênticas entre os professores e professoras. Outras são diferentes, mas se complementam.

As características apontadas pelas professoras

- gostar daquilo que faz;
- precisar estudar;
- ser dedicada;
- ter muito domínio do conteúdo;
- gostar de gente;
- estar ciente de que ensinar exige saber;
- perceber que a aula é um encontro entre pessoas;
- saber passar por dificuldades;
- ter tolerância à frustração;
- sentir motivação pessoal;
- empenhar-se

- atualizar-se
- apresentar um bom nível de relacionamento;
- ter responsabilidade no trabalho;
- ser paciente;
- gostar do que se faz;
- apreciar a curiosidade do outro;
- conhecer bem o que se faz;
- estar sempre ampliando seus conhecimentos;
- estar sempre pesquisando;
- estar sempre se renovando;
- ter disponibilidade para fazer trocas etc.

As características apontadas pelos professores

- amor pelo conhecimento;
- ter poder;
- ter ética na relação;
- ser justo nessa relação;
- ser perseverante;
- ser paciente;
- ser estudioso;
- saber escutar;
- saber ser criativo no uso da linguagem;
- gostar do trato com as pessoas;
- gostar de ensinar;
- gostar da pesquisa;
- ter curiosidade;
- conhecer profundamente os conteúdos ensinados;
- ter disponibilidade para tratar com pessoas;
- saber lidar com os alunos em sala de aula;
- ter habilidade para lidar com grupos;
- ter capacidade;
- saber lidar com a própria frustração;
- saber lidar com a frustração do outro também;
- ter paixão pelo que se faz;
- aprender com os alunos etc.

Os depoimentos das características para ser um bom professor(a)

As professoras

Participante 1. (...) gostar daquilo que você faz, você tem que estar certo da sua decisão, da sua função enquanto professor(...)Para ser professor, você precisa estudar e você só é contratado se você estudou(...) (A docente) tem que ser dedicada, tem que gostar daquilo.

Participante 3. (...) Eu só acho que pode dar aula quem tem domínio do conteúdo que vai dar. Segundo, tem que gostar de gente e tem que respeitar o aluno. Aliás, só respeita o aluno quem gosta de gente(...)

Participante 4. (...)Não dá para ser uma boa professora e não saber ensinar, não ter conteúdo(...)mas não é só isso, tem que saber passar (pelos problemas).(E) ter uma tolerância à frustração, por mais que você se esforce vai ter aquele aluno que não vai conseguir, ou porque não quer, ou porque não pode naquele momento. E entender isso, eu acho que é ser uma boa professora.

Participante 7. Bom, eu acho que é estudo, dedicação, motivação pessoal, empenho, atualização, uma busca de um bom nível de relacionamento.

Participante 9. Você não pode parar de estudar de jeito nenhum, (deve ter) responsabilidade pelo trabalho que você está fazendo(...). Eu tenho que estar aberta para aprender continuamente, e perceber a situação de trabalho com os alunos como uma condição de conhecimento pessoal também(...)

Participante 11. (...)Ter muita paciência e precisa gostar! Acho que tem que gostar da curiosidade do outro, gostar do outro não saber de alguma coisa(...).Essa curiosidade do saber, eu acho bárbaro. Isso eu acho muito legal.

Participante 12. (...)Você saber o que faz,(e) se você não gostar do que faz, se não amar aquela profissão, não vai gostar. Depois ter consciência de que a gente não sabe tudo, então professor que diz que já acabou que já conheceu tudo o que tinha pra conhecer, não é professor. Professor tem sempre que estar conhecendo, tem que estar sempre pesquisando, sempre se renovando, não tem que ter essa obrigação de saber todas as respostas pro aluno, mas tem que ter um compromisso de procurar as respostas (...)

Participante 13. (...) **Uma delas é ter um bom conhecimento do que você está ministrando(...). Você produz o conhecimento, você não está dando aula de manual. Então, acho que isso é imprescindível, eu acho que não dá pra ser dissociada a função de pesquisador e (a) de professor.** O docente é as duas questões, é a prática, não tem jeito, e (a) outra (é) ter disponibilidade para fazer trocas, estar acessível para novidades e pras coisas que o outro trás, saber se relacionar, aprender a se relacionar com outros (...)

Os professores

Participante 2. (...) **Precisa ter ética e amor pelo conhecimento(...)**É, ética porque é uma relação de poder, continua sendo uma relação de poder, e (se) exige ética nessa situação. Eu me preocupo muito com as relações autoritárias(...)

Participante 5. **Ser perseverante, ser paciente, ser estudioso, saber escutar, saber ser criativo no uso da linguagem e a possibilidade de explorar elementos da vida cotidiana e da vida profissional que dêem base para os objetivos pedagógicos.** De modo geral, é isso.

Participante 6. **Primeiro gostar de estudar, segundo gostar também de ensinar. Esse gostar de pessoas é ensinar para pessoas. É, além das atividades clássicas do professor, eu acho que ele tem que gostar também é da pesquisa, ter curiosidade de se desenvolver nisso.** E (isso) fazer parte da vida dele, enquanto professor.

Participante 8. **Conhecimento, paciência, disponibilidade para tratar com gente. Então, dar aula é lidar com alunos, lidar com grupos, trabalhar com grupos, então, tem que ter habilidade para fazer isso(...)** (e)de você lidar com frustração. Você tem um projeto, tem um plano, e nem sempre vai dar certo no final, da sua (parte) e do aluno. O aluno também tem um monte de projetos, **então tem que lidar com a frustração do outro também.**

Participante 10. Bom, tem essa coisa da **paixão, que eu acho que é o fundamental, e a outra coisa é: você tem que ensinar, é função do professor ensinar algo. Claro que eu também aprendo com meus alunos, é por isso que eu estou ali e que eu gosto (do que faço).**

Já pensou em mudar de profissão?

Entre as professoras, sete responderam a esta pergunta negativamente. Nunca pensaram em mudar de profissão. Uma única participante disse que havia pensado nisto, mas não de forma concreta. Entre os professores, dois não mudariam e os outros dois já haviam pensado nessa alternativa, mas não saberiam o que fazer.

Como se observou, eles não se vêem fazendo outra coisa.

As professoras

Participante 1. Já pensei, mas não (um) pensamento concreto(...);

Participante 3. Não;

Participante 4. Não;

Participante 7. Não;

Participante 9. Não, não mesmo;

Participante 11. Não;

Participante 12. Nunca;

Participante 13. Não.

Os professores

*Participante 5. **Só em (um) momento de devaneio pontual esporádico**, nunca de uma maneira inconseqüente;*

*Participante 6. Ah! **Pensar eu já pensei, mas não sei o que eu poderia fazer.** Pensar a gente pensa, pensa fazer outra coisa e tal. Ah! Olha, tanto já pensei na brincadeira, como pensei seriamente em momentos assim mais de crise(...). (Mas) eu vou fazer o quê? Quando eu penso em fazer outra coisa é (algo) normalmente ligado à cultura. Quando penso em fazer outra coisa, é escrever. De abandonar tudo e só trabalhar com a literatura. Mas é algo ligado(à atividade intelectual);*

Participante 8. **Não**;

Participante 10. **Não**, se algum dia eu não conseguir dar aula mais em faculdade, uma coisa eu tenho clara, eu vou ter que trabalhar com isso, seja lá em qual lugar. É, ou em trabalhos comunitários, já tenho tanto vínculo social, eu tenho que trabalhar com isso(...)Não me vejo fazendo outras coisas.

O professor universitário apresenta a síndrome de *burn-out*?

Quadro 20

Distribuição, em percentual, dos participantes professores universitários, segundo os componentes da Síndrome de *burn-out* (n=12).

Grau	Exaustão Emocional	Despersonalização	Realização Pessoal
Baixo	41,66%	58,33%	8,33%
Moderado	41,66%	33,33%	41,66%
Alto	16,66%	8,33%	50%

Respondendo ao primeiro objetivo específico da pesquisa, este quadro mostra que nível os professores universitários psicólogos apresentam em cada componente da síndrome de *burn-out* (EE-exaustão emocional, DE-despersonalização e RP- realização pessoal). Identificou-se o número de professores pelo nível (alto, moderado e baixo) em cada um dos componentes da síndrome de *burn-out*, conforme mostra o quadro 20.

No quadro 20, os resultados mostraram que aproximadamente 58% do total de participantes estão no nível moderado e alto quanto aos componentes de exaustão emocional e 42,66% estão no nível baixo. No componente de despersonalização 42,60% dos participantes estão no nível moderado e alto, enquanto a maioria, 58,33%, está no nível baixo. No componente de realização pessoal no trabalho, observa-se que 91,66% dos participantes estão no nível

moderado e alto, e apenas um participante, 8,33%, está no nível baixo, mas não caracterizou a síndrome, por ter apresentado níveis mais elevados nos componentes de exaustão emocional e de despersonalização, conforme mostra o quadro 21.

No geral, observou-se que os participantes apresentaram graus mais elevados de níveis moderado e alto no componente de exaustão emocional e no de realização pessoal no trabalho, e menor percentual de nível moderado e alto no componente de despersonalização.

Quadro 21
Número de participantes segundo distribuição entre os componentes da Síndrome de *burn-out* (n=12)

Participantes	Exaustão Emocional	Despersonalização	Realização Pessoal Baixa	Realização Pessoal Moderada	Realização Pessoal Alta	Total
Professoras						
P1	B	B	0	0	A	1
P3	B	B	0	0	A	1
P4	M	M	0	M	0	1
P7	M	M	0	M	0	1
P9	M	B	0	0	A	1
P11	B	B	0	0	A	1
P12	M	B	0	0	A	1
P13	B	M	0	0	A	1
Professores						
P2	A	M	0	M	0	1
P5	B	B	B	0	0	1
P6	A	B	0	M	0	1
P8	M	A	0	M	0	1
P10	Não Resp.	Não Resp.	Não Resp.	Não Resp.	Não Resp.	12

B	Baixo
M	Moderado
A	Alto

Observa-se no quadro 21 que, das professoras, quatro estão no nível baixo e quatro no moderado no componente de exaustão emocional; e cinco estão no nível baixo e três no moderado no componente de despersonalização; duas estão no nível moderado e seis no nível alto no componente de realização pessoal no trabalho. Este resultado mostra que quase a maioria (seis) das entrevistadas apresenta grau alto na realização pessoal no trabalho. O que chama a atenção é que duas participantes que estão no nível moderado de exaustão emocional apresentaram o mesmo resultado nos componentes de despersonalização e na realização pessoal no trabalho.

Entre os professores, um está no nível baixo, um no nível moderado e dois estão no nível alto na exaustão emocional; dois no nível baixo, um no nível moderado e um no nível alto de despersonalização; três participantes apresentaram o nível moderado e apenas um o nível baixo no componente de realização pessoal no trabalho. Essa situação não caracterizou a síndrome, pois nos demais componentes, de exaustão emocional e de despersonalização, ele apresentou o nível baixo, o que não caracterizou a síndrome.

Conforme o quadro 21, apenas dois professores apresentaram o nível alto de exaustão emocional, o que não aconteceu com nenhuma professora. Outro fator que se destaca é que nenhum dos professores apresentou alto nível de realização pessoal no trabalho.

Identificou-se o nível mais elevado no componente exaustão emocional e, segundo Vasquez-Menezes (2003), os escores moderados já são indicadores de alerta para o *stress*.

Quadro 22

Distribuição, em percentual, dos participantes com titulação de mestrado e doutorado segundo os componentes da Síndrome de *burn-out* (n=123).

Grau	Exaustão Emocional	Despersonalização	Realização Pessoal
Alto	37,50%	19%	79%
Moderado	49%	46%	21%
Baixo	13,50%	34%	0

Fonte: Os dados foram extraídos da pesquisa realizada pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia - ANPEPP com 461 psicólogos brasileiros, 2008.

Como pode ser visto no quadro 22, com dados baseados em uma pesquisa realizada no Brasil com 461 psicólogos, dos quais 123 possuem o curso de pós-graduação de mestrado e doutorado, nenhum apresentou grau baixo de realização pessoal no trabalho Jacques e col. (2009, no prelo). Na Colômbia, foi realizado um estudo com 173 psicólogos, 39 homens e 134 mulheres, no qual se constatou que dezenove apresentaram nível alto de exaustão emocional, três, um nível alto de despersonalização e nenhum apresentou nível baixo de realização pessoal no trabalho Alarcón e Muñoz (2007, p.220).

Embora haja pouca pesquisa feita entre psicólogos, observa-se por aquelas que foram realizadas no Brasil e na Colômbia, que os psicólogos apresentam, de acordo com os escores do MBI, um nível mais elevado de realização pessoal no trabalho.

Ademais, os depoimentos deste trabalho também demonstram que embora os participantes achem que o exercício docente é estressante, eles gostam muito do que fazem e não querem mudar de profissão.

Como já foi relatado, há *stress* entre os docentes que participaram da pesquisa, mas não o suficiente para caracterizar a síndrome de *burn-out*, já que através do MBI verificou-se que 91,66% têm nível moderado e alto de realização pessoal no trabalho. Para Codo e Vasques-Menezes (1999), a síndrome de *burn-out* consiste na “desistência”, pois o profissional, nessa situação, deixa de investir em seu trabalho e nas relações afetivas circundantes, tornando-se incapaz de se envolver emocionalmente.

Os alunos despertam algum tipo de sentimento?

Na questão anterior, identificou-se, através do MBI, que a maioria (nove participantes) apresenta alto e médio nível de realização no trabalho.

Na realidade do trabalho docente, são várias as situações que surgem, exigindo desses profissionais soluções quase impossíveis e/ou fora do seu alcance. Isto acontece porque existe sempre uma cobrança em cima do profissional, em decorrência de uma identidade pressuposta: o professor é aquele que ensina ou tem o conhecimento. Além de atender às expectativas da sua coordenação, tem que atender às demandas dos alunos. Essas situações são geradoras de sentimentos opostos, pondo em conflito o profissional que cumpre o seu papel. Os participantes trazem, em seus relatos, esses sentimentos opostos de prazer *versus* desprazer.

Os sentimentos despertados pelas professoras

Sentimentos de prazer

- *(as participantes) despertam o sentimento prazeroso;*
- *sentem-se muito satisfeitas;*
- *sentem-se realizadas;*
- *sentem carinho;*

- *sentem sentimentos de mães;*
- *têm vontade de ajudar;*
- *sentem solidariedade;*
- *sentem cuidados;*
- *sentem que os alunos são colaboradores;*
- *sentem a recompensa;*
- *sentem sensibilização.*

Sentimentos de desprazer

- *sentem-se irritadas;*
- *sentem preocupação*
- *sentem desprazer;*
- *sentem cansaço;*
- *sentem-se mal;*
- *sentem raiva;*
- *sentem-se tristes.*

Os sentimentos despertados pelos professores

Sentimentos de prazer

- *bem-estar;*
- *carinho;*
- *entusiasmo;*
- *expectativa;*
- *curiosidade;*
- *solidariedade;*
- *companheirismo;*

- *satisfação;*

Sentimentos de desprazer

- *mal-estar;*
- *apreensão no sentido de tensão;*
- *raiva;*
- *vergonha;*
- *incômodo;*
perturbação;

Como se vê, existem dois aspectos a serem abordados. Primeiro, identificaram-se os sentimentos de prazer e desprazer gerados nos docentes. Segundo, ficou evidente que as professoras identificaram mais seus sentimentos de prazer e desprazer do que os professores. No geral, observou-se que o trabalho docente gera mais sentimentos de prazer do que de desprazer.

O docente, no exercício do seu papel, tem poder e pode aprovar ou reprovar seu objeto de trabalho- o aluno. Mas também, no cotidiano de seu trabalho, se depara com situações adversas que geram sentimentos conflituosos de prazer *versus* desprazer. É esse conflito que lhe traz sofrimento de natureza mental. A este respeito, Dejours (1992, p.63) afirma que a angústia resulta de um conflito intrapsíquico, isto é, de uma contradição entre dois impulsos inconciliáveis.

Os depoimentos das professoras

Participante 1. Muitos. Às vezes eu fico satisfeita, realizada em ver que eles (os alunos) estão colocando em prática aquilo que eu levei para a sala de aula para a gente discutir (...). Eu vejo o envolvimento, dá satisfação(...) É claro que às vezes a gente fica irritada, às vezes você fica meio frustrada, eu vejo alguma coisa que não dá certo, mas assim, (há) mais um sentimento de satisfação e realização.

Participante 3. **Claro. Principalmente ver o aluno produzindo, descobrindo, isso é uma coisa muito prazerosa.**

Participante 4. (...) **Tem alunos que despertam um carinho maior(...) Às vezes te despertam um sentimento de mãe, aquela vontade de ajudar. Você percebe que é um sentimento maior, que ele não é um aluno igual, que ela não é uma aluna igual. Tem aquelas pessoas que são divertidas, então te despertam o prazer de estar junto(...)**

Participante 7. **Às vezes de solidariedade, pela dificuldade que eu percebo que eles enfrentam(...) Então me despertam essa coisa da solidariedade, e às vezes até do prazer de estar com eles, às vezes o desprazer também, alguns são difíceis, então esse misto de sentimentos.**

Participante 9. **Sim, é impossível não sentir!(...) É, sem dúvida mais de prazer, de cuidados, de preocupação com problemas pessoais, é, são muito mais sentimentos agradáveis. O grupo já é novo, começou agora, que houve época que eu tive alunos difíceis, pessoas muito complicadas. Aí dá uma canseira, você não vê a hora que acabe logo, para se livrar, mas eu, atualmente eu estou com um grupo de alunos (com) que sinto enorme prazer, e alguns (estão) se transformando em grandes colaboradores.**

Participante 11. **Desperta, claro, vários, é desses assim, bons até ruins(...)Desperta muita coisa assim esse interesse. Isso é uma coisa que eu acho (que) é fascinante na aula, porque quando você sente que a pessoa está interessada naquilo que você tem pra ensinar pra ela, isso se torna uma coisa muito boa, uma parceria muito boa. (...)Então, eu acho que... É...(mas, às vezes) desperta raiva sei lá, você fica com raiva do cara, você fala: “Bom, mas o que (ele) está fazendo aqui”, não é? Então acho que tem a mais variada gama de sentimentos, mas, de um modo geral, eu gosto dessa coisa do aprendiz! O cara que tem vontade de aprender tudo! Eu acho bem legal...**

Participante 12. **De sentimento, é isso, eu tenho uns alunos, bons alunos, que caminham sozinhos, eu fico muito satisfeita e o prazer ... essa é a recompensa que eu tenho, que é a recompensa do meu trabalho mesmo. Tem alguns alunos que me dão mais trabalho, aqueles que estão mais disponíveis, que têm mais dificuldades e querem aprender e querem aprender... (Com) esses aí a gente tem trabalho, mas é recompensador também. O que me deixa triste, mais preocupada, é aqueles que não querem nada com nada(...)**

Participante 13. Ah, todos.(...) mas eles despertam sentimentos mais emotivos. Eu fico muito sensibilizada quando vejo o desenvolvimento deles, defesa de tese, alunos que estão terminando e passam na pós-graduação, alunos que tinham dificuldade e conseguem se superar(...) Assim, (sinto) todos os tipos (de sentimentos), angústia, porque às vezes ele (o aluno) não vai, você percebe que podia ir, e não vai, aí você tem que se controlar, porque é o tempo dele. Então têm todos os tipos de emoção! Então, não sei, eu acho que eles me ensinaram a entendê-los(...)

Os depoimentos dos professores

Participante 2. Eu tenho carinho por eles, eu gosto. Varia também. Em geral, no início das aulas, (há) uma certa expectativa, uma certa apreensão, como é que vai ser, se a relação vai ser boa. Tem uma apreensão no início, tem um carinho durante, no final, em alguns, a sensação de que já deu. Esses (são) mais impermeáveis, eu já estou querendo dizer tchau, (mas, mesmo assim) estou com vontade de saber como eles vão, o que vai acontecer com o futuro deles(...)

Participante 5. Sempre. Às vezes entusiasmo, outras vezes curiosidade, por vezes raiva, por vezes vergonha, enfim são sentimentos diversos. Acho muito difícil sair indiferente de alguma aula ou de algum curso.

Participante 6. Com todos é assim: um ou outros aluno desperta sentimentos bons e outros, ruins. De um modo geral, os alunos de mestrado e doutorado despertam, é, alguns sentimentos, especialmente esse sentimento de solidariedade e companheirismo, isso é muitas vezes presente.

Participante 8. Sim, o trabalho que eu faço também é por causa dos alunos. Eu me sinto satisfeito com o trabalho. Acho legal as coisas que eu faço, porque eu vejo sinais positivos nos alunos, de reconhecimento, de afinidade. Não é com todos os alunos, mas com um número satisfatório de alunos. Mas também, às vezes, eu fico perturbado, o aluno me incomoda(...)e não está entendendo o que está se passando ali(...)

Participante 10. Todos os sentimentos humanos, dos melhores aos mais terríveis. De uma forma geral são os melhores, mas que de vez em quando eu tenho vontade de jogar um pela janela, não tenho a menor dúvida. Numa

forma geral, eu não tenho queixa de aluno de psicologia não, de vez em quando você encontra um ou outro que você tem que dar um limite, assim, estabelecer isso, tirar uma prova, e tem isso.(...)

O que mais gosta como professor?

Das professoras, oito mencionaram que gostam de dar aula, três que gostam de estar na sala de aula, duas gostam do conhecimento, uma de ver o aluno aprendendo, uma de preparar aula e uma de orientar em pesquisa. Dos professores, dois gostam da curiosidade, dois do conhecimento, dois de estudar trabalhando, dois de aprender com o estudar, dois do diálogo com os alunos, um da criatividade, um de ensinar, um de estar com o aluno, um de despertar conhecimento no aluno.

Entre as professoras, a maioria gosta mais de dar aula e de estar na sala de aula. As respostas dos professores foram diversificadas: o que gostam estão além da sala de aula e de estar com os alunos. Mais uma vez verifica-se que o docente tem prazer quando percebe o desenvolvimento e o aumento do conhecimento do aluno e, principalmente, quando vê o aluno reproduzir aquilo que ele aprendeu.

Os depoimentos das professoras

Participante 1. Dar aula é a parte mais legal.

Participante 3. Eu acho que eu gosto do aluno e do conhecimento.

Participante 4. O que eu mais gosto é daquele sentimento de estar dando uma aula e não estar falando só daquele conteúdo exigido, (gosto) que o encontro sirva para acrescentar alguma coisa na vida daquelas pessoas, é o que eu mais gosto(...)

Participante 7. Olha, por incrível que pareça, o que eu mais gosto é dar aula. Dar aula é um termo horrível, porque ninguém “dá”, mas já (se) familiarizou este termo. Dar aula então, eu gosto de estar em sala de aula com os alunos,

e se pudesse estaria mais tempo com eles, dando uma seqüência, vendo o progresso do aluno, isso é o que eu mais tenho prazer.

Participante 9. É, então estou falando como a docência está presente na minha vida e (isso) não está desligado da minha experiência de vida. Sabe, “Ai que delícia minha vida, puxa, tem que preparar uma aula”, não é assim. Mas eu estou vivendo na realidade da pós-graduação da universidade C, e de um programa bom, com poucos alunos, de um tema que eu gosto muito, que é a minha linha teórica(...) A situação de sala de aula é muito boa, eu acho maravilhosa(...). O curso de pós-graduação tem menos alunos, dez alunos por classe. É muito delicioso(...). Eu acho que a realidade do curso de pós-graduação é diferente, então eu estou com profissionais já mais velhos, pessoas muito empenhadas em fazer o curso. Então essa situação para mim é extremamente gratificante (...)

Participante 11. Eu gosto! Da sala de aula, de dar aula. Eu gosto muito de preparar aula(...)

Participante 12. Como professora, eu gosto de dar aula, e a coisa que eu mais gosto é dar aula, ver que eles estão aprendendo, que está despertando interesse, que eles estão caminhando sozinhos para fazer uma pesquisa, que eles estão se desenvolvendo(...)

Participante 13. Eu gosto de orientar pesquisa, trabalhos de pesquisas, eu adoro fazer isso, gosto demais de pegar o aluno de iniciação científica(...). Porque eu acho isso fantástico, ver aquele desenvolvimento (...). (Já) os conceitos básicos, então, isso às vezes me cansa, mas, ao mesmo tempo, essa dinâmica do aluno de graduação me atrai; eu não saberia ficar sem, mas (é) evidente: dar aula na pós-graduação é outra história, (...)

Os depoimentos dos professores

Participante 2. Termina a aula e (há) os alunos que ficam pensando sobre aquilo, não querem parar e vêm perguntar coisas para (a explicação) continuar. Tem uma coisa que eu consegui despertar neles, uma coisa de curiosidade, de buscar o conhecimento. E terminou a aula(...) E tem pessoas ali, interessadas no conhecimento, esse é o momento que eu mais gosto.

Participante 5. A possibilidade de estudar trabalhando. A possibilidade de aprender. A possibilidade do diálogo, de poder pensar a partir das dúvidas, das inquietações dos alunos que se mostram de alguma maneira interessados ou mobilizados pelos temas propostos.

Participante 6. Como eu disse, as compensações... Eu acho que (estão) no aspecto da criatividade, do estudar, do aprender como estudar, é o que mais gosto. Então o outro tem a ver com a relação, com a classe, etc. Isso para mim eu acho que (é o que) mais gratifica: o ensinar.

Participante 8. Eu gosto de falar, é claro, de conversar com o aluno. Acho que a melhor oportunidade do trabalho de professor é você poder oferecer alguns elementos, e ver o que foi feito disso aí com os alunos.

Participante 10. De estar com o aluno e de estar produzindo conhecimento (...), descobrir as coisas (...)

CAPÍTULO 4 – A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE

O capítulo anterior teve por objetivo esclarecer o conceito de *stress e burn-out*, suas fases, os estímulos que podem desenvolver a síndrome, bem como os aspectos subjetivos individuais que geram o desenvolvimento do processo de *stress* diante das exigências e demandas às quais o indivíduo está submetido.

Assim, o desenvolvimento do processo de *stress* depende de fatores individuais, de estratégias subjetivas para o enfrentamento, e da adaptação, ou não, por parte do indivíduo, às exigências externas ou internas. Esta adaptação do indivíduo às exigências do meio social ou dele mesmo depende da constituição de sua identidade. Ao longo da vida, o indivíduo constrói representações de si por meio de experiências na vida cotidiana e por meio de experiências subjetivas, como pensamentos, desejos e fantasias.

Para Berger e Lukmann (1985, p.228), a identidade é o cerne da realidade subjetiva, que está em constante relação dialética com a sociedade. A constituição da identidade se dá por meio dos processos sociais. “Uma vez cristalizada, é mantida, modificada ou mesmo remodelada pelas relações sociais”.

Quando o indivíduo chega ao mundo, primeiro estabelece relações com seu grupo familiar, no qual aprende a desempenhar os papéis sociais. Posteriormente essas relações vão sendo ampliadas com os amigos, na escola, no trabalho, etc – podendo ser agradáveis ou desagradáveis, boas ou ruins, desgastantes ou não.

Desta forma, se a adaptação a essas exigências depende dos aspectos subjetivos e da constituição da identidade para os enfrentamentos, o contrário – a inadaptação ou a dificuldade de adaptação – pode desenvolver o processo de *stress*.

O indivíduo começa a construir sua história a partir do nascimento. Durante sua trajetória de vida, o indivíduo vai construindo representações de si por meio de experiências vividas no cotidiano e acompanhadas por pensamentos, emoções, desejos e fantasias.

Desta maneira, a constituição da identidade inicia-se a partir do processo de interação com os outros significativos, as figuras do pai e da mãe. A criança constitui inicialmente sua identidade a partir das ações e condutas de seus genitores. Associado a isso, acontece uma redefinição dos papéis sociais, o que facilita outras reformulações nas relações socialmente impostas. Por isso, o nascimento da criança implica na relação entre pais e filhos, na qual a criança começa a reconhecer-se como filho, assim como os pais assumem o papel pressuposto – a identidade de pai e a identidade de mãe; ocorre, então, uma resignificação dos papéis sociais.

Neste sentido, a identidade se constitui a partir do processo de interação da criança com o grupo familiar. Esse grupo primário, por meio de suas ações, favorece as primeiras interações e depois as demais, com grupos mais amplos.

Quanto a uma primeira noção de identidade, Ciampa (1994, p.63) menciona a “diferença e igualdade”. O autor compreende que, habitualmente, o nome descreve a identificação do ser que, ao interiorizar essa nomeação, constitui a sua singularidade. Ainda acrescenta que da mesma forma que nos nomeamos, as outras pessoas nos nomeiam. Por exemplo, a família, ao nomear, dá ao indivíduo a possibilidade de diferenciar-se dos outros membros do grupo, ao mesmo tempo em que o sobrenome os iguala.

Com efeito, na medida em que o indivíduo começa a fazer parte de outros grupos, ora se iguala aos seus membros ora se diferencia dos mesmos. Segundo Ciampa (1994, p.64), “O conhecimento de si é dado pelo conhecimento recíproco dos indivíduos identificados através de um determinado grupo social que existe objetivamente, com sua história, suas tradições, suas normas, seus interesses etc.” Entende-se aqui o processo de constituição da identidade de um indivíduo como um processo que se sobrepõe ou até se identifica com a história pessoal e com a consciência dessa história.

Ciampa (1994, p.64) ainda afirma que um grupo existe objetivamente e a partir das relações estabelecidas entre seus membros e o meio ambiente em que

vivem, e “é pelo agir, pelo fazer, que alguém se torna algo”, ou seja, por meio da sua prática, pelo seu pensar, sentir, agir e trabalhar.

A influência do contexto social, onde as inter-relações estão inseridas e as experiências vividas, somadas à herança cultural, contribuem para a constituição da identidade do indivíduo e, durante esse processo, ocorrem, ao mesmo tempo, as suas inserções sociais. Assim pode-se afirmar que cada componente do grupo-cada ator – interfere na identidade do outro. O resultado dessa interação social é que determina o sujeito como pessoa, tornando-o assim, um “representante de mim”. Ciampa explicita com clareza esta situação:

Desta forma, estabelece-se uma intrincada rede de representações que permeia todas as relações, onde cada identidade reflete outra identidade (...) Este jogo de reflexões múltiplas que estrutura as relações sociais é mantida pela atividade dos indivíduos, de tal forma que é lícito dizer-se que as identidades, no seu conjunto, refletem a estrutura social ao mesmo tempo que reagem sobre elas conservando-a ou transformando-a (CIAMPA, 1994, p.67).

Além de Ciampa (1998-1994), alguns autores, e, entre eles, Habermas, (1990) propõem uma teoria do desenvolvimento da identidade que possibilita a articulação dessa teoria com outros conceitos. No decorrer deste capítulo, enfoca-se a identidade como uma “categoria científica”, na denominação de Ciampa.

Para Habermas (1990, p.60-69), a constituição da identidade ocorre em três níveis:

O primeiro nível é o pré-convencional (de “identidade natural”), caracterizado pela aquisição do pensamento pré-operacional, por meio do qual ocorre a aprendizagem, diferenciando-se o corpo da criança do seu ambiente. Nessa fase, a criança interioriza regras, normas e valores sociais, como se fossem verdades sociais absolutas, sem muitos questionamentos. Ela começa a ter uma *pré-consciência*, sendo capaz de distinguir o certo do errado, a punição do prêmio etc. Nesse estágio de desenvolvimento da criança, a teoria de Habermas

aproxima-se da de Berger e Luckmann (1985), quando estes mencionam a importância deste estágio e dizem que “o mundo interiorizado na socialização primária torna-se muito mais firmemente entrincheirado na consciência do que os mundos interiorizados nas socializações secundárias”.

Habermas considera que a identidade do eu depende, em certo sentido, da capacidade de o sujeito conhecer e também de afirmar uma competência formada nas interações sociais:

A identidade é gerada pela socialização, ou seja, vai-se processando à medida que o sujeito – apropriando-se dos universos simbólicos – integra-se, antes de mais nada, num certo sistema social, ao passo que, mais tarde, ela é garantida e desenvolvida pela individualização, ou seja, precisamente por uma crescente independência com relação aos sistemas sociais (HABERMAS, 1990, p.54)

O referido autor denomina o segundo nível convencional de “identidade papel”. Este nível é caracterizado pela aquisição das normas dos grupos mais amplos. As ações visam satisfazer às expectativas da família, do grupo ou da nação a que o indivíduo pertence. O indivíduo, assim, demonstra sua aptidão para manter, apoiar e justificar a ordem social, identificando-se com as pessoas ou grupos. Há uma concordância interpessoal “bom moço(a), bem-comportado(a)”. Surgem, pela primeira vez, as intenções de uma determinada ação, sendo que este ato procura assegurar um certo julgamento favorável, uma aprovação de outros - interioriza-se a identidade de papel. Há a orientação “lei e ordem”, e, o indivíduo aceita que, para um compromisso ser justo, é preciso que ele cumpra o seu próprio dever, em função da manutenção da ordem social: as ações acontecem respeitando-se as autoridades e os papéis fixos estabelecidos por essa mesma ordem, relativamente independentes de julgamentos individuais. Nesse nível o indivíduo já questiona sobre aquilo que é imposto pelo social, em fase que corresponde à socialização secundária proposta por Berger e Luckmann (1985).

Habermas (1990) afirma que o terceiro nível pós-convencional é o da “identidade do Eu”. Por meio dela, os atores se fundem a partir do agir comunicativo: “A identidade de papel é substituída pela identidade do Eu; os atores se encontram, por assim dizer, através das conexões objetivas de suas vidas enquanto indivíduos”, o que se aproxima do conceito de identidade-metamorfose de Ciampa (1998, p.204).

Essa conduta é conhecida como autônoma ou fundada em princípios. Nesse nível, os valores atribuídos à interação da pessoa podem ser independentes da autoridade, dos grupos ou das pessoas que sustentam tais valores, e também independentes da identificação que o indivíduo possa ter com esses grupos. Trata-se de um estágio em que o critério de aprovação é o “legalista social-contratual”, que geralmente apresenta um destaque utilitário. São os direitos individuais e os diretos padronizados *standard*, aprovados pelo conjunto da sociedade, que definem quando uma ação é ou não justa. A avaliação é orientada por princípios éticos universais e o que é ou não justo é definido pela consciência, que assim decide esta questão de acordo com princípios abstratos e éticos universais, assumidos de maneira autônoma e referentes à justiça, à reciprocidade, à igualdade e à dignidade, valores inerentes aos direitos dos seres humanos como pessoas individuais.

Para Habermas, a identidade do Eu se constitui e se conserva como um processo marcado por conflitos oriundos da exigência do indivíduo: conservar-se idêntico a si mesmo. Assim, a identidade do eu deve ser entendida como a capacidade de conservação da própria identidade.

Para isso, a identidade do Eu pode se confirmar na capacidade que tem o adulto de construir, em situações conflitivas, novas identidades, harmonizando-as com as identidades anteriores agora superadas, com a finalidade de organizar – numa biografia peculiar – a si mesmo e às próprias interações, sob a direção de princípios de modos de procedimentos universais (HABERMAS, 1990, p.70).

O indivíduo, enquanto um ser social, está exposto a freqüentes mudanças impostas pela sociedade. Isso nos remete a pensar que a identidade do eu deve estar em constante transformação. A capacidade de conservação da identidade depende da capacidade do indivíduo de articular os novos e os velhos personagens. Com efeito, o sujeito vive vários personagens, como por exemplo: sou filho, sou irmão, sou pai, sou professor etc. Por isso torna-se interessante conhecer o processo dinâmico de crescimento e transformação que, constantemente, gera produções de personagens por meio dos quais, conseqüentemente, se dá a conservação da própria identidade.

Dessa maneira, pode-se pensar que a “identidade do Eu” é uma possibilidade e, para que seja efetivada, é necessário ter condições para que se manifeste. No entanto, se a “identidade do Eu” não ocorrer nesse tempo, isso não significa que não exista a possibilidade de que ela ocorra posteriormente, em outros momentos da vida. A esse respeito, Habermas (1990, p. 80) afirma que “Na identidade do Eu, expressa-se aquela paradoxal relação, segundo a qual, enquanto pessoa o Eu é igual a todas as outras pessoas; mas, enquanto indivíduo, é diferente de todos os demais indivíduos”.

Para uma maior compreensão dessa identidade, é necessário inserirmos a noção de papel social e o processo de socialização, na visão de diferentes autores.

Um papel implica a participação de um ator que interage socialmente em função de uma determinada situação. Dentro do sistema de interação, existem expectativas sobre as ações do ator e daqueles que interagem com ele. Segundo Berger e Luckmann (1985, p.101), “O indivíduo e o outro podem ser compreendidos como executantes de ações objetivas, geralmente conhecidas, que são recorrentes e repetíveis por qualquer ator(...)”

Para Berger e Luckmann, o ator identifica-se com as tipificações de condutas socialmente objetivadas, restabelecendo a distância com relação a elas a partir da reflexão posterior sobre sua própria conduta. Portanto, existe um intercâmbio entre o homem e a sociedade.

Pode ver-se facilmente que a construção de tipologias dos papéis é um correlato necessário da institucionalização da conduta. As instituições incorporam-se à experiência do indivíduo por meio dos papéis. Estes, lingüisticamente objetivados, são um ingrediente essencial do mundo objetivamente acessível de qualquer sociedade (BERGER e LUCKMANN, 1985, p.103).

Estes autores acrescentam ainda que, ao desempenhar os papéis, o homem participa de um mundo social, e na medida em que interioriza estes papéis, o mesmo mundo torna-se subjetivamente real para ele.

Assim, o papel social desenvolve-se inicialmente na família, onde apreende suas atribuições, possibilitando o processo de socialização. Durante esse processo, a criança recebe influências desse meio onde aprende e apreende as condutas, constituindo-se de acordo com suas regras, normas, valores etc., além de também passar a pensar e a sentir de acordo com os padrões e os hábitos da sociedade a que pertence.

Segundo Berger e Luckmann (1985, p.173), a sociedade é “UMA REALIDADE AO MESMO TEMPO objetiva e subjetiva”. O indivíduo, desde o seu nascimento, traz em sua essência a necessidade de interação, sem a qual não sobrevive. Desta forma, o outro significativo o conduz a um processo de participação com o meio, facilitando a sua inserção contínua em interações posteriores, com grupos sociais mais amplos.

A decisiva influência da sociedade nessa construção da identidade pessoal é apontada também por Berger e Luckmann (1985, p.173). Para eles, ela se realiza por meio de três processos que ocorrem simultaneamente: exteriorização, objetivação e interiorização, todos eles implicando em uma interação dialética indivíduo-sociedade.

Esses três momentos são fundamentais para se pensar neste processo de construção da realidade. “A sociedade e cada uma de suas partes são simultaneamente caracterizadas por estes três momentos, de tal modo que

qualquer análise que considere um ou dois deles é insuficiente (...), estar em sociedade significa participar da dialética da sociedade” (BERGER e LUCKMANN, 1985, p.173).

A exteriorização e a interiorização manifestam-se por meio do mundo social, que é apreendido como realidade objetiva. Neste sentido, o homem é caracterizado como parte integrante da sociedade, sendo necessário que atinja um grau de interiorização.

Para Berger e Luckmann (1985), esse processo fundamenta-se na socialização, caracterizada como o elemento que insere o indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade. Desta forma, a socialização funda-se no grupo familiar, que é o principal socializador. Os pais são os agentes responsáveis por atribuir condutas socialmente adequadas.

A interiorização é o reconhecimento de um acontecimento objetivo como possuidor de um sentido. Durante esse processo, o indivíduo identifica um objeto ou fato com um sentido e o traz para dentro de si. Isso ocorre durante os primeiros anos de vida por meio da socialização, que constitui as bases de compreensão dos demais processos. Nesse processo, “o homem é um produto social”.

Ainda segundo Berger e Luckmann (1985, p.175), a socialização secundária é qualquer processo que vem depois da socialização primária e que insere o indivíduo “(...) em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade(...)”

A partir disso pode-se pensar na relação entre o homem e o meio social como recíproca, onde um atua sobre o outro, em um processo de interação social que se inicia desde o nascimento. Nesse sentido, podemos pensar que o homem, ao nascer, traz algumas habilidades para sua sobrevivência; no entanto não sobrevive se for isolado da sociedade.

No início, o homem necessita da ajuda de alguém para cuidar dele e depende desse cuidado para a sua sobrevivência. Nesse contexto, suas várias habilidades o levam a interagir com o outro, dando continuidade ao processo de socialização, o que o levará a integrar-se em grupos mais amplos, facilitando a sua inserção no mundo social. Segundo Berger e Luckmann (1985, p.175), ocorre

assim “(...) a ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela. A socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância e em virtude da qual torna-se membro da sociedade.”

Os pressupostos teóricos abordados até aqui têm como finalidade à compreensão no que se refere ao desempenho dos papéis na história de vida do homem. Esses papéis são levados em conta no contexto da dinâmica da vida cotidiana, e desempenhados pelos personagens que vão aparecendo.

Por meio do desempenho destes papéis, o homem pode ter a possibilidade de formar uma nova identidade, constituída como uma identidade em metamorfose. Para Habermas, quando o indivíduo se torna adulto, sua identidade do Eu é confirmada:

(...) na capacidade de construir novas identidades, integrando nelas as identidades superadas e organizando a si mesmo e às próprias interações numa biografia inconfundível. Essa identidade do Eu torna possível a autonomização e individualização que, em sua estrutura, já são colocadas ao nível de identidade de papel (HABERMAS, 1990, p.80).

Então pode-se afirmar que a identidade constitui-se como um processo dinâmico, em constante desenvolvimento, que se movimenta e se transforma, incorporado-se numa estrutura a partir de uma trajetória histórica. Para Ciampa (1994 p.74), a “identidade é movimento, é desenvolvimento do concreto. Identidade é metamorfose.”

A principal questão da identidade está relacionada à metamorfose, a identidade surge a partir de uma totalidade revestida por diversas articulações. A esse respeito Ciampa (1994, p.61) diz: “(...) imaginar as mais diversas combinações para configurar uma identidade como uma totalidade. Uma totalidade contraditória, múltipla e mutável, no entanto una. Por mais contraditório,

por mais mutável que seja, sei que sou eu que sou assim, ou seja, sou uma unidade de contrários, sou uno na multiplicidade e na mudança.”

Compreende-se assim, que a identidade é a articulação entre a igualdade e a diferença, o que se configura como um cerne importante para o entendimento dela própria, da identidade.

Para Ciampa (1994, p.63), o nome e outras informações a respeito do indivíduo são a forma de alguém tornar-se conhecido por outros, o que facilita o conhecimento da realidade, e assim se configura: “A forma mais simples, habitual e inicial é fornecer um nome, um substantivo. Nós nos identificamos com o nosso nome, que nos identifica num conjunto de outros seres, que indica nossa singularidade: nosso nome próprio.”

Outro fator importante para a compreensão da identidade é o surgimento do personagem. Dentro desse contexto, a temática sobre a identidade, essa questão se caracteriza como a descrição de um personagem, que tem sua vida reconstituída com a narrativa de sua história, ou nas palavras de Ciampa (1994, p.60) “(...) uma história com enredo, personagens, cenários, etc.), ou seja, como personagem que surge num discurso(...)”

Ciampa acrescenta ainda, que cada indivíduo tem suas singularidades, tornando-se inconfundível na medida em que se torna autor da sua história. Cada um é contemplado com um estilo próprio, no qual o autor e suas personagens se entrelaçam, por meio do processo de interação. A esse respeito, Ciampa (1994, p.60) assim se expressa: “(...) há uma autoria coletiva da história; aquele que costumamos designar como “autor” seria dessa forma um “narrador”, um “contador de história”.

O mesmo autor menciona ainda que a identidade de uma personagem entrelaça-se à de outra personagem. Por exemplo, o nascimento do filho outorga ao pai a identidade de pai e este constitui a identidade do filho.

Desta forma, as tramas sociais vão acontecendo no percurso das relações sociais e torna-se necessário pensar efetivamente em como se constitui a

identidade. É ainda Ciampa (1998, p.133) quem introduz três categorias fundamentais: “atividade, consciência e identidade”.

Por meio da abordagem psicossocial, Ciampa estudou essas categorias. Neste ponto são oportunas as suas considerações teóricas:

Cada indivíduo encarna as relações sociais, configurando uma identidade pessoal. Uma história de vida. Um projeto de vida. Uma vida-que-nem-sempre-é-vivida, no emaranhado das relações sociais. Uma identidade concretiza uma política, dá corpo a uma ideologia. No seu conjunto, as identidades constituem a sociedade, ao mesmo tempo que são constituídas, cada um por ela. A questão da identidade, assim, deve ser vista não como questão apenas científica, nem meramente acadêmica: é sobretudo uma questão social, uma questão política (CIAMPA, 1998, p.127).

Dentro dessa visão, Ciampa deixou explícito seu pensamento, que permite compreender que as relações sociais se estabelecem e dão direcionamento à constituição da identidade. Associado a isso, pode-se verificar que existem diversas maneiras por meio das quais a identidade pode se manifestar sob a forma de “personagem”.

Ainda segundo Ciampa (1998, p.156-157), a identidade é a história do indivíduo, e a articulação de personagens, a articulação de igualdades e diferenças. Qualquer mudança pode refletir-se tanto no indivíduo como no ambiente, porque esta relação é sempre dialética.

Para Ciampa, a identidade se constitui continuamente, sendo o nome contemplado como representação da identidade. Assim, a identidade se configura pelo próprio nome e, só depois, vai assumindo outras formas, como por exemplo: o papel de filho, irmão, pai, profissional etc.

Na compreensão de Ciampa (1998, p.140), as personagens também se manifestam pelo fetichismo, expressando “(...) a quase impossibilidade de um

indivíduo atingir a condição de ser-para-si, ocultando assim a verdadeira natureza da identidade como metamorfose (...)"

Ciampa diz que o fetichismo se revela por meio do personagem: "Apesar de uma dialética de ocultamento/revelação do personagem (perverso) todas as mudanças que sofre estão sob o domínio dessas personagens e uma transformação efetiva, um salto qualitativo não se dá".

A identidade metamorfose é entendida, então, a partir do personagem (vaidoso), (poderoso), (perverso), (escravo) ou (vingativo), que com sua autodeterminação, atinge a condição de "escravo de si próprio". Assim Ciampa (1998, p.146) aponta a "(...) identidade metamorfose, como a unidade de atividade, da consciência e da identidade."

Para maior compreensão sobre a mesmidade, Heidegger (1979, p.180-181 apud Ciampa, 1998, p.143) afirma que "O ser é determinado a partir de uma identidade, como um traço dessa identidade." Dessa maneira, pode-se pensar que a identidade se articula à mesmidade na medida em que o professor fala: "eu sou professor". Então o professor aprende a pensar e a ser aquilo em que ele mesmo acredita. "De certa forma, pode-se entender a identidade como a mesmidade de pensar ser "(...) Pode-se, então, compreender o que (o professor) diz como o lançar-se para concretizar sua identidade, sua mesmidade: a mesmidade do pensar ser: buscar ser ele mesmo, não como uma atualização da sua essência (ou traço essencial; é ser ele mesmo (...)."

Ciampa (1998, p.146) explica que quando se fala sobre o fetichismo do personagem "(...) falamos da dificuldade do indivíduo (de) atingir a condição de ser-para-si, criando o que chamamos de identidade-mito, o mundo da mesmice (da não- mesmidade) e dá má infinidade (a não superação das contradições)."

No que tange à não-metamorfose, compreende-se que ela surge da conservação da mesmice, "da não-mesmidade", uma mera aparência de não-mudança, "a não superação das contradições". Dessa maneira, clarifica-se a não-metamorfose como algo aparente, imutável, tendendo à conservação da mesmice.

Pode-se refletir que a mesmidade se expressa como um processo dinâmico de crescimento, transformando-se continuamente e promovendo mudanças, e que a mesmice é um processo sustentado pelo trabalho da “re-posição”, conservando-se algo.

Concorda-se com Berger e Luckmann, Habermas e Ciampa quando mencionam que a identidade é constituída ao longo do tempo de vida. Na primeira infância, surge a importância das figuras de referência e, posteriormente, de outras pessoas que pertencem ao mundo do indivíduo. Com base nas figuras de referência, o indivíduo constitui a sua identidade e passa a agir no mundo de acordo com essa constituição. Conforme o indivíduo vai se desenvolvendo, vão sendo incorporados papéis pressupostos na sua subjetividade. Esses papéis são representados como: eu filha, eu esposa, eu profissional, eu mãe, eu avó, eu amiga. Esses papéis se alternam de acordo com o momento, como por exemplo, sou professora. Somente assumo o papel de professora quando estou atuando profissionalmente. Esse é o papel pressuposto pela sociedade, e nessa atuação do ser professora, os alunos e outras pessoas esperam que eu saiba dar aula.

4.1 - O processo de constituição da identidade profissional

O professor, que está inserido em uma sociedade que presta serviços à comunidade e/ou sociedade, assume profissionalmente uma identidade pressuposta, devendo ter uma postura de acolher o aluno, de transmitir conhecimentos etc. Submetido a diferentes papéis em diferentes momentos, necessita articular diferentes personagens, segundo as expectativas do meio (por exemplo, o professor pode representar os papéis de mãe ou pai, o papel autoritário, o papel solidário, o papel submisso, etc.). Além do que também o aluno e/ou estudante, em sua singularidade, pode esperar diferentes papéis desse profissional, nas diversas ocasiões em que interage com ele.

Assim, para estudar a identidade profissional, existe um papel que não é a identidade, mas sim uma representação que se tem dela. Portanto, o (senhor X)

tem um papel que o identifica, ou seja, é casado, não tem filhos, fez o curso de Psicologia, fez mestrado etc. Ciampa (1998, p.134) confirma que “Um papel, de fato pelo menos em termos de identidade, designa um personagem”.

Para entender a identidade, duas categorias são importantes, a consciência e a atividade. No início da formação, ou mesmo depois de algum tempo, o ser professor pode parecer desconhecido porque “interiorizamos aquilo que os outros nos atribuem de tal forma que se torna algo nosso. A tendência é nós nos predicarmos coisas que os outros nos atribuem” (Ciampa, 1998, p.131). Com o passar do tempo, é que se adquire a consciência do que é ser professor, independentemente do que outras pessoas dizem. Ciampa (1998, p.133) afirma: “Quando ainda não nos vemos como objeto para nós mesmos - quando nossa consciência ainda não se desenvolveu – o nome (ou qualquer predicação) permanece como algo exterior; começamos a adquirir consciência de nós mesmos e começamos a nos chamar; podemos falar conosco, podemos refletir”.

O professor fala de si mesmo por meio de sua conduta profissional, em sua singularidade, expressando-se em seu todo, em que se inserem os movimentos da identidade (os vários papéis que representa são alternados por meio de movimentos internos representados a cada momento da vida). Esses movimentos permitem conhecer a identidade como um processo, pois esse indivíduo não nasceu professor. Depois de ter passado por um processo anterior de aprendizado de vida e de formação específica para esse fim, pôde dizer a si mesmo: sou professor. Ciampa (1998, p.133) disse que a “Nossa linguagem cotidiana tem dificuldades de falar do ser como atividade – como acontecer, como suceder. Acabamos por usar substantivos que criam a ilusão de uma substância de que o indivíduo seria dotado, substância que se expressaria através dele”.

A identidade, para Ciampa (1998, p.130), não pode ser vista apenas como um ou outro traço ou característica, que são expressos por meio do indivíduo. “Num primeiro momento somos levados a ver a identidade como um traço estatístico que define o ser. O indivíduo isolado, sua identidade como algo

imediatamente, imutável”. Portanto, a identidade, é “vida”, é um possível “vir-a-ser”, é um processo contínuo e em transformação.

Podem-se também formar imagens prévias a respeito do personagem “professor”. Essas imagens são aquelas lembranças ligadas a qualquer experiência particularmente marcada, como, por exemplo: qualquer pessoa, em algum momento de sua vida, passou pela experiência de ter tido algum contato, dentro ou fora de uma instituição acadêmica, de forma a conhecer um professor. A esse respeito:

Não podemos isolar, de um lado, todo um conjunto de elementos (biológicos, psicológicos, sociais etc.) que podem caracterizar um indivíduo, identificando-o, e, de outro lado, a representação desse indivíduo, como uma duplicação mental ou simbólica, que expressaria a identidade do mesmo. Isto porque há como que uma interpretação desses dois aspectos, de tal forma que a individualidade dada já pressupõe um processo anterior de representação, que faz parte da constituição do indivíduo representado (CIAMPA,1998, p.161).

Sendo assim, a identidade do professor pressupõe um processo anterior de representação social prévia, daquilo que se conhece como “professor”. Mas, essa representação prévia não é suficiente. De fato, ele se constituirá como “professor” com o tempo, e na medida em que as relações com o outro confirmarem essa representação. O pensamento de Habermas (1990, p.22) é que “(...) ninguém pode edificar sua própria identidade das identificações que os outros fazem dele”.

Assim, espera-se que o “professor” deva agir de acordo com as suas predicções, com seu papel ou função, reproduzindo a identidade coletiva do grupo ao qual pertence. Quanto a isso, Habermas (1990, p.25) se posiciona: “A identidade coletiva de um grupo ou de uma sociedade assegura continuidade e reconhecibilidade. Por isso, ela varia com a variação dos conceitos de tempo, nos quais a sociedade pode especificar exigências de continuar-igual-a-si-mesmo.” Ciampa (1998, p.163) também nos atenta para a tendência que temos em

reproduzir socialmente aquilo que interiorizamos. Ou melhor, a identidade pressuposta é dada pelo social e espera-se que o indivíduo venha a agir de acordo com as predicções exigidas. Em um exemplo típico, espera-se que no exercício da profissão, o professor saiba exercer a docência (dar aula a seus alunos), tirando suas dúvidas de maneira que os mesmos aprendam a matéria e/ou disciplina. Por isso, essa identidade pressuposta incorporada torna-se um círculo vicioso, repetindo os mesmos rituais. Complementa Ciampa (1998, p.201), “o homem não é só desejo, é também trabalho.”

O professor na sala de aula assume o papel pressuposto pela sociedade e num primeiro momento (encontro), passa uma impressão a seus alunos. Essa impressão pode ser boa ou ruim: ele pode ter uma impressão de si diferente daquela que lhe foi atribuída pelos alunos.

Essa impressão Goffman (1988, p. 12-13) chama de “identidade social”, quando refere-se à categoria e atributos do indivíduo nos quais estão incluídas, por exemplo, a “honestidade” e a “ocupação”. Desta forma, a todo momento fazemos afirmativas sobre o que o indivíduo deveria ser. São padrões assumidos em certas posições, dentro de uma estrutura social. Tais atributos são transmitidos pelo próprio indivíduo por meio de expressão facial, corporal, etc, na presença de outro indivíduo. Essa identidade social pode ser vista sob duas perspectivas:

A identidade social virtual: refere-se à identidade que as outras pessoas atribuem ao indivíduo, com base no que é dado a conhecer em determinado momento. Essa *identidade virtual* se efetiva no primeiro contato com outro indivíduo (aquilo que ele acha que o outro seja)

E a *identidade social real:* que está relacionada à categoria e aos atributos que o indivíduo realmente possui (aquilo que ele é).

Como foi visto, além do professor identificar-se com a função que exerce, é preciso que esta identificação se confirme nas relações intersubjetivas. Desta forma, os “professores” contaram as suas histórias a respeito de como se tornaram “professores”, mas, ao falar de si mesmos, falaram também de outros

“professores” que convivem dentro deste mesmo cotidiano no trabalho docente. Em muitos aspectos, os “professores” são personagens de uma mesma história.

4.2 - As etapas da constituição da identidade

Eu sou filho?

De economista, de médico, de metalúrgico, de farmacêutico, de cafeicultor, de técnico de contabilidade, de professor(a), de costureira, de doméstica, de advogado, de bibliotecária, de funcionário público, sendo que um dos entrevistados não mencionou a formação ou a atividade dos pais.

A constituição da identidade do filho ocorre durante o processo de desenvolvimento. Os primeiros anos de vida são extremamente importantes para a interiorização das normas e regras dos pais, figuras significativas e inquestionáveis. Posteriormente, as regras sociais também podem ser interiorizadas, desde que ele encontre outra pessoa significativa, que faça sentido. Esse processo foi chamado por Berger e Luckmann (1985) de socialização primária e secundária.

Quanto à formação do pai, dentro do conjunto das participantes femininas constatou-se que, do total de oito professoras, apenas dois pais fizeram o curso superior (um economista e outro médico). Quanto à formação da mãe destas professoras, apenas uma obteve o curso superior e atuou como professora do ensino secundário.

Entre os participantes masculinos constatou-se que, do total de cinco docentes, apenas dois pais têm curso superior (um advogado e outro professor de Filosofia). Entre as mães destes professores, apenas uma fez curso superior de história.

Os resultados mostraram que, do total de treze participantes femininos e masculinos, apenas quatro pais fizeram o curso superior. Entre as mães dos participantes, apenas duas fizeram o curso superior.

A origem familiar dos participantes inicia-se com a identidade pressuposta de ser filho de uma determinada família. A constituição da identidade do “filho” se dá na medida em que as relações são estabelecidas com as figuras significativas entre os membros da família, principalmente com os pais.

Para Ciampa (1994, p.66), “uma vez que a identidade pressuposta é repos e filho, onde ora o filho se torna igual ao pai ou a mãe, ora se diferencia dos mesmos (Ciampa, 1998).

Assim, no que tange ao nível de escolaridade entre pais e filhos, destaca-se que ora uns são iguais aos pais, ora se diferenciam. Cabe ressaltar também que nos períodos de 1950 e 1960, o acesso ao ensino superior era muito restrito por estar sob o controle do poder público. Somente depois da reforma de 1968, que objetivou ampliar o ensino superior principalmente pelo setor privado, é que esse acesso foi melhorado (Paiva, 2005, p.184).

As professoras

*Participante 1. Eu sou a filha mais velha de dois irmãos(...)sou eu, meu irmão e minha irmã. Meus pais são casados há trinta e cinco anos. Hoje eles moram no interior. **Nenhum dos dois tem formação superior(...)**Meu pai (...)começou a **trabalhar em uma metalúrgica (...)**A minha mãe é **costureira(...)**Meu pai agora é aposentado(...)Eles moram em uma chácara(...)É uma cidade chamada Três Fronteiras(...) (estado) de São Paulo(...)*

*Participante 3. Tenho dois (irmãos), eu sou a mais velha. (Meus pais) Já faleceram. Fui para Guarulhos, porque meu pai dizia o seguinte “Farmácia em bairro de gente rica, só procuram a gente quando precisam tomar injeção às duas horas da manhã.(...) Era um bairro pobre(...)e quando eu falo que a minha opção pela educação é pela escola pública, é compromisso social, eu aprendi foi nesse bairro(...)Eu convivi em Guarulhos com muitos doentes de Hanseníase(...)E meu pai me ensinou o seguinte: “Todas as pessoas que puserem o pé aqui nessa farmácia, eu quero que sejam tratadas muito bem”(...) **A minha mãe foi órfã e o meu pai (era) japonês, então eles sofreram preconceitos e humilhações e falavam: “Não somos nós que vamos fazer isso com os outros.”(...)***

Participante 4. Nós éramos em cinco, um faleceu aos dezoito anos, todos casados atualmente. Quatro homens e eu, eu sou a única mulher. Meus pais são falecidos. Eu sou a primeira, a mais velha(...) E eu me sentia mais uma mãe, uma segunda mãe do que irmã, porque nós tínhamos uma diferença de nove anos. Então, quando eu tinha dezoito anos, o mais novo tinha nove, então era uma criança(...) E eu acho que a minha **infância foi pautada por uma intranqüilidade familiar. Então os meus pais se gostavam muito, mas de uma forma pouco tranqüila, tinha muita briga, muito conflito** e isso acabou, sem dúvida, me afetando bastante(...) Quando eu cresci, eu sempre falava: "Se eu casar"(...) O meu sonho era ser mãe e construir uma família(...) de uma forma tranqüila, afetuosa(...).

Participante 7. Somos quatro irmãos, sou a segunda filha: três mulheres e o único homem, que é o caçula. Todos fizeram ensino superior(...) Olha, uma infância sofrida(...) uma classe média com lutas, muito trabalho. Então, até os dez anos, eu morei em São Caetano, que foi onde eu nasci. (Depois) nós fomos para o interior, porque meus pais eram do interior do estado de São Paulo(...) A minha vida com dez anos de idade mudou radicalmente, ampliaram-se os horizontes(...) Adamantina(...) Eu sofri muito nesta adaptação na nova escola, mas enfim, aos poucos eu fui superando e terminei toda a minha educação básica na escola pública. (Havia) uns parentes da mamãe que tinham benefícios do café... Então, **foi melhorando porque foi uma época áurea do café. No final da época do café, (a) exportação de café, papai lidava com isso(...)** E (tive) **uma família de mãe muito presente, dentro de casa, a dona de casa que cozinha, que lava, que passa e que nem empregada tem, e que os filhos vão à escola. Então tudo isso, a gente também ajudando... Eu lembro dos nossos domingos, (era) a gente que ia para (a) cozinha, cozinhar, (depois) ir para (a) igreja(...)**. Brincava muito com os amigos(...)

Participante 9. **Eu sou filha única, e meus pais já são falecidos. Minha mãe faleceu quando a minha primeira filha nasceu. Meu pai faleceu há 20 anos atrás**, então meu núcleo familiar é meus filhos, meus genros, noras e netos(...) Nasci em São Paulo(...) Então eu ainda estou impregnada por essas impressões... Tudo era no centro, minha escola de inglês, minha escola de ballet, as compras, o chá no Mappin, a Clipper, que uma vez por ano a mamãe ia fazer compras lá, grandes. Enfim, era uma infância de filha única, gostava muito de ler. E (lembro) que de repente esperava muito chegarem as aulas para encontrar os amigos de novo na escola. Não (tenho irmãos), eu perdi um irmão, ele faleceu quando eu tinha três anos de idade, num acidente(...) Mais velho do que

eu(...)Essa foi uma marca de uma grande tristeza na nossa família(...).Eu tinha uma prima que era praticamente uma irmã(...)E (eu era) uma criança mais para tímida do que para expansiva.Eu gostava muito de ler, como gosto até hoje(...)

Participante 11. Nasci em São Paulo (...). Minhas tias todas moravam em Marília, minha família toda é de lá, nós voltamos para Marília. Eu nasci em 1952, em 1954 voltamos para Marília e, em 1957, mamãe veio a falecer. Em 1959 voltamos lá para São Paulo. E foram sete anos depois dele (meu pai) ter enviuvado(é que) ele se casou novamente(...)Ela era uma... secretária(...)E lá eles se conheceram, se casaram. Mas era uma pessoa (que), culturalmente, não tinha o menor nível(...) Mas, assim, meu pai e minha mãe, pelo que a gente pouco ouve falar, assim, eles se entediavam muito bem culturalmente.(...) **Somos quatro mulheres, sou a mais velha, nós somos em quatro. (...) Somos quatro irmãs, todas professoras(...)**Minha mãe era professora do ensino secundário. Minha mãe era formada em história natural pela filosofia da USP, ela dava aula de biologia história natural se falava na época, no ginásio estadual lá em Marília, até ela falecer. **E meu pai era médico cardiologista**, fez especialização no Hospital das Clínicas, depois ele trabalhava como médico (...).Ele (era), na verdade, assim, um homem muito culto(...)Gostava de história, gostava de filosofia, de literatura, artes... Um homem que lia muito, estudava muito... Então acho que, assim, (foi) dele (que) eu herdei esse gosto pelos estudos(...) Quando a minha mãe morreu, nós fomos morar com meu pai. Foi uma irmã que era solteira, irmã de papai, que era professora, e minha avó paterna. Nós viemos para São Paulo, e essa tia já era professora aqui, professora primária do Estado (...).Era uma mulher muito bem sucedida na carreira, fez carreira como todas nós fomos fazendo(...) É engraçado que ela falava assim: eu não quero que nenhuma de vocês seja professora, e **as quatro se tornaram professoras(...)**Então, eu acho que assim, do pai, herdei o gosto pelo conhecimento, essa vontade de estudar, essa coisa de querer ir (longe), até... e assim, também, (herdei isto) do pai e da mãe(...)

Participante 12. Tem essa irmã mais velha e meus pais(que) são vivos ainda. Mas **meus pais não têm muita formação: minha mãe estudou até a quarta série, meu pai fez curso técnico de contabilidade**. Mas eles sempre incentivaram o (meu) estudo. Minha irmã entrou na medicina, eu entrei na psicologia (...).Eles (meus pais)sempre me incentivaram a fazer inglês, a fazer cursos, por mais dificuldades que meu pai tinha (...).Minha infância... Eu só tenho uma irmã, ela é oito anos mais velha que eu. Então tive uma infância solitária porque eu era pequena e ela já era adolescente(...)Na época da faculdade, ele (pai) falou: "Vocês que entrem em USP e federal, porque não tem outro jeito"(...)E, quando eu

tinha uns 11 anos, minha irmã começou a namorar com meu cunhado; daí comecei a pegar gosto pela parte científica, eles já eram pesquisadores ... e eu ia junto com eles para faculdade.

Participante 13. *É, meu pai, minha mãe, e eu tenho só um irmão homem, mas tenho muitos primos! Família italiana, que é muito grande!(...) O (irmão) é mais novo, eu sou a filha mais velha e eu tenho papai e mamãe vivos ainda! Eu nasci na Barra Funda e a gente morava numa vila só de italianos(...)E meu irmão era mais novo(...)e de domingo a gente ia assistir filmes no salão paroquial porque quem ia à missa de manhã, o padre dava uns ingressos para de tarde a gente assistir filme!(...) Meu pai nunca bateu na gente(...) **Meu pai estudou no seminário de “jesuítas” até os 17 anos; ele fez(o) ensino fundamental e (o) médio todo no colégio.** Então, tem uma coisa de uma educação mais rígida mesmo(...)Eles me puseram no colégio Salesiano e não foi ruim(...)aprendi muitas coisas (...)Meu pai era um trabalhador, mamãe também; **papai se formou em economia**, eu tinha cinco anos(...).Mas a gente não vivia com dificuldades, mas também sem luxo (...) Meu primeiro baque foi quando eu achei o livro *Vidas Secas* de Euclides da Cunha e eu descobri que o mundo não era maravilhoso. Primeiro, que eu já estava num mundo que eles chamavam de indústria da seca... aí que eu fui descobrir a ditadura, o que era opressão, o que era miséria, o que era fome, e aí foi um baque: foi a primeira vez que eu discuti com meu pai(...) Era uma realidade muito difícil, tinha muitos conflitos, ele não queria a filha dele nos conflitos. Então, era melhor me deixar no colégio de freiras, na igreja!(...) Eu vivi um extremo,(mas) eu consegui ver o outro! Foi sofrido! (...)*

Os professores

Participante 2. **O meu pai era funcionário público do Pará, e a minha mãe era bibliotecária.** E eu tenho um irmão que mora em Fortaleza, eu só tenho um irmão, mais novo(...)

Participante 5. *Tenho quatro irmãos, um irmão de pai e mãe, mais um irmão só de mãe, e dois irmãos, só de pai. É uma família moderna, bem do perfil contemporâneo dos dias atuais. Os meus pais são vivos (...) **Meu pai é professor** e meu avô materno era professor(...)Ambos, professores de Filosofia(...) **Minha mãe(é) que era uma figura importante, em relação sobretudo aos meus ideais e meus valores, e que me ajudou muito a aprender a ler e escrever(...)***

Participante 6. **Minha mãe não tinha estudo universitário, mas ela tinha uma cultura muito boa, especialmente em literatura espanhola. É, e meu pai gostava muito de política** (...) Meus irmãos são todos mais velhos, eu sou o único que nasceu aqui no Brasil. São duas mulheres e um homem(...)Eu nasci no Brasil, todos os outros nasceram na Espanha. Os meus pais vieram para cá imigrantes. Aqui foram organizando a vida, meu pai e minha mãe são falecidos(...)Especialmente, **eu acho que herdei deles esse lado mais persistente nas coisas, meu pai era tão persistente. E isso eu acho que eu herdei dele, que é essa persistência e essa vontade de fazer as coisas(...)**

Participante 8 . Nós somos cinco filhos, **meu pai é advogado(...)**A minha mãe é **professora, fez curso de história na USP**, isso na década de 1970(...) Todos, nós cinco, somos professores(...) São três mulheres e dois homens, todos fizeram cursos superiores, e todos fizemos,na USP, vários cursos, certo?(...)

Participante 10. (...)Tenho meus pais vivos. Tenho quatro irmãos, sou o mais velho(...)Sou de uma família de mineiros, do sul de Minas. **Meus pais migraram para São Paulo**(...) Então não tínhamos a tradição e nem a perspectiva de que caminho seguir, do que há depois do colegial(...) (Considerando) pai, mãe, avós maternos e paternos, eu fui o primeiro a se formar na universidade. Então, não tínhamos a tradição e nem a perspectiva de que caminho seguir, do que há depois do colegial.

Eu sou pai? Eu sou mãe?

Da condição de “filhos do fulano de tal”, os professores passam agora a ser pais de “fulano de tal”: de uma filha, duas filhas, dois filhos, cinco filhos, dois filhos, duas filhas, duas filhas e um filho, uma filha, duas filhas, uma filha, duas meninas e um filho.

Para Ciampa (1998), a identidade se constitui num processo contínuo, sendo o nome a representação da identidade. Desta maneira, a identidade se configura pelo nome e, posteriormente, vai assumindo outras formas como: o papel de pai, profissional etc.

O mesmo autor salienta que, mesmo antes do nascimento, o “feto” já é representado como filho de uma pessoa, sendo que esta representação

antecipada o constitui como filho pertencente a uma determinada família. Essa representação é “interiorizada na sua objetividade social” como filho de determinada família. Assim, socialmente, sou filho do fulano de tal, do professor tal e assim por diante.

Do total de oito professoras, apenas uma não tem filhos; quanto às demais, uma tem um filho, quatro têm dois filhos, uma tem três filhos e só uma tem cinco filhos. Do total de cinco professores, três deles têm um filho, e dois têm dois filhos. Assim, constatou-se que a maioria tem filhos, filhos que se diferenciam pelo sobrenome.

Somente uma participante permanece na condição de “filha”. Os outros participantes saíram da condição de filhos para exercer o papel de pais. As narrativas confirmam: “eu sou...”

As professoras

Participante 1. (...) eu comecei a trabalhar em uma empresa(...) Foi na empresa que eu conheci o meu marido. A gente começou a namorar(...)

*Participante 3. Casada, **uma filha** com vinte e dois anos (de idade)*

*Participante 4. Eu tenho **duas filhas**, família sempre foi a minha prioridade. Por isso que quando eu me casei, eu parei de estudar e me dediquei exclusivamente à minha família, marido e duas filhas. E me sentia realizada e feliz sendo mãe, esposa, dona-de-casa. E, durante mais ou menos doze anos, eu fui feliz assim. E, quando as meninas estavam com doze e dez anos, eu voltei a estudar. E aí recomecei, já podia dividir (a minha atenção), mas sempre dividi a atenção, mas sempre (tendo) a família como prioridade. Hoje eu tenho (um) neto que hoje também faz parte da minha prioridade e, como eu disse no agradecimento da minha tese de doutorado, é mais um ponto de luz na minha vida, e responsável pelas minhas melhores gargalhadas (...)*

*Participante 7. (Tenho) **dois filhos**. O primeiro está com trinta e três anos e fez engenharia. Está casado, não tem filhos ainda. E a minha segunda filha,(que veio) só sete anos depois que eu tive o primeiro, ela também já tá formada, ela quis fazer Psicologia(...). Há três anos(...) também teve uma separação de corpos do*

meu marido. Então, eu, atualmente, fiquei mesmo eu e meu pai(...) (Houve) um período (em que) o papai ainda morou conosco(...)Então, é complicado(...)A mulher fica muito independente, cria algumas dificuldades o fato dele não ter estudado, vai criando determinados desconfortos. Então, quando o papai veio morar junto ... aí o casamento não agüentou mesmo, aí nos separamos(...)

Participante 9. Eu tenho uma família grande, eu tenho **cinco filhos**, duas meninas e três meninos, eu tenho quatro netos. É uma dimensão muito importante pra mim na vida, embora tenha uma vida profissional muito atribulada. Não fico tanto quanto gostaria de ficar com meus netos. (...)Eu faço parte de uma primeira geração de avós profissionais, que a neta não pode chegar a hora que quer e tem um bolinho de fubá esperando a netinha. Então, eu não sou a vovó que sabe fazer bolo, mas eu sei contar histórias, sei fazer uma porção de coisas, mas (isto) se reduz a final de semana. Isso quando eu não estou em congressos. Então, é uma nova figura de avó que aparece(...)

Participante 11. (...) Me formei em 1980, na Psicologia. Começo de 1981, me casei, eu namorava meu marido há uns três anos e meio mais ou menos; me casei, **tive dois filhos**, tenho uma filha de 25 anos que é arquiteta e tenho um filho de 21 que está estudando publicidade; e o meu marido é publicitário também. (O pai) infelizmente faleceu em 1990, foi o ano (em) que eu estava terminando a tese e ele morreu.

Participante 12. (...)Eu sou casada com o professor J., que também é psicólogo e que, também trabalha em pesquisa. Eu tenho **duas filhas**, uma de 14 anos, uma de 11 anos e (também tenho) um cachorro(...)

Participante 13.(...) Eu me relaciono muito com eles. Papai sempre almoça em casa, trabalha aqui com meu marido. Mamãe está muito doente, tem "Parkinson"(...) Mas eu passo todos os domingos com eles(...) Eles tomavam conta de mim, agora eu (é) que tomo conta deles... Mamãe me ajudou muito na criação dos meus filhos. Eu tive três filhos, sempre trabalhando e estudando(...)Ela (mamãe) me ajudava a levar as meninas no balé(...),o outro(filho) tinha futebol(...). Eu me casei muito nova, tinha 22 anos, estava terminando a universidade(...).Eu tive a minha **primeira filha** depois de três anos. Tanto que hoje eu tenho a minha mais velha com 28 anos. Ela trabalha com imagem, fez comunicação social(...)Eu tive **a segunda**...essa é bióloga, ela faz o doutorado na (faculdade de) medicina (...) E o **meu caçulinha**... ele faz medicina veterinária(...). (Os filhos) moram todos em casa(...)

Os professores

*Participante 2. (...) Eu consigo almoçar com a minha mulher e **minha filha** em casa, três vezes por semana, porque também moro perto(...) Acho (isto) um privilégio na cidade de São Paulo(...)*

*Participante 5. Bom, sou casado, tenho **duas filhas** de cinco anos. Elas são (um) grande encantamento na minha vida, fico feliz em tê-las. Tem sido uma experiência muito encantadora na minha vida, que tem me impulsionado a estar aí trabalhando, batalhando até, para suportar, enfrentar a dificuldade que eu já vivi(...) Há seis meses atrás, provavelmente, o estado que eu estaria seria muito pior em relação a desgaste pessoal.*

*Participante 6. Eu sou casado, casei uma única vez, e jovem, há vinte e cinco anos atrás aproximadamente. É, minha esposa também tem curso superior, fez mestrado, mas hoje trabalha numa empresa. A minha filha está em dúvida ainda sobre a profissão, se fica no Brasil ou na França. E eu sou muito ligado a minha família(...) Só tenho **uma filha**.*

*Participante 8. Eu sou o filho mais velho, estou casado com a L. faz 17 anos; e tenho **duas meninas**, a mais velha tem 14 e a mais nova tem 11(anos).*

*Participante 10. Tem eu, minha esposa, nós somos casados há quinze anos, (e) eu tenho **um filhinho**, Fabinho, de três anos e meio, que está conosco há dois anos e meio, é um bebê do coração(...)*

O papel profissional se entrelaça com o de ser pai e o de ser mãe

Não basta ser professor ou professora. É preciso ser também pai e mãe, é preciso estar junto da família.

Constatou-se que entre as professoras apenas uma tem filhos menores de quatorze anos. De acordo com o relato das participantes, elas conseguem realizar várias atividades ao mesmo tempo, como: trabalho, estudo e os afazeres domésticos. As professoras exercem, dessa forma, vários papéis ao mesmo tempo, alternando os personagens: profissional, estudante e mãe.

Ciampa afirma que: “São múltiplas personagens que ora se conservam, ora se sucedem; ora coexistem, ora se alternam. Estas diferentes maneiras de se estruturar as personagens indicam como que *modos de produção* da identidade. Certamente são maneiras possíveis de uma identidade se estruturar; quando há predominância de uma talvez se pudesse falar num modo dominante de produção” (CIAMPA, 1998, p.156).

Os professores que têm filhos com menos de quatorze anos preocupam-se com a disponibilidade de tempo para ficar com a família. Percebe-se que tentam conseguir tempo para estarem juntos. A falta de tempo, em virtude do exercício profissional, atrapalha a disponibilidade para com as suas famílias. Para os professores, o papel profissional tenta se sobrepor aos demais: papéis de marido, de pai etc.

As professoras

*Participante 7. (...)Começou a minha saga, vamos dizer assim, no magistério, ao mesmo tempo em que eu tinha uma área de atuação prática. Eu estava há quatro ou cinco anos já neste trabalho, quando eu me senti obrigada a procurar fazer o mestrado. (...)Então, entrei na USP, no Instituto de Psicologia, na (minha) área, no departamento de aprendizagem(...)Eu comecei em 1983 e só fui defender em 1990(...) Então dei continuidade e comecei a pesquisa do doutorado e fechei em 1996(...) **Foi um período intenso, porque misturava, eu tinha muitas atividades, além de casada, eu tive dois filhos, neste período todo. Trabalhando no colégio, trabalhando na universidade O, e fazendo mestrado e doutorado. Nossa! Foram tempos intensos de trabalho.***

*Participante 11. (...) Isso (é) que eu acho que é a marca que eu guardo dos meus professores. Enfim, que veio já do meu pai, (que) foi meu professor, vamos dizer assim(...) Como minha mãe (que), com quatro filhos pequenos, chegava em casa, fazia bolo, fazia tricô(...)Então, isso eu acho que é um pouco(o) modelo, digamos assim, que eu tive deles (do meu pai e da minha mãe), nessa coisa de prática mesmo. Mas o principal é isso, você passar um processo mesmo, alguma coisa, assim, deixar alguma mensagem, uma marca(...) **Eu acho assim(...)que é uma profissão boa para (a) mulher. Como eu também convivi com isso, eu via a***

minha tia corrigindo os trabalhos, eu ia com ela para a escola. Eu ia com a mãe para a escola, lá no primário, lá no jardim. (...)Então eu gosto dessa rotina, eu acho que é uma coisa que casa bem com a vida da mulher.E eu via (o exercer desta profissão) tanto na minha tia como na minha mãe. Porque eu acho mesmo que (mesmo que) você esteja em casa muito do nosso trabalho é feito nos bastidores. Mas você pode corrigir uma prova, para um pouco, cuida de outras coisas. Então acho que isso é interessante... Você vai para uma aula, mas você está em casa(...) Eu nunca quis por exemplo ser uma administradora de empresa porque eu sabia que tem que estar 8 horas sempre lá na empresa.... Então, eu acho que a aula é uma coisa interessante por isso, você vai dar sua aula, depois você volta(...)

Os professores

Participante 2. É difícil (...) tem uma parte do trabalho e também tem uma auto-exigência minha(...).Tem uma certa projeção das características do trabalho na vida privada, e isso acaba atrapalhando o tempo com a minha família.

Participante 5. (...)Mas, sobre minha família, a gente teve dificuldade no nosso projeto de educação das meninas, sobretudo nesse anos, não foram anos fáceis e tranquilos para a nossa relação; e agora estou podendo olhar também não só para elas(esposa e filhas),(estar) envolvido com elas, mas também (vou) poder contrabalançar os nossos interesses profissionais. Eu fiquei muito mobilizado por isso, juntando-se às dificuldades que existem nessa atividade docente no curso de administração. Isso foi muito pesado para mim porque também sempre procurei ter um tempo para poder estar com elas (filhas) no fim de semana; não fazer aquilo que meu pai precisou fazer que era trabalhar de manhã, de tarde, e à noite, ter (um) pouco (de) tempo. Eu queria e continuo querendo, achando importante eu poder ver as minhas filhas, não só nos finais de semana, mas poder acompanhar um pouco do dia-a-dia delas(...)

Participante 10. E meu filho junto. Eu tenho sempre me pautado para que eu consiga ficar com ele pelo menos meio período ao dia(...)Eu sempre quis ser pai e quero acompanhar o meu filho. (...)Boa parte do meu trabalho eu faço em casa, onde o meu filho pode ficar entrando e saindo(...)Se eu tenho que corrigir prova, eu corrijo do lado de fora (em casa), e eu vou me organizando desta

forma; então muitas coisas eu faço em casa, e vou te dizer, que, nos dias de hoje, eu acho que isso é um luxo.

O motivo da escolha profissional

Depois de se identificar o papel dos pais, procurou-se descobrir qual o motivo da escolha do “ser professor”.

Do total das professoras, apenas uma escolheu primeiro outra profissão. As demais tiveram, desde o início, algum tipo de contato com a teoria relacionada à Psicologia. Dos professores, dois fizeram a primeira escolha em engenharia. Desistiram e mais tarde iniciaram o curso de Psicologia. Os demais tiveram algum contato com teorias relacionadas à Psicologia.

Observa-se, na pesquisa, que o motivo da escolha profissional é semelhante entre os dois sexos.

Tanto as professoras como os participantes professores mostraram a importância do contato com a teoria relacionada à Psicologia para a escolha da profissão.

Outro aspecto interessante é que essa escolha profissional, no decorrer do tempo, vai se constituindo, se configurando e se transformando, conforme a realidade objetiva. A esse processo, Ciampa (1998) chamou de metamorfose.

As narrativas confirmam a importância do contato com a realidade objetiva do trabalho para a constituição do papel profissional.

As professoras

*Participante 1. **Eu fiz a faculdade de Psicologia(...).Entrei com aquela ilusão de ser psicóloga clínica(...). A nossa atuação, a gente vai definindo conforme a gente vai amadurecendo, conforme a gente vai estudando e aprendendo(...).**Querida ser psicóloga escolar por conta dos estágios, foi a área que mais me identifiquei(...).Só que, no quinto ano, tive o TCC, que eu fui orientada pela professora C.(...) Gostei muito dessa área de pesquisa e eu comecei a pensar na possibilidade de fazer um mestrado e dar aula. Por conta dessa*

professora(...)ela é responsável por esse caminho que escolhi(...).Fiz mais um ano de aprimoramento na faculdade nessa disciplina, já pensando em fazer um mestrado, e depois entrei na pós-graduação em psicopedagogia(...)

Participante 3. (...) Então, **no colegial, eu tive aula de filosofia e me apaixonei(...)**,mas ao mesmo tempo adorava biologia. Até que num momento eu vi que psicologia junta essas duas coisas. E foi aí que eu fui para psicologia. E, na psicologia, eu pensava assim, vou fazer psicobiologia, porque daí eu junto tudo, biologia, zoologia (...)

Participante 4. Bom, como professora, foi em função de ter algo paralelo à psicologia, ao trabalho clínico(...) **A minha história, enquanto fazer uma graduação em psicologia, tinha a ver com o que eu tinha aprendido(...)**. E pensei que daria certo, que é algo que me encanta, a psicologia, e transmitir (os conteúdos de) psicologia seria interessante ... Se bem que eu (também) tive professores que me motivaram a escolher a vida acadêmica(...)

Participante 7. Eu fiz opção pelo curso de formação de professores no meu ensino médio(...)Então eu pude eliminar (algumas opções), não era o clássico, não era o científico, então ficou o normal, e(escolhi o normal) por uma coisa já interna, ou uma vontade de ser professora, e achei que o curso normal ia me completar nessa minha busca, nesse meu desejo(...) **O curso normal, ele foi me confirmando a orientação já para a área da Psicologia da Educação.** Naquele momento, então, eu saí com a certeza de que além de ser professora, na verdade o que eu queria era entender de processos de ensino e de aprendizagem. E foi aí que eu optei pela Psicologia, porque apesar de querer ser professora eu queria entender de processos educacionais, aprendizagem e tudo(...)Então foi aí que (se) consolidou a busca pelas duas coisas ao mesmo tempo(...)

Participante 9. Há 40 anos atrás, **o meu desejo era de trabalhar na área de humanas...** É, quando eu entrei, eu tinha um interesse grande pela Psicologia Clínica, então eu tinha a intenção de trabalhar em consultório, era um campo novo, promissor e eu tinha bastante interesse nisso.(...)

Participante 11. Eu adoro psicologia... **Porque no fundo, na verdade, assim, desde que eu comecei a me entender por gente, eu queria mesmo na vida era ser psicóloga(...).****Eu tinha feito uma primeira escolha em Ortóptica ...**(Mas) passaram dois anos que a minha mãe faleceu, meu pai começou a fazer psicanálise. Eu via que ele tinha mudado, assim porque com o falecimento da

minha mãe ele ficou uma pessoa muito fechada, muito pouco próximo de nós. Então, acho que a psicanálise, para mim, ficou como se ele tivesse voltado à vida conosco, entendi (assim)...

Participante 12. **Primeiro eu escolhi psicologia porque eu sempre tive o interesse em ajudar as pessoas, em descobrir problemas e... ajudar. E professora porque... Eu sou professora e pesquisadora, é um motivo de eu tentar entender o que está acontecendo com as coisas e bolar novas idéias(...)**

Participante 13. Então, **eu fiz o ensino médio**, que na época era colegial, **onde eu tinha todas as disciplinas de humanas, então eu tinha Psicologia, Filosofia, Sociologia. E eu me encantei** muito pelas áreas de humanas, e aí, entre elas, eu acabei gostando **mais da Psicologia**, (...)

Os professores

Participante 2. Na verdade, **o meu primeiro vestibular foi em engenharia(...)**larguei engenharia, vi que engenharia não era a minha praia e eu devia fazer **Psicologia**. Eu fiquei, na dúvida entre arquitetura e psicologia. Mas acabei optando por psicologia, o que fez parte dessa minha escolha: escolhi fazer psicologia fora de Belém, na verdade eu sentia que precisava de um espaço para o meu amadurecimento(...)

Participante 5. Ah! **Eu percebi que queria trabalhar com gente. Entender e exercer alguma atividade que me voltasse para (a) relação humana(...)**Estava em dúvida entre fazer Administração de Empresas, fazer Processamento de Dados, Educação Física ou Pedagogia(...)**E não me lembro exatamente...** Num livro (que li), (um autor) comenta do quanto a formação do psicólogo dá instrumentos para trabalhar com educação. Eu acho que ele tem razão. Fui fazer Psicologia (...)

Participante 6. Bom, a escolha profissional começa lá na adolescência, que na verdade é quando se escolhe uma profissão(...)**Escolhi uma profissão que não sabia muito sobre ela, só vim a saber na medida em que nela me formei e me especializei(...)**Além disso, eu era muito curioso, lia muito, **me interessava por obras clássicas da Psicologia(...)** (mas) tinha dúvidas entre a Medicina e Psicologia. Na verdade eu havia prestado Psicologia e Medicina. Eu passei nos

dois vestibulares, um deles na EPM e o outro na PUC de São Paulo. E acabei ficando na Psicologia(...)

Participante 8. Eu fiz engenharia três anos e descobri que não era o que eu queria fazer(...).Entendi que na Psicologia eu conseguiria juntar alguma preocupação humanista, que eu tinha, com prática profissional, quer dizer, podia atuar, podia ser cientista. Eu tinha esta perspectiva de que podia trabalhar com ciência (lidando)com gente, na psicologia(...)

Participante 10. Eu lhe digo com toda a sinceridade: eu não escolhi, eu fui escolhido. Eu fui escolhido (para ser professor de Psicologia) porque, durante a minha graduação, que eu fiz na universidade de Guarulhos, eu me encantei pelo universo universitário(...).É um grande lugar, onde eu posso questionar tudo(...) Isso é (no) que a universidade ajuda, nessa autonomia do pensar, da crítica(...).E eu tinha idéia disso daí ... é que eu não tinha competência nenhuma para ser professor tão alto, eu tinha clareza das minhas limitações. Sabia da minha vontade, mas daí a ver Então quando eu me formei, até o último ano da graduação, eu sempre fiz monitoria(...)

Influência na escolha profissional

Descoberto o motivo, procurou-se averiguar se essa escolha profissional foi influenciada por alguém.

As professoras relataram que tiveram algum tipo de influência na sua escolha profissional. Uma diz ter sido influenciada por seu pai, que era médico e pela psicanalista que a tratava. Outra, pelo cunhado, que já era médico e estudava Freud. Constatou-se, na pesquisa, que cinco das professoras tiveram influência de seus professores na escolha da carreira acadêmica. Além da figura do pai ou da mãe, o professor também se torna uma figura de referência na vida do aluno, podendo assim, influenciar na escolha da carreira docente. Esse processo de escolha se dá por meio da socialização secundária. A socialização secundária é possível quando há "(...) a suposição de um processo precedente de socialização primária, isto é, deve tratar com uma personalidade já formada e um mundo já interiorizado(...)" (BERGER E LUCKMANN (1985, p. 187).

Os professores se diferenciaram das professoras quanto ao tipo de influência na escolha da profissão porque não mencionaram os seus antigos professores como figuras de referência. Mesmo que haja esta diferença quanto à escolha para a constituição da identidade profissional, pode-se ter muitos outros significativos do mundo social que façam sentido, porque a formação da identidade depende da interiorização durante o processo da socialização primária Berger e Luckmann (1985, p. 178).

Diferentemente das partícipes professoras, os professores não mencionaram o professor como uma figura de referência na sua escolha profissional. Entre eles, constatou-se que: um relatou que acha que não sofreu influência de ninguém; um acredita que recebeu influência do pai, por ser este também professor; um, desde o colégio, já se interessava por pesquisa; e outro acredita que fez a escolha por *insatisfação com o seu lugar no mundo que a priori estava estabelecido (sujeito 10)*. Para Ciampa (1998), a identidade profissional se constitui, e é transformação.

Como pode ser observado nos depoimentos, todos os participantes acreditam que o seu trabalho influencia na formação de seu aluno. A maioria dos professores acha que sua docência influencia, mas não todos os alunos. Mesmo assim, pode-se dizer que existe uma contradição.

Os participantes, enquanto professores, percebem que influenciam, mas nem todos reconhecem que receberam essa influência durante a sua própria formação. Os depoimentos revelam essa diferença entre o ser aluno e o ser professor.

As professoras

Participante 1. Foi a professora C., ela é a responsável por essa decisão. Tem muito da atuação dela enquanto professora, o estilo dela, trabalhar o envolvimento com a psicologia. A C. é uma pesquisadora, ela é uma pessoa da área acadêmica. Eu acho que me identifiquei muito com a profissional que ela é. (...)Foi uma das questões principais(...).Pra mim foi um prazer muito grande fazer o TCC. Então, por conta desse prazer, eu acho que ela percebeu isso, ela

falou: “A., você tem que ir para o mestrado, porque você gosta de pesquisar, você investigou muito bem.” (...) **Então acho que o TCC, para mim, fez uma diferença grande para eu tomar a decisão de fazer o mestrado, de ir para área acadêmica, porque para mim foi muito bom(...). Então, para mim, a C. era um ídolo, sabe aquela coisa assim, “quando eu crescer eu quero ser igual a você”(...)**

O trabalho do professor influencia o aluno? Participante 1. **Eu acho.** Eu costumo partilhar bastante com eles as minhas experiências profissionais. Eu acho que isso é importante até para eles irem construindo uma identidade profissional, ter algum referencial. Eu não poderia deixar de fazer isso, a partir do momento em que eu falo que eu tive uma grande professora como inspiradora das coisas que eu faço hoje. Se para mim ela foi um exemplo, eu acho que eu busco isso, ser uma referência para os meus alunos.

Participante 3. (...) Filosofia eu continuei estudando, e fiquei entre a psicobiologia e a educação. Só que era a (época da) ditadura militar e principalmente **o grupo da educação e o (professor) S.L. na frente, esse grupo era justamente aquele grupo que mostrava para nós a possibilidade da gente ter uma atuação em Psicologia que fosse comprometida com a transformação social. Então, o fato de (eu) ter estudado durante a ditadura, eu acho que foi determinante para eu ir para a educação (...).** Se fosse em outras épocas, talvez eu até teria ido para psicobiologia, mas, na ditadura, **tendo aqueles professores que eu tive.... Esses professores eram aqueles que em sala de aula se comprometiam com a construção de uma Psicologia transformadora, progressista. E aí foi decidido pela educação.(...)** Eu fiz a faculdade inteira com o que havia de melhor. E lá eles (os professores) davam o máximo (de si mesmos). Se tivesse que voltar, eu faria a mesma coisa de novo, porque eu acabei tendo uma formação de graduação(...)

O trabalho do professor influencia o aluno? Participante 3. **Eu acho que sim.** Eu acho que quando a gente trabalha com conhecimento, conhecimento é sempre transformador, e de vez em quando eu também dou umas cutucadas, eu falo, “Gente vocês lêem literatura, vocês vão ao teatro?”(...) Isso é uma coisa que eu intencionalmente, de vez em quando, eu coloco pra eles.

Participante 4. (...) Eu sou professora de balé clássico, me formei no (Teatro Municipal, então eu tinha tudo a ver com dança e tinha tudo a ver com corpo. Então eu achei: “Eu vou fazer Educação Física”(...) Aí, (depois) pensei em

comunicação, porque também tinha a ver com a minha história, o meu irmão foi ator da globo, então a gente viveu a história de ter artistas na família, meu irmão, meu primo(...) **E na época o meu irmão estava se formando em Psicologia, o A. e ele fez o seguinte comentário quando eu falei que eu estava na dúvida. “Tem algo que é importante, a idade” eu já estava com quarenta. “A sua idade para educação física, conta negativamente, a sua idade para Psicologia conta a favor.” Então me fez muito sentido, eu não quero ter que matar um leão todo dia e correr na contramão da natureza.(...) E se Psicologia vai contar a favor, aí me ajudou a decidir e eu fiz Psicologia (...).Eu tive professores, ou mais especificamente um, que eu me lembro bem, esse foi o que me ensinou que eu não precisaria parar. **Eu fui fazer a graduação para só me formar e acabar e parar por aí, ele me ensinou que eu podia continuar. Então esse é responsável pelo resto da minha história toda, pelo meu mestrado, pelo meu doutorado, por tudo que eu estou fazendo hoje. Porque ele fez sentido**(na minha vida).**

O trabalho do professor influencia o aluno? Participante 4. **Com certeza.** Primeiro, eu acho que, para influenciar, você tem que ser muito verdadeira, e quando eu dou aula eu sou muito verdadeira, eu falo aquilo que eu acredito, eu passo aquilo que eu acredito que seja importante, verdadeiro, não tento demonstrar algo que não sou. Então eu acho que isso é importante, acaba influenciando de uma forma boa. Ter alguém que é transparente dentro do que se pode ser, do adequado. Não dá para influenciar para o lado bom se você não tem esse nível de relação(...)

Participante 7. Olha, **a única grande influência que a gente teve da família foi sempre, desde que eu me conheço por gente, um incentivo e ao mesmo tempo uma exigência de estudar e ser bom aluno.** Então meus pais, eles não tiveram a oportunidade de estudar, eles cumpriram o primário, quando muito(...) Mas, desde que eu me vejo por gente, isto me acompanha: livros, livros, livros. E o meu pai, me lembro de muito pequena, ele contando histórias, (como as de) Sherazade. Então eu já tinha contato com alguns assuntos... Aí, eu ia também pras férias na (casa da) minha avó paterna, e lá, o meu tio também tinha uma clássica estante com a coleção (de) Monteiro Lobato, então eu já lia *Reinações de Emília*, *Narizinho*, aquelas coisas todas(...) A minha irmã(...), então, ela ia abrindo o caminho na frente, então quem vinha atrás, nós quatro, fizemos curso superior. **Só que eu sou a única que, além do curso superior de graduação, eu fui também para (o) pós-graduação, eu sou a única dos quatro(...)** (Antes da graduação, fiz) o vestibular para Psicologia, porque eu já tinha decidido(...) Então, não sei te dizer, não é uma influência direta para a escolha do magistério, há já

um processo que vem vindo na educação toda, para estudar, mas sem nunca ter tido nenhuma direção (imposta), estude isto ou estude aquilo. Essa escolha foi minha, dentro do que eu ia discernindo que eu gostava, e essa coisa de dar aula, não sei, era uma coisa minha, porque no ginásio eu já ia muito bem nas matérias, e os meus colegas de classe, aqueles que não se saíam muito bem, as mães me pediam para dar aula particular. Então eu já era professora particular dos garotos da sala, do ginásio, (na)primeira série do ginásio,(na) segunda série, então eu dava (aulas de) português, matemática(...)

*O trabalho do professor influencia no aluno? Participante 7. **Sim.** Nisso, na possibilidade deles pensarem, eu recebo esses feedbacks(...). Em psicopedagogia, uma coisa nova, eu estou dando uma disciplina que é de intervenção em grupo, dos grupos lá da minha experiência nessa área (...) as questões teóricas(...).(E disse para os meus alunos): “Eu quero saber se vocês estão enxergando, se essa teoria traz um novo instrumental para vocês olharem os processos com os quais vocês estão lidando e (nos quais) vocês estão interferindo. E eles se saíram bem, porque eu estava falando da prática (...). E eles, lá do jeito deles, conseguiram estabelecer algumas relações(...).Isso(é) que para mim responde onde eu influencio, se os alunos percebem essa influência, quer dizer, depois eles se dão conta. Eu acho muito, muito bom sabe? Eu gosto de fazer as coisas assim e não sei fazer de outro jeito. Acho que os alunos acabam gostando, eles percebem que eles estão crescendo e dando um salto qualitativo na sua formação.*

*Participante 9. (...) Mudou depois, por **influência de professores; aí eu tive o mestre J. M. que me despertou o grande interesse (que tenho) pela educação e pela pesquisa; só, só fui exercer a Psicologia Clínica depois do mestrado,** foi quando eu me interessei em me dedicar à área clínica. **Quando eu comecei esse contato com o professor, me tornei assistente dele, aí o interesse pela pesquisa ficou definitivamente instalado e de lá para cá nunca deixei de fazer pesquisa também, e a docência também. Então eu comecei como monitora, depois assistente,** por isso que eu comecei cedo. E de lá para cá tenho exercido a docência com enorme prazer(...)*

*O trabalho do professor influencia o aluno? Participante 9. Então, **eu posso dizer que sim.** Porque, por conta do que eles vão fazer, um mestrado, ou eles fazem um mestrado do jeito que eu oriento ou não fazem. Então não tem como não ser influenciado pelo meu modo de fazer pesquisa, pelas minhas idéias, pelas minhas*

propostas. Mesmo porque muitos deles trabalham dentro do meu grupo de pesquisa. Então, não tem como não influenciar. Um aluno não ser adepto, absolutamente, nem da minha linha de pensamento, nem da minha metodologia, ele vai para outro orientador(...)

Participante 11. **É, bom... Fui fazer o científico na época para fazer Psicologia(...)** Então eu estava... o que ... isso..., era 1970, o ano que eu estava no 3º ano colegial, aí foi uma dificuldade (para decidir) também na época: **“Será que é isso mesmo?”,(havia) uma falta de orientação. Aí meu pai disse: “A Psicologia não dá campo”, ele queria que eu fizesse Medicina, ele era médico(...)** Eu nunca tinha tido oportunidade de conhecer um psicólogo de carne e osso... (Era) só de ouvir falar, então ouvia meu pai falando da doutora N., isso era uma coisa que eu pus no meu memorial , (meu pai falava) da doutora N. (psicanalista do pai). Depois dessa psicanalista nós não conhecíamos ninguém, completamente não tinha um modelo de psicólogo. Aí, eu tinha uma prima mais velha que tinha feito Ortóptica, aí fui para esse curso, detestei, odiei, não tinha nada a ver comigo, caí de pára-quedas lá.(Mas) eu fiz Ortóptica, me formei, fui trabalhar, mas (só) trabalhei por dois anos, trabalhei por um ano... **Aí fui fazer psicoterapia. Falei: “Não é isso mesmo que eu quero. (...)** Fiz um ano de psicoterapia com uma terapeuta...**“Puxa, é isso mesmo que eu quero”(...)** Fiz cursinho também, de novo prestei vestibular, entrei na USP. Aí fiz os cinco anos de Psicologia , o (curso)integral(...).Eu acho que é a marca que eu guardo dos meus professores, enfim, que veio já do meu pai,(ele) **foi meu professor, vamos dizer assim(...)**

O trabalho do professor influencia o aluno? Participante 11. **Muito, com certeza!** Muito, muito...Ah.. Eu acho que influencia: desde uma postura ética até uma postura de coerência teórica, de sustentação, e... (...)**Eu acho que a influência é grande, sim, eu diria que é uma influência grande, desde assim, da parte dos conteúdos, até a parte mesmo que eu acho da formação!(...)**

Participante 12. Tem essa irmã mais velha e meus pais, (que) são vivos ainda. Mas meus pais não têm muita formação: **minha mãe estudou até a quarta série, meu pai fez curso técnico de contabilidade, mas eles sempre incentivaram o estudo. Minha irmã entrou na Medicina eu entrei na Psicologia (...)** Ah, com certeza, eles sempre me incentivaram a fazer inglês, a fazer cursos, por mais dificuldades que meu pai tinha(...)**Ele pôs a gente para fazer tudo o que podia fazer, e sempre incentivou(...)****Ah, com certeza, meu cunhado ficava lendo as obras de Freud para mim, eu tinha 11 anos. Então**

tem uma influência, com certeza, eu já sabia que eu não queria fazer medicina... Isso aí é deles não é para mim... Mas eu queria alguma coisa na área da saúde e alguma coisa nessa área de (saúde) mental, da parte psicológica mesmo, nada dessa parte médica, eu queria uma coisa para cuidar do outro lado, para cuidar da alma mesmo.

O trabalho do professor influencia o aluno? Participante 12. Meu trabalho? **Eu acho que sim**, principalmente porque a gente acha que a gente é um peixe em extinção, porque a gente visa essa parte de honestidade do trabalho científico, de honestidade do trabalho com os pacientes, de qualidade de vida sem essa que a gente tem que entrar em algum tipo de jogo político. Mas sem fazer essa besteira de vaidades, de passar por cima de todo mundo, de pisar em todo mundo. Então a gente mostra isso. É uma influência positiva, que tem jeito de você trabalhar, de fazer pesquisa, de um modo mais honesto (...)

Participante 13. **Quando comecei a fazer universidade de Psicologia não pretendia ou não tinha nem nos meus planos que ia ser docente, nem imaginava, apesar de já gostar de ser professora, porque durante a universidade eu já dava aula de Psicologia no ensino médio. Quando fiz licenciatura, eu fui fazer estágio, a escola pediu que eu desse aula e eu fui, dei aula, dava aula, sempre gostei de dar aula, mas não tinha nos planos (o que) era ser psicóloga, (o que) era ser professora de Psicologia. Aí, eu fui ser professora porque, quando eu, depois de alguns anos de formada, eu fui trabalhar numa escola com alunos adolescentes, comecei a sentir necessidade de estudar além da especialização(...).Fui para a pós-graduação, fui fazer um mestrado(...).Comecei a entender a carreira de docente e entrei nela, e quase que foi uma coisa do caminho escolhido, porque me levou a fazer o mestrado. Quando terminei o mestrado, me interessei em ir para a universidade e depois fiz o doutorado e tracei uma carreira acadêmica(...).Além de ser professora, ser pesquisadora. Por isso(é) que também continuei a carreira, e foi assim, foi um caminho que eu fui escolhendo algumas coisas, e ele foi se configurando! (Quanto à) família, não tinha ninguém da área acadêmica... Ah, eu tinha, meu pai ele é economista, universitário, mas não era da área acadêmica... Ninguém era... Eu fui descobrindo isso, no contato com a academia mesmo e não na família...(.)** Olha, eu acho que (a academia) me deu suporte para até poder fazer escolhas. Eu, quando saí da universidade, eu não tinha grandes problemas nas coisas que (se) me apresentavam no dia a dia(...)**Eu sabia fazer escolhas, eu tive um curso, tive professores que me orientavam no sentido que eu tinha essa**

autonomia para procurar, para buscar, poder questionar...

*O trabalho do professor influencia o aluno? Participante 13. **Ah, eu acho que sim**, principalmente porque eu vejo, eu já estou na idade de ver meus alunos já formados há bastante tempo. E eu tenho muitos ex-alunos, que me buscam para trilhar outros caminhos, nem que for pra conversar(...) (E)vejo muitos que não me procuraram mais, indo no caminho que eu percebo que teve contribuições do que eu ensinei...(...). Eu investi para que mudassem, até no sentido assim,(de) ter mais consciência sobre determinadas coisas, ter maior autonomia para escolher. São coisas(em) que eu invisto, nos alunos que eu acompanho, então eu consigo perceber essas coisas desses alunos que eu acompanho, que estou mais próxima...*

Os professores

*Participante 2. Não, pelo contrário eles (os pais) nem achavam muito legal essa minha escolha; eles ficavam meio preocupados porque eu estava fazendo engenharia que era bastante prestigiada, e outra (opção) que não era tanto. Até hoje eu conto que meu avô chegou para mim, “Meu filho o que você vai fazer?” “Eu vou fazer Psicologia”. O que, que é isso?”. Ajudou um pouco no convencimento da família o fato de que eu ia fazer USP, de que eu estava tentando USP, para eles era mais porque eu estava fazendo USP, do que (o fato de cursar) Psicologia. **Mas não, eles não influenciaram, foi por conta própria.** E me surpreendi muito, eu imaginava uma coisa bastante diferente, era muito, em parte, muito positivista(experimentalista).*

*O trabalho do professor influencia o aluno? Participante 2. **Quero que tenha (influência).** Em alguns, eu acho que sim, mas não em todos, mas eu quero que(meu trabalho) tenha influência (sobre os alunos). Tenho dois objetivos fundamentais. Um é o compromisso pela busca do conhecimento, que eles fiquem mais curiosos, que eles proponham perguntas e que elas não sejam do senso comum, que eles vão avançando no questionamento que eles fazem. Isso é aprendizagem. E outra, que é uma preocupação muito difícil, que é o aspecto ético da relação que eles estabelecem entre eles e as pessoas com quem eles vão conviver depois da faculdade. Isso me preocupa muito. Sempre ponho isso como uma meta. Muitas vezes não consigo ir muito à frente nessa meta.*

Participante 5. (...)Meu pai é professor e meu avô materno era professor. Provavelmente, (um) professor mais destacado na área dele do que eu. Ambos, professores de Filosofia, (mas) meu pai fez outras coisas também, trabalhava com perfil de mercado. Meu avô foi professor, fez outras coisas, mas (foi), sobretudo, professor. **Então, tem essas referências familiares que certamente influenciaram nesse caminho que eu acabei seguindo.** Minha mãe, que era uma figura importante(...)me ajudou muito a aprender a ler e escrever, (o) que tem a haver diretamente com as atividades docentes que eu pratico(...)

O trabalho do professor influencia o aluno? Participante 5. **Sim, mas não(influencia) todos, de forma nenhuma.** Acho que alguma contribuição,acho que eu dei. Para mim, se um aluno de cinquenta, no final do curso, chega para mim e diz: "Olha professor, o seu curso foi muito importante". Se um aluno me disser isso, quer dizer que os outros, ou uma parcela de outros alunos, também deve ter se beneficiado de alguma forma.

Participante 6. Não, na minha família **ninguém é psicólogo, nem professor. Então não teve essa influência.** Os meus pais sempre(...)achavam que a gente deveria estudar e de acordo com o que quisesse(...) **No colégio, eu já era muito curioso, eu já ,de alguma forma, já fazia pesquisa.** É, pesquisa de literatura. A gente montou um grupo de alunos e estudava muito, especialmente matemática, física (...)

O trabalho do professor influencia o aluno? Participante 6. **Ele influencia nem todos os alunos ...** Mas eu vejo até pelos contatos que tenho posteriormente com esses alunos, certas vezes, de alguma forma, (eles) foram afetados pelo meu trabalho. E isso é gratificante de alguma maneira(...) É fazer com que alguém partilhe de alguma coisa que você criou, e necessariamente não é(...).Apesar de eu ser da área clínica, (vi) alunos que foram para a área organizacional e que posteriormente fizeram contato comigo(...) Eu acho que meu trabalho consegue influenciar de várias formas(...)

Participante 10. **Na área acadêmica da grande família, de pai, mãe, avós maternos e paternos, eu fui o primeiro a (me) formar na universidade.** Então não tínhamos a tradição e nem a perspectiva de que caminho seguir, do que há **depois do colegial. (Mas eu tinha)meus contatos sociais, e (havia) a minha insatisfação com o meu lugar no mundo, que a priori estava estabelecido(...).** Eu era muito participante da igreja(...),da Teologia da Libertação. Eu falo que (isto) aí me ajudou muito na vida, para ser mais crítico com o mundo(...)Então tinha

essa insatisfação minha estabelecida, eu tinha um pensar muito concreto da vida em função do ambiente em que eu vivia, mas aí (...)as coisas na minha vida foram dando certo para esta vida acadêmica(...)o meio me proporcionou algumas coisas, algumas possibilidades(...)Uma coisa que eu sempre gosto de falar, é que eu me apaixonei pelo conhecimento, por poder conhecer(...)

*O trabalho do professor influencia o aluno? Participante 10. **Sim, muito.** Como eu dou aula teórica de psicologia,(de) psicologia social, eu tenho a (postura) crítica(...) Eu acho que ajudo eles a serem mais críticos.*

A formação profissional

Depois de ter identificado quem influenciou na escolha profissional, procurou-se conhecer como foi a formação acadêmica dos docentes que participaram da pesquisa e como foi se constituindo a sua identidade profissional.

Tanto as professoras como os partícipes professores consideraram que tiveram uma formação na graduação que lhes proporcionou outras possibilidades de profissão, além de serem psicólogos. Apenas um professor mencionou que teve os *mais variados tipos de professores, sendo que alguns não eram tão bons (Sujeito 5)*. Observa-se também a importância do papel do professor na vida profissional do aluno: ele pode ser uma figura de referência positiva ou negativa. Ambos os aspectos podem contribuir para o aluno ser igual ou ser diferente de seu mestre no exercício da profissão docente.

Pelas narrativas, observou-se que os participantes receberam uma formação que os direcionou para se tornarem profissionais da área acadêmica, e assim exercerem o papel de professor, de maneira ora igual, ora diferente de seus professores, conforme aponta (Ciampa, 1998).

As professoras

*Participante 1 (...)Então, **acho que alguns professores que a gente lembra são professores que fizeram alguma diferença para você, pode ser positiva ou negativa, mas fizeram alguma diferença.** Lembro que na minha época existia uma*

rigidez muito grande em relação aos estágios(...) **Os professores que eu tinha naquela época eram professores muito rigorosos** (...) Hoje eu acho que esse rigor (também) seja necessário para que você forme um profissional que tenha ética, que tenha um compromisso com essa profissão(...)

Participante 3. **Eu entrei em Psicologia** (...) Mas, no meio do ano, o que aconteceu? Eu fazia o Objetivo e eu vi um cartaz de vestibular de Jornalismo, (de) Psicologia Clínica(e de) Psicologia Experimental! Ter me dado conta de que(a) **Psicologia podia juntar Biologia com a Filosofia(...).** **(Estas duas disciplinas podem ser contempladas com (a) Psicologia(...)** Eu fiz a faculdade inteira com o que havia de melhor(...) no momento que eu fiz, eu fiz muito bem. Só que eu optei... (Debrucei-me), especificamente, em Comportamentalismo radical, (mais) do que em outras áreas. Se tivesse que voltar, eu faria a mesma coisa de novo, porque eu **acabei tendo uma formação de graduação que não foi superficial, ou melhor, eu tive o superficial de tudo, mas o suficiente para ter base para procurar sozinha se fosse necessário, e numa coisa eu tive talvez uma formação de pós-graduação: Metodologia de Pesquisa** (...) Eu saí com um domínio, uma abordagem muito forte(...) Então foram pessoas extremamente significativas, muito boas. Eu acho que só as primeiras turmas tiveram uma formação como essa(...)

Participante 4. (...) Aí voltei, terminei o colegial e entrei na faculdade, tinha uns quarenta anos(...) Fiz a graduação e em seguida fui fazer o mestrado e fiz doutorado(...) Eu me formei na USJT, e como era a primeira turma de psicologia, eu percebo hoje que foi dada toda uma atenção específica para esse curso, porque precisava ser aprovado pelo MEC. Então, **considero que foi um bom curso, bons professores. Evidente que nunca é perfeito(...)** **Você não aprende na graduação, você aprende o ofício, você aprende quando vai pra prática.** Mas você tem todo um suporte técnico que vem através da graduação. E, de alguma forma, foi boa a graduação(...)

Participante 7. (...) Terminei o curso normal, de formação de professores, que era de três anos, e vim para São Paulo, para fazer o vestibular. Eu queria fazer Psicologia, aí não passei no primeiro vestibular, fiquei um ano fazendo cursinho(...). Prestei novamente, entrei no Sedes Sapientiae, então **fiz Psicologia no Sedes Sapientiae** cinco anos, 1968 que eu ingressei até 1973, eu sou a penúltima turma de formando do Sedes Sapientiae(...) Quando a minha formação acadêmica dá uma interrompida aí eu fiz especialização. O quinto ano da Psicologia já foi na área da Psicologia Educacional, nós tínhamos as três

opções(...)Tive uma formação muito boa com o pessoal, um grupo grande que tinha uma visão de educação numa linha da Psicologia Comunitária(...),então, foi uma formação muito boa.

*Participante 9. **Eu fiz a graduação no 1º curso de Psicologia da PUC, é e foi uma formação que eu digo primorosa, nós tínhamos excelentes professores e(era) bastante voltada para a pesquisa (...)** O Dr. E. veio da Itália e organizou o 1º curso de Psicologia(...). No 1º ano de curso, nós já fomos a SBPC apresentar o trabalho (...).Da primeira graduação, fui para o mestrado(...) Também (estudei) com o J.M., ele já estava trazendo para o Brasil a Fenomenologia mais a Psicologia, e isso me interessou demais, e a partir daí, desde o doutorado(...)a (minha) formação envolveu o pós-doutorado também, que eu fiz na Universidade de Oxford(...)**A formação não para nunca:** nos congressos que a gente vai, nos encontros, nos nosso grupos de pesquisa(...)*

*Participante 11.(...)(Fiz) o curso de Ortóptica na Escola Paulista; o primeiro ano foi muito bom porque era(ministrado) junto(com outros cursos), tinha cursos junto com o pessoal da Medicina. Mas o curso de Ortóptica era muito autoritário em termos de horário, era muito rígido eu não me sentia bem em relação àquilo. Além de eu estar com a escolha completamente equivocada... Então, a entrada na USP, além de tudo, além de ser um curso com o qual eu me encontrei (e) de não ter todos os problemas que eu tinha tido lá na escola Paulista... Era completamente diferente, livre, tinha uma liberdade, um respeito... **Uma coisa maravilhosa. Mas foram cinco anos, assim, maravilhosos, muito bons, muito bons mesmo, eu aproveitei muito, gostei muito, amava os professores, gostava das matérias, gostava de tudo,** dos amigos, do lugar, tudo muito feliz, muito... Vou chorar aqui...(...)*

*Participante 12. (...)**Bom... Fiz Psicologia na USP os cinco anos, sempre fiz iniciação científica e monitoria, desde a graduação. Então, logo que eu me formei, já tinha meu trabalho de mestrado pronto, já defendi mestrado e, em seguida, doutorado.** Então, em 1997, eu já tinha mestrado e doutorado pela USP. Em seguida 97/99 eu fui para a UNIFESP para fazer pós-doutorado(...)em distúrbio de sono(...). Em 2004 nós **fomos para os Estados Unidos, para Baltimam; Fui pro hospital John Hopkins fazer meu pós-doutorado em distúrbio de sono, lá, com crianças(...).** Eu fiquei no laboratório de sono, meu chefe era um psicólogo, então eu fiquei vendo a rotina do ambulatório, das coisas e do laboratório, aprendendo a laudar a policenografia e, aí ,bom, eu voltei(...)*

Participante 13. **Eu fiz a graduação toda achando que ia ser psicoterapeuta, psicanalista**, mas eu tinha uma atitude contrária porque eu trabalhava nos movimentos “eclesiais” de base... E fui fazer estágio na FEBEM. Mas enfim quando eu terminei a universidade, arrumei um emprego logo na prefeitura trabalhava no setor de treinamento e estudava psicanálise(...)Descobri que eles tinham posto meu projeto na gaveta fiquei muito brava(...) pedi demissão(...) Aí (é) que **eu fui trabalhar numa escola que era dos capuchinhos**. É! Mas era uma escola(em) que toda administração era de leigos e eles tinham uma proposta interessante que era trabalhar com autonomia(...) Fiquei cinco anos(...) Na prática as coisas esbarraram no autoritarismo que a escola representa, mas mesmo assim, era possível fazer alguma coisa, mesmo sendo contrário ao que a sociedade deseja e aí mas uma hora eles percebem, e aí você cai fora... E nesse ínterim é que eu busquei então fazer a **pós-graduação(...), entrei no mestrado...** E aí fui escolher um mestrado que tivesse a haver com as questões que eu estava preocupada. Então escolhi a Psicologia Social(...)Então **foi assim um caminho traçado sempre de curiosidade e tendo espaço, aproveitando os espaços que me apresentavam e fui indo, me constituindo! Num tipo de abordagem...**

Os professores

Participante 2. (...)Eu prestei o vestibular a primeira vez para engenharia e fui reprovado no primeiro ano, e, no segundo, eu prestei e passei. Eu era muito bom aluno(...)Minhas escolas não foram muito boas(...)Eu sou natural de Belém do Pará, eu vim pra cá fazer faculdade. **Eu fiz na USP, para mim foi uma experiência fundamental**, porque foi em uma universidade pública. Eu vim de um ensino privado, mas já tinha uma consciência de que era necessário e importante o espaço público(...)E junto(com isso) fui tendo uma grande dedicação, para parte da pesquisa, para parte acadêmica, do pensamento, da filosofia e do conhecimento. Para mim, a graduação foi fundamental. Depois, com a decorrência disso, eu fiz mestrado em Psicologia da Educação e do Desenvolvimento Humano, na USP(...) No Instituto de Psicologia(...)foi ali em grande parte que (se) decidiu essa (minha)vocação para dar aula. E ser professor é mais que dar aula. Eu aprendi muita coisa no doutorado que eu fiz na PUC, em Psicologia Social. Eu tive também, um grande aprendizado, um grande desenvolvimento e amadurecimento no sentido da escrita, da minha postura em relação ao conhecimento(...)(Isto)foi muito importante para mim nessa trajetória de formação acadêmica. E agora me vejo continuando nessa trajetória (pelo fato) de orientar, pesquisar, poder ensinar.

Participante 5. **Eu me graduei na PUC(...) Peguei dos mais variados tipos de professores, (alguns) não tão bons (...)**Acho que eu sempre fui muito crítico(...)Tanto que fui fazer junto com a graduação de Psicologia o curso de Filosofia, porque achava que talvez a Filosofia pudesse(me) dar um embasamento positivo, coisa que eu não encontrava na graduação de Psicologia(...)Então, para mim, foram cursos importantes e complementares(...)De fato, tive algumas experiências profissionais variadas que foram importantes, (e) que hoje não estão relacionadas nesse universo acadêmico, nem (no) universo clínico. Isso foi importante para a minha formação(...)

Participante 6. **A minha formação acadêmica foi praticamente além da especialização em Psicologia Clínica.(Deu-se) por meio da Psicanálise e (da) Psicologia Hospitalar, com cursos etc. Eu fiz mestrado em Psicologia Clínica, fiz doutorado na UNICAMP, na FE, e voltei para a PUC e fiz o meu Pós-Doutorado em Psicologia Clínica.** Bom, e nesse meio tempo, eu fui fazendo cursos. Como estou ligado a um grupo de pesquisa na Faculdade de Medicina, **prestei um exame(e) fui reconhecido como Bacharel em Medicina(...)**e (isto serviu)para fazer pesquisa como pesquisador médico também(...)

Participante 8. **Eu fiz três anos de Engenharia na Poli, na USP; depois entrei na Psicologia da USP, fiz a minha graduação, depois fiz especialização, mestrado e doutorado também na USP.** Tudo na USP, mestrado e doutorado na psicologia experimental(...) Eu tentei fazer a pós-graduação logo que eu saí, não deu certo(...).Consegui associar, articular esta prática profissional com o trabalho de mestrado(...)isso no início da década de 1990, até 1994. E, em seguida, eu acabei o mestrado(...) Quando terminei o doutorado, **fiz um pós-doutorado saindo do país(...)**

Participante 10. **Eu ainda peguei um tanto da época romântica,(em) que você se formava e não eram exigidas formações de mestrado e doutorado. Então eu me formei, fui lá, comecei a trabalhar como auxiliar, fui efetivado como professor docente na época(...)**era um outro universo(...)tanto que na universidade, naquela época, a única doutora que tinha era esta com a qual eu trabalhava. Tanto que se você fosse doutor... porque ela não se apresentou lá como doutora, porque se se apresentasse(como doutora) era demitida, porque ganhava mais e daí era demitido. Então assim, (você) era até punido se você tivesse doutorado. E aí eu fui, até que no final dos anos 1990, começou essa solicitação de mestrado e doutorado, que foi uma coisa muito forte; e aí eu entrei

*em 1999 na pós-graduação de mestrado em Psicologia da Saúde na Universidade de Guarulhos; lá eu fiz (os cursos de mestrado), mas só que eram cursos não validados pela CAPS (...). Eu vim aqui para a PUC pra tentar **dar continuidade a esse doutorado, mas não consegui; aí, eu tive de fazer um mestrado aqui de novo(...)** E terminado isso, eu entrei no doutorado, e agora acabei de (me) **qualificar**; agora estou esperando terminar o doutorado.*

O início da carreira docente

Tendo-se conhecido a influência e o motivo da escolha de “ser professor”, procurou-se saber como foi o início da carreira de cada um.

Os relatos dos participantes evidenciam o significado atribuído à importância do trabalho em suas vidas. Os personagens trabalhadores manifestam-se buscando recursos de aprendizagem para alcançar seus objetivos de serem profissionais docentes. O desejo de um vir- a- ser estava presente neles desde a infância, mas dependia de alguns movimentos, da parte deles, para chegar a se concretizar. Isso só foi possível por meio da sua atividade profissional. Segundo Ciampa (1998, p.201), “(...) o homem é desejo. Por isso, o homem é trabalho.”

As professoras

*Participante 1. (...) (Eu pensava): **“Preciso arrumar alguma coisa(em) que eu lide com o público,(em) que eu esteja com as pessoas, é disso que eu gosto. Professora eu não vou ser”**. Olha eu pensando que eu nunca ia ser professora na vida. Que eu não fiz magistério(...) O que (poderia fazer?) **“É, alguma coisa da área da saúde que se aproxima, que lide com as pessoas. Vou fazer Psicologia”**(...)Eu tinha uns dezenove anos(...) e, no final do ano, prestei vestibular, comecei a estudar Psicologia meio sem saber exatamente quem era Freud, Froid ... depois descobri que eram a mesma pessoa(...) Desde o primeiro ano, eu tinha certeza que fiz a escolha certa(...) (Depois também) terminei a psicopedagogia, eu estava num momento muito bom de consultório; eu trabalhava em algumas instituições(...) com Psicologia Escolar e de desenvolvimento. E surgiu um convite de um colega meu de uma faculdade privada(...) **E foi a hora que eu vi que era a possibilidade de fazer uma coisa***

que estava lá guardada(...) Eu fui, eles me contrataram e comecei a dar aula e me apaixonei. E falei: **“Vou fazer mestrado, que eu quero ser professora mesmo (...)**Não sei te explicar (a razão).Mas a faculdade não continuou, ela fechou três meses depois que ela abriu. E eu saí da faculdade com dor no coração(...) Logo, entrei no mestrado em 2004, já com a intenção de ser professora e de trabalhar nessa área. Logo depois, um ano, surgiu a indicação de uma amiga para eu dar aula na universidade L. ,que foi a primeira faculdade, de verdade (em) que trabalhei(...)**Eu comecei a dar aula na universidade L(...)**Eu dei aula lá três anos e meio(...)**Foi a experiência mais rica(que tive)no sentido de aprender a ser professora(...).**Foi lá realmente que eu aprendi a dar aula (...).**Eu desenvolvi um trabalho de professora tutora(que)era uma espécie de sub-coordenação.** Então eu entrei um pouco nessa área administrativa da universidade, que eu acho que foi assim um momento mais estressante(...)

Participante 3. (...)Eu morava no fundo de uma farmácia(...)E a vida inteira eu vivi na farmácia(...)Os brinquedos, eu até tive muitos brinquedos, **me vejo hoje como uma criança privilegiada, mas o que eu mais gostava de brincar era no laboratório da farmácia, então isso teve uma influência muito forte. E a outra (influência) é que minha mãe gostava muito de ler(...)** A minha mãe não terminou o primário, mas ela gostava de ler fotonovela(...),eu fiquei muito estimulada com a leitura(...)Mas, de uma certa forma, hoje eu sei que eu fui alfabetizada antes de entrar na escola, eu fui alfabetizada por dois descendentes de escravos, então essa é uma coisa que eu gosto muito. E o D., que era um dos donos da banca(...) tinha deficiência física, então o meu contato com a deficiência também vem daí. E, muitos anos depois, reaparece (este meu contato com deficientes). (...)**Eu fiz a faculdade inteira com o que havia de melhor(...)**eu tive o superficial de tudo, mas o suficiente para ter base para procurar sozinha, se fosse necessário(...)

Participante 4. Eles (os pais) nos colocaram nos melhores colégios, eu no São José, meus irmãos no São Bento. Materialmente falando, nós tivemos todas as condições(...)**Não se cobrava lição de casa, não tinha um acompanhamento. Não (me lembro) de ter tido uma escrivaninha, fazia lição onde quisesse. Eu incentivei e direcionei as minhas filhas para terem uma vida acadêmica adequada. Então, quando entraram na escola, eu comprei uma escrivaninha pra cada uma, cada uma tinha onde fazer as suas lições, tinha horário, eu acompanhava(...)** Então eu acho que eu tive uma conquista, por conta de uma perseverança, por conta de uma dedicação, de uma energia voltada para isso. Eu

nunca fui uma excelente aluna, desde criança, porque eu estava mais preocupada no que tinha acontecido na noite anterior na minha casa, se eles (os pais) iam fazer as pazes, se não iam(...) **Na graduação eu me destacava por conta da idade, de ter um conhecimento da vida, por conta de ser uma aluna participativa(...), fazendo pesquisas, participando de congressos. Então me destaquei desta forma(...)** (Como professora), eu era uma pessoa rígida, exigente, é que pra mim isso era dado como competência, eu gostava disso.(...) Com os alunos era a primeira vez que eu estava dando aula(...) (e) acabei indo muito para o lado da rigidez, da crítica exacerbada(...) **Mas eu acho que hoje o mundo precisa de pessoas mais sensíveis, mais flexíveis(...)** Então, naquela época, eu fui muito exigente, e talvez não tenha conseguido entender melhor o que se passava com o aluno(...) Acho que eu tinha uma realidade diferente do aluno e acabei não conseguindo entender muito bem a realidade dele(...)

Participante 7. (...)No último ano, mesmo fazendo especialização na Psicologia Educacional, eu atuei dentro da organização(...), como estagiária no setor de recrutamento e seleção. E quando eu me formei ,em 1973, eu tive uma oferta da Telesp de ser efetivada como psicóloga(...) Então, **nos quatro primeiros anos, eu atuei dentro do setor de recrutamento e seleção da Telesp, e foi um trabalho que eu também ... não era a minha paixão(...)**. A gente tinha oportunidade de (fazer) cursos de atualização para poder atuar melhor no setor(...) Eu tive a dica da minha colega de turma, que era psicóloga do colégio S. C. e que me falou: (...)”Eu tô saindo do colégio, você quer?” Falei: “Quero”. Larguei tudo, emprego bom, cargo bom, salário ótimo, para começar na escola. (...) **Iniciei o trabalho como psicóloga escolar** em 1978. Neste íterim, também a ex-professora do Sedes, a E. M., me chamava para começar a assumir alguns contratos temporários, isso já tinha acontecido até antes, em 1977, **contratos temporários para supervisão na área da Psicologia da educação na universidade O**. Então, na universidade O, eu também **comecei a trabalhar com formação de psicólogos na área da educação(...)**. (Foi) assim que começou a minha saga, vamos dizer assim, no magistério, ao mesmo tempo em que **eu tinha uma área de atuação prática. Eu estava há quatro ou cinco anos já neste trabalho, quando eu me senti obrigada a procurar fazer o mestrado(...)** em função de ter de atender uma exigência, porque eu estava num espaço de **ensino superior(...)**. Já fui direto para o mestrado, então entrei na USP, no Instituto de Psicologia, no departamento de aprendizagem(...). Eu comecei em 1983 e só fui defender (a dissertação) em 1990(...) Então dei continuidade e comecei a pesquisa do doutorado, e fechei em 1996(...) Foi um período intenso(...)

Participante 9.(...) **Eu comecei a trabalhar com o J. M. na Universidade C, já no meu TCC, e depois imediatamente fui para o mestrado(...)**

Participante 11.(...) *Eu também convivi com isso, eu via a minha tia corrigindo os trabalhos (e)eu ia com ela para a escola. Eu ia com a mãe para a escola lá no primário, lá no jardim(...).Então assim conhecia um pouco dessa rotina do professor por dentro desse monte de coisas, fazer o diário, eu me lembro dela fazendo o diário e tal, é uma atividade que eu gosto muito, preparar aula, corrigir trabalhos, organizar... Eu gosto, eu gosto muito disso, e (de) uma coisa assim, escolher os textos que eu vou ter para ministrar a aula, (gosto de)tudo, então eu gosto dessa rotina(...)* **Então eu comecei dando aula no curso de especialização no Sedes(...)** *Fiz o curso de especialização (e) aí eles me convidaram para dar aula lá. Comecei dando aula no curso de especialização de orientação vocacional no Sedes. Depois, logo comecei a dar aula numa faculdade particular que é a Universidade O, fiquei até o ano passado. Na universidade O, também dava aula de orientação vocacional na graduação. Depois... Em 1999, eles começaram a montar um mestrado, multidisciplinar. Logo que terminei o doutorado, aí comecei a fazer orientações; aí fiquei acho que um ano só: houve problemas lá, internos... Saí do mestrado... E aí foi um ano depois(que) eu fui para o mestrado da universidade R. Então passei a dar aula na graduação e no mestrado(...)* *O mestrado também acabou e(é) só isso até hoje(...)* **Mas... dar aula é uma coisa assim que eu faço com muita facilidade, sinto muita facilidade, gosto, gosto dos alunos e outra, acho que a gente aprende também. Hoje uma aula que dou, não é a mesma que eu ministrava há 15 anos atrás, a gente vai aprendendo na prática, é um desafio cotidiano(...)** *Adoro, adoro dar aula.*

Participante 13. **É, eu aprendi isso muito cedo, logo quando eu comecei a dar aula ainda no colégio(...),** *porque eu tinha alunos... quase da minha idade. Quando eu comecei a dar aula no colegial, eu era estudante, eu tinha 20 anos e tinha alunos de 19, e aí era uma atitude de troca mesmo. Era muito menina e eles também, e aí aprendi que isso é muito bom, e, aos poucos, na vida tive professores excelentes, que também eram assim, que foram modelos. Então eu falo (que) busco ser esse modelo, não sei se um dia eu chego lá(...)* *Eu terminei a universidade, arrumei um emprego logo, na prefeitura, (...)Descobri que (lá) eu não tinha possibilidade de fazer nada diferente(e)pedi demissão(...)* **Quando comecei fazer universidade, Psicologia, não pretendia(...)** *ser docente(...),apesar de já gostar de ser professora, porque durante a universidade eu já dava aula de Psicologia no ensino médio. Quando fiz*

licenciatura, eu fui fazer estágio. A escola pediu que eu desse aula e eu fui (e) dei aula, dava aula, sempre gostei de dar aula(...) Quando eu, depois de alguns anos de formada, eu fui trabalhar numa escola com alunos adolescentes, aí comecei a sentir necessidade de estudar além da especialização(...).Fui para a pós-graduação, fui fazer um mestrado, para fazer uma pesquisa na escola que eu trabalhava. E (foi) aí (que) comecei a entender a carreira de docente e entrei nela, e aí quase que foi uma coisa do caminho escolhido, porque me levou a fazer o mestrado. **Quando terminei o mestrado, me interessei em ir para a universidade e, depois (que) fiz o doutorado, tracei uma carreira acadêmica; (a carreira docente)me atraiu muitíssimo, (pelo fato de) além de ser professora, ser pesquisadora(...).Foi um caminho (em) que eu fui escolhendo algumas coisas, e ele foi se configurando(...)**

Os professores

*Participante 2. (...)***Eu escolhi, assim como todo mundo que termina a faculdade, fui tentar várias coisas, consultas em consultórios, orientação profissional. Eu fiz orientação profissional um tempo e (depois) comecei como auxiliar de ensino. Então passei a ver que, das minhas atividades, a que me dava mais prazer era(a) de auxiliar de ensino(...)**Desde que estou formado, há 13 anos, eu fui vendo que eu só investia nisso, na atividade docente(...) Eu trabalhei na T. M., aqui em São Paulo(...).Eu comecei na universidade D como auxiliar de ensino, fiquei lá quatro anos. Depois fui para a faculdade E, ser já professor. (...)Eu comecei como auxiliar de ensino em 1996(...)Eu trabalhei como auxiliar de ensino na universidade D, depois eu fui para faculdade E, e dava aula para administração, para licenciatura, não era só para psicologia, depois eu comecei a dar aula na universidade A, e aqui. **E hoje eu só dou aula na universidade A e aqui(...).Na medida em que você vai terminando o doutorado, você vai tendo outras atividades, atividades de orientação,(e a) atividade do envolvimento (no projeto) de trabalho, você vai entrando em outra etapa do trabalho docente, e o trabalho docente se modifica muito(...). Vai se modificando pelo lado das atribuições e pelo lado do investimento que a gente faz**

*Participante 5. Eu me graduei na PUC(...)*Então, me interessei, no final da faculdade, por dois campos de área de trabalho: trabalhos relacionados a grupos e instituições e à área clínica(...) **Fiz umas coisas extras após um ano de formado. Comecei a dar aula alguns anos depois. Me formei em 1988, em**

Psicologia, e montei consultório em 1989. Comecei a dar aula em 1994(...)A clínica, montei desde 1989, e tive ela como uma atividade paralela com as outras coisas que eu fazia, anos aí, investindo, mas enfim, anos para ter retorno profissional nessa área de trabalho(...) Comecei a dar aula em 1994, seis anos depois passei por alguns lugares difíceis até começar a dar aula. Hoje, acho que, quando comecei a dar aula, encontrei uma estabilidade com relação à minha opção profissional. Se não havia uma estabilidade financeira institucional, a minha identificação com o campo de atuação, a partir daí, ficou melhor delineada(...)Em 2003, tive o convite para eu ir para essa outra instituição, que é uma instituição, enquanto estrutura, muito mais séria e comprometida, mas que não é na área da Psicologia(...) Eu terminei meu doutorado em 2006(...)Acontece que de lá para cá talvez eu tenha aos poucos conseguido me posicionar melhor com relação ao meu trabalho, tanto de escrita (como) de produção, aquilo que eu pude fazer no doutorado com relação à minha atividade docente(...)

Participante 6. Teve, é, (um) professor que já era bem de idade na época(...)Eu o achava uma sumidade da vida infantil(...)Ele era psicólogo, também(...) O outro (professor) que eu gostava da dinâmica da aula dele, eu me identificava muito com esse professor, era o B. Ele tinha uma dinâmica de fazer os alunos participarem. Era diferente do psicólogo que ficava sentado, e o outro que ficava circulando na aula, e tal. E eu, enquanto professor, às vezes eu me vejo entre essas duas polaridades, são coisas bem marcantes que eu tenho(...) duas figuras de referência. Eu trabalho como professor na faculdade H. Eu exerço esta profissão de professor universitário há 20 anos. E isso me toma um tempo considerável, especialmente com preparação de aula. Não gosto de corrigir provas porque sempre são os mesmos erros e as mesmas respostas, uma grande repetição, número excessivo, às vezes, de alunos em sala de aula, especialmente na graduação. Agora, eu leciono no mestrado e doutorado, eu trabalho com pesquisa junto com o aluno e não tem essa massificação como tem na graduação. Esse é um trabalho mais criativo,é um pouco mais agradável de ser feito.

Participante 8. Em 1989 me formei, em 1994, mais ou menos, eu terminei o mestrado, aí imediatamente comecei o doutorado, de 1994 para 1995(...) Nesta época eu já era professor universitário, dava aula na universidade B(...)Eu diria que foi sem querer, (mas) não que eu não procurasse. Eu tinha este trabalho no hospital, lá no litoral, em Cubatão, tinha o trabalho aqui no hospital, em São Paulo também, trabalho de clínica no hospital, trabalho de interconsultas ??? verif (...) Logo depois de formado, de 1990 até 2000, eu tinha consultório, dava

*aulas e estava fazendo meu mestrado e doutorado(...)Quando chegou em 2000, mais ou menos, eu já estava pensando em fazer o pós-doutorado e tal, e também foi uma desculpa para poder encerrar o consultório(...)Então, hoje, eu sou bem mais sossegado com os alunos(...).**Apesar de eu estar mais confiante, eu também acho que a minha relação é mais sadia, mais tranqüila, eu consigo lidar melhor também com as demandas dos alunos, com os alunos eu também descobri isso(...) E isso tem provocado também essa qualidade melhor das minhas aulas, para mim, e acho que para os meus alunos também.***

*Participante 10. Na época que comecei, eu trabalhava, assim que me formei, **em hospital psiquiátrico, como auxiliar na universidade e em clínicas psicológicas. Eu fiquei uns quatro anos no hospital psiquiátrico, estive na clínica depois, (por) uns seis anos e eu parei. E aí eu quis somente a vida universitária mesmo e (ficar) orientando pesquisas, minha vida é ser orientador de pesquisas.** Eu trabalhava no laboratório e a gente ensinava pesquisas experimentais, trabalhei doze anos com pesquisas experimentais, então conheço essas coisas aí, de cabo a rabo(...) Surgiu até uma oportunidade de contratação (por parte) do próprio local, mas eu não pude, porque já estava com outro trabalho fixo, na área de RH, e eram poucas aulas, uma vez por semana, pouco dinheiro, quando (é que) eu conseguiria me sustentar. Daí, quando eu terminei a universidade, a primeira coisa que eu fiz foi pegar o meu currículo e levar pra todas as universidades(...).Eu queria estar numa universidade, eu queria estar porque eu achava que aquilo era o caminho para mim. E durante a graduação eu tinha feito uma pesquisa que eu tinha levado para (um) congresso. Aí, eu fui chamado na universidade D para uma vaga de auxiliar de laboratório de percepção, que era experimental, e aí fui contratado para ser auxiliar(...)*

O trabalho acadêmico: “o ser atividade”

Durante as narrativas, nota-se que, quando os participantes estão atuando como profissionais docentes, assumem um papel de dar-se, ensinando, repetindo e talvez revivendo parte de suas próprias histórias. Os participantes vão deixando que se note, de modo cada vez mais evidente, o quanto é importante, para si mesmos, colocar em cena o personagem poderoso, aquele que é detentor de um saber. Eles se realizam ao ensinar e orientar.

Essa realização se dá por meio da relação que eles estabelecem com o seu objeto de trabalho – o aluno; é nela que conseguem expressar o seu saber, e exercer “o poder do saber”, isto é, a competência de ensinar e de orientar.

Sendo assim, o objeto de trabalho – o aluno – é o caminho para o personagem poderoso ser ele mesmo. De acordo com Ciampa (1998, p.163), “(...) de fato, já vimos, nos *tornamos* nossas predicções; interiorizamos a personagem que nos é atribuída; identificamos-nos com ela.” Dessa forma, o docente, de uma certa maneira, assume o papel de personagem poderoso.

Observa-se, nos relatos, que os participantes exercem outras funções relacionadas ao exercício docente, e com isto sua identidade profissional está sendo atingida. De maneira sutil e gradativamente, ele vai perdendo o poder, conforme apontam os relatos.

Sobre o ser atividade hoje, para o profissional docente, Masetto afirma:

O papel do professor como apenas repassador de informações atualizadas está no seu limite, uma vez que diariamente estamos sujeitos a ser surpreendidos com informações novas de que dispõem nossos alunos, as quais nem sempre temos oportunidade de ver nos inúmeros sites existentes na internet (MASETTO, 2003, p.14).

Por meio dos depoimentos, percebe-se também que a realidade vivenciada no desempenho da função docente é objetiva e subjetivamente inerente a eles, ficando subentendido que se trata de uma realidade objetiva. Com isto, as instituições universitárias são cristalizadas em uma realidade própria, também composta de indivíduos que se submetem a uma hierarquia e que exercem o poder de coerção.

Berger e Luckmann (1985, p.80) acrescentam que as instituições são constituídas de normas e regras que controlam o comportamento humano. Goffman (1988, p.108-120) afirma que, nos estudos institucionais, é comum surgirem problemas relativos ao controle dos bastidores, mas é por meio destes

que se tem o “controle de trabalho”. Goffman ainda aponta que na relação dos bastidores, toma-se “como ponto de referência uma dada representação e a função para a qual aquele lugar é usado no momento”.

Percebe-se ainda nas narrativas, que os participantes interiorizaram muito bem seu papel, tornando-se, sob alguns aspectos, iguais aos outros. Por outro lado, eles também apresentam aspectos em que se diferenciam dos demais. Para Ciampa (1998, p.137) “(...) identificar também é confundir, unir, assimilar. Ora distingue, diferencia; ora confunde, une, assimila. Diferente e igual.”

O personagem poderoso reproduz a identidade pressuposta quando assume bem o papel de professor responsável pela formação do aluno. E entra em conflito entre o prazer de exercer o papel de docente na sala de aula e o desprazer por exercer a docência, quando assume outras funções. Por exemplo, quando se vê sobrecarregado com as mais diferentes atividades, sente medo de não conseguir realizar tudo, pela falta de tempo. Dessa maneira, os professores se diferenciam uns dos outros de acordo com as atividades complementares que exercem, e isso acaba sendo mais um fator, em seu cotidiano de trabalho, que pode levar ao estresse.

As professoras

*Participante 1. Atualmente eu trabalho em um consultório com crianças que têm dificuldade de aprendizagem, **dou supervisão para alguns alunos de atendimento em psicopedagogia, estou na universidade M, sou professora (lá) duas vezes por semana e, na universidade N,(atuo) como professora da pós-graduação(...)** Eu sou psicóloga, fiz o último ano em Psicologia escolar e fiz psicopedagogia, e o meu mestrado também é na área de desenvolvimento humano e processo de ensino e aprendizagem. Então, (tenho) uma grande experiência nessa área. **Atualmente eu dou aula na universidade M, no primeiro ano, em Psicologia Geral; no quinto ano, eu dou processos de intervenção escolar, que é o estágio em escola e oriento o TCC de um trio. E eu estou dando aula em uma universidade N, em Santo Amaro, na pós-graduação em psicopedagogia, (nas áreas de) desenvolvimento cognitivo e aprendizado(...)***

Participante 3. *Eu estou há dezesseis anos na pós-graduação. Eu ainda fiquei um pouquinho dividida com a graduação, porque (a graduação), na universidade C, funciona separadamente(...) **Eu acho que trabalhar na pós-graduação é uma coisa privilegiada mesmo(...)Na pós-graduação, nós temos menos disciplinas, por exemplo: eu tenho uma disciplina obrigatória para o mestrado e uma para o doutorado, e isso acontece uma vez por semestre;(e) eu trabalho com uma turma pequena(...). A outra atividade que eu tenho é de orientação de tese, que é outra coisa que eu adoro(...)Trabalhar na pós-graduação, é realmente muito (bom) para quem gosta de dar aula e para quem gosta de fazer pesquisa. Eu estudo várias coisas ao mesmo tempo(...) Eu preparo, todas as vezes, a aula que eu vou dar, inclusive esse momento de preparação, de estudo, é muito prazeroso. (...)O problema é que a gente tem um excesso de orientandos, de bancas. (...)Então, eu adoro participar de banca, adoro ler as teses, o problema é (que) eu chego a passar três, quatro meses, todos os fins de semana, lendo tese. Mas se é uma coisa que eu faço por prazer... Por outro lado, tira um espaço (que seria)até para não fazer nada. Viajo e levo as teses. Esse é o lado ruim, o excesso de trabalho, mas é um trabalho que eu gosto de fazer.***

Participante 4. *A clínica, eu percebi desde o início que era algo que me fascinava, e hoje é um trabalho que me encanta. **Ser psicóloga clínica, estou no lugar certo, no lugar que eu quero, no lugar (em) que eu me sinto confortável, me sinto competente, continuando a me desenvolver, a ler, a fazer cursos, a buscar, mas com muita facilidade. Já como professora, não é essa facilidade, eu tenho que preparar a aula, fico insegura até que eu veja que deu certo mesmo, que eu consegui passar aquilo que eu queria(...)Então requer uma energia muito maior(...)Quando eu dou aula, eu me sinto muito bem em estar lá dando aula, uma aula ou uma palestra, eu vivo eu me envolvo(...)Eu diria assim,(no fato de) ser psicóloga clínica o stress não está presente, (mas no de) ser professora o stress está presente em algum nível(...)***

Participante 7. *(...)Participei deste processo (seletivo) no atual centro universitário e logo já iniciei (o trabalho docente), desde fevereiro. **Já assumi as aulas, tinha uma urgência, é um curso que está aprovado na CAPES, mestrado em psicologia educacional. Estou na pós-graduação. Assumi também aulas de graduação(...)Já tenho quatro orientados, nas disciplinas de graduação e de pós. Então eu sou professora contratada, quarenta horas, como exigem(...) A escola privada custa caro e as pessoas são trabalhadoras que precisam***

trabalhar para poder manter um curso(...) Atualmente a minha meta é buscar financiamento para projetos de pesquisa nas agências(...) Então é mais um desafio que tenho que aprender(...)Paralelamente a isso, continuo sendo convidada esporadicamente a dar algumas disciplinas. Então a minha rotina diária é o trabalho, supervisões, orientações, produção de textos, orientação de alunos. Eu também sou membro (da) ABPP- Associação Brasileira de Psicopedagogia. Sou membro do conselho(...). Acabo também desenvolvendo algumas palestras e cursos fora de São Paulo, (há a) participação de congressos, que são vários(...)

Participante 9. Eu vou à aula, atualmente eu desenvolvo dois cursos. É um curso que eu chamei de Prática de Pesquisa, e ao mesmo tempo, eu desenvolvo meu projeto amplo de pesquisa no grupo,os meus alunos desenvolvem sub-projetos dentro deste projeto maior, e as minhas aulas têm um conteúdo histórico-metodológico: é a prática da pesquisa propriamente dita(...) Atualmente faço parte do corpo docente de um curso de especialização na UFRN, que trata da formação de psicólogos clínicos(...).Há dias que são mais atribulados com aulas. Eu concentro as orientações num dia só também. Quando possível, faço orientação em grupo. É, mas claro, os alunos preferem individual sempre que possível, assim, três vezes por semana. Mas eu faço orientações individuais em fase de defesa, qualificações em momentos críticos, assim, que (o aluno) precisa mais. Ultimamente eu tenho feito muita orientação individual. É, depois, estou em um trabalho na editoria da revista. Então um período, isso, é dedicado à editoria(...)Eu sempre tento deixar um período da semana para escrever, mas ele acaba sendo engolido pelas outras atividades(...)Atualmente, estou preparando amostras para um congresso, que reúne vários programas de pós-graduação. Isso dá um trabalho insano, também para fazer. Então,(você) se distribui nessas atividades (por) dois períodos (e) três períodos eu dedico ao consultório. Muita, muita, atividade mesmo.

Participante 12. Meu cotidiano... É essa bagunça aqui... Eu venho todas as manhãs para o consultório, venho para cuidar de algumas coisas da revista, de coisas de pós-graduando, para mandar (e) receber artigos e fazer as orientações. De quarta à tarde, tenho ambulatório, de quarta à noite, tenho curso, quinzenalmente, na sexta à noite, e sábado, o dia inteiro, tenho o curso de especialização; então tem a parte de aula e a parte de supervisão, porque os alunos atendem aqui também(...)Então atualmente a gente tem um livro para estar escrevendo sobre o sono, já tenho vários capítulos(...) As

peessoas mandam os capítulos para eu enviar, a gente está preparando um resumo até dezembro para enviar para o congresso internacional...é outra empreitada. A gente está fazendo um projeto temático para a Fapesp que é outra empreitada (...)e de quinta-feira à tarde eu atendo, tenho os meus pacientes(...).Eu tenho (também) os orientandos; eu não sou orientadora oficial, mas eu sou co-orientadora; eu acabo fazendo todo o trabalho de orientação(...)A gente tem um curso de noite, de quarta à noite, que é sobre a leitura de artigos científicos na área de sono. É um curso de especialização que é quinzenal, de duração de um ano, e eu sou diretora-executiva da revista Neurociências(...).Eu faço todo o trabalho de receber os artigos, enviar para o revisor ... Isso é o que mais me tem ocupado... Nas horas vagas, eu atendo os pacientes; eu tenho uns pacientes com distúrbio de sono(...)

Participante 13. Bom, eu tenho dias diferentes e condutas diferentes em cada dia da semana. Eu reservo segunda e terça pra minha atividade em São Paulo; quarta, quinta, sexta, eu fico em Taubaté. Então, segunda, normalmente eu dou aula na universidade C e os outros horários em que eu não estou dando (aulas), (eu uso) para preparar aula, ler, estudar, corrigir trabalho, (participar de) reunião, etc. Terça é o dia que eu deixo livre pra todos os extras, como preparar, estudar, escrever... Participar de bancas, quando possível marcar nessas datas, enfim, terça-feira é o dia que supostamente eu estaria de folga, mas (em) que eu trabalho de manhã à noite..Na quarta, quinta, sexta eu me distribuo entre aula, orientação de pesquisa, supervisão e pesquisa(...)

Os professores

*Participante 2. É um grande desafio comportamentalmente, é lidar com pessoas, ficar na sala de aula, conversar com o aluno depois da aula, preparar as aulas, acho que é mais que isso, tem um investimento, tem uma dedicação, pensamento quase que constante (no trabalho), igual a isso. Essa idéia de que eu não abro a cabeça do aluno e ponho o conhecimento lá. Eu apresento coisas que podem despertar nele uma vontade de conhecer, e que ele, a partir daquilo, avance e conheça. Então é um enorme desafio, é muito instigante na maior parte do tempo, tem que planejar, tem que pensar. E, ao longo do tempo, tenho melhorado nisso, mas acho que ainda tenho muita coisa para melhorar. Porque, na verdade, as coisas vão mudando(...)
Na verdade eu tenho duas situações de aula muito diferentes, eu sou professor*

na faculdade de administração e Psicologia, dou supervisão na clínica(...)Na faculdade de Administração, poucos alunos se dedicam, e querem aquilo e vão atrás e (...)a gente faz estudos, a gente desenvolve, faz orientação de pesquisa(...)Na faculdade de Psicologia é diferente, porque a supervisão (...)eu trabalho com coisas super difíceis, (como) Psicologia Comunitária... porque implica nas pessoas irem a lugares muito ruins, entrar em contato com a realidade social muito dura, difícil, muito fora do seu curso de Psicologia ... dá frustrações (...)Porque (o pessoal da) Psicologia vai lá e esquematiza a relação de trabalho(...)Então (se depara) com uma série de preconceitos e ideologias a respeito do que é o trabalho(a ser feito), é realmente navegar contra a corrente(...)O que é uma coisa razoavelmente complicada, porque às vezes você tem colegas mantendo essa visão ideológica(...)Então, tem lá os seus momentos de tensão.

Participante 5. (...) (O desafio é) o curso que dou na faculdade de Administração: dar Psicologia para administrador, o desgaste é bem maior; vejo aí uma dificuldade minha de poder, de fazer esse trânsito, não que eu não acho que não tenha ganhos com isso(...) mas sempre numa situação de tensão, em primeira medida porque acho que os meus objetivos em relação ao curso de Psicologia para administrador envolvem uma tensão. Algumas (pessoas) trazem objetivos bastante instrumentais funcionalistas adaptativos e procuro de alguma maneira mostrar o outro lado da moeda, o contrapeso disso, a dificuldade que o universo de objetivos e as relações humanas apresentam para qualquer objetivo mais imediatista e funcionalista que possa ser desenvolvido pelo administrador. (É) uma proposta desafiadora e continuo acreditando nela(...). (A solução) para, também, não ficar totalmente extenuado foi diminuir a minha carga horária docente(...)Foi o jeito de poder preservar e continuar com energia para conseguir tocar essa proposta .

Participante 6. É claro que não faço tudo ao mesmo tempo, no mesmo dia, a semana é dividida. Tem alguns dias que eu trabalho para a universidade, tem dias, ou de manhã, ou à tarde reservadas para o hospital. Por exemplo, para o grupo,(há) uma carga horária que é variável. Tenho as minhas horas para o consultório, especialmente durante a semana ou muito cedo, ou então no final do dia, ou (no) início de noite. Então é assim que se dividem as minhas horas de trabalho. Agora tem o trabalho em casa, que é o trabalho de ler dissertações, ler trabalhos de alunos, de correção de prova, responder os e-mails, todo esse trabalho que a gente acha que não é trabalho, mas é trabalho, (só que) não aparece; é organizar congresso, organizar uma

viagem para (o) congresso e assim sucessivamente. Você vê que, durante a semana, eu estendo a minha semana até o sábado. No sábado tenho atividades o dia todo, mas procuro trabalhar e aproveitar o sábado de manhã e, muitas vezes, quando é possível,(trabalho) no domingo de manhã para adiantar as coisas.

Participante 8. Na universidade, além de ser professor eu, sou pesquisador; faço pesquisa para (a) universidade, isso desde 2006 pra 2007, sempre fiz pesquisa. Quando terminei o doutorado, fiz um pós-doutorado, saindo do país(...) em 2004(...). Fiquei um ano fora, voltei, e desde 2006, comecei a retomar as atividades(...)Mas o retorno para(a) atividade acadêmica veio crescendo, desde 2005(...) E hoje eu sou pesquisador da universidade, quer dizer, tenho além das horas de atividade, as horas de aula que recebo, também tenho um número de horas que recebo para fazer pesquisa e trabalho de extensão que faço lá na universidade, sou supervisor(...)Quando eu voltei, em 2003, eu me associei (...)a um grupo de pós-graduação em medicina, onde se faz pesquisa sobre distúrbio de sono, e a sede deste grupo é aqui(...)Eu trabalho à noite, dou aula à noite, um dia da semana eu trabalho pela manhã. Eu tenho um tempo(em) que eu trabalho com disciplinas de pesquisa, então eu tenho não só que estar lá para discutir(sobre os trabalhos) com meus alunos, para orientar a ação geral da pesquisa ou oferecer princípios e discutir princípios relacionados à pesquisa, mas eu também tenho o trabalho de ler os relatórios, de discutir os projetos, de fazer a avaliação destes projetos e isso eu faço em casa. Os trabalhos de supervisão, que eu faço também, todos eles têm relatórios para fazer, então tem muito papel. É um trabalho de acompanhar os escritos, o que eles escrevem, o que eles estão planejando(...)aqui na universidade I. (...) A ação é muito semelhante a aquela que eu faço lá na universidade A, na graduação. Acompanhar os trabalhos, corrigir, edificar, preparar para passar pelas estâncias de avaliação, em alguns casos, os trabalhos de pesquisa de alguns alunos viram artigos também. O resumo da ópera é que isso me ocupa muito tempo durante a semana. Além disso, além do trabalho de cadeira, tentar escrever, ler, responder e-mails, enfim, é um inferno isso aí dos e-mails. (...) Mas além deste trabalho de cadeira(...) tem o trabalho também de extensão. Então, parte destas ações que eu oriento também são trabalhos de campo. Então lá ele (o aluno) tem que ir a campo, tem que ir na instituição, na comunidade também, e eu acompanho parte deste trabalho, então eu vou junto. Tem a minha pesquisa que é feita em campo também, então eu vou também(...) Além de eu me deslocar para tudo quanto é campus da

universidade A, onde eu dou aula. E tem o meu trabalho que eu tenho que fazer parado na frente do no computador, tem também o trabalho de deslocamento para as ações de extensão. Neste semestre, eu tenho feito um número razoável de reuniões também com outros professores, para estender estas ações de extensão(...) **Eu sei que a minha semana é inteirinha ocupada de segunda a sábado, (tem) domingo** que eu falo assim: "Olha, não quero", mas, mesmo assim, eu tenho que me controlar, porque tem coisa para fazer.

*Participante 10. **É a melhor parte estar com os alunos, porque me sinto provocado a todo momento. Cada aula não é a mesma aula, eu conheço mais, eu aprendo mais, eu lido melhor com a minha timidez. Então, dar aula me ajuda muito como pessoa a me relacionar, aí, com os outros(...)(Há) os meus superiores, os meus alunos que querem que eu continue no ano seguinte, que faça isso, e o meu grande interesse sempre foram os alunos(...)** Este final de semana eu levei três pesquisas realizadas pelos meus alunos de quinto ano para o congresso da ANPEPP(...)* Mas consegui levar os trabalhos dos alunos, que é essa coisa de produzir conhecimento(...) Eu gosto muito de fazer isso e os alunos gostam porque eu gosto(...)

Como se percebe como professor(a) e como acha que o aluno o percebe

Por meio desses depoimentos, percebe-se que a realidade vivenciada, no desempenho da função de professor(a), é objetiva e subjetivamente inerente a eles, ficando subentendido que se trata de uma realidade objetiva.

Percebe-se que os professores(as) interiorizaram bem seu papel, tornando-se , em alguns aspectos, semelhantes uns aos outros. Por outro lado, eles também apresentam algumas características que os diferenciam dos demais. Para Ciampa (1998, p.137), "(...) identificar também é confundir, unir, assimilar. Ora distingue; ora diferencia; ora confunde, une, assimila. Diferente e igual." O personagem sábio, poderoso e cuidador reproduz a identidade pressuposta, assumindo bem o papel de responsável, que entra em conflito quando acha que não consegue cumprir bem o seu papel. Dessa maneira, eles se diferenciam uns dos outros em seu cotidiano no trabalho.

Goffman (1988, p.12) ressalta a importância do estigma, quando existe uma discrepância entre a identidade social real (aquilo que eles são) e a identidade social virtual (aquilo que eles acham que o outro seja).

Entre as professoras, três acham que a percepção que os alunos têm delas, como professoras, é mais positiva do que a percepção que elas têm de si mesmas. Duas acham que a percepção dos alunos é menos positiva do que a percepção que elas têm de si mesmas. Duas acham que a percepção dos alunos é tão positiva quanto a percepção que elas têm de si mesmas. E uma participante acha que a percepção que os alunos têm dela é tão positiva quanto a percepção que ela tem de si mesma.

Entre os professores, dois acham que a percepção que os alunos têm deles, como professores, é tão positiva quanto a percepção que eles têm de si mesmos. Dois acham que a percepção que os alunos têm de si, como docentes, é tanto positiva como negativa, dependendo do momento, como a percepção que eles têm de si mesmos, como professores. E um acha que a percepção que os alunos têm dele é menos positiva do que a percepção que ele tem de si mesmo.

No geral, tanto as professoras como os partícipes professores acham que os alunos os percebem mais positivamente do que negativamente. Como pode ser observado pelos depoimentos, só uma minoria acha que os alunos os percebem negativamente.

As professoras

*Participante 1. **Eu me percebo como uma professora que tem muito que aprender(...) Em alguns momentos me sinto insegura(...)Eu sinto que às vezes tenho uma dificuldade em dar uma boa aula, eu me cobro muito isso. Eu sei que isso é da minha pessoa, eu sempre acho que poderia ter feito melhor. Agora tenho tido mais momentos(em) que eu saio da aula satisfeita(...)***

Participante 1.Boa professora, gostam de mim. Às vezes eu tenho alguns retornos disso, os e-mails que eu recebi dos alunos que saem da universidade foi muito importante.

Participante 3. Eu acho que sou uma professora(...)que faz uma coisa que gosta, que eu acho que eu sei fazer(...)

Participante 3. Eu acho que me percebem como meio maluquinha. Chego atrasada, esqueço as coisas. Uma coisa que eles falam: “Você adora aquilo que você dá.” É claro que tem gente que não se interessa pelo assunto, que me acha uma maluca.

Participante 4. Eu tenho que acreditar(...)no meu desenvolvimento(...)que eu estou diferente(...) Eu voltei a dar aula de supervisão(...)foi prazeroso (...)Então hoje eu me percebo de uma forma diferente da de ontem(...)Eu acho que hoje eu me percebo como uma boa professora, que cumpre com o que é exigido, enquanto conteúdo da disciplina. Tenho uma atenção redobrada para a relação(com meus alunos).

Participante 4. Eu acho que(atuo) como uma profissional competente, cumpridora das regras. Eu cumpro o horário,(sou) respeitosa, respeito não só o aluno, mas, de uma forma geral, eu respeito as pessoas. Como eu respeito a relação, o respeito se faz presente, mais ainda. Tento entender as diferentes realidades.

Participante 7. Bem, eu acho que eu me percebo bem, eu gosto e quero continuar ainda nesta atuação(...)

Participante 7. Ah, eu acho que até tenho um retorno bem positivo. É, e eu acabo me convencendo(disto) porque eu recebo feedbacks. Você fica assim, desconfiada. Mas eu acho que na média eu me sinto bem, me sinto estimulada pelo menos.

Participante 9. Eu me percebo como uma boa professora, não é? Em primeiro lugar, porque eu gosto muito do que faço, faço com muito prazer, gosto de cuidar dos alunos, cuidar das aulas. Então quando eu preparo aula, eu fico imaginando o impacto das coisas, da carinha dos alunos, penso em atividades(...)

Participante 9. Pelo retorno que eu tenho, eles me percebem como uma boa professora também; são muito afetuosos comigo; cumprem(suas obrigações), eles me vêem como uma professora exigente e sabem que sou muito exigente, e eles retornam(este esforço) de uma forma que me deixa muito gratificada. Eu jamais aceito um trabalho malfeito, uma dissertação malfeita (...) Mas isso não compromete nossa relação(...)

Participante 11. Eu acho que eu sou séria, acho que sou competente, acho que dou conta do recado, acho que ensino direito as coisas. Séria no

sentido, assim, quer dizer, eu preparo aula, sempre vou com a aula preparada (...)Tenho um bom relacionamento com os alunos, uma coisa que eu fui aprendendo também(...)Agora, sou superexigente, sou supercrítica!(...)

Participante 11. *É difícil, não sei, acho que tem de tudo. Tem desde aluno assim, que não gosta(do professor). Eles enviam lá aquela avaliação (que a instituição manda para os alunos avaliarem os professores). Teve aluno que já veio brigar comigo, não sei por que cargas d'água, porque não foi com a minha cara(...) Acho que são um grupo: você dá algumas questões para o aluno ler um texto, discutir. Tem aluno que acha isso é uma dificuldade nas universidades particulares, porque ele acha que o professor está fazendo aquilo porque ele não quer dar aula, então, está bom, então venho e dou a aula... Mas eu disse até assim que de um modo geral, tirando isso... Gostavam da aula, sentiam(que era) satisfatória. Eu vejo alguns retornos, quer dizer, eles já saíam fazendo as coisas (que coisas???)(...)*

Participante 13. ***Eu acho que assim, procuro dar tudo o que sei para os alunos. Acho que poderia ser melhor se eu tivesse mais tempo, gostaria de ter mais tempo de dedicação a cada aluno. Acho absurdo eu ter que ter 50 alunos em supervisão, não consigo me dedicar(tanto) como eu acho que um aluno mereceria(...)Também aprender com eles(sobre) como é o mundo hoje, porque ele muda tão rapidamente, eu não tenho fôlego para aprender tudo! Então por isso (é) que é uma relação de troca; é difícil, eu sinto, eu acho que é difícil isso, dar conta do que é ser educador, porque a gente também tem limites por mais que a gente rompa com questões moralistas e tal, tem limites até de compreensão, tem coisas que eu não compreendo(...)***

Participante 13. *A gente sempre acha que os alunos vêem muito bem a gente, mas a gente tem avaliação inclusive na universidade, e as avaliações, sempre, não são ruins. Eles costumam gostar das aulas, da relação. Às vezes tem aluno que reclama um pouco de alguma disciplina(em) que não tem prática. O aluno hoje quer muita coisa prática. Quando eu dou cursos mais teóricos, eles reclamam que é muita teoria(...) Na verdade, às vezes essa avaliação me dá suporte para melhorar um pouco a metodologia, para dar aulas mais dinâmicas. Outras vezes, menos dinâmicas, porque na verdade eles estão cansados. Aprendi que a turma do noturno é diferente da turma do integral.*

Os professores

Participante 2. Eu acho que eu sou um professor(...) que dialoga bastante com os alunos, que, ao mesmo tempo, deixa claro que há uma diferença de papéis entre professores e alunos, e eu não gosto de misturar(...) Em alguns momentos, eu me questiono se eu sou tolerante demais(...)Então, eu acho que eu sou um professor(...) que ouço, mas procuro marcar diferenças e sou exigente. E a gente só pede para as pessoas aquilo que elas podem dar(...)

Participante 2. Isso é uma situação muito diferente, uma coisa é o que você acha que é, outra coisa é o que os outros vêem. Eu acho que para alguns vou buscar a diferença. Eu acho que muitos me vêem como uma pessoa legal, de (bom) coração, mas talvez percebiam umas características que ficam mais(evidentes), como(eu ser) uma pessoa que busca respeitá-los(...)e que fala umas coisas muitos esquisitas para eles. Eu estou sempre remando contra amare, estou sempre falando lá na clínica, “Psicologia não é só consultório”, “tem que ir para a vida”. Aqui é pior ainda. “O trabalho não é só ganhar dinheiro, o mundo não é só usar os outros”. Eles devem me achar estranho, eu falo coisas esquisitas.

Participante 5. Eu tenho uma tendência a ser um professor mais exigente, que busca explorar mais os fundamentos teóricos(...)Ah! E suscetível às intempéries de cada contexto específico. Eu me vejo bastante sensível aos dissabores que tenho na relação com os alunos. Um curso que está indo bem, ótimo, tudo bem, um curso onde eu sinto uma animosidade por parte dos alunos, eu me vejo mais mobilizado do que eu acho que precisaria(...)

Participante 5. De formas variadas. Eu dou aula para cem, duzentos, duzentos e cinquenta alunos. Dentre esses, certamente terão aqueles que me acham um professor chato, ou cricri, ou ruim. Outros alunos me valorizam, reconhecem(o que eu faço), e até me admiram. Acho que isso varia muito conforme o curso, a faculdade e a situação da classe.

Participante 6. Olha, é uma imagem muito variável porque eu achava que quando eu era jovem, eu era melhor professor do que eu sou agora, mas não era, é que eu acho que me dedicava mais à preparação de aula. Agora as aulas estão na minha cabeça(...) E eu me vejo hoje como um professor e aí (o conceito de bom professor)varia muito. Na graduação,(me vejo) como mais um educador e, na pós-graduação, como um inspirador ou um colaborador(...);

Participante 6. Eu sou um professor, na graduação, que costuma ensinar e cobrar. E aqueles que gostam de estudar me percebem de uma forma muito boa, se

aproximam, se divertem, etc. Os que não gostam de estudar, me vêem assim meio atravessado, mesmo porque eu sou(um) empecilho para eles. Então tem esses dois lados. Agora eu procuro fazer o meu papel(que) é ensinar, ajudar a pessoa a aprender, estabelecer um processo no qual eu tenho que fazer com que o aluno se interesse. (E que)ao mesmo tempo, o retire de uma certa inércia, uma inércia intelectual que às vezes é crônica e a gente tem que romper. E tem gente querendo aprender e (também) alguém querendo fugir do aprender e(de) enfrentar as dificuldades. Então, esses alunos nos vêem como aquele professor duro.

Participante 8. Hoje eu estou mais confiante, eu tenho mais claro para mim o que eu quero fazer, diferente de quando eu comecei a dar aula. Sei mais o que eu quero fazer e também os limites disso(...) É importante a satisfação no trabalho, é saber quando você chega perto dos limites, (procurar) não ultrapassar os limites(...) Olha, eu consigo fazer isso satisfatoriamente com o aluno(...)

Participante 8. Eu acho que alguns alunos me percebem como alguém muito exigente. Acho que eu tenho um estilo. Eu tenho tido esta preocupação de ter um estilo mais bem humorado, contar piada, tentar brincar com os alunos ou, pelo menos, tentar motivá-los no período em que eu tenho aula com eles. Mas eu tenho extremos: tem gente que me respeita, que entende o que eu faço, e entende também para que serve a universidade, e tem gente também que não te respeita, não reconhece o seu trabalho como professor. Não é regra, tem muito mais sinais de reconhecimento do trabalho, de afinidade com os alunos(...) Então a minha avaliação é que os alunos me vêem na maior parte das vezes positivamente, mas é claro que lá tem gente que não gosta de mim, não gosta da disciplina e não gosta de pesquisa.

Participante 10. Aquele que consegue ouvir o aluno. Porque, assim, eu sou orientador de pesquisa(...) (Mas acho que)“Se a pesquisa no final sair muito com a minha cara, saiu feia”.

Participante 10. Eu tenho recebido tanto elogio, mas tanto elogio de aluno, que às vezes eu não acredito. Eu acabo de dar aula e os alunos já falam “Oh, professor, obrigado pela aula”(...). Eu estou tendo um feedback muito legal (...) Mas isso não quer dizer que é com toda sala que dá certo(...) A maioria das vezes dá certo, algumas vezes você pega umas turmas que dão o que fazer para terminar o semestre. Mas, de forma geral, eu tenho feedbacks muito bons. Principalmente, é assim, eles relatam, e isso aparece no que eles aprendem.Eu estou lá para que eles aprendam e não para que eles gostem de mim. Eles gostam de mim e aprendem.

Planos para o futuro

Pode-se inferir das entrevistas que, ao exercer o papel de docente, os participantes têm mais prazer do que desprazer. Os depoimentos mostram que os participantes se vêem atuando na profissão e buscando saltos qualitativos de transformação no processo da constituição da identidade profissional. Aqueles que não chegaram a atingir a formação máxima estão ávidos de complementar a sua formação, cursando o doutorado e, até mesmo, o pós-doutorado.

Os personagens “ vaidoso, sábio e poderoso”, constituídos durante o processo de socialização primária e secundária, articulam-se muito bem com outros personagens adquiridos durante o seu tempo de vida, como o de pai, mãe, tia, avó, etc. A constituição da identidade profissional, aparentemente reconhecida por si mesmos, sobrepõe-se a outros personagens, alternando-se com a identidade papel, ou seja, com sua atividade, com a função que exercem dentro ou fora das IES. Como foi visto, o docente entra em desgaste quando submete-se aos vários aspectos das IES, principalmente com aquelas atividades relacionadas com o poder hierárquico, burocrático, administrativo, financeiro etc. A submissão a esses aspectos leva o profissional docente a entrar em conflito com o seu personagem vaidoso e que subjetivamente e objetivamente tem poder. Mesmo no conflito, o personagem submisso é sobreposto pelo personagem vaidoso, detentor do poder, e sai na frente porque ele tem conhecimento e sabedoria. O conhecimento é importante para o fortalecimento do personagem vaidoso, sábio e poderoso, que, para não se sentir inseguro na sua atividade, corre atrás de aprender mais e assim se fortifica cada vez mais. O personagem profissional é tão forte que ele abre mão de se divertir para se fortalecer, buscando o conhecimento para superar a sua insegurança.

Em nenhum momento os participantes se vêem deixando a sua atividade profissional, mas procuram continuar dando salto qualitativos em busca de mais conhecimentos, e assim se permitem a condição de “ser atividade”. Habermas (1990) chama de identidade pós-convencional, esse processo e Ciampa (1998) de

identidade metamorfose. Os profissionais docentes se permitem a condição de ser atividade.

Pode-se formular uma hipótese de que existe um processo de transformação que é reconhecido pelos docentes, mas que ainda não atingiu totalmente a sua plenitude. Apesar de implicitamente existir um conflito, até percebem a diminuição da atuação do personagem poderoso, que é transformado em personagem parceiro, aquele que divide o conhecimento e o poder, mostrando a sua transformação. Mas esse personagem é oculto e ainda não é reconhecido pelos profissionais docentes. Apenas percebem o conflito entre poder *versus* submissão, poder *versus* parceria. Mas, mesmo assim, atingem a identidade-metamorfose.

Dessa maneira, as atitudes dos participantes da pesquisa conduzem à construção de uma identidade metamorfizada não-fragmentada, devido à condição de ser-para-si, que é controlada pelo personagem principal - sábio, vaidoso e poderoso-, que não aceita ser escravo nem ser submisso. Dessa maneira, esses docentes vivem em constante contradição e na tentativa de superar conflitos, mantendo seu *status* e sua identidade profissional.

As professoras

Participante 1. Fazer doutorado(...) Eu não sei ainda se eu quero ter filhos(...) A gente tem plano de ir embora de São Paulo, eu acho que esse plano é mais do meu marido do que meu(...) Eu não sei se eu quero ter uma vida mais tranqüila, ser professora. Ser psicóloga é uma coisa que exige muito de mim, você tem que estar sempre estudando, eu não sei se eu quero fazer isso pro resto da minha vida. (...)Não sei se eu vou ser aquela professora velhinha, que está lá com setenta anos fazendo pós-doutorado, não sei se é isso que eu quero, nesse momento eu quero.

Participante 3. Eu não vejo a hora de ser avó, eu (já) sou tia - avó, mas a minha neta mora no Japão. Eu queria que o Japão fosse mais perto, eu iria tirar algumas coisas da minha vida profissional para poder me dedicar a isso.

Participante 4. Eu tenho esse trabalho de complementação de doutorado, porque é uma escolha minha e da co-orientadora de estar publicando mais esse trabalho(...) Quero continuar investindo no consultório, fazer cursos rápidos, dar aula em alguma universidade, de preferência (de) supervisão. (Quero também) continuar com os meus trabalhos voluntários. Continuar investindo e curtindo a minha família, E abrir mais o leque de possibilidades profissionais, ir dar palestras(...)

Participante 7. (...) Eu penso que é chegar no ponto da meta que eu me propus, da minha participação como docente em um curso de mestrado. (...)Essa é a minha terceira tentativa de participação num programa de mestrado, que não se consolidou ainda. (...)Eu quero chegar neste nível, neste patamar, de me sentir efetivamente como uma professora do ensino superior com um status consolidado, de acordo com os parâmetros externos. Essa é minha meta e eu gostaria de chegar até isso, aí eu penduro as chuteiras.

Participante 11. Estou inscrita no pós-doutorado da PUC, então pretendo fazê-lo e eu quero entrar numa universidade, eu preferia uma pública, mas está difícil.

Participante 12. (...) Me organizar pra poder ganhar dinheiro com as coisas que eu faço (...). Organizar a revista, organizar esses cursos que a gente dá fora, organizar as questões dentro da universidade, continuar fazendo as pesquisas, e dar uma limitação mesmo no nosso horário de trabalho(...)

Participante 13. (...)Me aposentar em Taubaté, mas eu não vou me aposentar de ser professora e pesquisadora, acho que, enquanto eu tiver sanidade, eu vou ser(...) Eu não me vejo nunca deixando a vida acadêmica(...)

Os professores

Participante 2. Esse universo da graduação, esse caminho de dar aula e tudo mais,(e partir) para um universo mais da pós-graduação, da orientação, esse é o meu desafio.

Participante 5. É preservar o que eu cheguei a conquistar nesses vinte e poucos anos de atividade profissional, com tudo que isso implica; poder

seguir pesquisando, estudando, me aprimorando nas minhas atividades profissionais, quem sabe decidindo se continuo ou não continuo em determinadas instituições. Gostaria de ter um lugar fora de São Paulo, passar o final de semana com a família, viajar.

Participante 6. (...)Na medida que eu desenvolvo essas coisas, elas me levam à outras, e assim sucessivamente. E espero só ter saúde para continuar; essa acho que é a preocupação quando a gente para,(no fundo, quer) continuar fazendo; quando não for mais possível, saber também o que deve ser escolhido. Claro que não vai ser possível ficar dando aula para cinquenta, sessenta alunos, o que é mais difícil é ficar em pé etc. Então as minhas atividades provavelmente elas sejam mais restritas à pós-graduação ou a grupos menores de estudo, com pesquisas mais pontuais.

Participante 8. (...)Consolidar essa prática de pesquisa. Fazê-la mais instalada, tanto na universidade A quanto em relação ao instituto de pesquisa. Eu tentei e consegui criar um pólo dentro do qual sou responsável, e eu tento atender esse grupo, uma parte do grupo. (Quero também) consolidar essa minha atividade profissional no que diz respeito à pesquisa e publicações. E contemplar um volume de atividades didáticas, de atividades docentes que seja compatível com fazer pesquisa(...)

Participante 10. Eu nunca estabeleci projetos para o futuro na minha vida, eu nunca sonhei, lá quando eu estava cursando a graduação e que eu ia fazer doutorado e quando eu comecei a dar aula, comecei porque eu achava que ia ser meio fazer um favor, deixar eu dar aula, fazer um favor para mim, eu gostava tanto de dar aula,(que) se soubessem, nem me pagariam. Então, conforme aquilo com o que eu vou me deparando, eu vou... trilhando. Por não ter (tido) uma família que conhecesse toda a vida acadêmica, quais eram os caminhos, nunca foi esperado que eu fizesse, planejasse um caminho universitário, caminho intelectual. Isso para mim eu acho que é um ganho, porque como não tem o que fazer? Mas assim, (vou agindo) em função daquilo (por)que eu vou me apaixonando. Então, assim, eu só estou fazendo o doutorado aqui na universidade C., porque, de alguma forma, eu achava que seria bom para minha formação neste momento (...)

CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos algumas indagações no decorrer deste trabalho e procuramos, com elas, levar o leitor a refletir sobre a realidade da docência de ensino superior.

Os professores entrevistados, nosso objeto de estudo, foram psicólogos, que, como docentes, em sua maioria trabalhavam em universidades privadas particulares.

Esses profissionais docentes contaram suas histórias e cada um deles apresentou suas singularidades. Ciampa (1994, p.213) nos diz que “O singular materializa o universal na unidade do particular”. Aparentemente são histórias diferentes, mas, ao mesmo tempo, iguais, na essência da realidade vivida no cotidiano do trabalho, na relação que se estabelece entre o sujeito – o professor-, o objeto - o aluno - e a instituição de ensino à qual o docente está submetido.

Com a ampliação das instituições de ensino superior, principalmente depois dos anos 1990, e com a reforma universitária, mudanças ocorreram. Entre elas, houve uma maior oferta de trabalho para os docentes.

O processo de ensino oferecido por essas instituições é mercantilista; nele, o interesse pelo lucro se sobrepõe ao pedagógico. O relato do professor 5 ilustra bem este contexto “(...) é uma relação muito difícil com a instituição porque constantemente os interesses pedagógicos me parece que ficam em segundo plano dos interesses institucionais financeiros”. Um outro exemplo é o relato do professor 2 “(...) nos bastidores da organização, eu vi muita coisa errada, muita barbaridade, eu vi realmente aluno sendo tratado como número(...)”.

Assim, observou-se que a universidade privada segue a lógica do mercado competitivo e os docentes se submetem à comercialização da educação. Temos o exemplo da universidade B, que, ao abrir o curso de Psicologia, admitiu professores doutorandos ou mesmo doutores para conseguir aprovação do MEC. Posteriormente, demitiram esses docentes, até mesmo porque eles não se

submeteram ao atraso de salário, à comercialização da educação, à pressão ao docente pela inadimplência do aluno. Como pode ser visto, a universidade privada atende aos critérios de uma empresa que objetiva o lucro, sucateando a educação.

A universidade se mercantilizou impulsionada pelas políticas neoliberais, que têm como base o mercado e, como consequência, a privatização. Com isto, as IES se expandiram e o docente também assumiu outras funções burocráticas.

Procuramos conhecer um pouco da realidade da universidade privada no Brasil e identificar como esses docentes vivem o cotidiano dentro da universidade. Como a construção das características da universidade tornou-se semelhante ao da empresa privada, os docentes disseram que convivem no seu cotidiano do trabalho com “ vaidades, competitividade, demissão, homogeneidade (no sentido de padronização)”, o que acaba talvez provocando nas pessoas a necessidade de se tornarem diferentes, ou seja, de se destacarem.

O setor privado domina o sistema educacional brasileiro, obedecendo à lógica do capital. No decorrer dos últimos anos, a Educação Superior transformou-se em mercadoria e tornou-se um grande negócio para alguns investidores. Apenas uma pequena minoria burguesa detém o poder e o privilégio de explorar o setor educacional privado. Conforme vários autores a que nos referimos no capítulo 1, foi principalmente a partir dos anos de 1990 que aumentou assustadoramente o número de IES privadas no Brasil. Hoje sofremos as consequências negativas de toda essa transformação ocorrida neste setor.

Dentro das IES, mesmo havendo muita competição entre os colegas de trabalho, as relações de trabalho podem ser, algumas vezes, tranquilas. Mas momentos de tensão estão muitas vezes presentes. Os depoimentos foram semelhantes entre as professoras e os professores. Por meio dos dados obtidos, identificou-se que os docentes percebem mais a competitividade no ambiente de trabalho do que as docentes.

A maioria dos participantes trabalha mais de trinta horas semanais nas instituições em que lecionam. Além dessa carga horária, a maioria dos

professores trabalha em outras atividades relacionadas à docência, fora das instituições de ensino. Se a carga prescrita é de 40 horas semanais, na realidade o docente trabalha muito mais do que está na legislação trabalhista. A maioria das professoras mencionou que trabalha muitas horas, referindo-se à sobrecarga de atividades. Já, entre os professores, a maioria acha a sua jornada razoável. Mesmo assim, observou-se que grande parte dos docentes acha que trabalha bastante em um ritmo intenso de trabalho. Muitas de suas atividades ultrapassam o ambiente acadêmico, se estendendo para o lar e para o trabalho nos finais de semana.

Vimos também que o docente não tem estabilidade no trabalho e isso gera nele ansiedade, pelo medo da demissão em um momento inesperado. Observamos, nos depoimentos, que a função do coordenador pode amenizar este sentimento, que normalmente ocorre no final do semestre.

Nas IES, o coordenador de curso exerce uma função importante e quando cumpre o seu papel profissional, ele se torna um atenuador de conflitos dentro da instituição. Os professores se sentem beneficiados como nos aponta o professor 2: "(...) se eu tenho um coordenador que me tranqüiliza, diminui essa carga, essa ansiedade em relação ao que vai acontecer, aí o papel do coordenador é fundamental(...)".

De uma forma geral, a maioria dos docentes acha que seus alunos os vêem de forma positiva e muitos têm esse retorno por parte do corpo discente. É interessante observar que o docente se esforça para dar o melhor de si mesmo para seus alunos, e, quando tem um retorno positivo, sente satisfação no trabalho.

As professoras e os professores que participaram da pesquisa têm algum tipo de preocupação no desempenho de suas funções. Estas preocupações estão relacionadas, algumas vezes, com eles mesmos, e, outras, com a aprendizagem do aluno. Pode-se formular a hipótese de que, apesar das avaliações realizadas pelo docente, o mesmo não tem o controle do quanto o aluno aprendeu do conteúdo que ele ensinou. O não - controle sobre o seu objeto de trabalho – o aluno - pode gerar insegurança e insatisfação. Percebe-se nas narrativas que,

quando o aluno reproduz o conhecimento ou dá um *feedback* para o professor, esse profissional se sente reconhecido e isso lhe dá satisfação.

A maioria das professoras e dos professores entrevistados acha que seus alunos os percebem como bons professores e acredita que seus discípulos gostam deles. Apenas uma minoria dos professores acha que não são admirados pela totalidade dos alunos.

Tanto professores como professoras afirmaram que seu trabalho interfere em sua vida pessoal. Para uns, estas atividades laborais interferem mais, enquanto, para outros, a interferência é menor. No geral, seu trabalho docente interfere na diminuição do tempo livre de que possam dispor para usufruir de um contato maior com suas famílias. Observou-se também que o trabalho docente, muitas vezes, não só impede o professor de se dedicar à sua família como gostaria, mas também faz com que não tenha tempo para atividades pessoais. Entre os depoimentos dos professores, todos acham que alguns aspectos do trabalho interferem na vida pessoal, e a maioria deles mencionou fatos relacionados à família.

Entre as professoras, identificou-se que a vida pessoal influencia no trabalho. Influenciam aspectos internos (subjetivos) e externos. Todos os professores concordam com este ponto de vista, colocando a família como o aspecto mais importante para estarem bem consigo mesmos e com o trabalho.

Vimos que a privatização do ensino superior favorece a lógica mercantilista, em que a organização da instituição de ensino superior se assemelha à de uma empresa privada, o que torna o trabalho docente precário. Este aspecto por vezes problemático do trabalho do professor apresenta algumas características que poderiam, grosso modo, assim ser sintetizadas: o lucro institucional, algumas vezes, se sobrepõe ao trabalho pedagógico; o docente tem, constantemente, uma sobrecarga de trabalho; demissões sem aviso prévio são, infelizmente, corriqueiras; a exigência de uma crescente produção científica e a pressão para que o professor ajude a manter o aluno matriculado na instituição contribuem para o cansaço dos professores; o mesmo ocorre com a necessidade de o docente

acumular funções, fazendo trabalhos burocráticos; a competição, velada ou não, estimula a tensão entre os pares no ambiente de trabalho; o professor, submetido às regras institucionais, sente a ameaça à sua identidade profissional por meio não só da relativa perda do seu poder na relação professor/aluno, mas também, sobre o conhecimento, em um mundo em que informações se acumulam em velocidade crescente, devido ao grande avanço tecnológico, presente em nossa época.

Se considerarmos o grupo de professores entrevistados, do total de treze participantes, apenas dois têm somente uma inserção profissional. Os demais têm duas ou mais inserções. O fato de a maioria dos pesquisados combinarem duas ou mais inserções nos leva a entender que a remuneração recebida não satisfaz às necessidades pessoais desses profissionais, o que os leva a exercer atividades complementares ao exercício docente.

De fato, os resultados mostraram que a maioria dos participantes, tanto professores como professoras, está insatisfeita com a sua remuneração e gostaria de ganhar mais. Por esta razão, a sobrecarga de trabalho vai se perpetuando na vida do profissional docente, e essa categoria profissional passa a ser vítima do cansaço mental, como nos apontou Dejours (1992).

Além do trabalho docente, esses profissionais têm a necessidade de se manterem constantemente atualizados, e para isso precisam estudar e ler muito. Mesmo assim, constatou-se, entre ambos os sexos, uma insatisfação quanto ao seu desempenho profissional na sala de aula. Há um auto-questionamento e uma auto-avaliação negativa por parte dos docentes. Esse fato pode estar relacionado ao não-controle dos docentes sobre os resultados de sua função de ensinar – isto é, o professor não pode precisar o quanto ele conseguiu ensinar e o quanto o aluno aprendeu daquilo que lhe foi ensinado.

Assim como não se tem o controle absoluto sobre o conhecimento individual de cada pessoa, o professor também não tem o controle sobre o resultado de seu trabalho, isto é, ele desconhece a quantidade de informações que os alunos foram capazes de assimilar durante as suas aulas e suas reflexões

sobre elas. Isto gera uma certa insegurança e insatisfação pessoal por parte do docente: por mais que ele faça, parece que seu trabalho, voltado para o aluno, deixa sempre a desejar. Os resultados mostraram que tanto os professores como as professoras querem dar o melhor de si para os seus alunos por gostarem muito daquilo que fazem – principalmente do ato de ministrarem aulas e do convívio em sala de aula com seus alunos.

A maioria dos participantes acha que os aspectos da vida pessoal influenciam no trabalho. Essa influência pode ser positiva ou negativa. Na pesquisa, a família surgiu como sendo um componente importante na vida do docente, parecendo ser um fator estruturante para manter o bem-estar quando o profissional está atuando na sua função. Na sala de aula, “eu sou professor(a)”; em casa, posso “ser filho, pai ou mãe”. Quer dizer, se está tudo bem em casa, seja com o filho ou com os pais, o trabalho flui bem, caso contrário, traz preocupação. A família é um fator relevante na vida do docente ou de qualquer outra categoria profissional, porque faz parte da constituição da identidade pessoal.

É interessante observar que nas várias atividades de lazer, tanto os docentes como as docentes gostam de se relacionar com as pessoas da família e amigos. Esse fato pode estar relacionado às características próprias das profissões de psicólogo e de professor: gostar das relações humanas, o que pode ser comprovado pelos seus depoimentos, em vários momentos.

Entre os depoentes, as relações de trabalho foram consideradas boas e, aparentemente, surgiram mais competitivas somente entre os professores. Isto não quer dizer que não exista competição entre as professoras, mas, no caso delas, esta disputa aparece de forma mais velada.

Os participantes não mudariam de profissão porque gostam do que fazem - gostam de estar com seus alunos, principalmente quando percebem que estes aprenderam. Além disso, os docentes demonstraram querer dar o melhor de si para os seus alunos, e observou-se, por seus depoimentos, que, quando não

conseguem atingir o seu objetivo, cobram de si mesmos, achando que poderiam ter feito melhor ou de maneira diferente daquela que fizeram.

Tanto professores como professoras nomearam muitas características para definir o que é ser um bom professor, tarefa que exige dedicação constante por parte do profissional. Muitas características foram apontadas pelas docentes participantes da pesquisa, como: “gostar daquilo que faz... estudar... ser dedicada... muito domínio do conteúdo... gostar de gente... ensinar exige saber... aula é encontro entre pessoas... tolerância à frustração... motivação pessoal... empenho... atualização... um bom nível de relacionamento... responsabilidade pelo trabalho... ter muita paciência... gostar da curiosidade do outro... saber o que faz... (estar) sempre pesquisando... sempre se renovando... ter disponibilidade para fazer trocas etc.”

Já os docentes entrevistados apontaram como elementos desejáveis para exercer bem sua profissão: “amor pelo conhecimento... ter poder... ter ética na relação...ter justiça na relação... ser perseverante... ser paciente... ser estudioso... saber escutar... saber ser criativo no uso da linguagem... gostar de estudar... gostar de pessoas é ensinar para pessoas... gostar da pesquisa... ter curiosidade... conhecimento... disponibilidade para tratar com gente... dar aula é lidar com alunos... lidar com grupos tem que ter habilidade para fazer isso... tem que ter capacidade... lidar com frustração... lidar com a frustração do outro também... paixão é o fundamental.”

Desta forma, observa-se que um número tão alto de exigências – inclusive do professor em relação a seu próprio desempenho – pode tornar a profissão de docente estressante, por sua própria natureza, de múltiplas cobranças.

Nos depoimentos das professoras identificaram-se estressores que são os mesmos apontados pelos professores. Mas, no tocante ao relacionamento entre o docente e a instituição, observam-se algumas diferenças de avaliação nos depoimentos registrados.

O sentimento de irritação nos docentes pode ser caracterizado como um dos estressores gerados pela característica do trabalho docente e pela maneira

com que professor e instituição universitária se interrelacionam. Entre estes estressores, alguns foram repetidamente citados pelos professores entrevistados. São eles: o desrespeito por parte da direção, o excesso de trabalho, a pressão para o aumento da produtividade, a burocracia. E, em menor número, aparecem: o desrespeito por parte dos alunos, o excesso de alunos na sala de aula, a falta de reconhecimento por parte da instituição e a competitividade. Todos estes estressores são facilitadores capazes de desencadear o desenvolvimento da síndrome do *burn-out*, e constam na lista de Benevides-Pereira (2002, p. 69).

Desta maneira, como se pode observar pelos depoimentos registrados, a maioria dos participantes ressaltou o quanto a sua profissão é estressante. E, por meio destas entrevistas, pudemos também identificar que o cansaço destes profissionais está mais relacionado às IES do que aos alunos.

Além disso, como já vimos, os dados coletados revelaram também que as condições de trabalho dos docentes estão sendo afetadas tanto por exigências inadequadas de aumento crescente de produtividade como por excesso de trabalho burocrático, inclusive porque as instituições de ensino passaram a lhes atribuir um trabalho administrativo. Este ritmo intenso de tarefas, das quais o professor é coagido a dar conta, faz com que, de uma certa maneira, seu trabalho possa ser aproximado ao de trabalhadores taylorizados. Embora afirmem que não se sentem emocionalmente cansadas, as professoras consideram que os estressores, em suas atividades profissionais, estão mais relacionados ao trabalho administrativo que as instituições exigem delas. Já os professores se declararam cansados, sobretudo em períodos de entrega de notas de provas e trabalhos e no final do ano letivo.

Identificou-se também que vários problemas podem atrapalhar o desempenho dos docentes em sala de aula: problemas relacionados às IES, aos alunos, e ao próprio professor. Dos problemas relacionados aos alunos, destacaram-se a falta de atenção e o desinteresse do aluno. Entre os problemas relacionados às IES, observou-se: a existência de equipamentos que não funcionam; questões administrativas e burocráticas que passaram a fazer parte

das obrigações do professor; a retirada do poder do professor; a quantidade excessiva de alunos na sala de aula; a educação vista como mercadoria. Dos problemas relacionados aos professores, foram descritos: a dificuldade no manuseio dos equipamentos; problemas em entender a letra dos alunos; dificuldade de empregar uma linguagem apropriada ao entendimento dos alunos; cansaço (de alunos e professores); problemas de saúde dos docentes.

Os resultados do inventário *Maslach Burnout Inventory* (MBI), relacionados ao *burn-out*, estão de acordo com os depoimentos dos professores. Os mesmos admitem e reconhecem o seu estado de *stress*. Já as professoras apresentam menor nível de exaustão emocional e reconhecem menos o seu estado de *stress*.

Mesmo a profissão sendo estressante, nenhum participante caracterizou a síndrome de *burn-out*. Vale lembrar que, para caracterizar esta síndrome, o indivíduo deve apresentar nível alto de exaustão emocional e baixa realização pessoal no trabalho. É interessante destacar que somente dois professores apresentaram nível alto de exaustão emocional, conforme mostra o quadro 21, mas não caracterizaram a síndrome.

Do total de participantes, somaram 58,32% os que apresentaram nível moderado e alto de exaustão emocional. Isto demonstra sinais da presença de *stress*, conforme nos apontaram anteriormente Codo (1999) e Vasquez-Menezes (2005). Esse dado se aproxima dos resultados de uma pesquisa realizada pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia – ANPEPP, instituição de pesquisa respeitadíssima no Brasil. De acordo com ela, do total de 123 psicólogos que possuem títulos de mestrado e doutorado, somaram 62,50% os que apresentaram nível moderado e alto de exaustão emocional (JACQUES, e colaboradores, 2009, no prelo).

Os participantes, mesmo apresentando algum nível de exaustão emocional, não relataram comprometimento com o seu desempenho profissional. Portanto, como já afirmamos, não se caracterizou a síndrome de *burn-out* pelo fato de não terem sido detectados efeitos negativos provocados pelo stress no desempenho profissional dos profissionais entrevistados.

As professoras e os professores que participaram da pesquisa implicitamente mostraram a sua influência e o seu poder sobre os alunos. Nos depoimentos identificou-se que, como o professor tem uma identidade pressuposta “aquele que ensina”, ele espera que o outro – o aluno, aprenda. O que estes profissionais mais gostam é de assumir o papel de professor(a), ministrar aulas e conviver com seus alunos. Conforme já observamos, o prazer do docente é despertado quando percebe o desenvolvimento intelectual de seus alunos, o aumento da bagagem de conhecimentos destes, e a reprodução, por parte de seu grupo de discípulos, dos conhecimentos aprendidos.

O professor, como aquele que ensina, além de atender às expectativas da sua coordenação, tem que atender às demandas dos seus alunos. Essas situações são geradoras de sentimentos opostos, pondo em conflito o profissional que cumpre o seu papel. Conforme relatamos, todos os participantes trazem, em seus relatos, esses sentimentos opostos de prazer *versus* desprazer.

Mas, através da escala de medição *Maslach Burnout Inventory* (MBI), identificou-se que a maioria dos participantes apresenta alto nível de realização no trabalho, o que demonstra que, ao exercê-lo, sentem mais prazer do que desprazer. Existe, então, a hipótese de que o prazer advindo do exercício do trabalho docente amenize as situações estressantes da função professoral, e seja por essa razão que, entre os professores entrevistados, nenhum apresentou a síndrome de *burn-out*.

Embora esta pesquisa seja qualitativa, os docentes entrevistados nos apontaram muitos indicadores de que seu trabalho gera tensão, tanto que, a maior parte dos participantes pesquisados apresentou um certo grau de *stress*, como já foi mostrado por nós. Mas essa tensão gerada pelo trabalho não é constante nem forte o suficiente para caracterizar a síndrome.

Outro aspecto observado por nós diz respeito aos movimentos de transformação da identidade profissional, favorecedores da atuação dos mecanismos defensivos que preservam a identidade do desenvolvimento da síndrome. Como o professor universitário já apresenta uma identidade que gosta

de se expor socialmente, acreditamos que este aspecto seja também um facilitador para amenizar seu estado de tensão. Já que os personagens como o vaidoso, o sábio e o poderoso estão sempre presentes em sua atividade, contribuem para fazer com que o medo da desaprovação social, sentido pelos docentes, vá sendo paulatinamente superado em seu cotidiano, em que constantemente se deparam com adversidades a serem enfrentadas.

Durante o exercício da função docente, surgiram personagens como: o vaidoso, o sábio, o poderoso e aquele que ensina. Estes personagens foram constituídos durante o processo de socialização primária e secundária. A identidade profissional é reconhecida pelo docente quando ele assume os alunos na sala de aula. Ele encarna o personagem professor, aquele que ensina, que sabe e que, tendo o conhecimento, quer passá-lo para o aluno. Há um personagem forte que se sobrepõe aos demais personagens: é aquele que ensina e faz questão que o seu aluno aprenda aquilo que ele ensinou. Esse personagem é exigente com os seus alunos e com ele mesmo. Muitas vezes, quando atua profissionalmente, se sente inseguro diante de seu objeto de trabalho e se questiona quanto ao seu desempenho.

Esses personagens que atuam profissionalmente entram em sofrimento quando se deparam com situações hierárquicas e burocráticas institucionais onde, para manter o personagem profissional atuante, têm que se submeter às regras das IES. Dentro deste contexto, surge o personagem submisso, que entra em conflito com outros personagens dominadores, como o sábio, o vaidoso, e o poderoso. O personagem submisso não se submete facilmente a ordens imperativas. Seu personagem principal, o sábio que ensina, busca fortalecimento por meio da constante pesquisa, da procura por novas fontes de conhecimento. Em constante metamorfose, no sentido de superação dos conflitos advindos principalmente da relação estabelecida com o meio e com o outro, procura sempre desempenhar bem o seu papel.

Finalizando, os docentes gradativamente foram construindo suas identidades, ao longo da vida, e, ao assumir seu papel profissional, acabam por

reproduzi-las. Essa identidade, pressuposta pela sociedade, está sendo afetada por estímulos internos e subjetivos – as cobranças internas relacionadas ao próprio docente - e por estímulos externos, aqueles relacionados às IES e aos alunos. Estes estímulos são os estressores capazes de desenvolver o processo de *stress*, mas, como pudemos constatar pelos depoimentos dos docentes entrevistados, não são suficientes para atestarem a cronicidade da síndrome, o que não ocorre mesmo após um dia de trabalho exaustivo, em que o professor vivencia um grande cansaço.

Constatou-se também que, submetendo-se às regras das IES particulares, que atendem à lógica das políticas neoliberais e, conseqüentemente, desvalorizam a profissão (pela valorização do capital), estes docentes se encontram em uma posição, por vezes, difícil, delicada. Sua desvalorização como profissionais, com a qual podem se deparar, se torna uma ameaça à sua identidade profissional, constantemente em conflito entre prazer *versus* desprazer. De uma certa maneira, em nossos dias, o poder está nas mãos dos alunos-pagantes, que, como clientes, podem ter sempre razão. Com isto, a autonomia do docente está sendo minada e substituída por alguns lugares-comuns que costumamos ouvir em frases que, grosso modo, delineiam um painel constrangedor: “Temos que ser mais flexíveis com o aluno”, “Hoje quem manda é o aluno”, entre outras expressões que claramente comprometem a qualidade do ensino.

No entanto, observou-se que mesmo em situações, por vezes, adversas, em que sentem a desvalorização e a precariedade de seu trabalho, os docentes querem continuar exercendo sua profissão, pela qual sentem um grande fascínio: o gostar de dar aula e de estar com os alunos tornam-se, então fatos de importância primordial, que parecem plenamente justificar sua escolha profissional.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A.J. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. In: **Educação e Sociedade**. 22 (75): 15-32, 2001.

ALARCÓN L.F. e MUÑOZ, A.R. Uma mirada al síndrome de *burn-out* em Colômbia: el desgaste profesional de los psicólogos: In: GIL-MONTE, P.R. e MORENO-JIMÉNES, B. (org.) **El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout)**. Madrid: Ediciones Perámide (Grupo Anaya, S.A), 2007.

ALBORNOZ, Suzana. **O que é trabalho**. 5ª edição, São Paulo: Brasiliense, 1992.

ALMEIDA, Maria de L.P. **Universidade pública & Iniciativa privada: os desafios da globalização**. Campinas: Editora Alínea, 2002.

ALVES, Marília. Absenteísmo e sofrimento no trabalho. In: SAMPAIO, Jader dos Reis (Org.). **Qualidade de vida, saúde mental e psicologia social: estudos contemporâneos II**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999, p.217-235.

AMORIM, C. Síndrome de *burnout* em fisioterapeutas e acadêmicos de fisioterapia: um estudo preliminar. In: BENEVIDES-PEREIRA, A.M.T. (Org.) **Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, p.93-104.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: Sader, E. e Gentili, P. (orgs.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA-ANPEPP. **Quem é o psicólogo brasileiro?** Porto alegre: Editora Arned, 2009, no prelo.

ARAUJO, S.C. JOSÉ e MENDONÇA, C. DE G. ZILDA. In: LUCENA, CARLOS (org.) **Trabalho, precarização e formação humana**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

ARRETCHE, M.T. Emergência e desenvolvimento do welfare state. **Teorias explicativas**. BIB. Rio de Janeiro, 39, 1995.

BARREIRA, C.L. Contribuições da história da escola pública sorocabana para a história da educação brasileira. (in) LOMBARDI, C.J; SAVIANI, D., e NASCIMENTO, M.I.M., (Orgs.). **A escola pública no Brasil: história e**

historiografia. Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr, 2005. (Coleção Memória da Educação).

BENEVIDES-PEREIRA, A.M.T. *Burnout*, por quê? Uma introdução. in. BENEVIDES-PEREIRA, A.M.T. (Org.) **Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

_____ e MORENO-JIMÉNEZ, B. O Burnout em um grupo de psicólogos brasileiros. In. BENEVIDES-PEREIRA, A.M.T. (org.) **Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

_____. *Burnout: o processo de adoecer pelo trabalho.* In. BENEVIDES-PEREIRA, A.M.T. (Org.) **Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

BERGER, Peter L., LUCKMANN. Thomas. **A construção social da realidade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

BORGES, L.O.; ARGOLO, J.C.; PEREIRA, A. L. S.; MACHADO, E. A. P.; SILVA, W.S. A síndrome de *burnout* e os valores organizacionais: um estudo comparativo em hospitais universitário. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.15, n. 1, p. 189-200, 2002.

BORGES, Zacarias Pereira. **Política e educação:** análise de uma perspectiva partidária. Campinas, SP: Graf. FE ; Hortograph, 2002.

BRIOSCHI, Lucila R., TRIGO, Maria H.B. Relatos de vida em ciências sociais: considerações metodológicas. In: **Ciências e cultura.** São Paulo: CERU, n.39, v.7, p.631-637, 1987.

CARLOTTO, M.S. Síndrome de *Burnout* e satisfação no trabalhador: um estudo com professores universitários. in. BENEVIDES-PEREIRA, A.M.T. (org.) **Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

CARVALHO, C. Diana. Trabalho docente na pós-graduação. In: MANCEBO, D; SILVA JR. J.R. e OLIVEIRA.J.F. (Orgs.). **Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

CARVALHO, F.A. A exaustão docente: subsídios para novas pesquisas sobre a síndrome de *burnout* em professores. <http://www.revispsi.uerj.br/v2n2/artigos/artigo8.html>, acessado em 25/01/2009.

CARVALHO, Maria L.R.D, TOSI, Maria R., GIUBILEI, Sonia, e BORGES, Zacarias P. Conselho Municipal de Educação: mecanismos (in) viabilizadores da gestão democrática da escola pública municipal na microrregião de Campinas. In: GIUBILEI, Sonia (Org.). **Descentralização, municipalização e políticas educativas**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

CASSIOLATO, Rosângela A. **Stress e identidade do profissional de enfermagem: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade São Marcos, São Paulo, 2003, 180 f.

CATANI, M. A.; OLIVEIRA, F.J. e DOURADO, F.L. As políticas de gestão e de avaliação acadêmica no contexto da reforma da educação superior. (In) MANCEBO, D. e FÁVERO, A.L. Maria. (Orgs.) **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004.

CATANI, M.AFRÂNIO e OLIVEIRA, F. JOÃO. A educação superior. (in) OLIVEIRA, P. ROMUALDO e ADRIÃO, THERESA (Orgs). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo: Xamã, 2002.

CHIZZOTTI, Antonio, **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CIAMPA, Antonio da C. **A estória do Severino e a história da Severina**. 6ª edição São Paulo: Brasiliense, 1998.

_____. Identidade. In: LANE, Silvia T.M., CODO, W. (Org.) **Psicologia Social: o homem em movimento**. 13ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CÓDIGO INTERNACIONAL DAS DOENÇAS. **CID-10. Classificação de Transtornos Mentais e do Comportamento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

CODO, Wanderley e VASQUES-MENEZES, Iône. O que é *Burnout*? In: CODO, Wanderley (Org.) **Educação: carinho e trabalho**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes/ Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília: Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

CODO, Wanderley , VASQUES-MENEZES, Iône e VERDAN, Cláudia S. Importância social do trabalho. In: CODO, Wanderley (Org.) **Educação: carinho e trabalho**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes/ Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília: Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Quem é o psicólogo brasileiro?** São Paulo: Edicon, 1988.

COVOLAN, M.A. Stress ocupacional do psicólogo clínico: seus sintomas, suas fontes e as estratégias utilizadas para controlá-lo. In: LIPP, M.N. (Org.) **Pesquisas sobre stress no Brasil**. Campinas: Papirus, 1996.

CUNHA, A.Luiz. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e mercado. In: **Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação**. Campinas v.25, n. 88, p.639-1094, Número Especial, 2004.

DEJOURS, Cristophe. **A banalização da injustiça social**. 3ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

_____. A carga psíquica do trabalho. In: DEJOURS, C. ABDOUCHELI, Elizabeth., JAYET, Christian. **Psicodinâmica do trabalho: contribuições da Escola Dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho**. São Paulo: Atlas, 1994.

_____ e ABDOUCHELI, Elizabete. In: DEJOURS, C. ABDOUCHELI, Elizabeth., JAYET, Christian. **Psicodinâmica do trabalho: contribuições da Escola Dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho**. São Paulo: Atlas, 1994.

_____ **A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1992.

DEMARTINI, Zeila de B. Relatos Oraís: nova leitura de velhas questões educacionais. In: **Revista portuguesa de educação**. I.E.P. Universidade do Minho, 8 (1): 5-20, 1995.

DUPAS, G. A lógica econômica global e a revisão do Welfare State: a urgência de um novo pacto. In: Pereira, L.C.B; Wilhelm.J; Sola, L. (orgs.) **Sociedade e Estado em Transformação**. São Paulo, Brasília: Editora Unesp, ENAP, 2001.

FRANÇA, DE S.I. POLIANA e FRANÇA, DE L.ROBSON. A dimensão ontológica do trabalho e relação com o reducionismo ao economicismo do emprego no ensino superior. In: LUCENA, CARLOS (org.) **Trabalho, precarização e formação humana**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

FRANÇA, A.C.L. e RODRIGUES, A. L. **Stress e trabalho: guia básico com abordagem psicossomática**. São Paulo: Atlas, 1997.

FREUDENBERGER, H.J. The staff burn-out syndrome in alternative institutions. **Psychotherapy: Theory, Research and Practice**. Volume 12, # 1, 73-82, SPRING, 1975.

GAMBOA, Silvio. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Epistemologia da pesquisa em educação**: estruturas lógicas e tendências metodológicas. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP, Campinas. 1987.

GHIRALDELLI JUNIOR, PAULO. **História da educação**. 2ª Edição, São Paulo: Cortez, 2001.

GIL-MONTE, P.R. El síndrome de quemarse por el trabajo (*burnout*): una perspectiva histórica. In: GIL-MONTE, P.R. e MORENO-JIMÉNES, B. (org.) **El síndrome de quemarse por el trabajo (*burnout*)**. Madrid: Ediciones Perámide (Grupo Anaya, S.A), 2007.

_____.e PIERÓ, J.M. **Desgaste psíquico en el trabajo: el síndrome de quemarse**. Madrid: Editorial Síntesis, 1997.

GLINA, D.M.R. e ROCHA L.E. Prevenção para à saúde mental no trabalho. In: GLINA, D.M.R. e ROCHA L.E. (org) **Saúde mental no trabalho: desafios e soluções**. São Paulo: Editora VK, 2000.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GOMES, M. A. As reformas de educação superior no Brasil: avanços e recuos. (in) MANCEBO, D; SILVA JR. J.R. e OLIVEIRA.J.F. (Orgs.). **Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

GUIMARÃES. L.A.M. e CARDOSO, W.L.C.D. Atualizações sobre a síndrome de *burnout*. In: GUIMARÃES. L.A.M. e GRUBITS, S. (Org.) **Série saúde mental e trabalho**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

HABERMAS, Jürgen. **Para a reconstrução do materialismo histórico**. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

HELOANI, Roberto. **Gestão e organização no capitalismo globalizado**: história da manipulação psicológica no mundo do trabalho. São Paulo: Atlas, 2003.

_____. **Organização do trabalho e administração**: uma visão multidisciplinar. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. “A revista de organização científica do idort e o conceito de saúde mental da década de 30”. In: OLIVEIRA, Eleonora Menicucci, SCAVONE,

Lucila (Orgs.). **Trabalho, Saúde e Gênero na Era da Globalização**. Goiânia: AB Editora, 1997.

INEP. Sinopse da educação superior. Disponível em: <http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/avaliacao-instituicao.stm>. Acesso em: 23/08/2009.

_____. Disponível em: <http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/avaliacao-cursos.stm>. Acesso em: 15/08/2009.

_____. Disponível em: <http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/educacao-superior.stm>. Acesso em: 15/08/2009.

_____. Disponível em: <http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/lista-ies.asp>. Acesso em: 15/08/2009.

_____. Disponível em: <http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/tipos-de-instituicao.stm>. Acesso em: 15/08/2009.

MEC/INEP. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/SINAES/>. Acesso em: 30/10/2009.

INEP. Sinopse do Ensino superior. Disponível em: http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/de_fault.asp. Acesso em: 23/08/2009.

_____. Disponível em: http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/de_fault.asp. Acesso em: 23/08/2009.

JACQUES, M.G.; BORGES, L.O.; HELOANI, J.R.M e CASSIOLATO, R.A. Saúde/doença no trabalho do psicólogo: a síndrome de *burnou*. In: **Quem é o psicólogo brasileiro?** (Orgs...). Porto Alegre: Editora Artmed, 2009, no prelo.

JORNAL DE PSICOLOGIA . Conselho Regional de Psicologia. São Paulo: jul/set, 2004.

JUNIOR, S.R. JOÃO. Tendências do ensino superior diante da atual reestruturação do processo produtivo no Brasil. (in) AFRÂNIO, MENDES CATANI (Org.). **Universidade na América Latina: tendências e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1996.

KUROWSKI, C.M. e MORENO-JIMÉNEZ, B. A Síndrome de *Burnout* em funcionários de instituições penitenciárias. In: BENEVIDES-PEREIRA, A.M.T. (Org.) **Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

LAVAL, CHRISTIAN. **A escola não é uma empresa. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina, PR: Editora Planta, 2004.

LAZARUS, R.S. e FOLKMAN, S. **Stress, appraisal, and coping**. New York: Springer Publishing Company, 1984.

LAZARUS, R.S. **Personalidade e adaptação**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

LEITE, M. P. **Trabalho e sociedade em transformação: mudanças produtivas e atores sociais**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003.

LEITE, S. Psicólogo e algumas práticas no serviço público estadual de saúde. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 17 (1), p.35-39, 1997.

LEITER, MICHAEL, P. e MASLACH, CHRISTINA. **Banishing burnout: six strategies for improving your relationship with work**. San Francisco, EUA. Published by Jossey-Bass, 2005.

LEHER, R. e LOPES, A. Trabalho docente, carreira, autonomia universitária e mercantilização da educação. (in) MANCEBO, D; SILVA JR. J.R. e OLIVEIRA.J.F. (Orgs.). **Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

LIMA, S.R.K. Reformas e políticas de educação superior no Brasil. In: MANCEBO, D; SILVA JR. J.R. e OLIVEIRA.J.F. (Orgs.). **Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

LIPP, Marilda N. O *stress* do professor de pós-graduação. In: LIPP, Marilda N. (Org.) **O stress do professor**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

_____. O stress no Brasil. In: LIPP, Marilda N. (Org.) **Pesquisa sobre o stress no Brasil**. Campinas: Papyrus, 1996.

_____ e MALAGRIS, L.N. Manejo do estresse. In: RANGÉ, Bernard (org.) **Psicoterapia comportamental e cognitiva: pesquisa, prática, aplicações e problemas**. Campinas: Editorial Psy, 1995.

MACÊDO, K.B., HELOANI, R.e CASSIOLATO, R.A. A inserção profissional dos participantes e seus contextos de trabalho. In: **Quem é o psicólogo brasileiro?**, (Orgs)...Porto Alegre: Editora Artmed, 2009, no prelo.

MANDEL, Ernest. **O lugar do marxismo na história**. 2ª edição. São Paulo: Xamã Editora, 2001.

_____; MAUÉS, O.; CHAVES, V.L.J. Crise e Reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente. In: **Educar em revista**. Nº28, jul/dez, pg. 37-53, 2006.

MANCEBO, D. Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. In: **Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação**. Campinas v.25, n. 88, p.639-1094, Número Especial, 2004.

MARTINS, C.E. Da globalização da economia à falência da democracia. **Economia e Sociedade**, Campinas (6): 1-23, 1996.

MASLACH, CHRISTINA e LEITER, MICHAEL. P. **The truth about burnout**. San Francisco: EUA, Published by Jossey-Bass, 1997.

____ e JACKSON, S. **The Maslach Burnout Inventory**. Palo Alto: Califórnia: Consulting Psychologist Press, 1986.

MASETTO, T. Marcos. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus editorial, 2003.

MEIRA. S.R. Implicações do *stress* de professores e alunos no processo de alfabetização. In: LIPP, Marilda N. (Org.) **O stress do professor**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

MENEGHEL, M.S.; ROBL, F. e WASSEM, J. Desafios da produção de conhecimento em educação: perspectivas institucionais e de programas de pós-graduação. In: MANCEBO, D; SILVA JR. J.R. e OLIVEIRA.J.F. (Orgs.). **Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

MICHAELIS: dicionário prático inglês-português, português-inglês. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998.

MINAYO, M.C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11ª edição, São Paulo: Hucitec, 2008.

MINISTÉRIO DA SAÚDE DO BRASIL. **Doenças relacionadas ao trabalho**; manual de procedimentos para os serviços da saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2001.

MORAES NETO, Benedito. **Século XX e trabalho industrial**: taylorismo/fordismo, ohnoísmo e automação em debate. São Paulo: Xamã, 2003.

MORIN, Estelle M. Os sentidos do trabalho. Ind: **Revista de administração de empresas**. São Paul: FGV, v.41, n.3.p.8-19, jul/set.2001.

NEPP **O sistema de proteção social no Brasil**. Campinas, NEPP-UNICAMP, 1991. (cap I-1 e 2; Cap II- 2-3).

OMS – Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10: **Descrições Clínicas e Diretrizes Diagnósticas** – Cood. Organização Mundial da Saúde; trad. Dorgival Caetano. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

PAIVA, Vanilda. A escola pública brasileira no início do século XXI: lições da história. (in) LOMBARDI, C.J; SAVIANI, D., e NASCIMENTO, M.I.M., (Orgs.). **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr, 2005. (Coleção Memória da Educação).

_____. Educação e bem-estar. In: **Educação e Sociedade**, 12 (39): 161-200, 1991.

PEREIRA, Helena. B.C. Michaelis: **minidicionário espanhol-português, português-espanhol**, Rena Signer. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1993.

PITTA, Ana. **Hospital dor e morte como ofício**. São Paulo: Hucotec, 1990.

QUEIROZ, Maria Isaura P. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: **Ciências e cultura**. São Paulo: Ensaio, n.39, 272-286, mar., 1987.

RAMIREZ, Sisy Castilho. **El síndrome de “Burn Out” o síndrome de agotamento profesional**. Medicina Legal, Costa Rica, v.17. n.2 Heredia mar.2001

REICH, W. **Materialismo dialético e psicanálise**. São Paulo: Martins fontes, 1975.

REINHOLD, Helga H. O *burnout*. In: LIPP, Marilda N. (Org.) **O stress do professor**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

_____. Stress ocupacional do professor. In: LIPP, Marilda N. (Org.) **Pesquisas sobre o stress no Brasil**. Campinas: Papyrus, 1996.

SANFELICE, José Luís. Dialética e Pesquisa em Educação. In: LOMBARDI, J.C. & SAVIANI, D. (Orgs.) **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas, SP. Autores associados: Histedbr, 2005.

SCREMIN, L. e MARTINS, P.P. O processo de mercantilização da Educação Superior. **Revista da UFG**, vol. 7, n. 2, dezembro, 2005, on line (www.proec.ufg.br)

SELIGMANN-SILVA, E. **Desgaste mental no trabalho dominado**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, Editora Cortez, 1994.

SELYE, Hans. **Stress a tensão da vida**. São Paulo: IBRASA, 1965.

_____. **The stress of life**. USA: Mcgraw-Hill Book, 1956.

SGUISSARDI, Valdemar. Pós-graduação (em Educação) no Brasil: conformismo, neoprofissionalismo, heteronomia e competitividade. (In) MANCEBO.D.;SILVA.JR.J.R.; OLIVEIRA, J.F. (Orgs.) **Refomas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

_____. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. (In) MANCEBO, D. e FÁVERO, A.L. Maria. (Orgs.) **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004.

TAMAYO, M.R.; ARGOLO, J.C.T.; BORGES, L. O Burnout em profissionais de saúde: um estudo com trabalhadores do município de Natal. In: BORGES, L.O. (Orgs.), **Os profissionais de saúde e seu trabalho**. São Paulo: Casa do Psicólogo; Natal: EDUFRN, 2005, p.223-246.

TRICOLI, V. A. C. O papel do professor no manejo do *stress* do aluno in: LIPP, Marilda N. (Org.) **O stress do professor**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

TRINDADE, H. A república em tempos de reforma universitária: o desafio do Governo Lula. In: **Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação**. Campinas v.25, n. 88, p.639-1094, Número Especial, 2004.

VASQUEZ-MENEZES, Ione. **A contribuição da psicologia clínica na compreensão de *Burnout*: um estudo com professores**. (Tese de doutorado), Universidade de Brasília, 2005.

VIANNA, M.L.W. Política versus Economia: notas (menos pessimista) sobre globalização e Estado de Bem-Estar. In: **Gerschman, S. e Vianna, M.L.W. (orgs) A miragem da pós-modernidade. Democracia e políticas sociais no contexto da globalização**. Ed. Fiocruz, 1997.

WATERS, LINDSAY. **Inimigos da esperança: publicar, parecer e o eclipse da erudição.** Tradução Luiz Henrique de Araújo Dutra. São Paulo: Editora da UNESP, 2006.

WITTER, Geraldina P. Produção científica e estresse do professor. In: LIPP, Marilda N. (Org.) **O stress do professor.** Campinas, SP: Papirus, 2002.

ANEXO I - Termo de consentimento para as entrevistas

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas/SP
Programa de Pós-Graduação em Educação
Área de Concentração: Políticas de Educação e Sistemas Educativos
Linha de Pesquisa: gestão, saúde e subjetividade

Termo de consentimento livre e esclarecido para participação em pesquisa acadêmica.

Decreto n. 93.933 de 14.01.87. De acordo com a Resolução n. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde – Brasília DF.

Nome do(a) participante _____
Endereço: _____
Cidade: _____ Estado _____
Telefone: _____ E-mail _____

ESCLARECIMENTOS

1. O objetivo da pesquisa é identificar os índices da síndrome de *burn-out* no professor, identificar os possíveis estressores e analisar o significado atribuído pelo mesmo sobre seu desempenho profissional como parte constituinte de sua identidade.
2. Os procedimentos a serem adotados são: a aplicação da escala de medição da síndrome de *burn-out*, um questionário composto de trinta questões e uma entrevista gravada.
3. O participante não sofrerá qualquer risco durante a pesquisa.
4. Todas as informações requeridas bem como dúvidas surgidas serão imediatamente prestadas aos participantes pela aluna-pesquisadora.
5. Ao participante é facultada a possibilidade de interrupção de sua participação a qualquer momento sem nenhum prejuízo para ele(a).
6. Os resultados e conteúdos serão utilizados na elaboração da tese de doutorado e publicação.
7. **Todos os dados pessoais serão mantidos em absoluto sigilo**, assim como qualquer outro dado que possibilite sua identificação.

Depois de lido os itens de esclarecimento acima, Eu,.....portador do RG:, abaixo assinado, declaro-me ciente e de pleno acordo em participar voluntariamente como sujeito da pesquisa sabendo que os resultados obtidos farão parte da tese de Doutorado sobre síndrome de *Burn-out* e Identidade, desenvolvida por Rosângela Aparecida Cassiolato, no Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa gestão, saúde e subjetividade da Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP, sob orientação do Prof. Dr. José Roberto Montes Heloani.

.....de.....de

assinatura do entrevistado

assinatura do orientador

ANEXO II – Questionário

As perguntas abaixo têm por objetivo obter dados pessoais, formação acadêmica, ocupação e avaliação da atuação profissional.

I- DADOS PESSOAIS

- 1- Data de Nascimento:
- 2- Sexo:
- 3- Estado civil:
- 4- Se têm filhos, qual o número de filhos? um () dois () três () mais de três ()
- 5- Com quem você mora:

II- FORMAÇÃO ACADÊMICA

- 6- Instituição de formação: Pública () Privada () Ano de conclusão.....
- 7- Especialização: Sim () Não () Ano de conclusão:.....
Instituição: Pública () Privada ()
- 8- Mestrado: Sim () Não () Ano de conclusão.....
Instituição: Pública () Privada ()
- 9- Doutorado: Sim () Não () Ano de conclusão:.....
Instituição: Pública () Privada ()

III- OCUPAÇÃO

- 10- Quanto tempo está na profissão de docente?.....
- 11- Qual(is) disciplina(s) você ministra?.....
- 12- Além da docência, exerce outras atividades quais?.....
- 13- Em quantos lugares você trabalha?
um () dois () três () mais de três ()
- 14- Sua atuação no campo da docência ocorre em que tipo de instituição?
Federal () Estadual () Municipal () Privada ()
- 15- Acesso por concurso () convite () processo seletivo () indicação ()
- 16- Carga horária semanal na instituição 20 hs () 30 hs () 40 hs () outra () qual?.....
- 17- Qual a carga horária semanal de trabalho docente fora da instituição?.....
- 18- Estabilidade sim () não () contrato temporário ()

19- Outras atividades relacionadas à área acadêmica?

20- O quanto você se sente satisfeito (a) com sua atuação?

Insatisfeito(a) () pouco satisfeito(a) () satisfeito(a) () muito satisfeito(a) ()

21- Atinge resultados esperados com os alunos: nada () pouco () razoável ()
muito ()

IV- AVALIAÇÃO DA ATUAÇÃO NA DOCÊNCIA

22- Indique o quanto você concorda ou discorda com as afirmativas abaixo, utilizando a seguinte escala:

1- discordo totalmente

2- discordo

3- concordo

4- concordo totalmente

() a profissão de docente é reconhecida

() a profissão de docente possui prestígio

() a profissão de docente possui credibilidade

() a profissão de docente é desrespeitada

() a profissão de docente é mal remunerada

23- O quanto você acha que o trabalho contribui para desencadear o *stress*?

nada () pouco () razoável () muito ()

24- Escreva o que mais o(a) deixa irritado(a) na sua atividade profissional?.....

25- Você acha que a sua profissão é estressante? Sim () Não ()

26- Se você respondeu SIM, escreva o que o(a) deixa estressado(a)

27- Como você percebe o *stress*?

28- Você acha que o *stress* interfere no seu desempenho profissional? Sim ()

Não () justifique.....

29- Como você percebe seu desempenho na sala de aula?

30- Você mudaria de profissão Sim () Não () Justifique.....

ANEXO III – ESCALA DE MEDIÇÃO DA SÍNDROME DE *BURN-OUT*

Marque um X para responder às questões abaixo, lembre-se:

***Quanto maior o número que você escolher, maior a intensidade, frequência ou concordância com a afirmação, sendo 6 a concordância máxima e 0 a negação total.**

1- Eu me sinto cheio(a) de energia.

(0) (1) (2) (3) (4) (5) (6)

2- Eu me sinto esgotado(a) ao final de um dia de trabalho.

(0) (1) (2) (3) (4) (5) (6)

3- Sinto que os alunos me culpam por alguns dos seus problemas.

(0) (1) (2) (3) (4) (5) (6)

4- Eu me sinto estimulado(a) depois de trabalhar lado a lado com meus alunos.

(0) (1) (2) (3) (4) (5) (6)

5- Eu me sinto como se estivesse no final do meu limite.

(0) (1) (2) (3) (4) (5) (6)

6- No meu trabalho, eu lido com os problemas emocionais com muita calma.

(0) (1) (2) (3) (4) (5) (6)

7- Eu sinto emocionalmente exausto(a) pelo meu trabalho.

(0) (1) (2) (3) (4) (5) (6)

8- Eu me sinto frustrado(a) com o meu trabalho

(0) (1) (2) (3) (4) (5) (6)

9- Trabalhar diretamente com pessoas me deixa muito estressado(a).

(0) (1) (2) (3) (4) (5) (6)

10- Eu me sinto esgotado com meu trabalho.

(0) (1) (2) (3) (4) (5) (6)

11- Eu posso criar facilmente um ambiente tranquilo com meus alunos.

(0) (1) (2) (3) (4) (5) (6)

12- Eu sinto que estou influenciando positivamente a vida de outras pessoas através do meu trabalho.

(0) (1) (2) (3) (4) (5) (6)

13- Sinto que trato alguns de meus alunos como se eles fossem objetos.

(0) (1) (2) (3) (4) (5) (6)

14- Sinto que estou trabalhando demais no meu emprego.

(0) (1) (2) (3) (4) (5) (6)

15- Eu trato de forma adequada os problemas dos meus alunos.

(0) (1) (2) (3) (4) (5) (6)

16- Eu me sinto cansado(a) quando me levanto de manhã e tenho de encarar outro dia de trabalho.

(0) (1) (2) (3) (4) (5) (6)

17- Trabalhar com pessoas o dia inteiro é realmente um grande esforço para mim.

(0) (1) (2) (3) (4) (5) (6)

18- Eu posso entender facilmente o que sente a minha clientela acerca das coisas.

(0) (1) (2) (3) (4) (5) (6)

19- Eu acho que me tornei mais insensível com as pessoas desde que comecei esse trabalho.

(0) (1) (2) (3) (4) (5) (6)

20- Eu acho que esse trabalho está me endurecendo emocionalmente.

(0) (1) (2) (3) (4) (5) (6)

21- Eu não me importo realmente com o que acontece com alguns dos meus alunos.

(0) (1) (2) (3) (4) (5) (6)

22- Eu tenho realizado muitas coisas importantes neste trabalho.

(0) (1) (2) (3) (4) (5) (6)

*Validação e normatização da escala de burn-out para uso no Brasil pelo Laboratório de Psicologia do Trabalho-LPT/UNB,1998; CODO, 1999.

*Houve adaptação no instrumento original da palavra cliente para aluno.

ANEXO IV - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Fale sobre: O motivo de sua escolha profissional

A sua formação acadêmica

O seu trabalho

Seus alunos

Sua família

Da sua infância

01-Como é seu cotidiano no trabalho?

02-Como você se percebe como professor(a)?

03-Como você acha que os alunos o percebem?

04-Como você considera a sua jornada de trabalho?

06-Você se sente cansado(a) quando acorda de manhã e tem que enfrentar o trabalho?

07-Como você se sente após um dia de trabalho?

08-Você se sente emocionalmente cansado(a) em seu trabalho?

09-Os seus alunos despertam algum tipo de sentimento em você? Quais?

10-Como é o seu relacionamento com seus alunos?

11-Como você percebe seu desempenho na sala de aula? E fora da sala de aula?

12-O que você mais gosta como professor(a)?

13-O que menos gosta como professor(a)?

14-Em algum momento da sua vida profissional você ficou insatisfeito(a) com o seu desempenho?

15-Qual a sua maior preocupação no desempenho de suas funções como professor(a)?

16-Quais os medos que você tem no desempenho de suas funções como professor?

17-Você acha que seu trabalho tem influência nos seus alunos?

18-O que influencia?

19-O seu trabalho tem alguma influência ou interfere na sua vida pessoal?

20-Quais as características que você acha que precisa para ser um bom professor?

21-O que você acha que atrapalha o seu desempenho como professor na sala de aula?

22-Como você acha que o seu coordenador considera seu desempenho?

23-Como você percebe seu coordenador?

24-Que aspectos da sua vida pessoal influenciam no seu trabalho?

25-Que aspectos da sua vida profissional influenciam na sua vida pessoal?

26-Como são as suas relações pessoais com as pessoas com as quais você trabalha?

27-Você se sente reconhecido pelo seu trabalho?

28-Você está satisfeito com sua remuneração?

29-Quais são suas atividades de lazer?

30-Quais são seus projetos para o futuro?

31-Já pensou em mudar de profissão?

32-Você se sente estressado(a)?

33-O que você acha que te deixa mais estressado?