



Universidade de Brasília

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO -
MODALIDADE PROFISSIONAL**

GABRIELA CRISTINE ROSA ANDRADE

**DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
ABRINDO CAMINHOS ENTRE O TRABALHO, A
FORMAÇÃO E A SAÚDE**

**BRASÍLIA - DF
2021**

GABRIELA CRISTINE ROSA ANDRADE

**DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
ABRINDO CAMINHOS ENTRE O TRABALHO, A FORMAÇÃO E A
SAÚDE**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Modalidade Profissional (PPGE-MP) da Faculdade de Educação DA Universidade de Brasília, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Rita Silvana Santana dos Santos

**BRASÍLIA - DF
2021**

GABRIELA CRISTINE ROSA ANDRADE

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ABRINDO CAMINHOS ENTRE O TRABALHO, A FORMAÇÃO E A SAÚDE

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Modalidade Profissional (PPGE-MP) da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Avaliada em 25 de novembro de 2021, pela banca examinadora constituída pelos(as) seguintes professores(as):

BANCA DE DEFESA

Prof^a Dr^a Rita Silvana Santana dos Santos – Universidade de Brasília (UnB)
Orientadora

Prof^o Dr^o Rodrigo Matos de Souza – Universidade de Brasília (UnB)
Examinador

Prof^a Dr^a Márcia de Freitas Cordeiro – Instituto Anísio Teixeira / Secretaria de Educação do Estado da Bahia
Examinadora

Prof^a Dr^a Alia Maria Barrios Gonzalez – Universidade de Brasília (UnB)
Suplente

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Cc933d

Cristine Rosa Andrade, Gabriela

Docência na Educação Superior: abrindo caminhos entre o trabalho, a formação e a saúde / Gabriela Cristine Rosa Andrade; orientador Rita Silvana Santana dos Santos. -- Brasília, 2021.

120 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado Profissional em Educação) -- Universidade de Brasília, 2021.

1. Trabalho. 2. Formação. 3. Saúde. 4. Docência universitária. I. Silvana Santana dos Santos, Rita, orient. II. Título.

Dedico este trabalho ao meu companheiro de vida, Thiago, e as minhas filhas, Luiza e Lívia, meus grandes amores que me inspiram a ser uma pessoa melhor a cada dia. Dedico também a minha mãe, Mara Rosa, exemplo de força e coragem nas pequenas e grandes lutas da vida.

AGRADECIMENTOS

O caminho percorrido na construção dessa pesquisa foi cheio de aprendizado e descobertas. Passei de servidora pública da Universidade à estudante. Isso permitiu ver a UnB de uma nova perspectiva. Em meio a uma pandemia de COVID-19 que trouxe tantos desafios, tristezas e aprendizados, agradeço a DEUS, nosso Pai maior, pela vida aqui na Terra. Que os ensinamentos desses dias fiquem guardados em nossos corações e que a presença de Jesus ilumine nossos sentimentos, fortalecendo sempre a nossa vontade de seguir em frente diariamente, apesar dos pesares.

Esse trabalho só foi possível graças às pessoas a minha volta que de alguma forma contribuíram para que eu seguisse firme no propósito de escrever essa dissertação, fortalecendo a minha coragem. Deixo aqui registrado os meus agradecimentos:

Ao meu anjo da guarda que em todas as horas me guia, me protege e me ilumina, permitindo que a minha caminhada siga reta e sob os desígnios do Senhor.

Ao meu marido Thiago, alma gêmea de minha alma, meu incentivador maior e parceiro de todas as horas, que me apoiou desde o primeiro momento em que cogitei fazer a seleção para o mestrado.

À minha mãe Mara Rosa, que possibilitou que essa jornada fosse mais leve e tranquila, oferecendo suas palavras de conforto, fé e coragem nos momentos de alegria e de tristeza, e ainda, cuidando das minhas pequenas enquanto eu escrevia e estudava.

Às minhas pequenas, Luiza e Lívia, por estarem comigo iluminando os meus dias e enchendo-os de amor e de alegria.

À minha avó Márcia, minhas tias Helen Cristina e Kelly, meus irmãos Camila e João Pedro, agradeço pela presença em minha vida e que nos momentos de correria, aulas e reuniões cuidavam das minhas filhas entretendo-as e enchendo-as de carinho e atenção.

À minha orientadora Prof^a Dr^a Rita Silvana, pela sua generosidade em compartilhar seus conhecimentos, pela sua paciência e atenção com meu processo de aprendizagem e de escrita, e pelas suas palavras de carinho e de incentivo. Com certeza, o caminho percorrido foi mais leve e a experiência transformadora e gratificante graças a sua orientação.

À Diretora da DASU/DAC/UnB Prof^a Larissa Polejack e à coordenadora da COAP/DASU/DAC/UnB Cristineide Leandro França pela autorização de afastamento para o programa de mestrado, viabilizando assim a realização desse projeto.

Ao meu pai Pedro (*in memoriam*) que sempre me incentivou a questionar e buscar as respostas. Meus agradecimentos também ao meu avô Heleno (*in memoriam*) que acompanhou o início dessa trajetória, mas foi chamado a retornar à pátria espiritual antes que eu concluísse essa dissertação. Ficam comigo os ensinamentos desses dois homens especiais na minha vida, exemplos de integridade, honestidade e que tanto me ensinaram. Ambos seguem sempre em meus pensamentos e fazendo-se presentes nos momentos especiais de minha vida.

Minha gratidão também às colegas de trabalho na Universidade. Aprendi e sigo aprendendo com cada uma, diante dos desafios diários de trabalho e de vida.

Agradeço também à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília pela formação e convivência com os excelentes professores e professoras.

Por fim, agradeço as professoras e professores que compartilharam comigo as delícias e dificuldades da docência universitária. Minha admiração e respeito por essa profissão.

RESUMO

Esse estudo objetivou compreender a relação entre o trabalho, a formação e a saúde, frente à história de vida do/da docente universitário/a. Considera-se nessa relação não apenas o que habilita o professor ou a professora a lecionar na universidade, mas também o que permitirá com que ele/ela se reconheça nessa identidade docente e dê sentido àquilo que faz, gerando uma relação de bem-estar e de saúde, mediada pelo seu trabalho (aquilo que faz) e sua formação (aquilo que sabe). Nesse sentido, compreende-se o trabalho como o engajamento em uma atividade que possibilita ao sujeito criar e se constituir, reconhecendo a si mesmo e pelo outro, frente a diferentes contextos. Já a formação que é tida em sentido amplo é o que possibilita ao sujeito se aperfeiçoar e evoluir frente aos tensionamentos da própria história de vida. A saúde é compreendida como um processo multideterminado que permite ao sujeito desenvolver suas potencialidades e recursos pessoais. Essa acepção de saúde leva em consideração que não existe saúde sem saúde mental, por essa razão o termo saúde é utilizado em sentido amplo, sem dicotomizar saúde orgânica e saúde mental. Diante disso, para o desenvolvimento metodológico da pesquisa foi adotada a perspectiva biográfica e foram analisadas entrevistas de três docentes mulheres de cargo efetivo atuantes na Universidade de Brasília. As análises evidenciaram que o contexto universitário de trabalho é um espaço de possibilidades, de novas experiências e de ressignificação dos sentidos que envolvem o fazer docente, possibilitando processos criativos e salutares. Ter a universidade e o trabalho docente como possibilidades de experiências significativas permite evidenciar o sofrimento e as tensões, porém também ressignificar as adversidades. Esse espaço laboral pode vir a ser constitutivo de trajetórias formativas cada vez mais ricas, gerando processos preventivos de adoecimentos e de desenvolvimento de faculdades, potencialidades, recursos e afetos positivos, logo, de processos de saúde.

Palavras-chave: Trabalho. Formação. Saúde. Docência universitária.

ABSTRACT

This study aimed to understand the relationship between work, education, and health in relation to the life history of university teachers. This relationship considers not only what enables the teacher to teach at the university, but also what will allow the professional to recognize himself/herself in this teaching identity and give meaning to what he/she does, generating a relationship of well-being and health, mediated by his/her work (what they do) and his/her training (what they know). In this sense, work is understood as the engagement in an activity that enables the person to create and constitute him/herself, recognizing him/herself and the other person in different contexts. On the other hand, the formation that is taken in a broad sense is what enables the subject to improve and evolve when facing the tensions in his or her own life story. Health is understood as a multidetermined process that allows the person to develop his potentialities and personal resources. This understanding of health takes into account that there is no health without mental health, which is why the term health is used in a broad sense, without dichotomizing organic health and mental health. Therefore, for the methodological development of the research, the biographical perspective was adopted and interviews of three female professors in a permanent position at the University of Brasilia were analyzed. The analyses showed that the university work context is a space of possibilities, of new experiences and of re-signification of the meanings that involve teaching, allowing creative and healthy processes. Considering the university and the teaching work as possibilities of significant experiences allows us to evidence the suffering and the tensions, but also to give new meaning to the adversities. This working space can become constitutive of increasingly rich formative trajectories, generating preventive processes of illnesses and of the development of faculties, potentialities, resources, and positive affections, therefore, of health processes.

Keywords: Work. Bildung. Health. University teaching.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Aumento no número de IES no Brasil.....	38
GRÁFICO 2 - Comparação entre número de IES públicas e privadas.	41
GRÁFICO 3 - Número de matrículas por IES.	41
GRÁFICO 4 - Número de docentes por IES.	42
GRÁFICO 5 - Comparação do número de docentes por IES pública e privada.	42
GRÁFICO 6 - Taxa de Crescimento do Número de Docentes Ativos, 2014 a 2018.	43

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Tríade Trabalho, Formação, Saúde.	17
FIGURA 2 - Relação entre espaço formativo e o prescrito e o real do trabalho.....	52

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - População universitária da UnB, 2014 a 2018.	43
TABELA 2 - Dados das docentes entrevistadas.....	65

SUMÁRIO

MEMORIAL.....	13
INTRODUÇÃO	15
1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE TRABALHO, FORMAÇÃO E SAÚDE. ..	20
1.1 Condição de trabalho e possíveis implicações na construção de sentidos da docência universitária	20
1.2 Contexto de trabalho da docência universitária	37
1.2.1 A Universidade de Brasília: características do contexto laboral.	40
1.3 A/O docente universitário	46
1.4 Trajetórias de formação acadêmica	48
1.5 Processos de saúde	54
2 PERCURSO METODOLÓGICO	59
2.1 Caminho investigativo e considerações.....	60
2.2 O convite para participar da pesquisa.....	61
2.3 As entrevistas.....	63
3 NARRATIVAS DE MULHERES NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA: ENTRELAÇAMENTOS ENTRE TRABALHO, FORMAÇÃO E SAÚDE NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA	65
3.1 As (im)possibilidades diante da atuação profissional na universidade.....	67
3.2 As experiências formativas	76
3.3 Os desafios do contexto e sua interlocução com os processos de saúde/adoecimento.....	83
3.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS	94
ANEXO A - Barema de promoção/progressão funcional de docente	102
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	104

APÊNDICE B - Questionário de dados demográficos	105
APÊNDICE C - Produto Técnico: Curso “TRILHAR: percorrendo caminhos entre o trabalho docente e a saúde - Oficinas temáticas para docentes da UnB	106
APÊNDICE D - Revisão sistemática de literatura	111

MEMORIAL

No ano de 2007, ingressei no curso de psicologia no UniCEUB. Em 2009, comecei a cursar também a graduação em Pedagogia, na Universidade Paulista (UNIP), estudando concomitantemente em ambos os cursos. Chegada à época das monografias, eu realizei minha pesquisa na interface entre a psicologia e a educação, abordando temáticas relacionadas à qualidade de vida e bem estar na docência.

Em agosto de 2015, realizei o concurso da Fundação Universidade de Brasília (FUB), para o cargo de psicóloga organizacional e em julho de 2016 tomei posse e entrei em exercício. Fui lotada no Decanato de Gestão de Pessoas, na Diretoria de Saúde e Qualidade de Vida, para trabalhar com qualidade de vida no trabalho na Coordenadoria de Atenção à Saúde e Qualidade de Vida. Foi uma época de muito aprendizado. O trabalho consistia principalmente no atendimento psicossocial de servidores - técnicos e professores.

Frente às demandas de trabalho que surgiram, tive como aporte a base teórica e a prática construída nas graduações, e também aprofundi os estudos da Psicodinâmica do Trabalho, para as escutas clínicas. As experiências docentes acabaram chamando a minha atenção, principalmente pelos desafios que foram se descortinando. O conhecimento de uma nova realidade de trabalho e o labor que caminha imerso na vida social e histórica junto com as muitas subjetividades foi se cruzando na minha prática profissional. Pude então conhecer as diversas narrativas sobre as questões enfrentadas no dia a dia docente. As queixas giravam em torno da saúde mental no trabalho e fora dele, e da saúde de si próprio e do outro. Eram ressaltadas as problemáticas das relações e das diferenças entre ser aluno, ser técnico, ser professor. Os suicídios, homicídios, assédios foram expostos revelando uma violência cada vez mais presente nas situações vividas.

Descortinou-se assim um mundo do trabalho com as suas relações de conhecimento e de poder, com as suas diversas práticas e saberes tão inerentes à docência universitária e ao fazer daqueles trabalhadores e trabalhadoras, de uma das melhores universidades públicas.

Entendo que o interesse pela temática trabalho e docência se deu principalmente pelo meu percurso profissional, já que sendo servidora pública na Fundação Universidade de Brasília, pude acompanhar de perto a realidade dos profissionais da educação que atuavam na instituição. Ao escutar diversos relatos de docentes que traziam em suas falas as vivências e angústias em relação às experiências em sala de aula e nas relações que estabeleciam no trabalho, eu comecei a indagar como poderia pela pesquisa compreender de maneira mais aprofundada o que vem a ser professor universitário e (re)pensar minha prática profissional. E logo veio a oportunidade de cursar o mestrado na UnB. Oportunidade de voltar para a sala de aula. Oportunidade para parar, pensar, olhar, reexaminar e refletir.

Que essa pesquisa possa responder perguntas, suscitar reflexões, de modo a contribuir com políticas institucionais voltadas à saúde do/da docente da UnB e de outras universidades.

INTRODUÇÃO

Esse trabalho é uma consequência da trajetória profissional da pesquisadora. Foram mais de três anos em contato com trabalhadores da Universidade de Brasília (UnB). Nesses encontros foi possível conhecer um pouco mais da realidade de trabalho e a sua relação com a história de vida de diferentes docentes, de diversas áreas do conhecimento. Os relatos de vivências de prazer e de sofrimento evidenciaram a relação entre saúde, trabalho e formação como uma possível tríade constitutiva do sentido atribuído à docência universitária.

Entre as vivências de prazer, as falas giraram em torno da satisfação em poder ensinar conteúdos significativos, na relação com a produção do conhecimento, e pelo reconhecimento dado pela importância do trabalho e das pesquisas realizadas. Segundo Coutinho, Magro e Budde, (2011) nos últimos anos, houve uma alteração do sentido do trabalho para o professor diante das novas exigências laborais, mas que ainda existem múltiplas possibilidades, pelas atividades que desenvolvem, de serem gerados espaços de criatividade e de possibilidades de reconhecimento e de afirmação da identidade. Isso parece ainda ocorrer na atuação docente na universidade.

E entre as vivências de sofrimento dos professores se destacaram, por exemplo, a dificuldade no relacionamento com chefias despreparadas ou agressivas, os conflitos geracionais com colegas e alunos, as vivências de violências diversas como assédios, suicídios e homicídios que acabaram por invadir as paredes da universidade e se mostraram muito próximas a esses docentes. Questões como a falta de infraestrutura para realizar o trabalho de maneira adequada e a precariedade das instalações físicas da instituição também foram recorrentes.

Diante da hegemonia do neoliberalismo que deu novos contornos ao trabalho, as rotinas e a saúde profissional foram impactadas, segundo Campos, Vêras e Araújo (2020). A realidade da UnB também refletiu esse cenário laboral descrito pelas autoras, e essas mudanças negativas acabaram refletidas nas experiências do/das docentes. A trajetória da pesquisadora na UnB também permitiu conhecer alguns dos aspectos negativos da organização do trabalho como a sobrecarga e intensidade de trabalho, ocasionada pelas exigências de um produtivismo exacerbado. Soou sempre profundo os afetos que ocasionavam essas situações e revelavam uma dimensão laboral que invadia a vida pessoal, resgatando experiências da vida desses sujeitos.

De acordo com Facas (2013), o contexto de trabalho pode ser caracterizado por três elementos, sendo eles: (i) a organização prescrita do trabalho, que engloba pressões

relacionadas às regras e regulamentos, às formas como as tarefas são distribuídas e ao estilo de gestão que é adotado pelas chefias; (ii) as condições de trabalho, que envolve os elementos estruturais como os equipamentos disponíveis e a infraestrutura do local; (iii) e as relações socioprofissionais, que dizem da dimensão das relações estabelecidas com as hierarquias e com a coletividade.

Esse contexto de trabalho, de acordo com o autor, quando combinado com o real do trabalho, ou seja, com aquilo que sai ao controle do profissional (surpresas, eventos inesperados, desafios...) pode levar a situações de adoecimento e de incapacidades laborais, revelando um sofrimento patogênico gerador de riscos psicossociais a serem enfrentados quando se pensa em saúde e cuidados para com o trabalhador.

Na escuta desses docentes da Universidade de Brasília, que envolvia relatos que aos poucos se aprofundavam, revelava-se a narrativa daquele sujeito, a sua história de vida, que atravessada pela trajetória profissional e pelos seus percursos formativos, apontava os sentidos do trabalho e aquilo que influenciava sobretudo a saúde física e psíquica.

A angústia de não saber o que fazer, e o questionamento sobre a necessidade de uma formação do sujeito que pudesse dar conta de dar respostas, não somente frente processos de trabalho, mas frente ao relacionamento com outro ser humano e com a sua complexidade, foram sentimentos evidenciados pelos sujeitos escutados. Tais sentimentos originados nas situações vivenciadas no trabalho quando negativos são geradores de mal-estar no trabalho, ao contrário da experimentação de sentimentos positivos, que são geradores de bem-estar (FERREIRA, 2017).

Inferre-se diante desses relatos e das produções acadêmicas que o/a docente universitário aprende o seu trabalho em um processo autodidático, no seu fazer diário e que parece ter como ponto de partida a sua trajetória de vida e as experiências que adquire no decorrer da sua vida pessoal e profissional. Melich (2012) relata que as experiências podem ser definidas como aquilo que foi oportunizado a partir de imprevisibilidades, de surpresas e de novidades que se apresentaram na vida do sujeito e o afetaram a partir das tradições, da linguagem e dos preconceitos com que ele teve contato.

Questiona-se a partir disso, não o que é que habilita o professor a lecionar na universidade, mas aquilo que permitirá que ele se reconheça nessa identidade e dê sentido àquilo que faz, gerando uma relação de bem-estar e de saúde, mediada pelo seu trabalho (aquilo que faz) e sua formação (aquilo que sabe).

Pensando sobre isso, essa pesquisa caminha buscando compreender a relação entre trabalho, formação e saúde, frente à história de vida de um sujeito inserido em um contexto

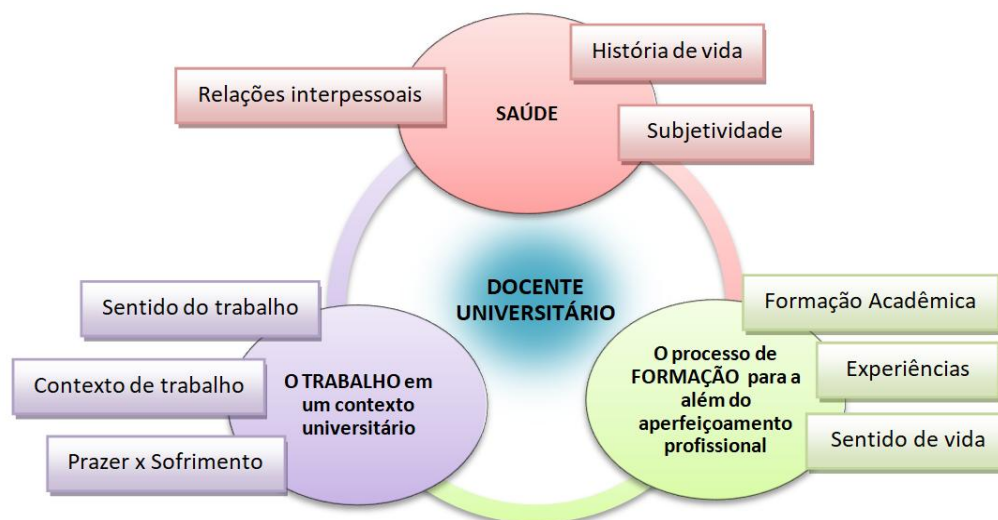
laboral complexo e desafiador que é a universidade pública. Esse contexto que apesar dos inúmeros avanços em diferentes áreas não foram suficientes para lidar com a dualidade do trabalhar, seja como uma fonte de prazer e/ou de sofrimento.

Essa tríade trabalho-formação-saúde pode ser compreendida da seguinte maneira: o trabalho é entendido como o engajamento em uma atividade que possibilita ao sujeito criar e se constituir, reconhecendo a si mesmo e pelo outro, frente a diferentes contextos. Já a formação que é tida em sentido amplo é o que possibilita ao sujeito se aperfeiçoar e evoluir frente aos tensionamentos da própria história de vida. A saúde é compreendida como um processo multideterminado que permite que o sujeito desenvolva suas potencialidades e recurso pessoais. Essa aceção leva em consideração que não existe saúde sem saúde mental, por essa razão durante o texto o termo saúde é utilizado em sentido amplo, sem dicotomizar saúde orgânica e saúde mental.

Frente a essas aceções de trabalho, formação e saúde, que serão aprofundadas mais adiante, surge a questão que norteia a pesquisa: qual a relação que se estabelece entre o trabalho, a formação e a saúde, frente à história de vida do docente universitário?

A FIGURA 1 esboça a tríade trabalho, formação e saúde que orbitam a docência universitária e são entendidas como centrais na discussão aqui proposta, apontando também alguns aspectos marginais, mas não menos importantes, que se destacam na temática.

FIGURA 1 - Tríade Trabalho, Formação, Saúde.



Fonte: Elaborado pela autora.

Diante da pergunta norteadora, considera-se que é necessário delimitar o que se entende por trabalho e por mundo do trabalho; que é preciso também definir o que pode ser

compreendido como formação do sujeito, para além da capacitação profissional ou da formação acadêmica na busca pela profissionalidade; e por fim, caracterizar quem é o/a docente universitário/a e demonstrar a concepção de saúde de modo a não reduzi-la, mas como um processo que integra e se desenvolve a partir das relações do sujeito nas suas trajetórias laborais e formativas.

As motivações para a realização desse trabalho, além das apresentadas até aqui, incluem: (i) o resultado das inquietações suscitadas na escuta daqueles/daquelas docentes que passaram pelos atendimentos realizados pela pesquisadora, no setor em que atuava como psicóloga na UnB, razão pela qual a universidade foi escolhida para a realização da pesquisa; e (ii) os resultados da revisão de literatura¹, em que se percebe a lacuna existente quando se aborda a formação do docente universitário em um sentido amplo e em nenhum deles há menção a tríade formação, saúde, trabalho.

A partir dos resultados da revisão de literatura concluiu-se que a maioria dos estudos tem como foco a formação continuada voltada para o desenvolvimento de competências didático-pedagógicas e as relacionadas ao uso de tecnologias. Isso implica na predominância de uma perspectiva restrita de formação, que se resume a aspectos técnicos. Como consequência está a limitação dos possíveis espaços e possibilidades formativas que viabilizem e/ou valorizem experiências e sentidos atribuídos ao trabalho pelos diversos sujeitos. Há a necessidade de reconhecer as diferenças e possibilitar a integração dos saberes produzidos dentro e fora do contexto acadêmico.

Por conseguinte, a pesquisa busca preencher essas lacunas, apresentando outras possibilidades de pensar a formação, o trabalho docente e as interlocuções com a saúde no contexto atual da universidade pública brasileira. Para tanto são elencados os seguintes objetivos do estudo:

Objetivo geral

Compreender a relação entre o trabalho, a formação e a saúde, frente à história de vida do docente universitário da UnB.

Objetivos específicos

- a) Identificar os aspectos do mundo do trabalho contemporâneo que influenciam na atuação profissional de docentes da educação superior pública;
- b) Analisar como os docentes da UnB compreendem a sua atuação profissional frente aos seus processos formativos;

¹ Os resultados da revisão de literatura são apresentados no APÊNDICE II.

- c) Analisar as possibilidades e desafios de processos de saúde a partir do ambiente de trabalho e da trajetória de vida e formativa dos docentes da UnB.
- d) Propor um plano de curso que englobe ações voltadas à inter-relação entre formação, trabalho e saúde dos docentes da UnB.

Para atender aos objetivos propostos e responder à questão de pesquisa, sem desconsiderar a complexidade e as implicações do tempo/espaço atuais que perpassaram a discussão aqui apresentada, a dissertação está organizada em três partes.

A primeira parte apresenta as considerações iniciais sobre trabalho, formação e saúde. Dentro dela é apresentado: (1) O artigo “Condição de trabalho e possíveis implicações na construção de sentidos da docência universitária” escrito em coautoria com a orientadora, e que objetiva apresentar reflexões sobre o mundo do trabalho contemporâneo e sua relação com o sentido atribuído à docência, enfatizando os aspectos do contexto universitário público, as ideias acerca do trabalho e a compreensão dos aspectos referentes à identificação, sentidos e significados. (2) Em seguida apresentam-se as considerações sobre o contexto da Universidade de Brasília: características do contexto laboral. (3) A seguir discute-se acerca de quem é esse docente universitário, buscando diferenciá-lo de outros trabalhadores. (4) As trajetórias de formação acadêmica são expostas mais adiante, e aqui é aprofundada a aceção de formação e processos formativos. (5) E por fim, o aprofundamento das questões relativas à saúde e os processos salutares e de adoecimento são apresentados.

Na segunda parte dessa pesquisa é apresentado o percurso investigativo do estudo, a metodologia de pesquisa, como se chegou aos sujeitos de pesquisa e quem são eles, os instrumentos e como foi realizada a análise das entrevistas.

Na terceira parte da pesquisa é abordado o conteúdo das entrevistas e a interpretação dos dados. Essa sessão subdividiu-se em três partes que tentam dar conta, a partir das falas das docentes entrevistadas e suas histórias de vida, (1) das (im)possibilidades diante da atuação profissional na Universidade de Brasília, (2) das experiências formativas e, por fim, (3) os desafios do contexto e a interlocução com os processos de saúde e adoecimento.

Por fim serão apresentadas as considerações finais da dissertação. No APÊNDICE C está o produto técnico que objetiva uma intervenção na realidade, o que é previsto na resolução do programa de mestrado. E no APÊNDICE D apresenta-se o estado da arte, com as conclusões da revisão bibliográfica que teve como objetivo analisar as produções de artigos, publicados nos anos de 2009 a 2019 e que abordassem as temáticas da formação e trabalho docente em universidades.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE TRABALHO, FORMAÇÃO E SAÚDE.

Pensar a tríade trabalho, formação e saúde, é se posicionar política, histórica e socialmente diante de um cenário desafiador e motivador ao mesmo tempo. Nesse sentido, considera-se que o trabalho não se define apenas pela sua acepção econômica, que quando se fala em formação apreende-se a sua amplitude em termos de desenvolvimento de ser humano integral e que saúde é construto complexo e multifacetado que não se resume a ausência de doenças.

Pensar sobre o trabalho, a formação e a saúde, esses termos que muitas vezes são utilizados sem a devida reflexão, possibilitou momento de parar para questioná-los e ponderar sobre seus significados e o que realmente se quer dizer quando são utilizados. Buscou-se ainda, com atenção, olhar para o contexto ao redor, olhar para o outro e também olhar para si, considerando como trajetórias laborais e formativas ocorrem, assim como se constroem processos salutares fonte de prazer, mas que, vez ou outra, tornam-se fontes de sofrimento e adoecimento, tanto individuais, como coletivos.

Essas considerações norteiam e fundamentam a pesquisa de modo a situar concepções, teorias e ponderações a cerca das relações que se estabelecem entre trajetórias laborais, formativas e salutares e serão apresentadas nessa primeira parte da pesquisa em três sessões apresentadas a seguir.

1.1 Condição de trabalho e possíveis implicações na construção de sentidos da docência universitária^{2 3}

Rita Silvana Santana dos Santos⁴
Gabriela Cristine Rosa Andrade⁵

Resumo: Esse ensaio apresenta reflexões sobre a relação entre o sentido atribuído à docência universitária pública e o mundo do trabalho contemporâneo. Considerando o resultado da revisão bibliográfica, optamos por enfatizar os aspectos do contexto universitário público, as

² Esse artigo foi escrito em parceria com a orientadora e submetido à Revista Internacional de Formação de Professores da Coordenadoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação do IFSP campus Itapetininga e do Grupo de Pesquisas Formação de Professores para o Ensino básico, técnico, tecnológico e superior (FoPeTec) – Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/146>.

³ De acordo com a Resolução nº 01/2014 (UnB, 2014) é indispensável a apresentação de uma das partes da dissertação em formato de artigo. O Regulamento do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado Profissional também condiciona a obtenção do título de mestre à submissão de artigo até a data de defesa. Por isso a diferença de escrita do item 1.1 e o restante desse trabalho.

⁴ Doutora em Educação. Universidade de Brasília. <http://orcid.org/0000-0002-9499-7272>. E-mail: ritasilvana@gmail.com. Docente da Faculdade de Educação/UnB.

⁵ Mestranda em Educação. Universidade de Brasília. <https://orcid.org/0000-0002-5648-4978>. E-mail: gabrielarosa@unb.br.

ideias acerca do trabalho e possíveis implicações para a compreensão do sentido da docência e a/o docente como trabalhador, destacando aspectos referentes à identificação, sentidos e significados. Nessa perspectiva, o sentido atribuído ao trabalho é tido como uma ação política cuja decisão envolve aspectos subjetivos e objetivos, individuais e coletivos, e é resultado de relações desejadas, necessárias e possíveis diante do contexto vivido.

Palavras-chave: Trabalho. Sentido do trabalho. Docência universitária. Educação Superior Pública.

Abstract: This essay presents some reflections about the meaning of work in university teaching, in a context permeated by changes. Considering the result of the literature review, we chose to emphasize aspects of the public university context, ideas about work and possible implications for understanding the meaning of teaching and the teacher as a worker highlighting aspects related to identification, senses and meanings. From this perspective, the meaning attributed to work is seen as a political action whose decision involves subjective and objective, individual and collective aspects, and is the result of desired, necessary and possible relationships in the context experienced.

Keywords: Work. Meaning of work. University teaching. Public Higher Education.

Resumen: Este ensayo presenta reflexiones sobre el significado del trabajo en la docencia universitaria, en un contexto permeado por cambios. Teniendo en cuenta la revisión de literatura, se optó por enfatizar aspectos del contexto universitario público, ideas sobre el trabajo y posibles implicaciones para la comprensión del significado de la enseñanza y del docente como trabajador destacando aspectos relacionados con la identificación, sentidos y significados. Desde esta perspectiva, el significado del trabajo es visto como acción política cuya decisión involucra aspectos subjetivos y objetivos, individuales y colectivos, y es el resultado de relaciones deseadas, necesarias y posibles en el contexto vivido.

Palabras-clave: Trabajo. Sentido del trabajo. Docencia universitaria. Educación superior pública.

Introdução

Nossa atuação no contexto do magistério superior público e as reflexões advindas de estudos envolvendo a formação e a atuação docente nos últimos anos tem nos provocado a pensar na relação entre docente da educação superior pública, história de vida e sentido do trabalho, assim como suas possíveis implicações na atuação da/do docente universitário. No presente ensaio optamos por enfatizar as reflexões relativas ao trabalhador docente no atual contexto de educação universitária pública à luz de uma revisão bibliográfica sobre a temática, elaborada a partir da investigação de mestrado da segunda autora⁶.

A flexibilização das leis trabalhistas, da extensão do tempo laboral via trabalho digital, online e intermitente, da competitividade que gera um anseio de superar o outro e a si mesmo,

⁶ Esse ensaio integra a pesquisa de mestrado que discute a relação entre trabalho, formação e saúde de docentes que atuam em uma universidade pública brasileira.

dentre outros marcos têm gerado importantes influências no contexto da docência na educação superior pública brasileira. Aspectos como autonomia, relação entre formação e multiplicidades de tarefas, normatização dos processos avaliativos e normalização da intensificação do trabalho docente vêm provocando consequências que repercutem diretamente no sentido atribuído ao trabalho e na história de vida das pessoas que atuam no magistério superior. Ainda, a processualidade presente no trabalho docente constrói pares que são ao mesmo tempo contraditórios e complementares, tais como alienação-emancipação, libertação-escravidão, prazer-sofrimento. Esses e outros estão na constituição do sentido que a/o docente atribui ao seu trabalho frente às relações possíveis do contexto universitário. O qual, por sua vez, é constituído por tensões entre manter e transformar as demandas mercadológicas da sociedade capitalista-colonizadora.

A partir das ideias de Seligmann-Silva (2011) reconhecemos que o trabalho docente universitário e o seu contexto atual podem gerar adoecimentos e sofrimentos, mas também processos de saúde e prazer. Ao discutir acerca do sentido atribuído ao trabalho docente universitário, consideramos necessário analisar as questões políticas, históricas, culturais e sociais, assim como apreender qual é o sentido (possível) que o sujeito tem para si e seu trabalho. Portanto, buscamos aqui refletir sobre o sentido do trabalho na docência universitária, diante de um contexto laboral permeado por mudanças. Para tanto, organizamos esse escrito em três seções: a primeira voltada à educação superior enquanto contexto de atuação docente; a segunda destinada à discussão da ideia de trabalho, evidenciando aspectos favoráveis à compreensão das peculiaridades do fazer docente; e, por fim discutimos a caracterização do trabalho docente universitário e as implicações destas para o sentido que esse profissional atribui ao seu labor.

O contexto universitário como ponto de partida do trabalho docente

A educação superior no Brasil é um potente espaço de formação e transformação social por possibilitar a socialização de conhecimentos historicamente construídos, bem como a produção, a disseminação e o avanço de novos conhecimentos. Dada a sua relevância enquanto lócus de promoção da educação superior, as universidades gozam de um *status* social ao mesmo tempo em que são constantemente tencionadas pelo Estado e pela sociedade quanto aos resultados por elas gerados. As expectativas e cobranças em relação à universidade e, por consequente, à comunidade que a integra resultam do contexto histórico, político, econômico e cultural em que a instituição está inserida. Tomando como marco a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB, aprovada em 1996, espera-se que a

universidade, a partir do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão democrática⁷, promova o avanço da ciência, da cultura e da tecnologia, possibilitando uma melhor compreensão do ser humano, do seu contexto de vida e dos problemas atuais. Espera-se ainda a formação do espírito científico, do pensamento crítico-reflexivo, da criação cultural e da concretização e renovação do conhecimento.

Ciente do poder que o conhecimento científico tem para o desenvolvimento de uma nação, o Brasil estabeleceu a expansão da educação superior como uma das principais estratégias para “tornar-se a quinta economia do planeta no decênio 2011-2020” (BRASIL, 2010, p. 26). Para tanto, investiu, dentre outros, na expansão da rede federal de educação superior aumentando significativamente a quantidade de cursos de graduação e pós-graduação *stricto sensu* ofertado por universidades públicas, além da criação de novas instituições. Entre 2005 e 2017 foram criadas 18 Instituições Federais de Educação Superior – IFES, o equivalente a 40% no percentual de universidades federais, além de 408 novos campi, correspondente a um aumento de 176% em quinze anos (FONAPRACE, 2019). Atualmente existem 2.537 Instituições de Educação Superior – IES. A maioria é privada (88,2%) e predominantemente faculdades (86,2%), de forma que as universidades públicas correspondem a 4,2% das IES brasileiras. Ainda assim, elas detêm cerca de 1.735.000 estudantes matriculados, o equivalente a 20,5% do total de estudantes (INEP, 2019).

Conforme dados do último Censo do INEP (2019), há 173.868 docentes em exercício na educação superior pública. A maioria é do sexo masculino (55%), branca (52,9%), com idade média de 38 anos, possui doutorado e atua em regime de dedicação exclusiva. Vale destacar que esse regime de atuação aumentou 76,2% nos últimos dez anos (INEP, 2019). A esses profissionais cabe a formação de graduandos e pós-graduandos, além da comunidade acadêmica que frequenta e participa dos serviços oferecidos pelas instituições.

Enquanto essa expansão nos últimos anos possibilitou a democratização da Educação Superior, a mesma ocorreu no contexto de transformações políticas e econômicas provocadas, dentre outros, pelo processo de globalização neoliberal e pela mercantilização da Educação Superior. De forma que, segundo Santos (2015) e Santos (2005), transformou a comunidade acadêmica em consumidores de conhecimentos voltados à aplicabilidade imediata ao mercado. Assim, considerando as ideias dispostas na LDB e por Castanho (2000) e Santos (2005), entendemos que a universidade precisa ser criativa, crítica e autocrítica para compreender os problemas atuais e respectivos fatores que os geram, propor soluções e

⁷ A gestão democrática é exigida apenas às universidades públicas, principal contexto do presente ensaio.

contribuir para um projeto de país democrático e justo para todos. Para tanto, é necessário, dentre outros, um corpo docente crítico e capaz de atuar na formação de estudantes, na sua própria formação e na geração dos resultados esperados e necessários.

A tensão entre o propósito da universidade (de promover formação e transformação social) e o contexto de mercantilização da educação superior incide diretamente no perfil docente e no sentido atribuído por esse profissional ao seu trabalho. Neste contexto, Galindo et al. (2017) indicam que o desejo de atuar nesse nível educacional pelo *status* em relação à educação básica, as questões relativas a criatividade e a autonomia, o prazer de produzir conhecimento, o reconhecimento acadêmico-profissional e a construção da identidade profissional gerado por essa produção são os principais fatores que dão sentido a esse trabalho.

Tais sentidos positivos são tencionados por mudanças significativas no contexto universitário e que impactam sobremaneira a organização do trabalho, dentre elas: a intensificação do trabalho, a precarização, a lógica da competitividade e a perda de qualidade frente ao produtivismo acadêmico (BRITO; CORTELA, 2020; SOUZA; et al., 2017). Sendo aspectos que também permeiam a discussão acerca do sentido do trabalho docente.

Buscando considerar a relação entre sentido do trabalho para a vida do sujeito-docente e a missão de uma universidade frente a atual sociedade, é necessário se refletir sobre o rumo e a lógica de trabalho que a universidade pública tem adotado. De forma a melhor compreender as (im)possibilidades de atuação do docente, os sentidos que são por eles gerados e como existir/resistir frente os desafios do trabalhar, as pressões e os riscos impostos pela lógica de resultados (FACAS, 2013).

Segundo Silva e Ruza (2018), o espaço universitário se faz um contexto laboral em que as políticas públicas e as práticas educacionais estão cada vez mais perpassadas pelo modelo gerencialista, o que marca de contradições os espaços sociais e as interações laborais. Essas contradições dizem respeito a se ter autonomia ou heteronomia, em aderir ou resistir, em alienar-se ou estranhar, ou vivenciar sofrimento ou prazer no trabalho.

Diversas pesquisas atuais alertam para essa sobrecarga e intensificação do trabalho, os quais geram processos de sofrimento, perda da identidade e adoecimento físico e mental (CAMPOS; VÉRAS; ARAÚJO, 2020; COUTINHO; MAGRO; BUDDE, 2011; FREITAS; NAVARRO, 2018; SILVA; RUZA, 2018; SOUZA et al., 2017; VOSGERAU; ORLANDO; MEYER, 2017). Esse local, agora tido como espaço de competição, em meio a processos de intensificação expropria o trabalho do trabalhador (SILVA; RUZA, 2018). A docência acaba

resumida a um trabalho quantitativo, que se perde em sua essência, incorrendo no sentido negativo de trabalho para o sujeito.

Não se pode esquecer que a/o docente da educação superior pública exerce as suas atribuições em um contexto com características específicas que é a universidade, onde seu trabalho é caracterizado não somente por atividades de ensino, mas também de extensão, pesquisa e gestão que demandam maior dedicação de tempo, nem sempre fácil de ser delimitado e mensurado. A extensão do período laboral, intensificada pelas tecnologias digitais, confundiu a relação entre tempo de trabalho remunerado, não remunerado e tempo livre, tornando difusas questões que antes eram mais nítidas como, por exemplo, tempo de deslocamento, intervalos de almoço, pausas e etc. (FREITAS; NAVARRO, 2018). Muito diálogo ainda precisa ocorrer para minimizar os riscos do uso das tecnologias digitais, porém este problema não se resume a si mesmo, mas a forma como tais tecnologias têm sido usadas, contribuindo com a intensificação do trabalho e exigindo uma dedicação não quantificável que invade a vida pessoal e caracteriza a sua precariedade.

No que concerne à invasão do trabalho na vida pessoal, entende-se que não se trata de transcender espaços físicos, como a velha ideia de levar trabalho para casa, mas sim atingir a dimensão subjetiva que escapa a racionalidade e se reflete na emocionalidade do sujeito (HAN, 2018). O que se questiona aqui é a intensidade e as consequências que essas dinâmicas laborais assumem na vida dos sujeitos. Esse processo pode acabar por desestabilizar os alicerces da identidade, levando a processos de adoecimento e sofrimento patogênico (DEJOURS, 1999).

Na maioria das vezes, tais processos, de aceleração e de intensificação que afetam as emoções e os sentimentos relacionados ao trabalho, são inconscientes para os sujeitos. Estes geram novos desafios relacionados ao mundo do trabalho e repercutem silenciosamente naqueles que vivenciam tais mudanças de paradigmas. Em uma sociedade que pode ser definida como uma sociedade do desempenho, segundo Han (2017), cada vez mais surgem problemas que estão relacionados a questões de exaustão e de inclusão que aparecem sob a forma de consumo (consumo do trabalho, do tempo, das emoções). Para o autor, o sujeito do desempenho, em um processo de autoviolência, engendra-se em uma corrida para explorar a si, para superproduzir e para ser um superprofissional.

De acordo com Han (2018), atualmente cabe ao próprio sujeito o papel de avaliar e atribuir valor (de consumo, moral ou estético) ao seu trabalho, entretanto o sujeito não tem condições para isso. Segundo o autor, são consequências das chamadas coerções internas promovidas pelo desempenho e pela otimização, que são exploradas diante da suposta

liberdade de que o sujeito dispõe. Han (2018) também ressalta que essa liberdade é sinônima de coerção e uma consequência do sistema neoliberal que torna o sujeito um empreendedor e autogestor de si. O/a docente, que muitas vezes não se dá conta desses processos, se submete a esse sistema, pois está inserido em uma lógica laboral que mais o impede do que o liberta, facilitando processos patogênicos (SILVA; RUZA, 2018).

Em uma análise da história do capitalismo e do momento atual, Han (2018) observa que diferentemente do capitalismo da acumulação, o capitalismo do consumo tem o “poder” de transformar a emoção das pessoas em capital. Com base nas ideias desse autor, a emocionalidade entra em jogo quando a racionalidade produtiva encontra limites. O regime neoliberal em que a universidade está vinculada na fase atual do capitalismo, encontra na liberdade de cátedra da/do docente uma maneira de explorar a sua emoção, conduzindo a/o profissional a explorar a si mesmo. Isso permite a desconsideração dos processos de trabalho e implica na culpabilização do sujeito que não alcança o resultado esperado – muitas vezes humanamente impossível de ser alcançado -, enredando-o como um problema individual e de formação, ou falta dela, ou ainda da falta de vontade. Isso muitas vezes passa despercebido pelo próprio docente que acaba por normalizar (ou romantizar) questões como, por exemplo, a falta de tempo e o excesso de atividades, dando espaço para a alienação de si frente ao trabalho que realiza (FREITAS; NAVARRO, 2018).

Sznelwar, Uchida e Lancman (2016) afirmam que o sujeito participa ativamente da sua própria alienação. Seja por um processo de captura inconsciente, tomando para si os desejos e as imposições da organização de trabalho, reafirmando e aceitando como um onipotente que quer e que pode realizar o trabalho. Ou ironicamente, alguns docentes universitários que pesquisam a temática, mas inseridos nessa lógica, são ao mesmo tempo produto e reprodutores dela; perpetuando, adoecendo e se submetendo inânimes aos seus ditames.

Silva e Ruza (2018) apontam que esse é o sujeito da excelência, o/a docente universitário/a que persegue a carreira de sucesso, se submetendo às pressões e à sobrecarga de trabalho. De acordo com os autores, esse tipo de vínculo entre sujeito e instituição atua como um obstáculo para a solidariedade e a colaboração, dentre outras questões. Para os autores, ao predominar o desejo de superar a si e ao outro no contexto universitário promove-se um cenário de falta de confiança, competição e individualização. O individualismo acarretado pela competição em um espaço marcado em seu âmago por relações interpessoais é um exemplo de como a docência tem sido lugar de produção de sofrimento individual.

Segundo Coutinho, Magro e Budde (2011), o cultivo dessas relações interpessoais de qualidade e positivas entre os sujeitos são essenciais e são também uma fonte de apoio e de reconhecimento, fatores tão importantes no enfrentamento das dificuldades vivenciadas pelos desafios inerentes ao contexto. De acordo com Larrosa (2002), o fato de o sujeito ter se tornando um trabalhador onipotente, o superprofissional, que realizará tudo aquilo que se propõe, e que não pode (ou não deseja) parar, acaba por impedir que algo lhe aconteça. Isto é, acaba não permitindo a vivência de experiências significativas que o retire da posição de sujeição implicando na produção dos sentidos significativos.

Não há reconhecimento frente a um trabalho que está desprovido de sentido. Silva e Ruza (2018) evidenciam a incongruência de uma lógica de trabalho que exige, mas que ao mesmo tempo impede a qualidade do trabalho. O trabalho docente não é reconhecido ou até mesmo o/a docente não se identifica com o reconhecimento que é dado ao seu trabalho, ocorrendo o chamado reconhecimento malversado e que nada mais é do que uma forma de manipulação da subjetividade, como explicam os autores. O trabalhador docente, no contexto universitário, não escapa aos paradoxos e aos impasses advindos do trabalhar, inerentes a qualidade do seu ofício.

Ideias sobre o trabalho: bússolas para compreensão da docência universitária

As concepções sobre o trabalho foram se transformando no decorrer da história e coexistem até hoje. Alguns estudos como o de Colomby, Oltramari e Rodrigues (2018), buscam sintetizar as diversas concepções por meio de categorias que auxiliam na compreensão sobre o trabalho. Conforme os autores, não é possível falar em trabalho sem considerar os aspectos biológicos, psíquicos, sociais e espirituais do ser humano, além da influência das organizações e das relações de poder. Para isso é imprescindível tomar como ponto de partida a subjetividade do trabalhador.

As perspectivas multifacetadas do trabalho possibilitam construir e compreender diferentes visões e sentidos, sem universalizar ou uniformizar. Parte-se da necessidade de pensar o trabalho como uma atividade que permite ao ser humano (sobre)viver, criar, se constituir como ser, na e a partir da relação com humanos e não-humanos, transformando e transformando-se coletivamente como sujeito político-social diante de contextos diversos.

O significado do que é trabalho resulta do contexto sociopolítico, histórico e cultural em que o termo é cunhado e interpretado. Nesse entendimento, é importante reconhecer a polissemia do termo, bem como as mudanças de sentido e significado a ele atribuídos ao longo da história da humanidade. Contudo, o nosso objetivo nessa seção não é trazer uma

trajetória histórica do significado da palavra trabalho, mas refletir acerca da sua compreensão para melhor situar os aspectos que influenciam no sentido que a/o docente atribui ao seu trabalho.

O trabalho como sinônimo de transformação, apropriação e realizações tem diferentes significados conforme o tempo e o lugar. A exemplo, na América Latina, o trabalho necessariamente se intersecciona com raça-etnia e gênero. Este, como eixo constitutivo moderno da estrutura social na região, apresenta condições que não necessariamente estão presente em outros cenários sociais mundiais. Para além da reprodução de teorias hegemônicas sobre o trabalho, o processo de colonialidade na região nos ajuda a pensar que há particularidades analíticas que variam conforme o contexto em foco.

O mundo do trabalho sofreu mudanças significativas (ANTUNES, 2018; CAMPOS; VÉRAS; ARAÚJO, 2020; GRAF; COUTINHO, 2011; SALES, 2013) tanto no que se refere ao modo de produção quanto à gestão de pessoas. Ocasionalmente pela reestruturação produtiva e pelas revoluções tecnológicas, essas mudanças geraram como consequência novas formas de as/os trabalhadoras/es se relacionarem com o seu trabalho e entre eles. É consenso entre as/os autoras/es supracitadas/os que a flexibilização das relações de trabalho, a sobrecarga e a precarização foram consequências negativas da reestruturação e influenciaram na identidade do/a trabalhador/a, no sentido que atribuem ao seu trabalho e na saúde profissional.

Segundo Duarte e Mendes (2015, p. 2), hoje, mais do que nunca, “não se trabalha somente para (sobre)viver, mas vive-se para trabalhar”, ressaltando assim a centralidade do trabalho na vida das pessoas. Para essas autoras, a concepção de trabalho (ocidental hegemônica) sofreu importantes mudanças ao longo do tempo, passando de uma atividade indesejada e indigna destinada a pessoas consideradas inferiores a um dever e uma necessidade humana. Mais adiante foi entendido como um direito social que buscava garantir a dignidade humana e hoje pode ser tido como atividade que possibilita a asserção da identidade de si e também um meio de inserção social.

O fato do trabalho ser tido como uma atividade indesejada pode ser percebida a partir da interpretação utilizada na língua portuguesa da etimologia da palavra *trabalho* que está associado ao termo latim *tripalium*.

Tripalium era um instrumento feito de três paus aguçados, algumas vezes ainda munidos de pontas de ferro, no qual os agricultores batiam o trigo, as espigas de milho, o linho, para rasgá-los e esfiapá-los. A maioria dos dicionários, contudo, registra *tripalium* apenas como instrumento de tortura, o que teria sido originalmente, ou se tornado depois. A *tripalium* se liga ao verbo latim vulgar *tripaliare*, que significa justamente torturar. (ALBORNOZ, 2012, p. 12)

Conforme Albornoz (2012), a relação da palavra *tripalium* como tortura prevaleceu a sua origem, como instrumento utilizado na agricultura, repercutindo para a concepção negativa que está ligada ao termo trabalho. A autora nos provoca ainda a pensar em outra compreensão acerca do trabalho, a partir da distinção entre *labor*, *poiesis* e *práxis* apresentada por Hannah Arendt ao tratar dos diversos níveis de trabalho humano. O *labor* está relacionado à sobrevivência humana mediante a relação direta com a natureza e seus respectivos tempos/ritmos e condições. A *poiesis* é entendida como a fabricação, a obra criada e que não está condicionada diretamente aos acontecimentos da natureza, mas sim a um “esforço livre” que se sujeita a criatividade e produz artefatos, cuja utilização e durabilidade transcendem quem os produziu. A *práxis* ou atividade (action) está relacionada ao uso da palavra e do discurso, relacionando-se a aspectos sociais e políticos da vida humana.

A importância de reconhecer tais termos e diferenças se encontra em repensar a lógica que relaciona o trabalho somente com consumo, produção e/ou sobrevivência. Compreendendo como esses níveis são complementares e constitutivos ao trabalho humano ainda que um deles prevaleça em um dado momento ou profissão.

De acordo com Magalhães (2006), expandir a compreensão de trabalho é um esforço

em resgatar esta distinção (distinção que correspondia, na Antiguidade, à distinção entre o trabalho não produtivo da pessoa escravizada e a atividade produtiva do artesão) e em explicitar as implicações que decorrem de sua não distinção na era moderna (MAGALHÃES, 2006, p. 4).

No entendimento da autora, a tradução correta de *labor* seria *trabalho*, relacionando-o ao *animal laborans* e com a busca por sanar as necessidades vitais; enquanto que *work* está associado ao *homos faber*, ao fazer criativo, aquilo que está para além da necessidade, que implica o ser humano no mundo. Nessa perspectiva, a necessidade e a criação fazem parte da vida de todo e qualquer trabalhador independente da ocupação laboral que o mesmo exerça na sociedade.

A ideia do trabalho como um ofício que oscila entre gerar prazer e sofrimento humano, que caminhou de uma atividade malquista para uma forma de inclusão em um sistema político-social é predominante na perspectiva colonizadora-capitalista. Assim, nos conduz a discussão acerca do trabalho a partir das mazelas geradas pela divisão social de classes e pela exploração da população negra e indígena. No entanto, pouco aborda o legado que esses povos trazem acerca da compreensão de trabalho advindo de suas sociedades antes da colonização.

No Brasil, a lógica hegemônica de trabalho foi fundamentada pelo colonialismo, via escravidão negra e subjugação das mulheres e dos povos indígenas. Ratificando nossa compreensão de que as discussões sobre trabalho não podem se restringir a classe. A questão de raça/etnia e gênero atravessam as condições de trabalho e integram as relações socioeconômicas que naturalizam as hierarquias e inferiorizações na divisão social do trabalho. Assim como em outros países colonizados o racismo e o sexismo no Brasil se constituem um “poderoso inibidor de mobilidade social” (CONCEIÇÃO NETO, 2017). Portanto, repercute no perfil profissional das instituições, nas identidades e sentidos construídos no e a partir do trabalho. No caso do Brasil, as desigualdades de raça/etnia e sexo estão expressas, dentre outros, na discrepância de acesso ao mercado de trabalho e de remuneração entre população branca e negra e entre homens e mulheres. Nos dois casos, os que integram o primeiro grupo, homens brancos, estão em melhores condições (IPEA, 2017).

Essa realidade também está presente no contexto universitário público com o baixo quantitativo de docentes negros e do sexo feminino. Conforme último Censo da Educação Superior (INEP, 2019), a maioria docente é do sexo masculino e branca. Dentre 1/3 dos/das docentes que se autodeclararam, apenas 16,4 % são negros. Destaca-se ainda que as mulheres negras correspondem a apenas a 4% do corpo docente que atua em programas de pós-graduação no Brasil (XAVIER, 2018).

O reconhecimento desses aspectos intrínsecos a atual sociedade brasileira tem o propósito de ajudar a compreender que o racismo e sexismo estruturais dificultam o acesso e a permanência de determinados grupos sociais no magistério superior influenciando na sua configuração e no sentido a ele atribuído. Além disso, indica que as consequências da precarização do trabalho docente atingem de modo desigual as pessoas conforme seus corpos políticos.

Além disso, na medida em que se reverbera o trabalho docente no racismo e sexismo epistêmico, o mesmo influencia o modo de pensar e agir de seus atores, silenciando outros modos de compreensão do trabalho, como os advindos de sociedades tradicionais africanas⁸, cujo labor se constitui das relações comunitárias e de interdependência com a natureza (LEITE, 1997).

Compactuando com as ideias de Mbembe (2019), acreditamos que as transformações sociais requerem crítica não apenas às instituições, mas também ao conhecimento. Assim,

⁸ Com a devida cautela às individualidades presentes nas diferentes sociedades negro-africanas, Leite (1997) nesse caso refere-se a três sociedades da África ocidental: Yoruba, Agni (grupo Akan) e Senufo. Essas sociedades são civilizações agrárias, mas ainda sim que se diferem enquanto organizações políticas, de acordo com autor.

consideramos importante reconhecer o quão os estudos acerca do trabalho são historicamente pautados a partir da escravidão e da divisão de classes, carecendo de perspectivas outras que abordam o labor/trabalho como uma atividade humana, como uma manifestação de subjetividade e de interação com e na natureza, para além da lógica exploratória. De forma que libertar-se da prisão do sentido único de trabalho a partir do sistema capitalista é um dos caminhos para libertar-se do trabalho como mercadoria.

Estudos de Leite (1997) acerca de valores civilizatórios em sociedades negro-africanas nos ajudam a ampliar o entendimento sobre o trabalho e os modos de produção para além dos aspectos econômicos capitalistas. Conforme o autor, nas sociedades negro-africanas

os processos de produção são baseados essencialmente na suficiência destinada ao atendimento comunitário de necessidades vitais e específicas, razão pela qual o uso alternativo dos bens de produção não constitui fator decisivo das relações econômicas (LEITE, 1997, p. 112).

Nessas sociedades, de base comunitária, o reconhecimento da terra como divindade cujo potencial de fertilidade é concebido como doação e não como um recurso a ser explorado e o entendimento de que a “força do trabalho faz parte da personalidade” e da constituição da pessoa são pressupostos que impedem a apropriação e exploração da força de trabalho e da natureza, bem como contribuem para construção de sentidos outros acerca do trabalho. Nogueira (2012) ao discutir acerca do viver a partir da afroperspectiva nos brinda com o provérbio Gikuyu, de origem keniana que diz *Kiunuhu gitruagwo* (a avareza não alimenta):

Não ser avarento é compreender que o resultado de um trabalho individual nunca é realmente obra de uma pessoa; mas, sempre contou com a participação direta e indireta de outras pessoas. Portanto, o valor das coisas precisa ser compartilhado para reconhecermos as diversas faces de nossa existência junto com os outros (NOGUEIRA, 2012, p.149).

Essa ideia reforça a importância de conhecer organizações sociais que têm por princípio a partilha, a ação cooperada, o cuidado mútuo e a constituição da pessoa como resultante das relações e dos processos de socialização, como expresso na ética ubuntu. O trabalho, assim como o corpo e a língua, na maioria das tradições africanas, são manifestações da subjetividade do indivíduo as quais resultam das suas atividades que só são possíveis de serem constituídas na relação de interdependência com os seres humanos e não-humanos (Mbembe, 2011).

Retomar esse entendimento acerca do trabalho é fundamental para situar a construção identitária e do sentido do trabalho docente como resultante de uma subjetividade que só pode

ser compreendida e constituída em comunidade, em coletividade. Sem perder essa ideia de coletividade, nos interessa nesse ensaio compartilhar reflexões que evidenciam a importância de pensar como uma pessoa, dentro das suas referências (gênero, raça-etnia, familiar, social, cultural, política, entre outras) e de acordo com a sua trajetória de vida, pode desenvolver uma subjetividade e uma identidade de si frente a uma rede de sentidos e de significados que atribui ao seu labor.

Essa questão é central para caracterizar as complexidades acerca do trabalho docente. Pois, além de revelar categorias sociais ausentes nas teorias clássicas de trabalho, demonstra a necessidade de considerar outros marcos teóricos, como os africanos e da diáspora, para pensar os significados, símbolos e sentidos atribuídos ao trabalho.

Docente universitário/a como trabalhador: identificação, sentidos e significados

Pensar o sujeito, docente universitário, como trabalhador envolve reconhecer a trama dos aspectos técnicos e subjetivos que o constituem enquanto um profissional que tem como principal foco a formação de outras pessoas, via atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão. No Brasil não há um curso específico voltado à formação da/do docente universitário, sendo seu lócus formativo os cursos de pós-graduação stricto sensu. Estes, por sua vez, têm por foco o preparo para pesquisa, ficando a cargo da/do interessado na carreira docente buscar outras formas de se preparar para atuar com atividades de ensino, extensão e gestão. Ainda assim, o ingresso no magistério superior público – ocorrido via concurso para quem comporá o quadro efetivo – traz exigências que conduzem as/os aspirantes ao cargo a buscar por experiências docentes nas atividades anteriormente citadas.

Em sua maioria, os concursos exigem além da prova escrita e defesa oral — para averiguar o domínio do conteúdo teórico-conceitual da área —, uma prova didática para analisar a capacidade de planejar e desenvolver uma aula. Acrescenta-se ainda a prova de título que inclui no barema de notas atividades ligadas a administração universitária, a produção técnica científica, ao ensino e à extensão desenvolvidas, prioritariamente, nos últimos cinco anos. Essa realidade conduz o sujeito a constantes atualizações, antes e durante a atuação na universidade pública como docente. Um trabalho abstrato e concreto, individual e coletivo que requer investimento de tempo para o exercício de diferentes funções relacionadas não somente ao ensino, mas a extensão, a gestão e a pesquisa, concomitantemente. São, portanto, uma gama de conhecimentos que se atualizam com o tempo e a necessidade de interação com a comunidade acadêmica — servidores técnico-

administrativos, colegas de trabalho, chefias, estudantes — e o público externo atendido em atividades de extensão e pesquisa.

Partindo-se da premissa de que há uma complexidade inerente ao trabalho do docente universitário, essa categoria diferencia-se das outras, pois exige um posicionamento crítico, a disseminação e produção de novos conhecimentos e a formação de profissionais e de outros sujeitos que buscam a universidade. A/O docente universitária/o é entendida/o aqui como a pessoa que busca, por meio do seu trabalho (destacando o contexto e as relações daí produzidas), desenvolver um fazer que seja criativo, produtivo, e que gere sentido para si e para o outro, sendo reconhecido por ambos, o que conseqüentemente contribui para a asserção, não somente da sua identidade laboral docente, mas das suas identidades como sujeito. Pensando assim, o reconhecimento docente pela organização, pelo outro e por si mesmo tende a possibilitar uma relação saudável com a profissão e a produção de sentidos outros que não apenas aqueles provocados pelo contexto capitalista.

Baseadas nas ideias de Hall (2000) e Silva (2000), entendemos as identidades como dinâmicas, em constante mudança e transformação de acordo com o tempo-espço e com as práticas discursivas e simbólicas que são ali produzidas frente as relações de poder. Nesses termos, a identidade docente pode ser entendida como um construto dinâmico e inacabado resultante de dimensões técnicas, políticas e pessoais que favorecem a pessoa se situar e agir na universidade, na sociedade e no mundo.

Haider (2019) explica que a identidade é um processo de individualização frente às relações sociais, mas que isso nada nos diz sobre essas relações se não forem lidas de acordo com o contexto histórico específico que permite compreender a complexidade em que foi forjado o processo de identificação. Assim é preciso atentar para as limitações das categorias identitárias, dentre elas a do magistério superior público. Nesse sentido, fala-se de identidades no plural, sendo que uma delas é a identidade produzida nas relações de e com o trabalho. O trabalho analisado aqui não é qualquer trabalho, mas o trabalho do docente que atua no contexto universitário público, com todas as suas especificidades.

O trabalho docente enquanto atividade criativa e produtiva é influenciado pelas mudanças culturais e relações, advindas das transformações da sociedade. A/o docente a todo momento experiencia e muda em consequência da sua relação com esse mundo do trabalho. Frente ao real do trabalho, ele é chamado a renovar-se, inovar-se ou se reconstruir como trabalhador, e também como pessoa, diante da sua história de vida. Tais mudanças nem sempre são almejadas, mas podem ser necessárias a continuidade da sua manutenção como docente, frente às exigências da produtividade exigida no magistério superior público. Por

desejo e/ou necessidade, as relações e tensões advindas dessa profissão, provocam a criatividade como uma expressão que rompe com o padrão anterior e possibilita a solução de impasses e de adversidades do contexto (CAMPOLINA; REIS, 2017). Nessa perspectiva, a criatividade se torna uma estratégia utilizada pelo/a trabalhador/a para reduzir o sofrimento e preservar a sua saúde mental (NUNES, 2001).

Ademais, para além do fazer algo novo, o trabalho criativo pode ser compreendido como um fazer que permite satisfazer as exigências das realidades vivenciadas, preenchendo desse modo o espaço que há entre o chamado trabalho prescrito e o real do trabalho. Segundo Facas (2009), a partir de uma visão da Psicodinâmica do Trabalho (Dejours, 1992, 2004a, 2004b), compreende-se o prescrito do trabalho como aquilo que está planejado nas tarefas, estabelecido nas regras, nos estilos de gestão que são adotados, entre outras características de uma organização de trabalho; enquanto que o real do trabalho é entendido como aquilo tido como inesperado, o que não estava estabelecido ou que não foi previsto diante de uma tarefa ou processo/realidade de trabalho.

Trabalhar é uma ação transformadora do meio que possibilita ao sujeito criar e ser transformado interiormente por ela. Portanto, é um contínuo constituído por tempo, competências, investimentos físicos, afetivos e cognitivos, dentre outros tão, ou mais, relevantes. Nesses termos, trabalhar no magistério superior público, não se resume ao produto gerado, mas também ao processo transformador vivido pelo sujeito e por ele possibilitado, seja via ensino, pesquisa, extensão ou gestão.

Apreende-se disso que o trabalho que se realiza é uma constante produção que gera resultados, mas que não são somente econômicos ou quantitativos. Nessa perspectiva, produzir no âmbito da docência, pode tornar-se uma resistência e (re)existência frente: (1) a sociedade e ao sujeito do desempenho (HAN, 2017); e, (2) à pressão político-social de mercantilização da universidade pública, muitas vezes colocada como uma organização focada na produtividade e na lógica do menor custo-benefício (BRITO; CORTELA, 2020). Entretanto, essa não é uma tarefa fácil e não depende apenas do esforço individual e da categoria docente, pois está diretamente relacionada às (im)possibilidades resultante das relações com o contexto.

Referente à ideia de reconhecimento, Brito e Cortela (2020) ressaltam que a/o docente universitário pode e deve ser reconhecido principalmente pelo seu importante papel na sociedade como um todo. Isso interessa, uma vez que se contrapõe a ideia de um reconhecimento feito unicamente quando o profissional apresenta um produto desenvolvido

para consumo, o que dentro de uma lógica neoliberal, exclui aquele que não paga (consome) o serviço.

Em acordo com as autoras, as atividades realizadas pela docência universitária incluem a realização de inúmeras pesquisas e ações com e para a comunidade interna e externa à instituição. Tais atividades geram conhecimento, atendimento e formação profissional em diferentes áreas de conhecimento e em diversos setores da sociedade e muitas vezes não apresentam lucro imediato, sendo difíceis de demonstrar, no curto prazo, o impacto que têm para uma sociedade cada vez mais intrincada na lógica de mercado. Assim, cabe o alerta de Silva e Ruza (2018) sobre o reconhecimento malversado, isto é, diante dos paradoxos produzidos principalmente por exigências de produtividade, o sujeito crítico – característica que se realça no docente universitário, dada a essência da atividade laboral que executa – questiona o produto do seu trabalho e mesmo diante do reconhecimento estético do outro, não reconhece as suas potencialidades, o que gera sofrimento e uma rede de sentidos negativos. Isso tem se tornado cada vez mais comum no presente contexto, conforme os autores.

Apesar de o magistério superior público considerar ensino, pesquisa, extensão e gestão como atividades necessárias a/ao docente, no atual contexto das políticas que regem a universidade pública, cada vez mais se enfatiza a produtividade científica como principal critério de avaliação e reconhecimento docente. Essa ênfase à pesquisa fomentada pelo aporte financeiro às instituições e as políticas de internacionalização da educação superior, gera uma significativa interferência na identidade docente e na maneira como ela/ele executa o seu trabalho (VOSGERAU; ORLANDO; MEYER, 2017). Aqueles/as que priorizam outras atividades e/ou apresentam importantes contribuições via ensino, extensão e gestão, muitas vezes não se vêem, ou não se reconhecem, como bons profissionais, questionando a si mesmos, às suas práticas e produzindo sentidos negativos sobre o seu trabalho.

Não obstante, para além das questões do produtivismo acadêmico, quando se pensa em um trabalho digno compreende-se como essencial a discussão de um trabalho docente que possa ter sentido (positivo) para o sujeito e gerar prazer, pois é por meio do sentido atribuído ao seu labor que o trabalhador constituirá identidade positiva. Aqui, considerando digno o trabalho que possibilita ao sujeito dar sentido a sua vida, em congruência com o que é e com suas potencialidades, e sobre o que pode ser considerado um bom trabalho.

Ainda, segundo Graf e Coutinho (2011), o sentido é um processo singular do sujeito, que se dá no desenrolar da sua trajetória profissional, diferindo do significado que é definido como o entendimento coletivo da atividade laboral. Como lembra Dejours, Abdoucheli e

Jayet (2011) é no enfrentamento (lógica defensiva) ou na transformação (lógica criativa) do sofrimento laboral que aquilo que se faz no/pelo trabalho irá adquirir sentido. Sendo essas vivências que o sujeito-docente, o qual é sujeito do conhecimento e também da experiência (GABRIEL, 2018), produz saberes tanto coletivos quanto singulares, e atribui sentidos a eles. É por meio desse “saber da experiência” produzido na relação entre o saber e a sua experiência, como explicitado por Larrosa (2002), que o sujeito, identificado como docente, dará sentido ao que lhe acontece no dia a dia do seu trabalho e responderá aos acontecimentos da vida. De forma que compreender o trabalho é fazê-lo frente a uma diversidade de sentidos e de significados que são atribuídos, não somente com o que ocorre no ambiente de trabalho, mas de acordo com a história de vida de cada trabalhador, de modo que não é possível generalizar tais sentidos e significados, ainda que estes últimos tenham uma dimensão coletiva (FREITAS; NAVARRO, 2018).

Considerações finais

O presente ensaio teve como propósito aguçar reflexões acerca da relação entre o sentido atribuído à docência universitária pública e o mundo do trabalho contemporâneo. As ideias emergiram da revisão bibliográfica sobre o tema e da nossa atuação em contexto da educação superior pública. A partir disso, enfatizamos nesse ensaio três aspectos: o contexto universitário público; as ideias acerca do trabalho e as suas possíveis implicações para a compreensão do sentido da docência; e, o/a docente universitário/a como trabalhador/a, destacando aspectos referentes à identificação, sentidos e significados.

Tendo em conta o contexto universitário público, consideramos que a universidade, personificada nos seus docentes, não atinge a sua missão se nessa relação o próprio docente está vivenciando sofrimentos e perdas de sentido diante das suas vivências laborais. É necessário identificar e questionar as causas, os silêncios e as ausências que implicam em sobrecarga de trabalho e em adoecimento. Esses questionamentos e reflexões perpassam a lógica laboral e pessoal hegemônicas que há nos contextos universitários públicos e que se refletem no sentido atribuído ao trabalho.

Reconhecemos também que o sentido atribuído ao trabalho resulta das relações desejadas, necessárias e possíveis diante do contexto em que vivem as/os docentes. Compreendemos a atribuição de sentido como uma ação política, cuja decisão envolve aspectos subjetivos e objetivos, individuais e coletivos. Nessa perspectiva “o trabalho jamais é neutro para a vida das pessoas, seja como presença, seja como ausência” (Wandelli, 2012).

Portanto, entendemos que acreditar nas possibilidades e impossibilidades do trabalho é dar sentido a ele, e conseqüentemente, construir identidades para si a partir disso.

Compreender o trabalho considerando as tramas envolvendo classe, gênero, raça-etnia, criação, sofrimento e prazer, situa a construção identitária e as possibilidades de sentido laboral. Enquanto elucidar essas relações envolve pensar o sentido do trabalho docente universitário como resultante de uma subjetividade que só pode ser compreendida e constituída em comunidade, em coletividade. Com isso, consideramos que o exposto até aqui nos impulsiona para a continuidade da investigação sobre a temática, provocadas pela indagação acerca de qual é o papel da universidade, enquanto um contexto laboral, e como esse espaço (im)possibilita a/ao docente (re)significar a sua atuação. Uma atuação que se confunde com a sua história de vida, produzindo sentidos e (re)construindo as suas identidades como ser humano que desempenha diversos papéis – homem, mulher, amigo, cidadão, filho, mãe, pai, chefe, dentre tantos outros — que suscitam dilemas e desafios.

Por fim, é preciso considerar a necessidade de propiciar nesses contextos espaços para expressões criativas e possibilidades salutares de enfrentamento dos desafios diários, que possam ir ao encontro da natureza de um trabalho docente fonte de prazer e de saúde, gerador de sentidos positivos e de uma identidade laboral e pessoal congruentes.

1.2 Contexto de trabalho da docência universitária

Em face dessas reflexões sobre a relação entre o sentido atribuído à docência na Educação Superior e o mundo do trabalho contemporâneo, importa compreender mais a fundo como se configura esse contexto de trabalho em que se insere a docência universitária.

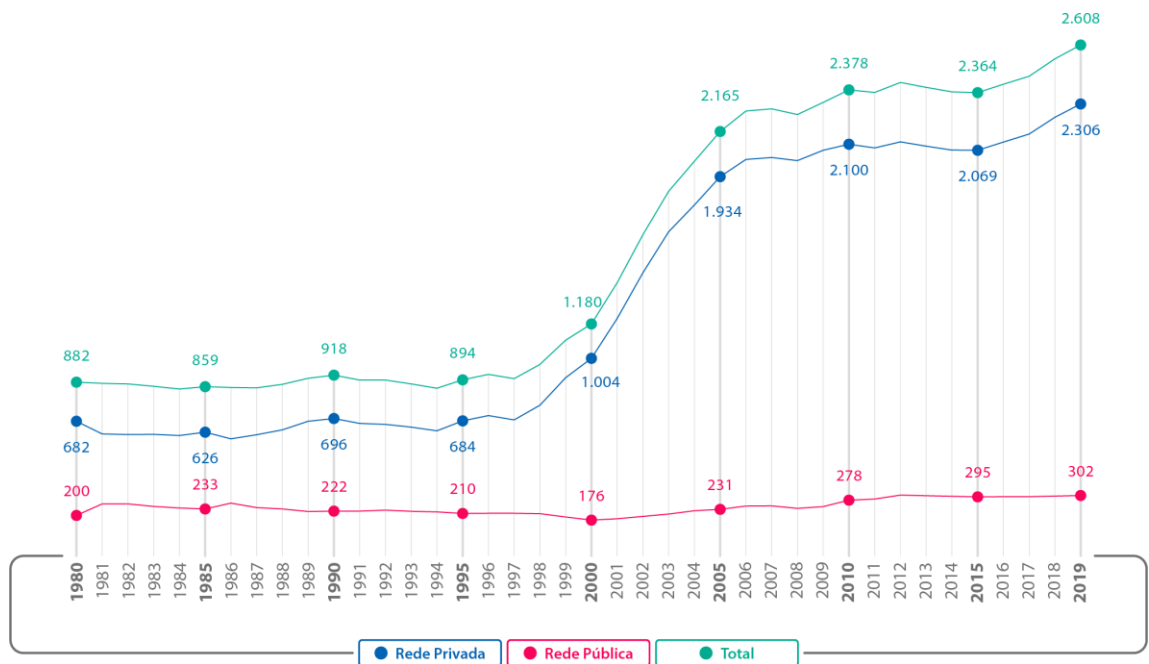
Diante da chamada reestruturação produtiva ocorrida nas últimas quatro décadas do século XX – promovida por meio das novas formas de gestão da produção e da gestão de trabalhadores, juntamente com as possibilidades das novas tecnologias – o trabalho e o trabalhador assumiram características relacionadas à flexibilização, a precarização e a qualidade total (SALES, 2013).

Diversos autores (BRITO; CORTELLA, 2020; CAMPOS; VÉRAS; ARAÚJO, 2020; CHAMLIAN, 2017; SALES, 2013) evidenciam que algumas mudanças ocorridas a partir do século XX como a intensificação do capitalismo e o surgimento do neoliberalismo influenciaram na sociedade atual, especialmente nas organizações, acentuando a busca por capital e por maior produtividade. Isso levou a situações laborais de sobrecarga, competição, desqualificação e falta de reconhecimento, entre outras que geraram processos de instabilidade, adoecimentos e resistências no mundo do trabalho.

As universidades não escaparam aos ditames impostos e esses novos contornos do mundo laboral puderam também ser observado nesse contexto da Educação Superior. Segundo Souza et al. (2017), as mudanças laborais atuais predisuseram o trabalho docente universitário à precarização, redução de salários, maiores demandas de produção acadêmica e sentimentos de insatisfação, estresse e adoecimentos.

Outras mudanças como a democratização e a expansão da educação superior embora entendidas como positivas porque por um lado possibilitaram um maior acesso da população ao ensino universitário, não necessariamente resultaram em melhor qualidade e valorização do ensino e da docência (CHAMLIAN, 2017; SANTOS, 2015). Segundo dados no INEP (2019), o processo de expansão da educação superior no Brasil cresce a cada ano, principalmente a rede de ensino privado (GRÁFICO 1).

GRÁFICO 1 - Aumento no número de IES no Brasil



Fonte: Instituto SEMESP (2021)

Ou seja, número de instituições de educação superior (IES) aumento, assim como o de matrículas cresceu de maneira exponencial, mas pode ser entendido como resultado de uma lógica que coloca as universidades como prestadoras de serviços em que o conhecimento e a educação são tidos como mercadoria.

Dentro dessa lógica de mercado que se refletiu no trabalho do professor universitário, ocorreu a intensificação laboral, com a supervalorização da produtividade diante de uma métrica avaliativa que considera a quantidade de publicações ao invés da qualidade das

mesmas; a precarização e a flexibilização, relacionadas ao aumento da jornada de trabalho (seja ela formal ou informal e que se relaciona com a invasão do trabalho na vida pessoal) e a defasagem dos salários; os conflitos identitários, diante da falta de controle do seu fazer; entre outras que ocasionaram mudanças estruturais na forma como o/a docente atua (SILVA; RUZA, 2018).

Essas mudanças ressaltaram as diferenças existentes no contexto de trabalho e entre os trabalhadores ocasionando também diversos tipos de adoecimentos (CAMPOS; VÉRAS; ARAÚJO, 2020). Esse processo de declínio do mundo laboral atual impeliu à construção de novas concepções e outras formas de trabalhar.

Diante da nova realidade o que se viu foram situações de sobrecarga de tarefas e de intensificação das atividades que se apresentaram no dia a dia. A/O docente teve a sua saúde física e mental afetadas, o que gerou (e tem gerado) cada vez mais adoecimentos de diversas ordens, afastamentos, dificuldades de relacionamento, falta de reconhecimento e de satisfação e questionamentos sobre o sentido do trabalho (FREITAS; NAVARRO, 2019; SILVA; RUZA, 2018).

Nesse sentido, pode-se perceber que as transformações foram experienciadas de maneira negativa e não permitiram que os sujeitos exercessem suas capacidades, mais os oprimindo do que modificando para melhor as realidades. Ou seja, as transformações vivenciadas geraram mudanças na forma de trabalhar e em lidar com o trabalho que devem agora ser refletidas e questionadas.

À vista disso, considera-se que o trabalho pode ser um local de reconhecimento e de engajamento subjetivo, porém essas características laborais são algumas das razões pelas quais os docentes inseridos em universidades públicas experimentam mais situações que impossibilitam e/ou dificultam ter o seu trabalho e seu espaço laboral como um local de possibilidades, de satisfação e de experiências significativas.

Para Amaral, Borges e Juiz (2017), frente às incapacidades laborais e as vivências de sofrimento, é possível mobilizar-se, encontrando saídas ou estratégias para as dificuldades, sejam elas coletivas ou individuais, e que possibilitem vivências de prazer no trabalho. Essa lógica, conseqüentemente, atravessa as experiências e a formação do sujeito, dando sentido àquilo que ele e que ela realizam.

O efeito disso é que o trabalho atravessa a história de vida de cada um, assim como, conseqüentemente, essa história de vida acaba por desdobrar-se diante da trajetória profissional, em uma relação que produz sentidos subjetivos e que delineiam a maneira de ser e de estar no mundo. A/O docente passará grande parte da vida imerso nesse contexto

desafiador, colecionando experiências que irão formá-lo como profissional e como sujeito e irão influenciar em quem ele é e como se sente. A seguir será aprofundado que contexto é esse, e que no caso da pesquisa, é o ambiente laboral da Universidade de Brasília com suas características e singularidades.

1.2.1 A Universidade de Brasília: características do contexto laboral.

Esse contexto laboral de prazer e sofrimento característico do mundo laboral atual, também se reflete na Universidade de Brasília, foco desse estudo.

A Universidade de Brasília é a única universidade pública federal do Distrito Federal e tem como missão “Ser uma universidade inovadora e inclusiva, comprometida com as finalidades essenciais de ensino, pesquisa e extensão, integradas para a formação de cidadãos e cidadãos éticos e qualificados para o exercício profissional e empenhados na busca de soluções democráticas para questões nacionais e internacionais, por meio de atuação de excelência”⁹.

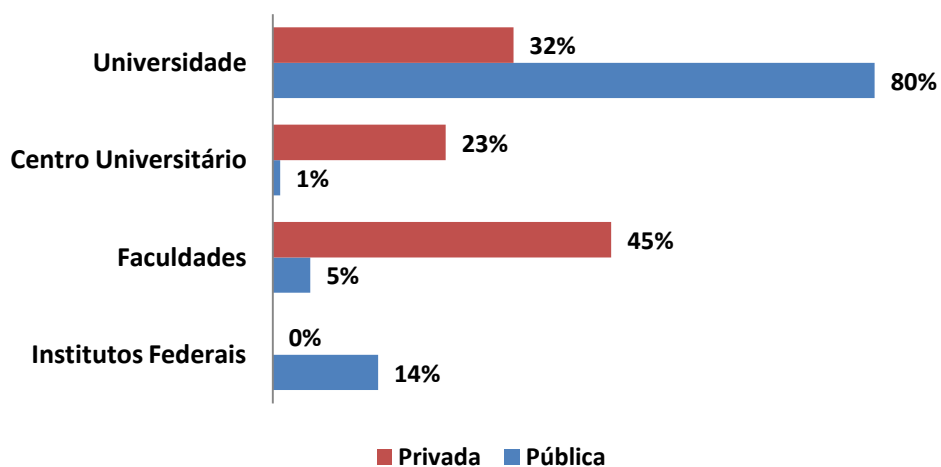
De acordo com o site de notícias da UnB, ela é considerada uma das melhores universidades do Brasil e figura como a sétima melhor do país entre as federais, de acordo com a avaliação de qualidade do ensino superior realizado pelo *Times Higher Education (THE)* 2021 que avalia indicadores como ensino, pesquisa, citações, renda com a indústria, reconhecimento internacional e posição nacional. No ranking *Guia da Faculdade 2021*, elaborado pelo jornal Estado de São Paulo, que avalia cursos de graduação, a UnB ocupa a oitava posição e está entre as faculdades com mais graduações avaliadas com cinco estrelas. Já de acordo com o Ranking de Xangai 2021, a UnB está entre as sete melhores brasileiras. Esses rankings citados são exemplos da importância e do reconhecimento que a universidade possui, tanto nacional como internacionalmente.

A UnB figura dentre de um universo de Instituições de Ensino Superior (IES) que, segundo dados do INEP (2019), é caracterizado por um total de 2.537 instituições. As IES são compostas por Universidades, Centros Universitários, Faculdades, tanto públicos e quanto privados, e Institutos Federais (públicos).

Dentre as IES, as universidades formam um total de 8% dessas instituições, e apesar do número de universidades (8%) ser inferior quando comparado com o número de faculdades (que somam 82% da IES), as universidades são em sua maioria de acesso público (Gráfico 1).

⁹ <https://www.unb.br/a-unb/missao>

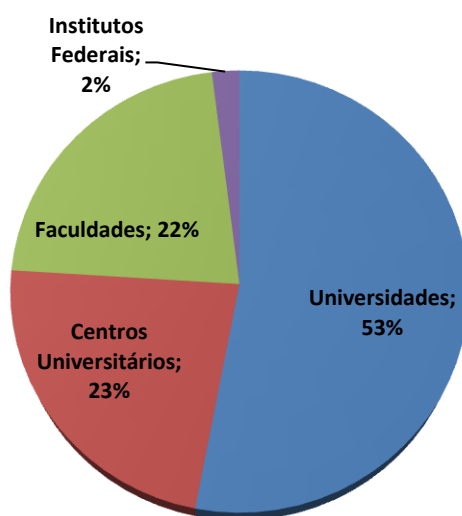
GRÁFICO 2 - Comparação entre número de IES públicas e privadas.



Fonte: Brasil. MEC/INEP, 2019.

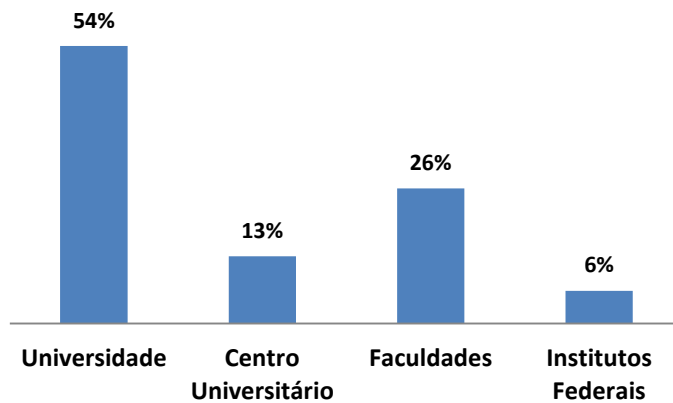
As universidades também detêm o maior número de matrículas quando comparada com as demais IES públicas e privadas (GRÁFICO 2).

GRÁFICO 3 - Número de matrículas por IES.



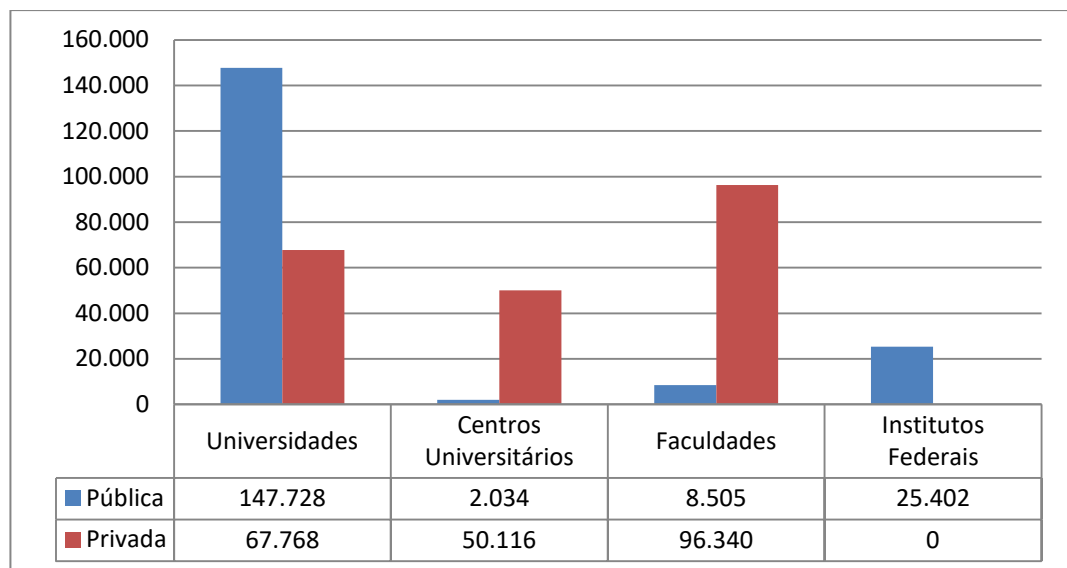
Fonte: Brasil. MEC/INEP, 2019.

Em relação ao quantitativo de professores, faz parte das IES um total de 397.893 docentes (em exercício e afastados). Dentre eles, a maioria atua nas universidades, de acordo com o GRÁFICO 3.

GRÁFICO 4 - Número de docentes por IES.

Fonte: Brasil. MEC/INEP, 2019.

Dentre esses professores que atuam em universidades, a maior parte trabalha nas universidades públicas (80%), como explicitado no GRÁFICO 4.

GRÁFICO 5 - Comparação do número de docentes por IES pública e privada.

Fonte: Brasil. MEC/INEP, 2019.

Uma vez que a pesquisa se desenvolve no âmbito da Universidade de Brasília, o foco está nos docentes que atuam nessa universidade pública brasileira. Segundo dados da FUB (2019), a comunidade acadêmica é formada por um total de 54.034 entre docentes, técnicos administrativos e alunos, de acordo com a TABELA 1. Dentre os profissionais que trabalham na UnB, 2.818 são docentes, dentre esses 2.573 são docentes ativos.

TABELA 1 - População universitária da UnB, 2014 a 2018.

Ano	Discentes		Docentes ³	Técnico-Administrativos	Total
	Alunos de Graduação ¹	Alunos de Pós-Graduação ²			
2018	39.610	8.435	2.818	3.171	54.034

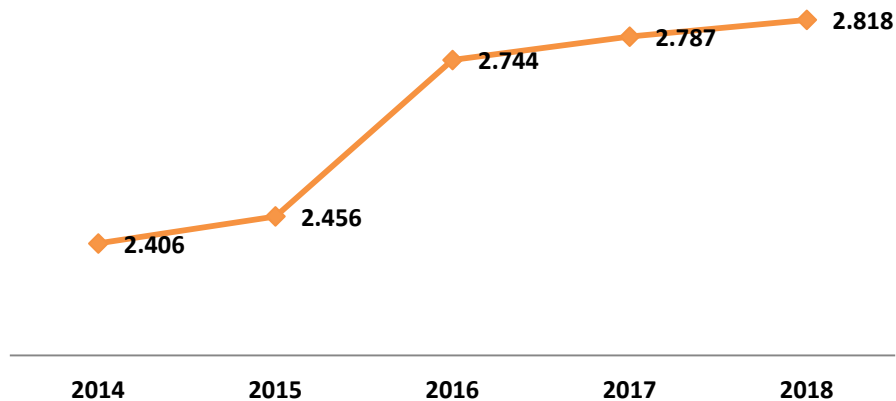
¹Dados do 2º semestre.

²Foram computados os alunos dos cursos de Mestrado e Doutorado e os dados são do 2º semestre.

³Inclui os docentes ativos permanentes, substitutos, temporários e visitantes.

Fonte: FUB/Anuário Estatístico, 2019.

Segundo os dados, percebe-se que o número de docentes aumentou significativamente nos últimos anos, conforme representado no GRÁFICO 5. Isso implica na necessidade de em uma maior compreensão desse universo docente para, por exemplo, ações futuras de promoção de cuidados que valorizem esse profissional e quem promovam qualidade de vida no trabalho.

GRÁFICO 6 - Taxa de Crescimento do Número de Docentes Ativos, 2014 a 2018.

Fonte: FUB/Anuário Estatístico, 2019.

O regime de trabalho da maioria dos docentes que atuam na UnB é de dedicação exclusiva (95%), quando comparado com regimes de trabalho de 40 horas (1%) e de 20 horas (4%), (FUB, 2019). Isso acaba por gerar um maior vínculo com o contexto laboral, acarretando implicações especialmente na saúde desse docente.

A faixa etária média dos docentes efetivos e ativos é de 36 a 45 anos (FUB, 2019). E a maioria dos docentes é composta por homens (52,47%) e em relação à raça/cor carecem ainda de informações no respectivo anuário.

Alguns dados¹⁰ apontam que em uma população de 636 docentes, 21% se identificam como pretos, pardos, indígenas ou amarelos, mas como a autodeclaração racial não é obrigatória na instituição, esses números podem não refletir a realidade. A falta desses dados da universidade geram lacunas, principalmente quando se pretende delinear o quadro geral da população docente universitária e assim comparar, cruzar informações relevantes e fazer inferências frente às singularidades das diversas coletividades que fazem parte do corpo docente total.

Compreende-se que além das questões da classe de trabalho docente universitário, outras questões como as de raça e de gênero devem ser consideradas dentro das suas especificidades nesse universo, já que apresentam implicações principalmente nas relações que são estabelecidas no contexto laboral.

De acordo com Haider (2019), uma análise que leve em consideração raça, classe e gênero deve ser feita a partir de um contexto histórico específico, não sendo possível a justaposição de teorias e definições de outros países e outras realidades. Por exemplo, ser uma professora universitária mulher no serviço público no Brasil, tem implicações diferentes do que ser um professor homem no serviço público no Brasil, assim como ser negro e professor e homem tem implicações ainda mais diversas e assim por diante.

Diante da sociedade brasileira, as mulheres negras que ocupam cargo no serviço público com alto nível de escolaridade são ainda exemplo de mulheres que fizeram uma ruptura social, e que superaram dados estatísticos desfavoráveis, superando situações adversas, sejam econômicas, políticas ou sociais. Segundo Euclides (2017), as docentes negras que atuam em universidades públicas enfrentam uma série de dificuldades relacionadas à raça/etnia e ao gênero. Essas adversidades que se apresentam na carreira são marcadas por situações de racismo e de discriminação racial, mesmo que veladas. De acordo com a autora, muitas vezes as professoras são expostas a situações de estranhamento como se elas não pertencessem aquele lugar que ocupam na universidade – a de docentes universitárias. Isso reforça histórias de vida reduzidas a estereótipos e pré-conceitos relacionados à raça e ao gênero.

Haider (2019) ressalta que essas classificações – classe, raça e gênero – apesar de apresentarem conceitos abstratos, são importantes porque auxiliam em uma compreensão para além das relações lineares que existem, de modo a promover uma análise, não somente individual ou social, mas também uma análise política.

¹⁰ <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2020/08/16/cotas-raciais-17-anos-depois-unb-tem-quase-metade-dos-alunos-negros-professores-ainda-sao-minoria.ghtml>

Esses professores que atuam na universidade pública ingressam por meio de Concurso Público de Provas e Prova de Títulos, podendo assumir cargos nas seguintes classes: auxiliar, assistente, adjunto, associado ou titular. Durante um período de 36 meses ocorre o estágio probatório, devendo o/a docente realizar atividades relacionadas ao ensino, pesquisa, extensão, gestão (por exemplo: participação em reuniões de colegiado departamental, etc.), e outras atividades relevantes, de acordo com cada nível/classe. A aprovação em estágio probatório se dá após avaliação de uma comissão (UnB, 2011).

Já o avanço na carreira se dá por meio da progressão de um nível/classe para outro por meio de cumprimento do interstício mínimo de vinte e quatro meses de efetivo exercício no nível atual; e de aprovação em avaliação de desempenho (o barema para progressão funcional do docente da UnB é apresentado no ANEXO A). Esses avanços na carreira ocorrem por meio de pontuação que muitas vezes privilegia a pesquisa em detrimento das outras atividades (SOARES; CUNHA, 2010). Isso mais uma vez reforça características de um contexto voltado à produtividade e precarização, mesmo diante de um serviço público em que a missão da universidade está pautada não somente na pesquisa, mas também no ensino e na extensão.

Esses dados dão uma dimensão de algumas das características da UnB e de muitas das universidades públicas no Brasil que refletem um universo privilegiado para a transformação de realidades individuais e coletivas. Isso porque esse é um contexto construído frente ao protagonismo dos docentes e de toda a comunidade acadêmica, sendo um espaço que evoca sentimentos de pertencimento e de afetividade. Compreender o que significa ser uma universidade pública brasileira e essas características como tamanho, números, maiorias e minorias em relação a gênero, raça/etnia, etc. – dá um panorama sobre o lugar em que se desenrola o trabalho dos profissionais, vislumbrando a complexidade desse universo.

Para além das questões de contexto indicadas anteriormente, somam-se ainda outros aspectos da docência, tais como: conciliar as identidades como sujeito; lidar com as relações que se estabelecem entre as pessoas que atravessam e formam a comunidade acadêmica; a necessidade de serem valorizados como profissionais; e a possibilidade de exercer a colaboração e a cooperação, acima da produtividade e competição (COUTINHO; MAGRO; BUDDE, 2011; SILVA; RUZA, 2018; BRITO; CORTELA, 2020; CAMPO; VÉRAS; ARAÚJO, 2020); além de outros que surgem diariamente, principalmente quando se leva em consideração os diversos aspectos sociais, culturais, políticos e individuais. Por essa razão e diante desse cenário laboral, considera-se necessário delimitar quem é esse docente universitário e as suas especificidades como coletivo de trabalho.

1.3 A/O docente universitário

De acordo com Frankl (2015) o ser humano busca na sua existência algo para além de si mesmo, seja a busca por uma tarefa a cumprir ou a dedicação a outro ser humano. De acordo com o autor, somente o sujeito pode definir qual o sentido da sua vida, já que o ser humano não tem somente necessidades, mas tem na sua concepção uma vontade de sentido, tanto para o positivo da vida quanto para o sofrimento que vivencia.

Esse sentido é tomado a partir da narrativa do sujeito que se apropria daquilo que lhe acontece e interpreta a sua própria história de vida de diferentes maneiras, em diferentes épocas. Ou seja, no caso do docente, a atribuição de sentido é oportunizada a partir das relações estabelecidas entre ele, das tarefas que executa e da comunidade acadêmica a sua volta.

Por consequência, escutar o que o/a docente tem a dizer possibilita conhecer, por meio da sua história de vida, quem ele é e como as suas trajetórias atravessam o seu trabalho. Cada docente que chegou a esse contexto universitário o fez de diferentes maneiras, carregando consigo experiências que ainda o mobilizam e o organizam para o fazer a ser realizado.

Essas experiências de vida, relacionadas às identidades do sujeito em uma dada sociedade são marcadas pelas diferenças individuais. As questões raciais e de gênero, por exemplo, influenciam a subjetividade desses sujeitos, evidenciando aspectos que estão além da individualidade e que ressaltam dimensões estruturais do social, do cultural e do político.

Sabe-se, de acordo com Antloga e Maia (2014), que as mulheres vivenciam de maneira diferente dos homens as situações de trabalho. Já Abramo (2008) e Euclides (2017), evidenciam que as mulheres e a população negra têm sido as mais impactadas pelas mudanças ocorridas no mundo do trabalho. E ainda, segundo Silva et al. (2013), percebe-se que existem diferenças no tratamento de pessoas homossexuais no ambiente de trabalho. Esses exemplos, marcados pelas especificidades dos coletivos, são fundamentais para compreender a trajetória formativa e como os aspectos que envolvem a profissão atuam sob a saúde individual e coletiva.

Percebendo as características do coletivo a partir das suas similaridades e diferenças, como uma fotografia momentânea da categoria profissional, pergunta-se quem é o/a docente universitário/a. Zabalza (2004), o define de acordo com três dimensões: a profissional, definida pelas exigências da atuação (ensino, pesquisa, extensão e gestão), pelos parâmetros que definem a identidade profissional, a formação acadêmica, o status proporcionado pelo

cargo, etc.; a dimensão pessoal, que tem relação com o compromisso pessoal do sujeito com a sua profissão, o ciclo de vida em que se encontra, a sua idade, aquilo que reconhece como fontes de insatisfação ou de satisfação, etc.; e a dimensão administrativa, que está relacionada à carga horária que deve cumprir, ao vínculo empregatício, etc. De acordo com o autor, essas categorias ajudam a definir o papel docente, se inter-relacionam e não são excludentes ou estanques.

Nesse sentido, é preciso ponderar, pois as dimensões não se fragmentam, nem se limitam, estando a vida pessoal, profissional e coletiva relacionadas, de maneira que uma atravessa a outra. Além disso, outras dimensões como as relacionadas, por exemplo, ao sentido do trabalho, a formação, entre outras, fazem parte, em uma rede complexa que não se define a priori.

Já Freitas e Navarro (2019) e Coutinho, Magro e Budde (2011), definem que os docentes são profissionais que se caracterizam a partir de uma dualidade de sentimentos em relação ao seu trabalho. Segundo as autoras, são sujeitos que gostam do que fazem e sentem prazer e satisfação, mas que muitas vezes sentem-se impotentes e desgastados, tendo o trabalho ora como fonte de prazer, ora como fonte de sofrimento. O sofrimento muitas vezes está ligado ao excesso de trabalho, a conflitos com a organização e a precarização (CAMPOS; VÉRAS; ARAÚJO, 2020; FREITAS; NAVARRO, 2019; SILVA; RUZA, 2018). Já o prazer está ligado ao reconhecimento e as relações estabelecidas com os alunos (COUTINHO; MAGRO; BUDDE, 2011).

Para Campos e Almeida (2019), o/a docente universitário/a é aquele que realiza:

uma atividade complexa e que exige formação rigorosa, comprometida com singulares condições de exercício do magistério e, tal processo não deve ser pensado apartado das condições objetivas do contexto do trabalho docente e da situação organizacional da instituição como um todo (CAMPOS; ALMEIDA, 2019, p. 27).

Essa definição das autoras sobre quem é o/a docente universitário/a é a que melhor fundamenta essa pesquisa, juntamente com as características apresentadas na dimensão pessoal da docência apresentada por Zabalza (2004). Nesse sentido, compreende-se que o/a docente universitário/a é aquele que exerce uma atividade complexa, que envolve a dualidade de sentimentos de prazer e sofrimento, e nesse contato com as suas atividades ele transforma a si e ao outro.

Essa compreensão de quem são os docentes e de algumas das situações que vivenciam, seja por meio de algumas dimensões do seu trabalho ou dos sentimentos que são

experenciados, possibilita ter um retrato atual dos sujeitos que atuam na docência universitária e de uma parte das diferentes realidades das IES e do coletivo de trabalho.

Sabendo disso e a partir da proposta da pesquisa em estudar a realidade da UnB, é preciso realizar um mergulho nesse contexto, por meio da escuta desses docentes, e aprofundar refletindo as especificidades e singularidades dos professores da universidade.

Conhecer particularidades dos docentes é inteirar-se das suas histórias de vida, o que possibilita ainda promover espaços de escuta e pensar a partir disso, políticas que reflitam sobre quem é esse docente a partir das suas falas, na busca por um ambiente que valorize o professor. Sabendo que falar de trabalho, formação e saúde envolvem não somente uma questão individual, mas uma dimensão coletiva.

De acordo com Yung (2020), conhecer as histórias de vida individuais possibilita contar uma história coletiva, com base nas interseções sociais que revelam. De acordo com a autora, por meio das narrativas é possível, com suporte de um esforço esquemático, identificar marcadores históricos, identificar semelhanças e fazer recortes que abordem diferentes questões sociais e culturais, de acordo com as intenções da análise de pesquisa.

Porém, não obstante a compreensão da autora entende-se como necessário o cuidado de não inferir generalizações, mas sim buscar compreender o que é particular, local e de um grupo específico. Em consonância a isso, se destacam as trajetórias formativas trilhadas por esses docentes universitários. Em uma carreira que exige uma formação rigorosa como definido por Campos e Almeida (2019), as histórias de vida desses profissionais se cruzaram em determinado momento quando ingressarem como professores da universidade, mas ao mesmo é esse mesmo percurso formativo que percorreram que dará características únicas a cada profissional.

1.4 Trajetórias de formação acadêmica

De acordo com diferentes autores, um dos problemas enfrentados pela docência universitária está relacionado à formação ou a falta dela (MASSA; D'AVILA, 2018; CRUZ, 2017; D'AVILA, 2008; ZABALZA, 2004).

A formação que se dá a partir de cursos de pós-graduação de mestrado e doutorado é chamada formação acadêmica, e pode ser considerada uma formação “tímida”, pois não engloba a complexidade, permitindo lacunas na qualificação dos professores e professoras (MOROSINI, 2000). Essa formação acadêmica é a principal exigência para a atuação profissional e prepara o/a docente da Educação Superior, em especial, para as atividades de

pesquisa, e não para atividades outras que serão exigidas e são voltadas ao ensino, a extensão e a gestão no caso da docência em universidades públicas.

Porém, segundo D'avila (2008) essa exigência formativa é insuficiente ou deficitária, pois é uma formação que pouco leva em consideração as questões didático-pedagógicas e isso terá efeito principalmente nas atividades de ensino. Fica a cargo do/a docente preencher essa “omissão” formativa. Diante disso, a lacuna formativa se inicia já na seleção dos docentes uma vez que a titulação é o requisito básico para ingresso na docência da educação superior pública.

O trabalho docente na universidade tem suas características específicas, diferenciando-se assim da carreira do professor da Educação Básica. Entre essas diferenças está o processo de escolha desses docentes que atuarão na universidade. O processo de seleção é feito por meio de um Concurso Público de Provas e Prova de Títulos, que entre as etapas estão a realização de uma prova oral para comprovação dos conhecimentos exigidos na área; uma prova didática que consiste em uma aula teórica; e em uma prova de títulos acadêmicos resultantes de atividades já produzidas via ensino, estágio e extensão, produções científicas, técnicas, artísticas e culturais, e atividades ligadas à gestão educacional.

Ou seja, as atividades voltadas à didática estão diluídas dentro de outras tão ou mais importantes para a escolha do melhor candidato e que somam maior pontuação. Essa ênfase que é dada nos processos seletivos pode acabar por desvalorizar outros percursos formativos relacionados à carreira docente e às demais atividades como, por exemplo, as de ensino, extensão e gestão.

Em acréscimo a essa questão da seleção, segundo Vasconcellos e Sordi (2016) há a oferta de formações institucionalizadas que servem apenas para gerar um certificado de participação, mas que não foram pensadas para atender a reais necessidades da realidade docente. Isso ocorre quando, por exemplo, a participação do docente nessas atividades ocorre somente pelo simples fato da necessidade em cumprir exigências meramente formais e em obter certificados que somente servem para cumprir regras e carga horárias. Nesses casos o que prevalece é a falta de interesse ou de adesão às ações ofertadas.

Essas ações ditas formativas acabam sendo baseadas em políticas que não escaparam as relações de poder e tensões institucionais (VASCONCELLOS; SORDI, 2016), além de que ofertar certificações para meramente cumprir cargas horárias legalistas reforça questões hegemônicas e mercadológicas ao invés de fomentar reflexões e possibilidades novas e emancipatórias através de processos formativos.

Apesar dessas exigências institucionais que acabam prescritas aos docentes como vias de formação, Massa e D'ávila (2018) alerta ainda que faltam indicadores nítidos sobre a formação didático-pedagógica do docente universitário nos documentos legais que fundamentam o exercício da profissão. Isso acaba por inibir ações e políticas para uma formação integral do docente, condizentes com as demandas institucionais, sociais e individuais. É algo que também limita o entendimento do que vem a ser formação, excluindo a dimensão subjetiva e das experiências pessoais.

Ou seja, observa-se que existem limites e possibilidades da formação didático-pedagógica (D'ÁVILA, 2008; MASSA; D'ÁVILA, 2018) e estão explícitas as demandas acadêmicas para a carreira do docente universitário relacionadas à formação acadêmica (que envolvem o percurso a ser trilhado – da graduação à pós-graduação), mas pouco é abordado sobre uma formação ampla que englobe a formação de vida e para vida, seja essa profissional ou pessoal, já que se entende aqui que não há dicotomia entre o sujeito no trabalho e fora dele.

Em uma tentativa de ampliar as possibilidades formativas, Rodríguez Pech e Alamilla Morejón (2018) resumem a formação do docente na educação superior em quatro etapas, sendo a primeira, as experiências e expectativas acumuladas na sua época como aluno; a segunda etapa seria a formação inicial que se dá com os estudos e escolha da área acadêmica; a terceira é a inserção no trabalho e na prática laboral que está mais ligada a formação pedagógica no campo de atuação; e na quarta etapa, está a formação continuada que se dá, dentre outros, pelas experiências docentes, em que os saberes são construídos ao lidar com o contexto específico de atuação.

Essas etapas guiam a carreira docente (RODRÍGUEZ PECH; ALAMILLA MOREJÓN, 2018), mas muitas vezes há um processo que é autodidático. Esse docente universitário aprende o trabalho no seu fazer diário e que tem como ponto de partida a sua trajetória de vida e as experiências que adquiriu no decorrer da sua vida pessoal e profissional.

Segundo Melich (2012), quando se fala em experiências, compreende-se que elas estão mais próximas às situações vivenciadas e oportunizadas a partir das imprevisibilidades, das surpresas e das novidades que se apresentaram na vida do sujeito e o afetam a partir das tradições, da linguagem e dos preconceitos com que ele tem ou teve contato, diferente do experimento preconizado muitas vezes nas ciências empíricas que valorizam o controlável. De acordo com esse autor,

todo conocimiento, toda ética, toda estética están, por tanto, ineludiblemente contaminadas por nuestra experiencia, por la nuestra y por la de nuestros antepasados y nuestros contemporáneos, que configura la gramática, la tradición

simbólica, en la que hemos nacido. [...] La experiencia es una pasión, un suceso, un acontecimiento. Improgramable, implanificable, impensable... La experiencia es lo que nos sorprende, lo que nos rompe. La experiencia no es ni lo que hacemos ni lo que nos hace, sino lo que nos deshace (MELICH, 2012, p.23).

Questiona-se a partir disso não somente o que é que habilita o professor a lecionar na universidade, mas aquilo que permite com que ele se reconheça nessa identidade e dê sentido àquilo que faz a partir de quem ele é e de suas diversas experiências.

Essa possibilidade de formação que leva em consideração o sujeito da experiência¹¹ (LARROSA, 2015), ou seja, justamente aquele que se deixa ser transformado pelas experiências, inclui não somente os conhecimentos técnico-científicos da sua área de atuação, mas os diversos conhecimentos que possibilitam a realização do seu trabalho de maneira significativa.

Em consonância, define Santos (2019) que a formação, entendida aqui como algo que não se resume à acadêmica, é tida como um processo que integra conhecimentos diversos como os pedagógicos, políticos, identitários, éticos, entre outros.

Ou seja, uma formação exclusivamente acadêmica não será o bastante para lidar com o real do trabalho, por mais ampla que seja. De acordo com Dejours (2012, p. 38), o real do trabalho se diferencia do prescrito, uma vez que “o real se deixa conhecer pelo sujeito por sua resistência aos procedimentos, aos saber-fazer, à técnica, ao conhecimento, isto é, pelo fracasso imposto ao domínio sobre ele”.

Segundo esse autor, não há como dominar o real, já que ele foge aos procedimentos de trabalho. Isso pode afetar o sujeito, abrindo espaço para que ele sinta-se desafiado a mover a sua inteligência, os seus saberes, na busca por dar uma resposta ao desafio, ao novo. É algo que promove sofrimento, pois o tira da zona de conforto, mas esse sofrimento pode transformar-se em mobilização subjetiva, prazer e saúde, ao invés de seguir para uma zona do patológico e do incapacitante.

Ou seja, a formação acadêmica nunca será suficiente para dar todas as respostas a todos os desafios que surgirem, porém é na lacuna entre o real e o prescrito que a experiência formativa poderá acontecer (FIGURA 2).

¹¹ Termo cunhado por Larrosa (2015) em que o sujeito da experiência é aquele se permite um espaço de afetação de si perante o que lhe acontece, que se permite ser transformado passivamente/receptivamente, sem tentativa de reduzir o que lhe ocorre ao que sabe, ou aquilo que já conhece ou que já lhe aconteceu.

FIGURA 2 - Relação entre espaço formativo e o prescrito e o real do trabalho.



Fonte: Elaborado pela autora.

Para isso é preciso que sejam dadas as condições ao sujeito, pelas capacidades individuais (domínio do prescrito) e pelo contexto de trabalho saudável (organização, condições e relações laborais). Da mesma forma, é preciso que o sujeito se afete pelo trabalho, que esse tenha um sentido para ele, para então ele se tornar um sujeito da experiência, como aquele definido por Larrosa (2015), transformando-se para uma nova realidade.

Para Dejours (2012) é preciso mobilizar a chamada inteligência inventiva ou chamada também de criativa. Essa inteligência possibilita lidar com o real, já que é possível *ensinar* procedimentos (o prescrito), mas não *ensinar a trabalhar*, já que para esse autor o trabalho se renova, em constantes recomeços e descobertas, na busca por respostas.

A experiência, se compreendida por esse ângulo, parece auxiliar a preencher de alguma forma essa lacuna entre o real e o prescrito. Segundo Melich (2012), a experiência auxilia a resolver problemas, mas não como um manual que se possa consultar quando se depara com algo que foge ao esperado (apesar de ser essa uma ilusão vendida pelos “processos de certificação” como meios de formação pedagógica). Para esse autor a experiência é uma fonte de aprendizagem que possibilita ao sujeito se dar conta dos seus limites e das suas potencialidades, por isso não é uma solução para os problemas que surgem, mas uma maneira de encará-los, transformando, não as adversidades, mas transformando ao sujeito nesse processo.

A formação não se limita ao aperfeiçoamento profissional e não deve ser resumida a ideia de treinamento. A formação pode ser vista por um ângulo mais amplo e complexo que abranja outras dimensões, como as da experiência e do sentido do trabalho. Souza (2015) reflete sobre isso, alertando que:

[...] a formação docente não pode restringir-se às competências técnicas-operacionais para resolução de problemas imediatos, muito menos ao saber advindo da prática, mas sim, de processos formativos que envolvam as dimensões científicas, política, ética, estética, técnica e emocional (SOUZA, 2015, p. 43).

Nesse sentido, segundo Gadamer (2005), a formação, ou o que ele chama de *bildung*, pode ser definida como “a maneira humana de aperfeiçoar suas aptidões e faculdades” e está vinculada à cultura e à história social do sujeito.

Bildung é um termo derivado do alemão e no inglês é traduzido como *education*. Segundo Jesper Sjöström et al. (2017) é entendido como uma concepção social-filosófica e educacional. De acordo com os autores, *Bildung* permeia todos os domínios da educação. Já em Abbagnano (2007) formação é definida como sinônimo de *Bildung* e

no sentido específico que esta palavra assume em filosofia e em pedagogia, em relação com o termo alemão correspondente, indica o processo de educação ou de civilização, que se expressa nas duas significações de cultura, entendida como educação e como sistema de valores simbólicos (ABBAGNANO, 2007, p. 470).

Isto é, o processo de formação se dá por muitas vias que não somente o pedagógico, mas principalmente, a partir de uma compreensão de mundo a partir das particularidades.

Matos de Souza (2015, p. 46-47) define formação, sinônimo de *Bildung*, como “o trabalho sobre si mesmo em busca do aperfeiçoamento próprio”. Essa definição toma o sujeito alicerçado nas suas experiências, e possibilitando que o mesmo aprimore o seu intelecto e as suas capacidades para além de exigências, modismos ou aspectos pedagógicos reducionistas que respondam ao mercado de trabalho e a lógica de sistemas políticos econômicos. O sujeito é visto a partir da sua incompletude, do entendimento de que o processo de aperfeiçoamento é constante e não se limita a certos espaços, mas aonde qualquer espaço pode articular conhecimentos e experiências que o afetem e delineiem processos formativos únicos.

Dominicé (2012) afirma que a formação é parte integrante da evolução do ser humano e é produzida a partir das experiências que a vida proporciona, não se limitando a um certificado ou diploma. Assim dizendo, é preciso analisar os tensionamentos provocados pelo contexto e pela história de vida daquele sujeito inserido em um tempo e um espaço para questionar a formação do docente universitário e as suas implicações.

Diante disso, essa pesquisa toma como concepção de formação as ideias e definições desses três autores: Gadamer (2005), Dominicé (2012) e Matos De Souza (2015). A partir dessas noções, a formação é considerada como um exercício necessário para a profissão docente, e pode ser entendida como processo de aperfeiçoamento e de evolução pessoal que

se dá a partir dos tensionamentos¹² da própria história de vida. A formação está relacionada ao contexto social, cultural e individual do docente.

Esse docente é tido como aquele que se (trans)forma no contato com o seu fazer e nas relações que estabelece, evidenciando a necessidade de compreender o sujeito a partir da sua incompletude, que está sempre em processo de amadurecimento e em busca de sentidos para si e para o seu mundo. Seus processos e percursos formativos se diferenciam dos demais profissionais pelas especificidades da docência universitária que traz como implicações uma carreira que apesar da pouca regulamentação quando se fala em formação, implica em espaços relacionados muitas vezes ao autodidatismo e de disputa, solitários, mas ricos em experiências e oportunidades.

1.5 Processos de saúde

De acordo com Mori e Rey (2012) a noção de saúde

se constitui pelo social, assim como pelas diferentes necessidades e pelos processos individuais que estão organizados nessa experiência, e, do mesmo modo, o adoecimento também é demarcado pelo social, não apenas um processo individual (MORI; REY, 2012, p. 140).

Ou seja, segundo esses autores, a saúde é tida como um processo permanente, determinado pelas experiências privadas e públicas, englobando o social, o cultural e a história individual e coletiva do sujeito, assim como é também os processos de doença.

Segundo a *European Agency for Safety and Health at Work* (EU-OSHA, 2011) a concepção da Organização Mundial da Saúde (OMS) sobre saúde – que a define como um completo bem estar físico, psicológico e social – preconiza duas acepções: a primeira é a de que não existe saúde, sem saúde mental; e a segunda é a de que a saúde não deve ser tida como mera ausência de doenças.

O fato de a saúde mental ser uma condição para processos de saúde permite questionar a fragmentação entre mente-corpo. O entendimento de que a saúde inexiste sem saúde mental permite repensar a visão dicotomizada de ambas. Goulart (2013) assente que não há uma fragmentação entre a saúde mental e a saúde somática.

Essa é uma separação que parte de um pressuposto organicista, além de psicologizante, em uma visão reducionista que entende o físico como separado do mental,

¹² Eventos esperados e inesperados. De acordo com Rossato (2009), os tensionamentos são gerados no contato da subjetividade individual com a subjetividade social, ou seja, na relação entre o sujeito e os diferentes grupos em que ele se relaciona (religião, trabalho, família, etc.).

como ressaltam Costa e Mendes (2020). Apesar de ser uma estratégia para compreender um construto multifacetado como o de saúde, salientam os autores que é preciso superar esse paradigma, uma vez que a realidade não se dá de maneira parcializada ou de acordo com uma relação de opostos (saúde/doença).

O desafio em pensar a saúde a partir de dimensões múltiplas e da sua complexidade fez com que se optasse em utilizar o termo “saúde” no título dessa pesquisa. Essa estratégia tem como objetivo ressaltar que o cuidado deve ser pensar uma saúde integral do/da docente universitário/a, que englobe cuidados com a saúde em geral, tanto saúde mental quanto somática.

Nesse sentido, a inexistência da doença também não é requisito de saúde. Para não incorrer em reducionismos, a saúde é tida como um processo que não se explica pela ausência, ou pela patologia. Por exemplo, é possível que uma pessoa com uma doença crônica vivencie processos salutares e estados de bem estar. E sabendo que, por mais que um contexto predisponha ao adoecimento ou esteja saturado de aspectos negativos, o sujeito pode se desenvolver de modo positivo. Nesse sentido, de acordo com Goulart (2013), a saúde se dá a partir da visão integral do ser humano e toma como base a ideia de que os processos de saúde estão relacionados à qualidade do desenvolvimento do sujeito e se relacionam com as potencialidades e com os recursos pessoais para além do contexto em que está inserido.

Destaca-se também a há uma dificuldade em verificar o nexos causal linear entre situações laborais e de adoecimento. Isso dificulta e pode mascarar muitas vezes os dados que existem sobre afastamento laboral, por exemplo, dando uma falsa ideia de que o ambiente não oferece riscos, especialmente quando se trata dos riscos psicossociais relacionados a adoecimentos mentais. Como já dito, a visão fragmentada de saúde-doença, de mente-corpo, reforça a fragmentação da experiência humana, descaracterizando a complexidade dos processos humanos (GOULART, 2013; COSTA; MENDES, 2020).

Essa é uma das dificuldades em se investigar processos de saúde em determinados ambientes. Apesar dessa dificuldade em relacionar o nexos causal do adoecimento com o contexto, não há como separá-los. O contexto da educação superior no Brasil é definido por características da dinâmica social que irão influenciar na subjetividade docente.

Segundo Costa e Mendes (2020), o contexto brasileiro está marcado pelo processo histórico de formação colonizada-escravocrata e de subalternização, em que a saúde mental dos sujeitos se deu, e ainda se dá, marcada pela negação oriunda do processo colonizador. Ou seja, o indivíduo se constitui frente ao que ele não é – no caso o modelo tido como universal que se fez reflexo do europeu, do branco, do colonizador.

Segundo os autores, essa dinâmica de dominação marca a subjetividade humana, e essa se expressa muitas das vezes de maneira subalterna e inferior, uma vez que não permite o reconhecimento e afirmação de si. Dessa maneira, legitimam-se concepções ditas universais – mas que na verdade é o espelho do colonizador – apagando e silenciando aquilo que não reflete o sujeito, mas que sim afirma o dominante.

Nesse sentido, a realidade não pode ser tomada de maneira parcial, ou ahistórica, mas sim frente a sua estrutura – muitas vezes marcada pelo racismo, patriarcado e machismo – ou seja, não é possível desconsiderar os antagonismos que surgem das questões de classe, raça, etnia, gênero e sexualidade, e que perpassam as questões de saúde (COSTA; MENDES, 2020).

O modelo de trabalho adotado nas universidades brasileiras reflete essas questões – como demonstrado na sessão 2.2. *Contexto de trabalho* que versa sobre o perfil do/da docente que atua na universidade pública – além de estar cada vez mais voltado à produtividade, o que pode ser considerado uma fonte do adoecimento laboral (COUTINHO; MAGRO; BUDDE, 2011, FREITAS; NAVARRO, 2019). Aspectos como a romantização da falta de tempo e a naturalização do excesso de demandas influenciam na manutenção de processos de trabalho nocivos à saúde.

Diante dessa realidade que ora se apresenta, e conforme Freitas e Navarro (2018), quando não há uma doença ainda instalada, os docentes mesmo assim apresentam já sinais de adoecimento como queixas e sentimentos de mal estar, fadiga e insônia, por exemplo.

Apesar disso, alguns processos geradores de saúde são vislumbrados no atual contexto e é possível identificar no trabalho fontes de prazer e de bem estar (GOMES, 2002), como por exemplo, o relacionamento socioprofissional – com colegas e alunos – e vivências que propiciam o reconhecimento do trabalho (COUTINHO; MAGRO; BUDDE, 2011). Essas vivências, apesar de cada vez mais raras, possibilitam espaços de mobilização subjetiva e afirmação da identidade, gerando sentimentos positivos e processos de saúde ou minimização de riscos psicossociais que são potencializadores de adoecimento laboral.

Segundo Dejours (2012) e Facas (2013), o contexto de trabalho – da qual fazem parte a organização do trabalho, as condições laborais e as relações socioprofissionais – pode ser gerador de prazer e/ou de sofrimento e, conseqüentemente, de processos salutares ou adoecedores. Esses autores explicam que o trabalhar envolve uma mobilização subjetiva que gera prazer e, logo, processos de saúde; mas também trabalhar envolve sofrimento, esse sofrimento pode ser criativo gerando saúde ou pode ser patogênico, incorrendo na necessidade do sujeito fazer uso de estratégias defensivas que poderão tanto preservar sua saúde, como

gerar adoecimento. Este último ocorre quando há a percepção de problemas na organização do trabalho, nas relações socioprofissionais, e/ou a falta das condições mínimas de trabalho, e não há espaço ou perspectiva para elaborar, individualmente ou coletivamente, o sofrimento gerado.

O fato de haver danos à saúde diretos (quando onexo causal é explícito, como por exemplo, quando há um acidente de trabalho) ou indiretos (quando há o impedimento ou a dificuldade do sujeito em elaborar e encontrar saídas para os problemas vividos, seja por meio do uso da criatividade, do reconhecimento, ou do apoio de um coletivo de trabalho), pode dificultar ou impedir o desenvolvimento de novos sentidos subjetivos que promovam novas configurações e possibilite a reelaboração do seu sofrimento. Isso pode ser observado no trabalho diário dos docentes da educação superior que muitas vezes estão expostos a questões de precarização, intensificação e competitividade no espaço laboral gerando mal estar.

Nesse sentido, também Seligmann-Silva (2011) afirma que o trabalho e o seu contexto podem gerar tanto doenças quanto saúde. Para a autora, a saúde não se limita a uma questão individual do sujeito, mas envolve todo o contexto social e as situações vivenciadas tanto na vida pessoal e quanto na laboral.

Para compreender isso é necessário um retorno ao sujeito, aproximando-se da sua narrativa, na intenção de conhecer a sua subjetividade. E a partir disso pensar aspectos do contexto de modo mais amplo, procurando analisar questões políticas e sociais do seu ambiente e do coletivo que o compõe (SELIGMANN-SILVA, 2011). Essa definição reafirma que além das questões individuais relacionadas à história de vida, faz-se necessário uma atenção ao ambiente de trabalho, pois é nessa troca entre o coletivo e o individual que os processos complexos de saúde-adoecimento se fortalecem ou tornam-se mais vulneráveis. Ou seja, a saúde no trabalho envolve o indivíduo, o trabalho e o seu contexto.

A partir desse entendimento sobre a complexidade que envolve os processos de saúde e de adoecimento, fundamentam as ideias sobre saúde os autores Dejours (2012), Mori e Rey (2012), Goulart (2013). Essas ideias levam em consideração que a saúde é um processo multideterminado, que não pode ser fragmentado e que possibilita ao sujeito desenvolver suas potencialidades e recursos pessoais a partir das suas experiências individuais e coletivas.

A proposta da pesquisa implica na reflexão sobre a saúde docente, de maneira a valorizar o sujeito reconhecendo-o como produto e produtor de sentidos determinantes para os processos de saúde quando somados a outros processos multideterminados (o que inclui fatores genéticos, psicológicos, do contexto de trabalho, sociais, políticos e culturais).

Compreendendo também que o trabalho e a formação podem ser fontes de sentido e de processos salutares, que permitem aos sujeitos questionarem o seu lugar no mundo e refletirem sobre si mesmos e seus coletivos. Segundo Santos e Gomes (2018),

A atuação crítica, autocrítica e propositiva nos contextos formativos envolve o reconhecimento das nossas identidades, dos valores e crenças com os quais nos constituímos enquanto pessoas e profissionais da educação. Essas constituições resultam das relações que estabelecemos conosco, com outros humanos e com as naturezas-culturas as quais pertencemos (SANTOS; GOMES, 2018, p. 315).

Esse reconhecimento das autoras de que os processos formativos não ocorrem à parte ou de maneira estanque, envolvendo abordagens heterogenias e que incluem o diferente, possibilitam pensar processos formativos relacionados aos processos de saúde.

Uma formação que viabiliza afirmar identidades e constituir subjetividades faculta ao sujeito desenvolver-se e transformar-se em uma relação de pertencimento com a natureza ao seu redor.

Nesse sentido, os diversos aspectos do mundo laboral afetam a atuação profissional do/da docente gerando prazer e/ou sofrimento no trabalho. Diante disso, os percursos formativos trilhados pelos sujeitos permitem que sejam atribuídos sentidos (positivo ou negativo) a essas vivências laborais.

Os sentidos atribuídos podem permitir a reelaboração do sofrimento o que é determinante aos processos de saúde. Mas também, podem propiciar processos de adoecimento que impedirão o questionamento de si e do contexto. Essas dualidades (prazer x sofrimento, saúde x adoecimento, sentidos positivos x negativos) são uma característica do tempo/espaço contemporâneos e refletem a relação entre a tríade formação, trabalho e saúde.

À vista disso, a pesquisa buscou analisar essa relação entre os processos formativos, laborais e de saúde/adoecimento e como eles se reverberam na docência na Universidade de Brasília. Desse modo, buscou-se compreender as histórias de vida dos sujeitos de pesquisa, o contexto e as situações específicas, ampliando a discussão sobre o trabalho docente na educação superior.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Como afirma Morin (2000), não há somente uma relação de linearidade entre efeito e causa, sendo que muitas vezes são as múltiplas causas que geram o efeito, e ainda que tais causas muitas vezes retornem como o próprio efeito, uma relação de complexidade para além do efeito linear. Por exemplo, não uma relação de causalidade direta entre a tríade estudada na pesquisa. Não necessariamente, uma trajetória formativa e laboral específica será fonte exclusiva de processos de saúde ou de adoecimento. Assim como também, em alguns casos, é tão complexo determinar nexos causais entre contexto e danos à saúde.

Compreende-se, a partir disso, que ao se fazer uma pesquisa e estudar um objeto é preciso considerar a relação complexa entre as variáveis, evitando assim um olhar reducionista sobre o fenômeno. A partir desse entendimento epistemológico, e na busca para responder a pergunta de pesquisa sobre qual a relação que se estabelece entre trabalho, formação e saúde, para desenvolvimento do estudo foi utilizada a metodologia biográfica.

Segundo Sampieri, Collado e Lucio (2006) a metodologia biográfica é uma investigação qualitativa que permite conhecer, a partir das narrações dos participantes as suas experiências e eventos significativos. Tal abordagem de investigação permitiu partir da narração dos sujeitos como uma fonte e como uma ferramenta metodológica de pesquisa, contribuindo assim com o aprofundamento de algumas questões específicas da realidade da universidade que envolvia a relação entre o trabalho e como se deu, se dá e pode se dar a formação, considerando ainda a influencia dessa relação na saúde do profissional.

A metodologia também possibilitou ao estudo debruçar-se sobre questões da história de vida, da formação e da atuação de docentes na educação superior, uma vez que, segundo Sampieri, Collado e Lucio (2006), esse tipo de análise permite

entender la sucesión de hechos, situaciones, fenómenos, procesos y eventos donde se involucran pensamientos, sentimientos, emociones e interacciones, a través de las vivencias contadas por quienes los experimentaron (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006, p. 487).

Ou seja, por meio dessa estratégia de pesquisa foi possível relacionar as subjetividades (conhecidas a partir da escuta desses docentes) com o contexto específico da universidade, com os ambientes de trabalho, com a sua missão institucional e com as características inerentes ao público que a UnB atende.

2.1 Caminho investigativo e considerações

Para essa pesquisa buscou-se analisar as narrativas dos docentes efetivos da Universidade de Brasília (UnB). A escolha dos/das participantes foi intencional uma vez que esse é o lócus de trabalho da pesquisadora, que atua como servidora pública – cargo de psicóloga – na instituição desde 2016 e das inquietações surgidas a partir da escuta dos mesmos durante esse período, que se somaram as análises das entrevistas dos docentes participantes da pesquisa.

Como instrumentos e técnicas de construção de dados foram utilizados, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A), um questionário de dados demográficos (APÊNDICE B) e a entrevista narrativa. Segundo González-Montegudo (2016), essa entrevista narrativa, aplicada de acordo com a metodologia biográfica, possibilita que o sujeito analise a sua própria experiência, refletindo sobre ela, em um espaço de liberdade e de sigilo. Além disso, o autor ressalta que entre pesquisador e sujeito se estabelece uma relação de empatia e confiança, o que é positivo para o relato das vivências pessoais. Isso permitiu considerar a complexidade da pergunta de pesquisa da maneira mais completa possível e ainda propor novas questões.

Ainda sobre a entrevista narrativa, entende-se, consoante com Jovchelovich e Bauer (2002), que esse é um instrumento que possibilita gerar histórias. Ou seja, essa técnica é marcada por três características, segundo a autora e o autor: textura detalhada, que consiste em dar informações detalhadas, que deem conta de contar uma história plausível considerando aspectos como tempo, lugar, motivos e planos, por exemplo; fixação da relevância, que é a explicação seletiva de acordo com o julgamento da relevância e da sua perspectiva de mundo; e por fim, o fechamento da gestalt, referente à necessidade de conclusão de uma história, ou acontecimento central, ou seja, caracterizada por uma estrutura tríplice que flui de um começo, para um meio e tendendo para o fim.

Deve-se destacar também que essa forma de entrevista de pesquisa, é considerada não estruturada e de profundidade, e foca na realidade do sujeito, privilegiando a interpretação e as vivências do entrevistado diante da realidade vivida (JOVCHELOVICH; BAUER, 2002). Diante disso, essas realidades expressas nas histórias individuais conectam a fala e o mundo para além do discurso. Ou seja, as falas representam pontos de vista de situações específicas e realidades marcadas por um tempo e espaço delimitados pelo contexto sócio-histórico.

Considerando essas possibilidades da entrevista narrativa, os objetivos gerais e específicos dessa investigação buscou-se convidar docentes de maneira ampla com

características identitárias que abarcassem a diversidade de gênero, de raça/etnia e de faixa etária, que caracterizam as singularidades do coletivo de trabalho docente na universidade.

2.2 O convite para participar da pesquisa

Inicialmente, pensou-se em convidar aqueles docentes que já haviam participado de ações de prevenção, promoção de saúde e atenção psicossocial ofertadas no âmbito da UnB. Porém as informações disponíveis institucionalmente, ou não foram suficientes, ou não foram publicizados à pesquisadora. Foi então necessário pensar outras formas de encontrar e convidar os professores e as professoras para a pesquisa. Frente a isso, foram utilizadas as seguintes estratégias – divididas em três etapas – para convidar os/as docentes que gostariam de contribuir com o estudo:

PRIMEIRA ETAPA – divulgação via Whatsapp¹³ e Instagram¹⁴

- (a) Nos meses de maio e junho de 2021 foi feita a divulgação pela página do Instagram da Associação dos Docentes da Universidade de Brasília (ADUnb). Não houve retorno de nenhum docentes;
- (b) Concomitantemente, durante os meses de maio e junho de 2021 houve a divulgação do convite via grupos de Whatsapp integrandos por pesquisadores e professores universitários, ressaltando-se que o convite era para aqueles que atuavam na Universidade de Brasília. Não obteve resposta de docentes que atuassem na UnB;
- (c) Foi feito também o convite de maneira individual a alguns docentes atuantes na Universidade de Brasília, via Whatsapp e Instagram. Dois desses docentes convidados responderam dizendo que não teriam interesse em participar, porém se disponibilizaram a divulgar o convite para a pesquisa aos colegas, o que também não teve retorno;

Diante da falta de respostas, partiu-se para a segunda etapa.

SEGUNDA ETAPA – divulgação via e-mail institucional

- (a) Em junho e julho de 2021 foi enviado o convite da pesquisa para lista de e-mails funcionais dos docentes da universidade.

Houve cinco respostas, sendo três as das docentes que cederam as entrevistas e duas respostas de docentes – um professor e uma professora – que se interessaram e pediam

¹³ Aplicativo de troca de mensagens e de chamadas de vídeo e voz (WHATSAPP, 2021).

¹⁴ Aplicativo que permite conectar pessoas e compartilhar o que se faz, ver novidades de outras pessoas, etc. (INSTAGRAM, 2021).

mais informações sobre a pesquisa e o formato da entrevista, porém após e-mail com os detalhes solicitados ambos alegaram não ter disponibilidade naquele momento.

- (b) Em julho de 2021 foi enviado convite por e-mail para alguns docentes indicados pelas professoras que participaram das entrevistas.

Somente um professor respondeu pedindo mais detalhes sobre a entrevista, mas após a resposta não houve mais retorno por parte desse docente.

Diante da falta de representatividade de gênero e de raça/etnia, uma vez que haviam sido entrevistadas até aquele o momento apenas docentes mulheres e de raça/etnia branca, optou-se pela terceira etapa com o objetivo de ampliar a diversidade dos sujeitos a serem entrevistados.

TERCEIRA ETAPA: convite direto a alguns docentes selecionados

- (a) Foram enviados e-mails convidando diretamente docentes homens e docentes mulheres negras e indígenas.

Uma professora alegou não ter disponibilidade de tempo naquele momento e outra docente respondeu o e-mail apenas quando a pesquisa já estava finalizada.

Diante dessas estratégias – e das negativas e silenciamentos dos docentes convidados – algumas reflexões emergiram buscando-se compreender possíveis razões e superação das mesmas em pesquisas futuras. Primeiramente compreende-se o fato de o convite ter sido feito em um período do ano que coincidiu com o final do semestre letivo e início das férias na Universidade. Isso parece ter contribuído para as não respostas e ressalta o desgaste e o esgotamento ao final de cada semestre, diante da sobrecarga de trabalho a que professores e professoras são expostos.

O fato de o convite ter sido enviado pelo e-mail institucional também parece ter contribuído de maneira negativa no alcance dos sujeitos. Percebeu-se que os/as docentes são sobrecarregados de informações que chegam via e-mail institucional. Durante o período pandêmico isso se exacerbou, já que o e-mail institucional se fez um dos principais canais oficiais de comunicação – o que não acontecia antes da pandemia – tanto para questões institucionais, como para comunicação com colegas e alunos.

Percebe-se ainda que a temática da pesquisa é delicada e envolve a necessidade do/da docente revisitar experiências, memórias dores e situações que envolveram sentimentos negativos, o que pode gerar angústias, fugas e desejos de esquiva.

Por fim, há ainda o fato de o estudo ser realizado na Universidade de Brasília e ainda ter como lócus de pesquisa os próprios docentes da UnB, indicando sentimentos de medo ou/e

preocupação dos/as docentes em se exporem pessoal/profissionalmente, sem o devido distanciamento do seu contexto de atuação.

2.3 As entrevistas

À vista disso, foram realizadas somente as entrevistas com as três docentes mulheres que manifestaram interesse em participar da pesquisa. As três entrevistas, ocorreram em julho de 2021, por meio do aplicativo *Teams*. Esse aplicativo foi escolhido por ser uma ferramenta comumente utilizada na Universidade, e tanto a pesquisadora quanto as docentes já tinham conhecimento prévio do seu uso. Essa escolha ocorreu de maneira conjunta com as docentes.

Cada entrevista foi agendada previamente de acordo com a disponibilidade da docente e da pesquisadora em comum acordo. Uma das entrevistas teve que ser remarcada por motivos pessoais da docente. O tempo médio de cada entrevista foi de 48 minutos aproximadamente. Os áudios foram transcritos na íntegra para análise da pesquisadora, respeitando-se os princípios éticos de sigilo e registro da permissão para gravar.

Os nomes verdadeiros das docentes foram trocados com o intuito de certificar o sigilo. As participantes estão identificadas pelos vocativos que remetem a nomenclaturas de flores, sendo eles: Amarílis, Rosa e Camélia. A substituição dos nomes por alcunhas de flores surgiu com objetivo de refletir o termo “florescer”, advindo da psicologia positiva. Essa é uma teoria que busca focar as suas investigações nos traços positivos do ser humano e em constructos tais como bem-estar e felicidade, que possibilitam desenvolver potencialidades e virtudes, ou seja, estuda as possibilidades que permitam o chamado florescimento dos sujeitos (SELIGMAN, 2011).

As entrevistas seguiram o passo a passo proposto por Jovchelovich e Bauer (2002), que é composto por:

- (1) Preparação: consistem em uma breve apresentação da pesquisadora e da técnica de entrevista narrativa, há a solicitação da permissão para a gravação;
- (2) Início: é o começo da gravação e a apresentação do tópico inicial, que no caso desse estudo foi “Como é ser professora universitária na UnB?”;
- (3) Narração central: é o momento de fala sem interrupção por parte da pesquisadora, que intervém apenas com incentivos breves e/ou não verbais com o objetivo de dar continuidade à fala da participante;
- (4) Fase de questionamentos: momento em que, de acordo com a percepção da pesquisadora, objetiva elucidar a narração e busca preencher as lacunas referentes ao tópico inicial da pesquisa;

- (5) Fala conclusiva: encaminha para o encerramento da gravação e possibilita uma conversa informal para considerar as impressões da docente.
- (6) Escrita do diário de campo: consiste no registro de memórias e considerações da fala conclusiva e da entrevista em geral.

Seguindo o caminho sugerido pelos autores supracitados, as entrevistas gravadas foram transcritas na íntegra. Um diário de campo também foi escrito após cada entrevista com o objetivo de registrar as características paralinguísticas que puderam ser observadas, tais como pausa na fala, entonação, expressões de diferentes emoções e de comportamento.

Frente ao conteúdo das entrevistas, foi realizada uma análise temática das narrativas, de acordo com o proposto por Jovchelovich e Bauer (2002). Segundo os autores, essa análise consiste em observar todas as transcrições reduzindo as falas em sentenças sintéticas que abarcarão palavras-chave.

Essas palavras condensam sentido e permitem ressaltar as categorias e as estruturas relevantes que se apresentam nas narrativas das professoras. Esses aspectos levantados serão apresentados a seguir.

3 NARRATIVAS DE MULHERES NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA: ENTRELAÇAMENTOS ENTRE TRABALHO, FORMAÇÃO E SAÚDE NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

O tópico inicial da entrevista narrativa foi a seguinte questão: como é ser professora universitária na UnB? Percebeu-se que essa pergunta possibilitou às docentes iniciarem suas falas destacando sentimentos – positivos e negativos – em relação a sua atuação profissional. Possibilitou também conhecer as histórias de vida de cada uma delas, em que se destacaram principalmente questões vinculadas à relação com os colegas de trabalho e com os alunos, maternidade, casamento e pandemia. As narrativas contaram um pouco sobre o caminho que cada uma trilhou e tem trilhado até o momento, indicando em alguns momentos tanto os desafios como as aprendizagens desse percurso.

As três docentes entrevistadas são do gênero feminino, se autodeclararam de raça-etnia branca e atualmente trabalham em regime de dedicação exclusiva. Elas atuam em diferentes áreas do conhecimento¹⁵¹⁶.

A TABELA 2 abaixo faz uma comparação com objetivo de facilitar a visualização de características individuais e/ou complementares de cada uma delas:

TABELA 2 - Dados das docentes entrevistadas

	Camélia	Amarílis	Rosa
Idade	44 anos	55 anos	37 anos
Ingresso como docente na UNB	2009	2012	2018
Tempo de docência na UNB	12 anos	9 anos	3 anos
Cargo de professor que ocupa atualmente	Associado	Adjunto	Assistente
Vida pessoal	Solteira Com filhos	Casada Sem filhos	Casada Com filhos
Gênero	Feminino	Feminino	Feminino
Raça-etnia	Branca	Branca	Branca

Fonte: elaborado pela autora.

A professora Camélia conta que ser professora universitária na UnB é algo complexo que envolve várias fases, desde quando assumiu como docente, até o momento de agora como

¹⁵ As áreas não serão identificadas com o objetivo de preservar o sigilo das participantes.

¹⁶ Áreas do conhecimento definidas pelo CNPq, de acordo com a tabela disponível em https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/TabelaAreasConhecimento_072012_atualizada_2017_v2.pdf

professora associada, após 12 anos lecionando na universidade. Fases que envolveram a mudança para Brasília para trabalhar na UnB, a chegada dos filhos, vivências de assédio moral no local de trabalho quando iniciou sua jornada de trabalho, um período morando fora do país para desenvolver a sua pesquisa, o fim do casamento e a situação de pandemia. Ser docente é um trabalho que ela gosta, mas que tem seus desafios, entre eles as dificuldades burocráticas que envolvem questões de financiamento de pesquisas, pressão para produção, desvalorização da profissão e relações complicadas com colegas de trabalho. Mas também há vantagens como o relacionamento com os alunos, as oportunidades de mobilidade e colaborações com pessoas de outros locais e países e também o prazer em viver na cidade e dentro do campus.

Para a professora Rosa, ser professora universitária na UnB é uma missão complicada, e é ao mesmo tempo prazerosa e difícil. A docente, apesar de lecionar na universidade há três anos, sente que está envolvida com o seu setor há mais tempo, pois foi professora substituta e voluntária antes de ser professora efetiva. Para Rosa a experiência de ser professora efetiva a deixou mais confortável perante os colegas e os alunos, tanto para organizar as aulas, participar do colegiado, quanto diante da interlocução com os alunos e para se envolver com projetos. Ela destaca que a mãe e as tias são professoras, mas que na infância sempre dizia que não seguiria a profissão. Por essa razão, trilhou um percurso diferente daquele da família, mas, segundo ela, a vida acabou levando-a para o caminho da docência. Contando com o apoio do marido, saiu da iniciativa privada depois que teve a certeza de que gostava de dar aulas e viu na profissão uma oportunidade para estar sempre estudando. Ela diz que após se tornar professora universitária seus dias são intensos, suas horas estão sempre preenchidas de atividades, mas que ela gosta demais disso tudo.

Para a professora Amarílis, ser professora universitária na UnB é uma experiência muito boa e completa. Ela sente que, em comparação com os outros trabalhos, esse a possibilitou equilibrar as atividades de ensino e de pesquisa que são para ela fontes de crescimento pessoal, e em que ela pode desenvolver conhecimentos para si por meio do estudo e do contato com os alunos. Para Amarílis, essas oportunidades de crescimento deveriam ser estendidas a todos, o que em alguns momentos da sua vida quase lhe foi negado, principalmente diante dos preconceitos e dos desafios sociais. Hoje, moradora de uma região periférica da cidade, ela convive diariamente com o contraste entre o status que a profissão lhe proporciona e os processos de exclusão social. Frente à elitização da profissão e da universidade, ela perpassa a própria história de poucas oportunidades e de superação. Segundo ela, aos 55 anos de idade e nove anos como docente na instituição, ela se permite

dizer o que pensa e empenhar-se para que os processos de inclusão ocorram na prática, levando em consideração as diferentes realidades sociais dos alunos, mesmo que muitas das vezes isso a faça ser questionada pelos colegas de trabalho.

3.1 As (im)possibilidades diante da atuação profissional na universidade

Destaca-se que essa pesquisa foi realizada em um contexto de pandemia. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), a pandemia provocada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2) teve início no final de dezembro de 2019 e perdura ainda em 2021. O estudo foi construído e escrito diante desse cenário novo e desafiador, e que provavelmente impactou e mudou de maneira significativa a maneira como as pessoas se relacionam, como significam o seu trabalho e como vivem no mundo.

Na universidade, pode-se perceber que ocorreram mudanças no ensino, na pesquisa, na extensão e também nas atividades de gestão. Essas transformações foram consequências de um contexto desafiador que influenciou a sociedade como um todo e repercutiu na realidade de trabalhado e do trabalhador/trabalhadora, ocasionando igualmente uma instabilidade social, econômica e política nos cenários mundiais (MORAES, 2020).

As docentes entrevistadas relataram esses desafios vivenciados no dia a dia de cada uma, ressaltando em mudanças positivas relacionadas às atividades de ensino e de gestão, mas também em mudanças negativas especialmente àquelas relacionadas às atividades de extensão e de pesquisa.

Segundo as docentes Rosa e Camélia as dificuldades relacionadas às atividades de extensão e de pesquisa se agravaram, tanto devido ao contingenciamento de recursos financeiros quanto pela falta de insumos. Isso foi algo negativo e que parece ter se agravado no contexto pandêmico.

Apesar disso, a dinâmica de atividades remotas foi positiva no ensino. Segundo Camélia e Amarílis, primeiro porque permitiram que alguns alunos não precisassem se deslocar de maneira precária para a universidade e pudessem assistir às aulas domiciliares ao invés de terem que enfrentar longas e cansativas viagens para a UnB; e segundo, oportunizaram o uso de novas metodologias de ensino. As professoras também destacaram que na pandemia ocorreram mudanças positivas relacionadas à atividade de gestão, apesar dessa ainda ser uma atividade considerada ruim pelas professoras de uma maneira geral. Na percepção de Camélia o modelo de trabalho remoto permitiu que houvesse mais facilidade para realizar reuniões administrativas e de colegiado, devido à possibilidade de reunir um

grande número de docentes ao mesmo tempo e em um mesmo espaço (no caso aqui, o espaço virtual).

De acordo com Dunker (2011), os eventos ou tragédias possibilitam uma identificação ou um desdobramento de algo que estava escondido em uma dada configuração social. Fatos como os vivenciados em um contexto desconhecido como o de uma pandemia, certamente geram mudanças ou senão desconfortos, ocasionando reflexões sobre as possibilidades presentes e futuras, além de uma leitura mais acurada do passado.

Nesse sentido, ao mesmo tempo em que certas mudanças foram percebidas como positivas em um primeiro momento, elas geraram desconforto e uma sensação de vulnerabilidade, o que expôs as docentes a novos riscos laborais. Alguns desses riscos foram ocasionados pelas medidas de isolamento social e pelo trabalho remoto e resultaram em mudanças comportamentais e psicológicas, como se observa nas falas de duas das docentes. A professora Camélia ressalta:

“Deu essa bagunçada da pandemia, essa readaptação difícil, laboratórios estão todos fechados, alunos com tudo atrasado, né. Eu tenho que lidar com isso, com os alunos do curso, com os meus alunos... Muita gente desistindo, abandonando, trancando, né [...]”.

A professora Rosa também comenta como os desafios foram percebidos por ela:

“Eu me sinto muito à vontade nesse sentido, eu nunca tive nenhum problema, nem com aluno, nem com professores, nem com Direção por eu construir junto com os alunos a minha forma de ministrar disciplina e tudo isso, lógico, fica mais difícil agora na pandemia [...]”.

Como se percebe pelas falas, as mudanças no trabalho geraram sobrecarga e faltas de estratégias diante das dificuldades trazidas pelos alunos. Infere-se pelos relatos que isso ocasionou situações de vulnerabilidade psicológica como medos e incertezas pessoais nas docentes. Ocasionalmente, além disso, desafios frente à necessidade de mudanças comportamentais e ambientais que se apresentaram diante da impossibilidade de se reunir coletivamente e da urgência em adequar-se rapidamente a métodos de ensino à distância.

Esses novos aspectos se somaram aos riscos já presentes no mundo do trabalho, uma vez que o contexto universitário vem sendo atingido cada vez mais pela precarização laboral. A perda da autonomia e a implicação da lógica produtivista no meio laboral docente resultaram com o passar do tempo na intensificação do trabalho, além do esvaziamento das relações sociais. Essas implicações ocasionaram questionamentos e dúvidas sobre o

pertencimento e a identificação desse trabalhador com a sua classe laboral (AVDZEJUS; RIBEIRO, 2020), e como se pode perceber nas falas a seguir.

A professora Camélia define na sua fala esses questionamentos quanto ao pertencimento e identificação com o trabalho quanto se depara com uma realidade que não foi a que idealizou:

[...] tem uma fase quando você chega que você está super empolgado, que chegou, que entrou na universidade pública, né. E você chega achando que você pode fazer tudo o que você sempre quis e planejou na vida, né. Assim... Esse era o sentimento, quando você chegou [...] só que aí você é dado de cara com uma realidade que não é essa mesmo, né! [...]

Mais adiante em sua fala, ela destaca como a lógica produtivista se apresenta nas suas atividades, dizendo:

[...] Então é um ciclo de pressão, dessa de publicação, de produção. E o outro lado das atividades administrativas que você realmente não faz ideia até quando você entra né.

Esse quadro de mudanças negativas que se sobressaem diante das perdas, das sobrecargas e do sucateamento das universidades públicas brasileiras tem sido característico da atuação na docência universitária apesar de algumas particularidades¹⁷. Assim como Camélia citada acima que retrata a sobrecarga, a professora Rosa relata como o sucateamento atinge suas atividades:

[...] muitas vezes a gente acaba usando o recurso próprio para desenvolver algumas atividades se a gente faz muita questão. Ou, às vezes, a gente acaba deixando de desenvolver alguma atividade por falta de recursos [...]

Isso acaba delimitando a atividade profissional do docente e moldando as suas especificidades, diferenciando-a de outras profissões. Apesar disso, a precarização do trabalho é um fato que atinge diferentes categorias profissionais e não somente a docência, e defini-la não é tarefa simples. Segundo Standing (2014)

ser precarizado é ser sujeito a pressões e experiências que levam a uma experiência precarizada, de viver no presente, sem uma identidade segura ou senso de desenvolvimento alcançado por meio do trabalho e do estilo de vida (STANDING, 2014, p. 37).

¹⁷ As particularidades se referem às diversas questões relacionadas ao contexto sócio-histórico das universidades, tais como as características regionais, fundacionais, de categoria (se pública ou privada, se federal ou estadual), na forma de ingresso na carreira, entre outras; que influenciarão na prática docente.

De acordo com essa definição, e observando as transformações ocorridas no contexto, na carreira e nas atividades desempenhadas pelos professores universitários ao longo dos anos, percebe-se como a categoria foi atingida pela precarização do seu trabalho. De acordo com Lorenzón Maffioletti, Teixeira e Pagliosa Corona (2021) no trabalho da docência universitária atualmente se apresentam situações como a

redução de financiamento, as medidas de restrição do quadro docente, o congelamento salarial, a sobrecarga de trabalho, [e] as pressões por aumento da produção científica (LORENZZÓN MAFFIOLETTI; TEIXEIRA; PAGLIOSA CORONA, 2021, p. 8).

Essa precarização que se apresenta de maneira latente no serviço público, é explicitada no contexto universitário pela perda da autonomia e pela pressão por produção, tanto na iniciativa privada quanto no contexto público. Isso é exemplificado na fala da professora Camélia:

“[...] você não tem noção do tanto que a pessoa tem que escrever para conseguir aprovar um projeto, de tanto de paper que tem que revisar para você publicar um artigo. O perrengue que é de revisão de artigo, né... que vem, que vai, que vem, que vai. E essa pressão da produção que eu acho que é meio ruim... essa pressão da produção, acho que tem que mudar de algum jeito. Né, enfim. Aí a gente está submetido a isso, porque a gente progride com base nisso, se cadastra na pós [graduação] com base nisso, só pode orientar [aluno] com base nisso, e só consegue projeto com base nisso, enfim.”

Já a professora Amarílis manifesta a precarização que ela vivenciou na iniciativa privada, diante da incerteza de pagamento salarial, dizendo:

“E só vim [morar em Brasília] porque as condições de trabalho onde eu estava ficaram ruins, né. Eles começaram... A universidade era particular, a gente começou a ficar sem salário. Eles começaram assim: chegava dia de pagamento a gente recebia 10% do salário, depois dali a mais 10 dias a gente recebia mais 15% e virava o mês e você não tinha terminado de receber o salário completo”.

Essas dificuldades relatadas e que se agravaram em um contexto cada vez mais marcado pela precarização, também se refletiram nas atividades de gestão, o que ficou patente nas narrativas das docentes como um aspecto adverso do trabalho na universidade. As professoras trouxeram em suas falas questões relacionadas à má remuneração diante das responsabilidades inerentes ao cargo, à sobrecarga de trabalho que se somam as outras atividades, falta de tempo diante da assunção de atribuições que não lhe cabem por falta de pessoal de apoio, e desconhecimento de trâmites e demais processos administrativos.

Sabe-se que além de congregar as atividades de ensino, pesquisa e extensão a universidade pública tem em seus pilares a atividade de gestão. Essa possibilidade laboral, que não é exigência na iniciativa privada, inclui a gestão democrática de tomada de decisões realizada por meio de colegiados. Porém o que poderia ser uma potência acaba por implicar em mais sobrecarga de trabalho e fonte de adoecimento pessoal diante dos desafios que se apresentam. A professora Rosa destaca que as atividades de trabalho não se resumem as de ensino e segundo ela as atividades de gestão são as mais desgastantes, dizendo:

“[...] Se você falasse assim, você pode ficar aqui só dando sua aula, eu acho até que eu não pedia a minha licença para doutorado. Mas o problema é que nunca é só sua aula, né. [...] E aí a tem a ver com a própria coordenação que eu assumi... Que eu acho que tem muito... Eu assumi em um contexto de não... de não tinha ninguém para assumir, a Rosa assume. Por que todo mundo já tinha passado, era a minha vez”.

A professora Amarílis também relata situação parecida:

“[...] eu assumi a chefia do departamento, por que... Depois é que eu entendi que era uma coisa que ninguém queria fazer e como eu era novata, eu tinha acabado de chegar... era um trabalho, assim, exigente, muito mal remunerado e de muita responsabilidade. Assim, muito mal remunerado pela responsabilidade que traz. Então, tinha um jogo de empurra no departamento que eu não tinha nem me inteirado dele, porque eu tinha acabado de chegar. E alguém me convenceu de que eu seria uma ótima chefe de departamento. E eu acabei virando chefe de departamento por aclamação, porque era a única”.

Percebe-se por essas falas a falta de interesse das docentes em assumir a atividade gestora, apesar de ser importante na perspectiva da progressão da carreira. Um dos fatores que aparecem nas narrativas e justificam o porquê, tem relação com os processos administrativos. A professora Camélia ressalta que as atividades gestoras incluem questões relacionadas a aspectos administrativos dos processos da universidade e que ficam a cargo do docente, apesar de não ser responsabilidade deles. Esses desafios encontrados são explicitados pela professora Camélia:

E a gente tem várias atribuições na área administrativa, que a gente não, não sabe que tem, e só aprende no dia a dia e batendo cabeça né... Porque não existe um preparo para o professor ser chefe departamento, não existe um preparo para você ser coordenador de curso... Dos trâmites da universidade né, da burocracia da universidade né, dos processos da universidade. Então isso demora para você aprender, e aí assim, eu acho que você chega achando que é uma coisa e você não tem noção do tanto de atribuição que você tem [...].

Entende-se que essa sobrecarga ocasionada pelas incumbências administrativas são reflexos dos processos de precarização e do sucateamento pelo qual tem passado as

universidades públicas, isso inclui o contingenciamento de recursos e que se reflete na falta de pessoal. Camélia resume:

“[...] Se você consegue obter a sorte de ter um secretário bom, que tem experiência, que te ajuda também, né. Mas eles são muito sobrecarregados de tarefas, de trabalho, enfim.[...]”.

Essa fala de Camélia, exemplificada acima também sinaliza como o processo de ambientação de novos servidores (docentes e técnicos) se revela incipiente, uma vez que não atende essas demandas formativas. A/O docente fica refém da sorte, ao invés de poder contar com a universidade e com o apoio de capacitações que suprissem essas lacunas.

É latente também nessa discussão que a formação inicial do docente universitário, que ocorre no mestrado e doutorado, não o prepara para a atividade de ensino (D’ÁVILA, 2008; SOARES; CUNHA, 2010; MASSA; D’ÁVILA, 2018), porém salienta-se que também não o preparam para a atividade de gestão, como se pode perceber nas narrativas.

Ou seja, a/o docente acaba por assumir tarefas que deveriam ser realizadas em conjunto com os servidores técnicos, o que não acontece devido à falta de pessoal, ou ainda falta de pessoal capacitado. Isso se reflete em uma sobrecarga do trabalho cada vez mais acentuada, em sentimentos de desencanto, de insatisfação e de esgotamento frente às atividades inerentes ao cargo.

Não obstante, da mesma forma algumas transformações otimistas também foram vislumbradas. A professora Amarílis destacou as possibilidades que ela obteve frente à situação pandêmica, dizendo:

*“[...] Quer dizer, eu vou aprendendo cada vez mais. Então **eu me sinto aprendendo**. O momento de pandemia permitiu isso, e eu estou achando ótimo. Eu digo que esses são os doces frutos da pandemia, porque ela teve muitos frutos amargos, mas ela tem os frutos bons, também. **Que são de a gente poder trabalhar de formas diferenciadas, trabalhar de forma conectada, trabalhar com integrar o universo da sala de aula com ferramentas que naturalmente não estariam ali e que a gente não pensaria em utilizar. [...] trabalhando com outras linguagens que não são as clássicas. [É] a gente atualizar esse universo da sala de aula”.***

Ou seja, nesse caso as mudanças ocorridas possibilitaram o desenvolvimento de novas competências e outras estratégias de ensino. Essas experiências de trabalho, pela qual uma pessoa pode passar durante seu ciclo de vida laboral – são de especial importância, pois permitem ao trabalhador desenvolver-se pessoalmente e profissionalmente, influenciando aspectos psicológicos e permitindo aprimorar competências técnicas e sociais do sujeito.

Nesse sentido, compreende-se que permitir-se ser afetado por essas experiências é uma maneira do sujeito buscar em si e nas suas vivências uma maneira de responder aos desafios diários, cedendo algo de si no seu ato de trabalhar. A experiência, se compreendida desse ângulo, parece auxiliar a preencher a lacuna existente entre o real e o prescrito, preconizado por Dejours (2012), frente aos estudos da teoria da Psicodinâmica do Trabalho.

Em consonância com o autor francês, compreende-se que o sujeito por mais que siga os procedimentos, as técnicas e tenha o conhecimento prévio, ele não tem a certeza dos impasses e desconhece as situações inesperadas que podem ocorrer – como foi caso da situação pandêmica que surgiu inesperadamente e impôs mudanças e desafios.

Amarílis conta que o momento de pandemia permitiu implementar mudanças na maneira de trabalhar. Para Rosa a pandemia foi um momento de perceber como aprendizagens prévias podiam ser colocadas em prática novamente e de maneira mais tranquila e com mais segurança. Camélia reorganizou aspectos da vida pessoal para atender as demandas de trabalho. Todos esses exemplos narrados pelas docentes revelam o uso da inteligência criativa¹⁸ – seja individual ou dentro do coletivo em que as docentes se inserem – para buscar e propor soluções ao inesperado, ao novo que se apresentou no contexto laboral.

Os exemplos acima também demonstram como o sujeito quase sempre se encontra em desvantagem diante da realidade, e precisará em diferentes momentos da sua inteligência criativa para solucionar problemas. Diante disso, compreende-se, segundo Dejours (2012) que

Trabalhar é preencher a lacuna existente entre o prescrito e o efetivo. É necessário repetir: o trabalho se define como aquilo que o sujeito deve acrescentar às prescrições para atingir os objetivos que lhe são confiados; ou ainda o que ele deve dar de si mesmo para fazer frente ao que não funciona quando ele segue escrupulosamente a execução das prescrições (DEJOURS, 2012, p.38).

Sabendo que o/a docente que atua na Educação Superior é um profissional que, muitas vezes, aprende o trabalho de maneira autodidática – aqui entendida como o trabalho próprio de aperfeiçoar a si e que está em consonância com a ideia de formação que é apresentada nesse estudo – ou seja, é no seu fazer diário que me reconheço como docente.

Ainda que a universidade ofereça um suporte a partir de cursos de formação, como será discutido mais adiante, parte-se do pressuposto de que o ponto de partida é a sua trajetória de vida. Isso é exemplificado no relato da professora Amarílis que diante dos desafios impostos pela pandemia descobriu outras formas de trabalhar, afirmando:

¹⁸ A inteligência criativa ou inventiva é mobilizada frente ao real do trabalho e é uma atividade cognitiva que em alguns momentos se assemelha a intuição (DEJOURS, 2012a).

“[...] estou trabalhando com uma metodologia muito diferenciada, e que a pandemia me permitiu aprimorar, né. Que eram coisas que eu já vinha realizando antes e que eu comecei a perceber nos últimos anos [como docente na universidade]”.

Tem-se aí a importância das experiências que adquiriu (ou irá adquirir) no decorrer da sua vida pessoal e profissional. De acordo com Melich (2012), a experiência auxilia a resolver problemas, mas não como um manual que se possa consultar ao deparar-se com algo que foge ao esperado. A experiência é uma fonte de aprendizagem que possibilita ao sujeito dar-se conta dos seus limites, por isso não é uma solução para os problemas que surgem, mas uma maneira de encará-los, não transformando as adversidades, mas transformando o sujeito nesse processo (MÈLICH, 2012).

Segundo a professora Amarílis essa transformação ocorreu na maneira dela dar aulas. Por meio de uma metodologia diferenciada, construída e reconstruída ao longo do tempo, ela permitiu aos estudantes diminuir a sobrecarga das disciplinas otimizando leituras e atividades, isso possibilitou mais liberdade e autonomia em um ambiente de auxílio e de suporte, como ela mesma relata:

“Eu tenho procurado trabalhar com escolhas, com essa liberdade e com acessibilidade. Eu acho que são as palavras que mais me movem hoje na universidade. O uso da liberdade permitiu os estudantes essa liberdade, acolhê-los e tornar acessível esse universo [universitário] que para mim tantas vezes foi difícil [...]”.

Essas situações também demonstram como a relação com os alunos afetam as professoras promovendo experiências que vão delineando as práticas laborais. Essas vivências surgem a partir das imprevisibilidades, das surpresas e das novidades (MÈLICH, 2012). Compreende-se a partir disso que é preciso ser afetado pelas experiências que se apresentem na vida do sujeito, valorizando os espaços em que elas acontecem, como no caso da sala de aula e do contato com os estudantes.

Essa afetação não ocorre à parte do contexto, das tradições, da linguagem, e não estão desassociadas dos preconceitos com que se teve contato ao se relacionar com as coisas e com as pessoas (MÈLICH, 2012). A professora Rosa conta como que suas vivências atuais como professora universitária a fizeram reelaborar preconceitos da sua história de vida.

“[...] Isso é engraçado... Porque eu sou de uma família de professoras. [...] Então assim... a vida inteira eu falei assim “eu não quero ser professora[...]”.

O ponto de partida foi a trajetória de vida de Rosa, mas diante das experiências ela pode superar os valores de um tempo e recontar a sua história laboral, resumindo:

“[...] E eu tive muitos professores que despertaram isso [o senso crítico e a criatividade] em mim. Quando eu cheguei para ser professora eu falei assim, olha quando eu for professora, é isso que eu quero [...]”.

Nesse sentido, as experiências com os alunos, a vivência do espaço físico da universidade, a realidade da sua localidade e o fato de se ter como identidade o ser docente da UnB não estão desconectadas. É o caso também da professora Amarílis que destaca como o fato de ser professora da UnB antagoniza com a sua identidade pessoal. É o desencontro da sua identidade pessoal e laboral.

“[...] Foi muito difícil para mim no começo essa sensação de que eu pertencia intelectualmente e profissionalmente há um espaço de mais prestígio, mas o lugar onde eu consegui viver era um lugar completamente abandonado pelo poder público [...]”.

A professora Amarílis, veio para Brasília para trabalhar como docente na universidade e enfrentou desafios quando chegou à cidade. Moradora de uma região administrativa do DF¹⁹ salienta as diferenças sociais vivenciadas:

“E comecei a entender que ser professora da UnB, que é um certo status na sociedade brasiliense, bem, assim considerado... Me eleva, me dignifica, digamos. Mas morar em uma cidade satélite, não. E eu comecei a gostar desse espaço de contradições. Porque eu acho que é um pouco espaço de onde eu venho, né”.

Esse fato até hoje repercute na tanto no trabalho como na vida pessoal de Amarílis. Percebe-se que as circunstâncias e condições dadas pelo trabalho influenciam tanto na atuação laboral do docente como na sua identidade.

Nesse sentido percebe-se que a formação para docência na educação superior a preparou para ser pesquisadora, mas ela não esperava enfrentar os desafios que se apresentaram como, por exemplo, o preconceito dos colegas de trabalho por ela não trabalhar com línguas estrangeiras ou então o fato dela pensar estratégias para possibilitar o ingresso de estudantes de classes sociais mais baixas e que conseqüentemente também não dominam línguas estrangeiras.

¹⁹ O Distrito Federal é dividido em 33 regiões administrativas, cujos limites físicos definem a jurisdição da ação governamental para fins de descentralização administrativa e coordenação dos serviços públicos. Fonte: <https://segov.df.gov.br/category/administracoes-regionais/>

Isso é um exemplo de como o trabalho perpassa a história de vida e que a própria história pessoal da docente emerge-se no seu percurso profissional. Isso permite que a professora delinear a sua identidade profissional da sua maneira e de acordo com a sua visão de mundo. Frente a sua fala, observa-se que ela busca considerar os estudantes oriundos do entorno do DF, ou ainda aqueles que não tiveram as mesmas oportunidades formativas de outros alunos por questões econômicas e de acesso à educação. Um exemplo disso é o relato da docente sobre como ela se coloca nas reuniões de colegiado, ressaltando:

“Então eu sou sempre aquela pessoa que está, no entender de alguns colegas, lutando para baixar o nível do programa e a qualidade em prol de uma acessibilidade que eu tive, né. [...] Esse é um espaço tenso, né, dentro do nosso programa. Toda vez que a gente vai discutir essa questão, e que é uma questão para mim, eu falei: gente eu estou aqui e eu não falo, e eu... Hoje eu falo tranquilamente, né, porque aos 50 anos também se você não puder falar tranquilamente quem você é, está difícil, né. Então a gente não pode... a gente não pode excluir as pessoas que querem avançar para uma internacionalização, mas a gente não pode... O programa tem que contemplar as duas realidades”.

Aqui ela conta que é a que questiona e coloca outros pontos de vista em discussão. Aqui aparece a importância do diferente no debate e nas decisões coletivas, é a fala daquele que diverge, do que desvia do usual e que questiona. Como se percebe na fala da docente, é um lugar desafiador e difícil de ocupar.

Esses encontros com o Outro²⁰, com o confronto das ideias, com o contato com outras visões e conceitos têm a função de tirar o sujeito desse lugar cômodo e o provocam a refletir, questionar e se reinventar. Isso revela como as experiências pessoais, possibilitadas em um dado contexto laboral, podem ser importantes fontes de processos formativos. É o trabalho perpassado pelas identidades do sujeito como uma fonte primária de formação pessoal.

3.2 As experiências formativas

A formação é entendida aqui como um processo constante de aperfeiçoamento e de evolução pessoal, interligado à história de vida dos sujeitos. Lembram Massa e D’Avila, (2018) que esse exercício contínuo, que é a formação para a docência, é uma construção complexa, articulada com experiências vividas que abarca o pensamento crítico, a autonomia, a criatividade, a cooperação, o coletivo e as relações interpessoais.

²⁰ Jacques Lacan utiliza esse termo “Outro”, para definir aquilo que irá determinar o sujeito em sua relação com o desejo, revelando o seu inconsciente. É o lugar simbólico representado pela alteridade radical que representa o sujeito.

Nesse sentido a formação está interligada também as questões de ordem didático-pedagógicas, mas não se resume a elas. Para D'ávila (2008) a formação do docente universitário enfrenta algumas lacunas, entre elas aquelas voltadas a didática. Apesar disso, essa realidade não foi a encontrada nas falas das docentes entrevistadas, que não apresentaram em seus relatos “queixas” didático-pedagógicas. Para as professoras o ensino é uma atividade prazerosa e formativa, fonte de experiências significativas. A professora Rosa relata:

“Eu falo [...] meu problema aqui, gente, não é dar aula. Eu gosto, e eu gosto muito de dar aula. E esse remoto está me mostrando mais ainda que eu gosto de dar aula, porque para dar aula remota você tem que gostar muito, senão não dá. [...]”.

A professora Camélia também destaca na sua narrativa que a atividade de ensino é um aspecto positivo da profissão, dizendo: *“Eu gosto muito do contato com os alunos, gosto muito de orientar alunos de iniciação, de mestrado e doutorado. Eu gosto das aulas, eu gosto de preparar aula”.*

Apesar das docentes não apresentarem dificuldades relacionadas aos aspectos didático-pedagógicos da atividade de ensino, isso não quer dizer que não haja problemas ou dificuldades relacionadas a essas competências. Principalmente o cenário de pandemia ocasionou obstáculos e necessidade de mudanças de maneira apressada.

Rosa, por exemplo, relatou que até coisas simples e que já estavam estabelecidas como o modo de ministrar a disciplina, compartilhando processos de decisão com alunos, ficou dificultado. Infere-se que possivelmente pela dificuldade de se reunirem presencialmente e uso de tecnologias de informação para mediação das relações. Esses percalços geraram a demanda por novas competências e aprendizagens o que influenciou e transformou o ensino.

Diante disso ressalta-se que se pode pensar a formação para além de uma lógica simplista ou de aceleração, de acumulação, de avaliação ou ainda de resultados, unicamente. Ou seja, entende-se que a formação para a docência universitária, discutida aqui, é uma questão sensível que deve ser considerada a partir de uma compreensão crítica do docente sobre a sua realidade, suas atividades e sobre si mesmo, em uma complexa rede de relações.

Nesse sentido, percebe-se nos relatos aqui apresentados que predominam os sentimentos positivos frente às atividades em sala de aula e que se destacam o prazer em ensinar, a satisfação que isso proporciona e a facilidade nas atividades de ensino. Amarílis resume esses sentimentos, relatando o que escutou de um de seus alunos:

“E foi muito gratificante no fim de semestre passado... No fim do semestre passado, que eu ouvi alunos dizendo assim “puxa professora, eu também sou professor e

estudar com você me deu ideia de formas diferenciadas para eu estar em sala de aula”. [...] Enfim, eu estou bem satisfeita com os resultados que tenho obtido, com as possibilidades que a UnB me dá. É sempre desafiante. Cada turma é um desafio novo [...]”.

É interessante pensar a formação do docente universitário de uma maneira que esteja de acordo com as demandas e com a realidade da instituição laboral, refletindo as reais dificuldades e potencialidades que os sujeitos encontram no trabalho. Diz a professora Camélia:

“Na hora da aula que eu relaxo, que eu estou feliz da vida, né... É quando estou dando aula, quando tem que vim ver aluno, enfim... Mas são os outros compromissos que sobrecarregam e ocupam o tempo inteiro, né. [...]”.

Frente ao contexto atual de alienação e de aceleração, faz-se necessário refletir sobre como o trabalho é percebido pelas docentes. Segundo Coutinho, Magro, e Budde (2011) os docentes relatam que mudanças organizacionais têm gerado intensificação e ampliação do tempo de trabalho. Segundo essas autoras, a sobrecarga de trabalho e invasão do espaço e do tempo pessoal pelo trabalho são queixas cada vez mais comuns.

As questões, como as colocadas acima pela professora Câmélia que conta que está cada mais cheia de atividades que limitam o seu tempo, evidenciam um peso considerável. Não raras vezes, o/a docente se vê frente a uma realidade de trabalho que o desafia a buscar novos saberes. Mas diante de um espaço laboral precarizado e adoecedor, as possibilidades de experiências de trabalho novas e significativas estão impedidas ou limitadas.

Isso porque a experiência não se resume ao acúmulo e não acontece sem que o sujeito seja afetado por ela, sem um tempo para contemplar o que se passa a sua volta (LARROSA, 2015). Assim dizendo, entende-se que o excesso de trabalho deixa poucos espaços para que o/a docente tenham experiências significativas e isso implica diretamente nos processos formativos que ficam impedidos ou paralisados.

A formação profissional não dará conta da complexidade da realidade que se apresenta na prática diária e nas relações estabelecidas, mas pode permitir que o/a docente gere novos conhecimentos a partir da sua prática diária e daquilo que se apresenta, mesmo que seja a partir do sofrimento gerado nesse encontro da sua subjetividade com o real do trabalho.

Esse sofrimento é exemplificado em diversas falas no decorrer dessa análise, especialmente quando as docentes relatam desafios, queixas, dificuldades que elas vivenciam em diferentes momentos das suas trajetórias. As trajetórias formativas advindas desse

contexto laboral se delineiam a partir das vivências de novas experiências e da ressignificação dos sentidos que envolvem o seu fazer docente, possibilitando soluções criativas e salutares.

Diz GADAMER (2005) que a formação é a maneira pela qual as pessoas irão aperfeiçoar suas aptidões e faculdades, mas a formação não se resume apenas a isso. Segundo o autor, a formação é também influenciada pelas tradições, pela cultura e pelas instituições que permeiam o sujeito, fazendo-o movimentar-se e transformar-se, num continuum processo formativo também a partir do diferente.

Ou seja, o processo formativo se constitui a partir das narrativas do sujeito de si, daquilo que ele acredita que é e pode vir a ser, e que constroem a sua identidade e dão sentido a sua vida. Isso é percebido no relato da professora Amarílis.

“[...] Então eu me sinto aprendendo, me sinto estudando, o que é uma satisfação. Quer dizer, eu me sinto crescendo em termos de conhecimento e com a oportunidade de estar na sala de aula, que é um lugar onde esses conhecimentos podem ser mais disseminados, onde você pode suscitar o interesse pela pesquisa, motivar os estudantes, enfim. [...]”

Esse espaço de sala de aula, e respectivas atividades didático-pedagógicas, viabiliza experiências formativas aos docentes que ensinam e que aprendem, trazendo importantes sentidos e significados ao seu labor.

Essa realidade pôde ser percebida no resultado da revisão de literatura realizada, com uma grande parte dos estudos sobre formação docente que foca nos aspectos técnicos voltados às competências didático-pedagógicas e também ao uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs). Essas tecnologias estão relacionadas principalmente ao uso de aplicativos de comunicação e softwares usados na internet sendo meios de comunicação e de geração e compartilhamento de conhecimentos.

Entendeu-se pelas falas das docentes que a universidade parece suprir essas lacunas formativas apresentando possibilidades de cursos nessa área. E, além disso, parece haver também uma facilidade e disposição dessas docentes na aprendizagem autodidática diante do interesse delas no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Isso implica em formas de complementar o desenvolvimento das competências voltadas ao uso dessas ferramentas.

Isso é demonstrado explicitamente nessa fala de Amarílis: “Isso [aprender a usar esses aplicativos e softwares] me deu um trabalho monstro. [...] Quer dizer, eu tive que estudar e preparar esses tutoriais todos”. Camélia também comenta sobre o uso das TICs e justificando sua facilidade, dizendo:

“[...] a gente já tinha disciplinas à distância na minha área, porque a gente tinha um curso de licenciatura com polos pelo Brasil. então já tinha um ambiente virtual, já tinha os recursos... então a gente não sofreu tanto. Estava meio que pronto... [eu] já lidava com isso de abrir fórum, chat, fazer prova à distância, correção no Moodle²¹... Essas coisas... Então foi mais tranquilo, mas teve gente que penou e detesta, não suporta... Eu já até me acostumei [...]”.

Segundo Fernández-Márquez, Leiva-Olivencia e López-Meneses (2018) essa relação entre as competências tecnológicas e a profissão docente é imprescindível uma vez que o uso das tecnologias é cada vez maior na relação com as atividades do professor universitário. Isso ficou evidente no contexto de ensino remoto imposto pela pandemia, e todas as três docentes em algum momento das suas narrativas evidenciaram o uso das TICs.

Além disso, há um processo de ajuda mútua, de parceria entre o estudante e as docentes diante da urgência do ensino remoto e consequente utilização das TICs. Isso é exemplificado nesse relato da professora Amarflis:

“[...] na última semana de janeiro teve uma capacitação, uma semana antes das aulas [...] acabei me virando bem. Demorei um tempo até eu me adaptar com as ferramentas, com a tecnologia, tudo [...]”.

Nesse sentido, percebe-se que há uma relação de troca entre o professor e o estudante quando se fala em educação e uso de tecnologia. Isso inclui a relação positiva com os alunos, o que também parece ter auxiliado na aprendizagem da docente, como relata Amarflis:

“Os alunos me ajudaram muito [Risos]. [...] eles foram me ajudando nessa adaptação, de modo que eu achei que foi um momento muito rico de aprendizagem para todo mundo, né”.

Sobre esse vínculo com o estudante é interessante destacar que segundo Coutinho, Magro e Budde (2011), relações positivas com os alunos geram prazer e reconhecimento no trabalho. Visualiza-se isso frente à fala dessa professora. Ela pôde, diante da relação positiva com os alunos, se adaptar ao uso da nova tecnologia, firmando os conhecimentos adquiridos no curso realizado na universidade.

Em suma apreende-se que a formação que não se resume a aquisição de competências, mas que os processos formativos são influenciados de diversas formas, o que incluem questões individuais e coletivas, permitindo que os sujeitos estabeleçam relações e sejam afetados por elas nos diferentes contextos socioambientais, mesmo que em diferentes proporções (SANTOS, 2019).

²¹ Plataforma de aprendizagem ou sala de aula virtual (MOODLE, 2021).

A formação do docente universitário pode e deve ser tida em sentido mais amplo. Ou seja, ela pode ser entendida como um processo que abrange não somente as competências quantificáveis, mas uma formação que surge da experiência e do sentido. De acordo Matos de Souza (2015) pode-se compreender a formação

a partir do entrelugar da experiência, tomando a Formação não como um possível objeto a ser pedagogizado, tornado metodologia, programa, doutrinação, mas uma experiência do homem consciente de seu fim e sobre a qual lhe resta dar testemunho, não para ser exemplo, ser texto para dar-se a ler pelo outro (MATOS DE SOUZA, 2015, p. 48).

Nesse sentido, não adianta somente ofertar oportunidades formativas como cursos – apesar de que esse é sim o primeiro passo – mas é preciso acionar a vontade, o sujeito tem que querer, tem que estar disponível e ser afetado pela experiência. Assim destaca a professora Camélia quando cita a importância que tem para ela possibilitar novas e diversas experiências como, por exemplo, as de intercâmbio:

“[...] E de tentar fazer algo fora e fazer isso para várias pessoas né, porque... não ficar só para mim... também para os alunos que estivessem dispostos claro. Eu acho que a gente ganha muito desses intercâmbios. Culturalmente falando né, independente do trabalho de bancada. [...] Você tem que sempre se juntar com várias pessoas, fazer intercâmbio com várias pessoas para crescer todo mundo né. Que sozinho? Impossível, não tem como! Eu sempre tive essa ideia, né. E tenho essa ideia para os meus filhos, né. Penso nisso para eles também, que, se eles estiverem dispostos, se eles quiserem...[...]”

Nessa perspectiva ampliada do processo formativo, Alheit e Dausien (2006) destacam a chamada “aprendizagem e formação ao longo da vida”, ressaltando que:

[...] aprendemos e nos formamos nas conversas com os amigos, assistindo à televisão, lendo livros, folheando catálogos ou navegando na Internet, tanto quanto quando refletimos e quando fazemos projetos. Pouco importa se essa maneira de nos formarmos é trivial ou requintada: não podemos alterar o fato de que somos aprendentes “no longo curso” da vida (ALHEIT; DAUSIEN, 2006, p.177).

Nesse sentido é evidente que a formação não se limita a ideia de aperfeiçoamento profissional, mas é um processo contínuo, de vida, que possibilita aperfeiçoamento e evolução pessoal e de maneira sem a experiência isso não ocorre.

Nascimento (2020) também destaca o processo formativo como algo constante e contínuo na vida do sujeito, ressaltando que

toda a formação é, ao mesmo tempo, epistêmica, política e moral, pois busca difundir e criar saberes, inserir o sujeito em formação em sua comunidade e

aprender valores e as circunstâncias nas quais seja necessário segui-los ou modificá-los (NASCIMENTO, 2020, p.43).

A professora Rosa exemplifica como sente que ser professora possibilitou a ela se aperfeiçoar e evoluir, como profissional e pessoa. Isso fica evidenciado quando ela narra o quão insatisfeita sentia-se em outra profissão, e como descobriu na docência universitária uma possibilidade de seguir e reconstruir uma trajetória formativa e laboral que oportunizassem outros sentidos mais positivos para a sua vida:

“A grande sacada de ser professor é que a gente nunca para de estudar. [...] [quando trabalha em profissão] a gente estava só no que era dito... A gente não estava descobrindo nada novo... A gente não estava investigando nada. E aí eu falei para ele [marido] “olha, aqui não é meu lugar”.

Infere-se que essa fala da docente de “nunca parar de estudar” é uma forma de ela demonstrar que ela encontrou na docência possibilidades de vivenciar experiências que a tem afetado e são mais significativas para a sua vida, do que aquelas que ela presenciava na antiga carreira. Diante disso ela segue sendo afetada pelas circunstâncias do seu contexto de trabalho e constrói o seu percurso formativo continuamente.

Esse reconhecimento da formação como um processo que ocorre ao longo da vida permite também pensar estratégias para validar as aprendizagens que ocorrem fora do ambiente de ensino formal e analisar a sua eficácia. Isso significa:

Implementar as vias diretas para obter as qualificações formais ou fornecer «facilitadores de acesso» às formações, e, dessa maneira, evitar as repetições e as falhas do sistema educativo, é uma razão essencial para validar a aprendizagem não formal e informal (LAFONT; PARIAT, 2015, p.36).

Portanto, a formação do docente universitário pode ser pensada de maneira que atenda os interesses individuais e coletivos e também as demandas e a realidade da instituição laboral, refletindo as reais dificuldades que os sujeitos encontram no contexto de trabalho.

Ressalta-se ainda que, apesar dessas estratégias de validação, a experiência não deve ser entendida como uma “aprendizagem não formal e/ou informal”. A experiência por si só não é um elemento que pode ser totalmente “pedagogizável”²². Apesar de ser possível validá-la, não é possível ensinar a experiência, pois:

²² No sentido de – similar à concepção de formação de Matos de Souza (2015) – essa experiência não pode ser transformada em objeto precedido por “metodologia, programa ou doutrinamento” (MATOS DE SOUZA, 2015, p.48).

[...] la experiencia es una pasión, un suceso, un acontecimiento. Improgramable, implanificable, impensable... La experiencia es lo que nos sorprende, lo que nos rompe. La experiencia no es ni lo que hacemos ni lo que nos hace, sino lo que nos deshace (MELICH, 2012, p.23).

Além disso, alerta Benjamin (1994) para a necessidade de superar a pobreza da experiência. Segundo esse autor, é preciso superar o não dito. À vista disso, é preciso falar sobre os desafios encontrados e sobre as dificuldades e possibilidades formativas existentes no contexto universitário.

Por essa razão, a formação pode e deve ser compreendida como possibilidade de trazer espaços outros que contemplem diferentes vozes e práticas, sejam críticos e tragam possibilidades de novas reflexões, para além daquelas estagnadas e que produzem visões de estigmatização, segregação e exclusão (NASCIMENTO, 2020).

3.3 Os desafios do contexto e sua interlocução com os processos de saúde/adoecimento

É por meio das experiências como docente universitário e diante das possibilidades formativas que o sentido do trabalho e de vida se constrói. Não que isso seja exclusivo da docência, mas pensa-se que o espaço laboral e as características dessa classe trabalhadora serão sempre um lugar de potência para processos formativos significativos que estão correlacionados a possibilidades salutares.

Essas possibilidades de vivenciar processos de saúde incluem os vários aspectos do contexto de trabalho e da vida humana, sabendo que isso irá afetar a saúde e o bem estar subjetivo de maneiras e intensidades variadas.

Sabe-se que mais da metade dos docentes da UnB são homens (FUB, 2019) e esse é um quadro que reflete a realidade brasileira em que, segundo dados, 53% dos docentes (ativos e afastados) que atuam em universidades públicas são homens e 47% são mulheres (INEP, 2020).

Sabendo disso, essa pesquisa destaca o recorte de gênero e de raça/etnia, uma vez que todas as entrevistadas se declararam como sendo do gênero mulher e brancas. Essa interseccionalidade raça/gênero/classe dá contorno à pesquisa, e ser mulher, branca, trabalhadora em uma profissão em que a maioria é homem suscita diversas questões, tanto sociais quanto políticas e culturais.

Como destaca Haider (2019), as relações sociais se articulam entre as questões raciais, de classe e de gênero, mas a elas não se resume. Ou seja, há uma relação de complexidade em

que “apesar das distinções acadêmicas separarem os marcadores de raça, classe e gênero em categorias isoladas, sabemos que a experiência de qualquer sujeito no mundo não é vivida fragmentariamente” (SCHUCMAN, 2014, p. 160).

Nesse sentido, cada uma dessas categorias identitárias envolverá as diversas relações sociais, culturais, políticas e que são atravessadas pelos aspectos do trabalho (SANTOS; ANDRADE, 2021).

Segundo Schucman (2014), é a partir da reflexão sobre as relações raciais, principalmente sobre a identidade racial branca, que se podem questionar vantagens, direitos, oportunidades ou a falta desses. A identidade racial em seu ângulo da raça/etnia branca, representada aqui nas falas das docentes, desvela questões que permitem questionar os privilégios existentes na sociedade brasileira e conseqüentemente no contexto micro da universidade.

A chamada branquitude é um constructo ideológico que permite compreender relações de poder, sendo um impositivo de normativo/padrão que marginaliza, inferioriza e estabelece como desviantes outros grupos (SCHUCMAN, 2014). Ou seja,

a branquitude é entendida como uma posição em que sujeitos que a ocupam foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade (SCHUCMAN, 2014, p. 60-61).

Em uma dialética de dominação e resistência, as questões de raça permitem perceber relações de opressão versus privilégios em decorrência da hierarquia racial que existe na sociedade brasileira. Isso é exemplificado na fala da docente Amarílis, quando ela se compara com as funcionárias da limpeza e que residem na mesma região de Brasília que ela, dizendo:

“A dona G. me apresentava para as outras faxineiras, para as outras pessoas da limpeza, e ela começou a dizer uma coisa que... Que até hoje me emociona. Ela dizia assim para as pessoas, ela falava: essa aqui é aquela pessoa de quem eu te falei, ela é igual à gente, ela mora [no nosso bairro²³]. E isso me emociona, porque para mim essa frase é o sinal das diferenças sociais que são gritantes aqui, são gritantes no Brasil, né. Aqui em Brasília elas são divididas pelo espaço físico da cidade”.

Mais do que pelo espaço físico como destaca a docente, essas diferenças são marcadas pelas questões étnico/raciais e de uma lógica de poder em que a raça branca²⁴ apresenta privilégios (materiais ou simbólicos) que pessoas de outras raças não apresentam. Ou seja, por

²³ O nome da região administrativa citada pela professora foi omitido para preservar o sigilo da docente.

²⁴ No Brasil há uma diversidade de modos de ser branco, mas que está ligada no país, principalmente, à aparência, ao status e ao fenótipo (SCHUCMAN, 2014).

mais que haja uma comparação da professora com a funcionária da limpeza ou com estudantes em outros momentos da sua narrativa, é preciso questionar a posição privilegiada em que a docente se encontra. Essa posição de privilegio se dá tanto pelo status proporcionado pela sua classe de trabalho, como já foi discutido no item 3.1 *As (im)possibilidades diante da atuação profissional na universidade*, em que ela reconhece que o fato de ser professora universitária a coloca em um patamar favorecido quando comparado com outras profissões. Como também a posição de vantagem se dá pelo fato dela ser uma professora de raça branca o que por si só já engendra oportunidades e direitos que foram preservados na estrutura da sociedade atual e permitem configurações subjetivas mais voltadas à processos de saúde do que de adoecimento. Nesse sentido os privilégios simbólicos e matérias incidem positivamente nos processos de saúde.

À vista disso, é preciso igualmente compreender como o marcador de raça e da denominada branquitude implicasse nas questões de gênero e sobre o ser mulher que aparecem nas narrativas das professoras.

Nesse sentido, falar sobre os desafios do contexto laboral e as suas implicações nos processos de saúde, é necessariamente, considerar que raça, gênero e história de vida se entrecruzam, impactando essas subjetividades. Para Antloga e Maia (2014) faz-se preciso demarcar as questões de gênero que permitirão compreender diferenças. Esse marcador auxilia a desvelar realidades específicas vivenciadas pelas trabalhadoras em um dado contexto. Diante das suas histórias individuais, as diversas questões relacionadas ao ser uma professora universitária branca puderam ser observadas nas falas analisadas e com isso as implicações nos processos de saúde/adoecimento associados essas condições individuais e construtos ideológicos.

Entre as categorias que se sobressaíram nas narrativas o enfoque envolveu a condição de ser mulher e a vivência da maternidade. Sabendo que as docentes exerceram suas atividades durante o período de pandemia em home office²⁵, Rodrigues et al. (2020) salienta que essa mudança ocasionou diversos desafios, principalmente para aquelas pessoas com filhos. Segundo a autora, a mudança de espaço físico, ou seja, a entrada em casa do mundo do trabalho impactou especialmente o chamado “tempo de trabalho”, já que permitiu uma confluência entre a vida pessoal e doméstica e a laboral.

Essa separação entre o tempo de trabalho e de vida não é nítida, nem tampouco é estanque. Porém no mundo do trabalho contemporâneo esses limites (ou falta deles)

²⁵ A Resolução CEPE nº0059/2020 da Universidade de Brasília dispõe sobre as atividades de ensino-aprendizagem remotas e de caráter emergencial durante a pandemia do COVID-19.

intensificaram riscos psicossociais e geraram novos, especialmente quando se fala em trabalho. De acordo com Abreu de Oliveira, Marques de Queiroz e Diniz (2020), a condição de ser mulher implica em riscos relacionados a jornadas intensas e extensas de trabalho que se somam aos cuidados da casa e da família, por razões de desigualdade entre homens e mulheres. Somando-se a isso, segundo as autoras, houve a pandemia que acentuou os riscos a que as mulheres estão expostas evidenciando estereótipos relacionados ao sexo/gênero.

Para Freitas e Navarro (2019), o uso das tecnologias digitais predispôs a essa intensificação e sobrecarga laboral já que facilitou o acesso ao docente e deu a falsa impressão de que ele estaria sempre presente ou disponível. No caso das mulheres as consequências disso foram ainda mais acentuadas devido a conciliação da vida laboral/familiar. A professora Camélia relatou essas dificuldades:

“Você pára e fala assim, ficar com os meninos em casa [e trabalhar]? Eu não vou conseguir! Eu não posso, eu não consigo. Até porque ou [as crianças] estão em aula, ou você está fazendo almoço, eu estou fazendo lanche, o jantar, vai dar banho, né, enfim [...]”.

Concorda-se com ambas as autoras de que esse tipo de sobrecarga tem sido fator de adoecimento e gera impactos negativos na saúde da mulher, pois permite uma invasão do trabalho na vida pessoal e dificulta o estabelecimento de limites, impedindo possibilidades de tempo de qualidade, seja esse tempo gasto com os processos laborais, ou seja, ele despendido junto à família ou outras atividades quaisquer que não as do trabalho.

Essa dificuldade de impor limites diante da confluência da vida pessoal/laboral/familiar também aparece na narrativa da professora Rosa quando ela fala da sua necessidade de afastamento do trabalho para conclusão do doutorado:

[...] eu tenho doutorado, e tenho duas crianças. se você falasse assim... Você pode ficar aqui só dando sua aula, eu acho até que eu não pedia a minha licença para doutorado [...] Mas o problema é que nunca é só sua aula, né. Eu tenho a aula, mas eu tenho os meninos [alunos] que me mandam mensagem o dia inteiro [...] Até na página da Universidade tinha o meu número de telefone, que os meninos já pegavam ali, já entravam em contato. Então, assim... Eu falei, não! Eu preciso afastar [do trabalho], porque senão eu não vou conseguir, né [...]”

Esses aspectos da atividade laboral que envolve o debate sobre horas de trabalho, vida pessoal, maternidade, autonomia, relações socioprofissionais (entre os pares e como os alunos, por exemplo), entre outros, estão relacionadas à saúde mental e ao bem estar no trabalho. Nesse sentido, uma vez que o trabalho perpassa a vida das pessoas, os problemas de saúde que acometem os indivíduos irão influenciar diretamente no trabalho, assim como as

situações laborais terão o seu papel no desenvolvimento de doenças. Isto significa que, ao mesmo tempo em que o trabalho possibilita saúde mental e bem estar, o ambiente laboral também contribui o adoecimento mental.

De acordo com Neme e Limongi (2019), foi identificada maior prevalência de transtornos mentais em docentes do sexo feminino (35,1%) quando comparadas ao do sexo masculino. Ou seja, os fatores de risco a que as docentes são expostas como a sobrecarga de trabalho frente à vida pessoal, a romantização do excesso de atividades, e as dificuldades e necessidades de delimitação de tempo e de espaço de trabalho se apresentam como uma preocupação e um sinal alerta para o cuidado com saúde e com bem estar dessas professoras.

A professora Camélia apresenta em seu relato algumas dessas dificuldades e impasses. Ela conta como foi difícil trabalhar e estar em um cargo de gestão durante a pandemia conciliando com a maternidade. Ela diz:

“[Eu] então estou tentando... tanto que essa coordenação foi... [eu] quase não assumi, porque eu falei olha se as crianças continuarem a distância [em educação à distância], [eu] não vou conseguir assumir essa coordenação. E o diretor do instituto falou [para mim] tenta, você consegue, pega um vice para te ajudar, não desiste!...[...].”

Essa fala de Camélia traz questões sobre a relação entre cargos de gestão/liderança e a maternidade, já que o muitas vezes o papel de cuidador ou cuidadora dos filhos recai sobre a mãe.

Segundo Carvalho Neto, Tanure e Andrade (2010) as mulheres que assumem cargos de liderança enfrentam desafios e pressões que são diferentes dos vivenciados pelos homens. De acordo com os autores, as mulheres enfrentam sobrecargas e sentimentos de culpa, sendo colocadas como as únicas responsáveis pela gestão da casa e dos cuidados com os filhos. Percebe-se que isso acentua riscos de processos de adoecimento, pois eleva a carga (seja ela explícita ou implícita) de responsabilidades que recai sobre a mulher, gestora e mãe.

A professora Rosa também ressalta a quantidade de atividades que realiza, incluindo entre elas as referentes à maternidade, dizendo:

“Os professores [me] falam: não entendo como que você arruma tempo... Por que eu sou coordenadora, eu sou professora, eu tinha PIBIC²⁶, eu tenho PIBEX²⁷, eu tenho doutorado, e tenho duas crianças. Somos intensos!”

²⁶ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)

²⁷ Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX)

As falas de Rosa e Camélia demonstram as contradições entre o trabalho e a maternidade que se interseccionam e os seus limites ficam fluidos, sendo que muitas das vezes há as dificuldades em separar tempo significativo e de qualidade para cada uma. Isso incide em sobrecargas para a mulher que assume como a principal cuidadora frente os estereótipos da sociedade. O papel de mãe implica em uma intensificação da jornada de trabalho, além de jornadas múltiplas, como apresentado nas falas de ambas as docentes.

Segundo Antloga e Maia (2014), isso tem influência na percepção da qualidade de vida no trabalho. De acordo com as autoras, as mulheres tendem a perceber a qualidade de vida no trabalho de maneira mais negativa do que os homens, e isso se dá por diferentes razões, entre elas as percepções das condições de trabalho e da forma como vivenciam situações de trabalho quando comparadas com homens.

Ou seja, é preocupante quando as docentes se submetem a jornadas de trabalho desgastantes e excesso de trabalho, mesmo que diante de falas que minimizam o acúmulo de atividades assumidas, como na fala da professora Rosa que brinca dizendo o quão ela e as suas responsabilidades são intensos; ou quando os relatos e argumentos são desqualificados ou as dificuldades colocadas são ignoradas, como exemplificado na fala da docente Camélia, que relatou a insistência e busca de alternativas que pareceriam simples pelo diretor do instituto.

Diante dos relatos, percebe-se que essas docentes estão expostas a um processo hostil que subjazem formas de violência e autoviolência nem sempre explícitas, reforçando meios de exploração e autoexploração e que enaltecem lógicas de exaustão. Esses processos de trabalho são nocivos à saúde e com o passar do tempo geram consequências como o aumento dos riscos psicossociais e a perda da qualidade de vida.

Outro desafio que se apresentou no contexto de trabalho envolveu as relações socioprofissionais com os alunos. As experiências marcadas pelo suicídio de alunos foram situações laborais singulares a serem enfrentadas e que tiveram desdobramentos na saúde e na maneira de trabalhar dessas professoras, como narrado por duas professoras. Segundo a professora Amarílis:

“[...] Foi um ano em que a gente teve o primeiro suicídio de aluno no curso. [...] É sempre muito traumático quando um jovem universitário se suicida. Eu acho que é uma tragédia. É uma tragédia social, e uma tragédia pessoal para mim, imensa. Porque eu sinto que a gente falhou, a gente falou com essa pessoa, né”.

Segundo dados do Ministério da Saúde (2021) o suicídio é a quarta maior causa de morte entre jovens de 15 a 29 anos e tem apresentado aumento nos últimos 10 anos. Diante dessas mortes de jovens, Rosa também relata:

“[...] e o que mais marcou... e aí isso também marcou... acho que foi um marco, não só para mim, mas acho que para todos os professores, foi porque quando eu entrei, a gente teve um episódio de um suicídio. [...] É muito triste, porque a gente teve essa perda! E foi um menino, por exemplo, que eu tinha muita proximidade, então me marcou muito”.

Compreende-se pelas falas que havia uma proximidade delas com esses alunos; seja por ter ministrado aula, como no caso da professora Rosa; seja pelo fato do aluno estudar no curso em que a docente atuava como no caso da professora Amarílis. Essa proximidade que havia com os alunos parece ter influenciado na atenção dada aos episódios fazendo com que essas tragédias ficassem marcadas nas memórias.

Durante as falas pode-se perceber que havia um sentimento de que elas haviam falhado de alguma forma como docente. Isso é latente quando Amarílis diz que ela deve “mudar as coisas” e quando Rosa assevera “... a gente não está vendo o aluno”. À vista disso foi importante para elas lembrarem esses episódios e poderem expressar como se sentiram e como buscaram lidar com os sentimentos advindos dessas experiências.

De acordo com Melich (2012), a experiência é fonte de aprendizagem que possibilita aos sujeitos se dar conta dos seus limites e também potencialidades. Frente a isso, percebe-se que vivenciar essa experiência de morte parece ter influenciado, de certa maneira, o trabalho delas na universidade. Segundo a professora Amarílis, compreende-se pela sua fala como ela foi sensibilizada pela perda:

“[...] Depois que teve o primeiro caso próximo de nós no instituto, de gente que eu conhecia, né... Porque a gente ouvia de alunos de outros institutos, tudo... Mas quando aconteceu com uma pessoa que tinha sido meu aluno, eu falei, não! Eu tenho que mudar as coisas. Porque uma das queixas dessa pessoa era de que ela não estava dando conta da faculdade, que estava tudo muito puxado, de que a vida estava muito difícil, né. Eu falei nossa [...] e aí eu comecei a pensar... [...]”

Essa proximidade e o fato de existir uma queixa anterior da estudante de que ela não estava conseguindo lidar com aspectos relacionados à vida universitária fez com que a docente parasse para repensar a sua atuação e o seu papel como profissional. À vista disso, frisa-se que o suicídio é um problema de saúde complexo e que afeta tanto as pessoas próximas como toda a comunidade, nessa perspectiva, segundo Hemha (2014), é preciso

destacar que as suas causas são múltiplas, não sendo possível determinar um único evento como, por exemplo, a sobrecarga das atividades universitárias como citado no relato acima.

Não obstante esse é um evento que afeta sobremaneira o/a docente, sendo essencial estar sensível e atento ao profissional que o vivencia, de modo a pensar conjuntamente estratégias e práticas que os auxiliem durante esse tipo de crise.

A professora Rosa também conta sua experiência a morte de um estudante e como ela e os colegas lidaram, dizendo:

*“[...] O suicídio do menino nada teve a ver com o curso, porque ele era um aluno que tinha muita facilidade, inclusive facilidade até demais para absorver o conteúdo. Mas o que chama a atenção, né, da equipe toda de professores... Que... Era assim... A gente não está vendo o aluno. [...] A gente não está vendo a educação de fato, a gente está vendo a formação de conteúdo. E aí quando isso aconteceu, todo mundo parou... A gente parou tudo que estava fazendo. Todos os processos. Não, gente... **Isso é muito grave.** Não dá para ser mais um aluno da UnB. Foi um aluno que suicidou, e foi um aluno nosso. [...] E não! **Com a gente vai ser diferente.**”*

Essas falas permitem pensar a influência do estudante na vida docente. O suicídio desses alunos foi um marcador para mudar a própria vida laboral na academia. Para a professora Rosa foi uma oportunidade para refletir sobre seu papel como formadora de uma maneira mais ampla, o que a fez se aproximar dos estudantes e estabelecer relações de mais convívio, de mais personalidade e menos formalidade, superando a hierarquia professor-aluno.

Percebe-se também que Rosa apresenta dois lados de uma mesma moeda na fala exemplificada abaixo, referindo-se ao aplicativo de Whatsapp como uma invasão e ao mesmo tempo uma forma de aproximação. Anteriormente, ela aponta o aplicativo como sendo um dos motivos que a incentivaram a solicitar o afastamento para focar no doutorado. Já aqui nessa fala, o mesmo aplicativo é um meio de aproximação com os alunos, servindo de instrumento de alerta e estratégia de prevenção do suicídio. O episódio de suicídio também é expresso de modo dual, como desafio e oportunidade. Segundo ela, apesar de ter sido uma situação muito difícil, a fez mudar a relação com os alunos e repensar sua maneira de trabalhar. Ela diz:

“[...] Mas isso foi bom para mim, me amadureceu muito. Mas foi muito bom para o grupo, porque agora na pandemia a gente começou... A gente teve mais, talvez, entre aspas, facilidade, de passar por esse momento com os alunos. A gente tinha o celular de quase todos os alunos. A gente tinha os grupos de WhatsApp... [...] aquele aluno que a gente não tinha proximidade, a gente conhecia um outro que tinha e que ia atrás dele, trazia ele para a gente. [...] foi muito triste o que a gente passou, mas muito bom porque nos fez crescer enquanto grupo de trabalho, dentro de uma outra perspectiva da educação”.

Botega et al. (2006) ressaltam o valor social de ações ou atitudes de interesse, de empatia e de acolhimento frente à comportamentos suicidas. De acordo com os autores, essa atenção favorece a saúde mental daqueles ao redor e que de alguma maneira foram impactados uma vez que o suicídio é um fenômeno complexo e tem implicações no grupo e na sociedade como um todo.

Percebe-se na fala das professoras uma sensibilização em relação a esse fenômeno e práticas que se voltam ao cuidado de si, do outro e que se refletem na comunidade acadêmica em geral. Frente a esse espaço laboral que possibilita tantas experiências, tanto negativas quanto positivas, a atenção à saúde faz-se necessária e urgente.

3.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve como objetivo compreender a relação entre formação, trabalho e saúde frente à história de vida do docente que atua no contexto da educação superior pública. Para tanto se buscou aprofundar essa tríade, frente às experiências que dão sentido ao fazer docente e desafiam os sujeitos, desenhando processos ora salutares, ora de adoecimento.

Na discussão aqui proposta o trabalho, a formação e a saúde são os aspectos centrais que orbitam a docência universitária. Essa tríade permitiu percorrer pormenores da história de vida e laboral de três professoras da Universidade de Brasília, interpelando-as sobre como é ser docente da UnB. À vista disso, a análise das entrevistas realizadas – combinadas com o conhecimento prévio do contexto e com a literatura sobre o tema – possibilitou a interpretação das histórias relatadas, ressaltando categorias e temas que surgiam de acordo com o problema de pesquisa.

A sucessão de acontecimentos narrados pelas professoras e os estudos sobre a temática permitiram alcançar os objetivos específicos de (a) Identificar os aspectos do mundo do trabalho contemporâneo que influenciam na atuação profissional de docentes da educação superior pública; (b) Analisar como o/as docentes da UnB compreendem a sua atuação profissional frente aos seus processos formativos; (c) Analisar as possibilidades e desafios de processos de saúde a partir do ambiente de trabalho e da trajetória de vida e formativa dos/das docentes da UnB; e subsidiou a (d) proposta do produto técnico.

Ao se compreender as questões comuns e as diferenças entre as experiências vividas em uma universidade pública foi possível evidenciar aspectos singulares de um determinado tempo e lugar, visões de mundo, identidades e sentidos através do olhar de cada uma das professoras sobre o significado da docência na educação superior pública. E, conseqüentemente, conhecer dimensões da história do coletivo de trabalho da universidade.

Buscando preencher as lacunas apontadas nos objetivos específicos de pesquisa, destaca-se que não foi fácil delimitar a concepção de trabalho, uma vez que o mundo contemporâneo do trabalho é marcado pela perspectiva colonizadora-capitalista em que se sobressai uma ideia de trabalho dentro da lógica de consumo, de produção, de exploração e de sobrevivência, ignorando outras possibilidades subjetivas e temporais. Frente a essa visão foi preciso reposicionar e reafirmar que o trabalho é um espaço que possibilita aos sujeitos desenvolver processos criativos e reconhecer a si e ao/pelo outro, sem desconsiderar a influencia do contexto na atuação.

As características do contexto pandêmico desenharam desafios e repercutiu na realidade de trabalho. Frente a isso, levantaram-se questões sobre a precarização do trabalho, a influência do gênero e raça/etnia, as relações com os alunos, o uso da TICS, as atividades de ensino e de gestão, a identidade profissional, por exemplo. Essas questões apontadas são fontes de experiências que afetam as docentes dando sentido ao trabalho e traçam percursos formativos únicos.

Para além dessas questões, outras se formam. A formação do docente universitário tem sido cobrada a responder questões que muito provavelmente ela não dá (e certamente não dará) conta de responder frente às demandas dessa nova lógica – cada vez mais precária – de trabalho. Essas docentes e os demais profissionais da universidade seguem inseridos em um tempo e espaço marcados por uma lógica neoliberal que desenha novos desafios a serem desvelados e que os afetará de diferentes maneiras de acordo com as trajetórias individuais.

Diante dessa realidade marcada pela perspectiva lucrativa, característica do capitalismo, os discursos formativos encontram resistências diante da fantasia de que existe o superprofissional que dá/dará conta de tudo. Há, muitas vezes, uma falsa ideia da trajetória formativa marcada pela lógica que privilegia competências reforçadoras de competitividade, produtividade e autoviolências, com formações técnicas falaciosas. Isso é posto mesmo sem garantias de que serão suficientes ou úteis frente às mudanças que ocorrem na sociedade e nos processos de trabalho.

Essa pesquisa busca superar isso. Sendo a experiência um acontecimento, tem-se que é possível proporcionar espaços formativos em que o profissional possa, a partir da sua história de vida e da convivência com o outro, viver experiências que o afetem. Ou seja, na convivência com o diferente dar novos sentidos àquilo que ele faz, como ele o faz, sabendo o porquê o faz e quem ele é ou pode vir a ser ao realizar o seu trabalho.

Nesse sentido, o contexto universitário de trabalho é um espaço de possibilidades, de novas experiências e de ressignificação dos sentidos que envolvem o fazer docente, possibilitando processos criativos e salutares. Ter a universidade e o trabalho docente como possibilidades de experiências significativas permite evidenciar o sofrimento e as tensões, porém também ressignificar as adversidades. Esse espaço laboral pode vir a ser constitutivo de trajetórias formativas cada vez mais ricas, gerando processos preventivos de adoecimentos e de desenvolvimento de faculdades, potencialidades, recursos e afetos positivos, logo, de processos de saúde.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. 5ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ABRAMO, L. Trabajo, género y raza: un tema presente en la agenda brasileña. **Revista Nueva Sociedad**, Buenos Aires, n. 218, nov./dez. 2008.
- ABREU DE OLIVEIRA, F.; MARQUES DE QUEIROZ, F.; DINIZ, M. I. Divisão sexual do trabalho entre homens e mulheres no contexto da pandemia da COVID 19. **Revista Inter-Legere**, v. 3, n. 28, p. c21486, 2 set. 2020. DOI: <https://doi.org/10.21680/1982-1662.2020v3n28ID21486>. Acesso em 3 nov. 2021.
- ALBORNOZ, S. **O que é trabalho**. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- AMARAL, G. A.; BORGES, A. L.; JUIZ, A. P. M. Organização do trabalho, prazer e sofrimento de docentes públicos federais. **Cad. psicol. soc. trab. [online]**. vol. 20, n.1, pp. 15-28. 2017. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172017000100002&lng=es&nrm=iso. Acesso em 03 nov. 2021.
- ANTLOGA, C. S.; MAIA, M. Gênero e qualidade de vida no trabalho: quais as diferenças? **EM ABERTO**, v. 27, p. 99-113, 2014.
- ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: ago. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011/2020**. Vol. 1. Brasília: CAPES, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/livros-pnpg-volume-i-mont-pdf>. Acesso em: 05 ago 2021.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Mortalidade por suicídio e notificações de lesões autoprovocadas no Brasil**. Bol Epidemiol [Internet]. V. 52. Set 2021. Disponível em: <http://www.saude.gov.br/boletins-epidemiologicos>. Acesso em: 28 set. 2021.
- BRITO, T. T. R.; CORTELA, B. S. C. A condição da docência universitária no contexto atual das universidades: marcas históricas, realidade e perspectivas. **Revista de Iniciação à Docência**, v. 5, n. 1, p. 9-23, 2020.
- CHAMLIAN, H. C. As histórias de vida e de formação do professor universitário. *In*: SOUZA, E. C. S. (org.) **Autobiografias, Histórias de vida e formação: Pesquisa e Ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2017, p.
- CAMPOLINA, L. O.; REIS, T. J. Práticas inovadoras no contexto educativo: a produção subjetiva de professores universitários. *In*: MORI, V. D.; CAMPOLINA, L. O. (Orgs.).

Diálogos com a teoria da subjetividade: reflexões e pesquisas. Curitiba: CRV, 2017, p. 105-124.

CAMPOS, T. C.; VÉRAS, R. M.; ARAÚJO, T. M. Trabalho docente em universidades públicas brasileiras e adoecimento mental: uma revisão bibliográfica. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 10, p. 1-19, 2020. Disponível em : <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/15193>. Acesso em 3 nov. 2021.

CAMPOS, V. T. B.; ALMEIDA, M. I. Contribuições de ações de formação contínua para a (trans)formação de professores universitários. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 21-50, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820432019021>. Acesso em: 3 nov. 2021.

CARVALHO NETO, A. M.; TANURE, B.; ANDRADE, J. Executivas: carreira, maternidade, amores e preconceitos. **RAE eletrônica [online]**, v. 9, n. 1, 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1676-56482010000100004>>. Acesso em 29 Set. de 2021.

CASTANHO, S. E. M. A universidade entre o sim, o não e o talvez. *In*: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas: Papirus, 2000, p. 13-48.

COLOMBY, R. K.; OLTRAMARI, A. P.; RODRIGUES, M. B. Integrating perspectives: proposal for the analysis of work as a multifaceted phenomenon. **Revista de Gestão**, v. 25, n. 1, p. 65-83, 2018.

CONCEIÇÃO NETO, M. De escravos a “serviçais”, de “serviçais” a “contratados”: omissões, percepções e equívocos na história do trabalho africano na Angola colonial. **Cadernos de Estudos Africanos**, v. 33, p. 107-129, 2017. Disponível em: <https://journals.openedition.org/cea/2206>. Acesso em 03 nov. 2021.

COUTINHO, M. C.; MAGRO, M. L. P. D.; BUDDE, C. Entre o prazer e o sofrimento: um estudo sobre os sentidos do trabalho para professores universitários. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 13, n. 2, p. 154-167, 2011. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872011000200012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 03 nov. 2021.

CRUZ, G. B. Didática e docência no ensino superior. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 98, n. 250, p. 672-689, set./dez. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i250.2931>>. ISSN 2176-6681. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i250.2931>. Acesso em 3 nov. 2021.

D'ÁVILA, C. M. Formação Docente na Contemporaneidade: Limite e Desafios. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, jul./dez. 2008.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho**. 5. ed. São Paulo: Cortez-Oboré, 1992.

DEJOURS, C. **A banalização da injustiça social**. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

DEJOURS, C. Subjetividade, trabalho e ação. **Production**, v. 14, n. 3, p. 27-34, 2004a.

DEJOURS, C. Adenddum. In: LANCMAN, S. & SZNELMAN, L. (Orgs.). **Da psicopatologia a psicodinâmica do trabalho**. Rio de Janeiro: Fiocruz / Brasília: Paralelo 15, 2004b.

DEJOURS, C; ABDOUCHELI, E.; JAYET, C. **Psicodinâmica do trabalho: contribuições da escola djouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho**. São Paulo: Atlas, 2011.

DEJOURS, C. **Trabalho vivo: Sexualidade e Trabalho - Tomo I**. Tradução de Franck Soudant. Brasília: Paralelo 15, 2012.

DOMINICÉ, P. A epistemologia da formação ou como pensar a formação. *In*: MACEDO, R. S. et al. (org.). **Currículo e Processos Formativos: experiências, saberes e culturas**. Salvador: EDUFBA, 2012.

DUARTE, F. S.; MENDES, A. M. B. Da escravidão à servidão voluntária: perspectivas para a clínica psicodinâmica do trabalho no Brasil. **Farol — Revista de Estudos Organizacionais e Sociedade**, v. 2, n. 3, p. 71-134, 2015. Disponível em: <https://revistas.face.ufmg.br/index.php/farol/article/view/2579>. Acesso em 03 nov. 2021.

DUNKER, C. I. L. **Reinvenção da intimidade: políticas do sofrimento cotidiano**. São Paulo: Ubu, 2017.

EUCLIDES, M. S. **Mulheres negras, doutoras, teóricas e professoras universitárias: desafios e conquistas**. Orientadora: Joselina da Silva. 2017. 254f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2017.

FACAS, E. P. **Estratégias de mediação do sofrimento no trabalho automatizado: estudo exploratório com pilotos de trem de metrô do Distrito Federal**. Orientadora: Ana Magnólia Bezerra Mendes. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.

FACAS, E. P. **Protocolo de avaliação dos riscos psicossociais no trabalho: contribuições da Psicodinâmica do Trabalho**. Orientadora: Ana Magnólia Bezerra Mendes. 2013. Tese (Doutorado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

FERREIRA, M. C. **Qualidade de Vida no Trabalho: uma abordagem centrada no olhar dos trabalhadores**. Brasília: Paralelo 15, 2017.

FERNANDEZ-MARQUEZ, E.; LEIVA-OLIVENCIA, J.J.; LOPEZ-MENESES, E. Competencias digitales en docentes de Educación Superior. **Rev. Digit. Invest. Docencia Univ.**, Lima, v. 12, n. 1, p. 213-231, 2018. Disponible en <http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-25162018000100013&lng=es&nrm=iso>. Accedido en 03 nov. 2021. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.12.558>.

FONAPRACE — FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS ESTUDANTIS. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES**. Brasília: ANDIFES, 2019. Disponível em: <<https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil->

Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>. Acesso em: 05 ago 2020.

FRANKL, V. E. **O Sofrimento de uma Vida sem Sentido**: caminhos para encontrar uma razão de viver; tradução Karleno Bocarro. São Paulo: É realizações, 2015.

FREITAS, J. A. R.; NAVARRO, V. L. **Trabalho do(c)ente: intensificação e adoecimento na pós graduação**. 2018. Tese (Doutorado) — Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

FREITAS, J. A. R.; NAVARRO, V. L. Intensificação do trabalho docente e saúde: estudo com docentes da Universidade Federal de Goiás vinculados a programas de pós-graduação. **Revista Eletrônica de Educação**, v.13 , n.3 , p. 1032-1057 , set. /dez . 2019. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3084>. Acesso em 03 nov. 2021.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (FUB). **Anuário estatístico da UnB 2018 – Período: 2013 a 2018**. Brasília, DF: FUB, 2019.

GABRIEL, C. T. Objetivação e subjetivação nos currículos de licenciaturas: revisitando a categoria saber docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230071>. Acesso em 03 nov. 2021.

GADAMER, H.G. **Verdade e Método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Petrópolis: Vozes, 2005.

GALINDO, M. C. T.; et al. Trabalho docente e seus sentidos no ensino superior: contribuições de uma revisão de literatura. **Revista CIENTEC**, v. 9, n. 1, p. 119-135, 2017.

GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, J. La entrevista biográfica como recurso: Aprendizaje e identidad en contextos universitarios internacionales e interculturales. In: ARANGO, G. J. M. (Ed.). **Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria**. CLACSO, 2016, p. 237–268. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/j.ctvtxw30v.13>. Acesso em 3 nov. 2021.

GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, J. Biographical-Narrative Methodologies for Adult Education and Lifelong Learning between Personal Development and Critical Reflection. **Culture, Biography & Lifelong Learning**. V.3, N.2, p. 45-65. 2017.

GOULART, D. M. **Institucionalização, subjetividade e desenvolvimento humano: abrindo caminhos entre educação e saúde mental**. Orientador: Fernando Luís González Rey. 2013. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

GRAF, L. P.; COUTINHO, M. C. Desvelando sentidos no trabalho de mulheres na produção avícola. **Aletheia**, n. 35-36, p. 95-108, 2011. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942011000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 03 nov. 2021.

HAIDER, A. **Armadilha da identidade: raça e classe nos dias de hoje**. São Paulo: Veneta, 2019.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

HAN, B. **Topologia da Violência**. Petrópolis: Vozes, 2017.

HAN, B. **Psicopolítica: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder**. Belo Horizonte: Ayiné, 2018.

HIGHER EDUCATION MENTAL HEALTH ALLIANCE (HEMHA). **Postvention: A Guide for Response to Suicide on College Campuses**. N.p., Higher Education Mental Health Alliance. 2014. Available online at: https://adaa.org/sites/default/files/postvention_guide-suicide-college.pdf . Acesso em 11 nov., 2021.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018**. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 05 ago 2021.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2019**. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 28 set. 2021.

JOVCHELOVICH, S., BAUER, M.W. Entrevista Narrativa. *In*: BAUER, M.W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 90-113.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em 03 nov. 2021.

LARROSA, J. L. Notas sobre experiência e o saber de experiência. *In* LARROSA, j. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderlei Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LEITE, F. Valores civilizatórios em sociedades africanas. **África: Revista do Centro de Estudos Africanos**, n. 18-19, p. 103-118, 1997. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/africa/article/view/74962>. Acesso em: 20 jul. 2021.

MAGALHÃES, T. C. A atividade humana do trabalho [Labor] em Hannah Arendt. **Ética e Filosofia Política**, Juiz de Fora, v. 9, n. 1, p. 1, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/2448-2137.2006.17849>. Acesso em 03 nov. 2021.

MASSA, M. S.; D'AVILA, C. M. A formação didática do docente universitário. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 9, n. 2, p. 230-240, out. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/7019>. Acesso em: 3 nov. 2021.

MBEMBE, A. Outras fitas: descolonização, necropolítica e o futuro do mundo com Achille Mbembe. [2019]. **A Fita**. Entrevista concedida A Fita.

MÈLICH, J-C. **Filosofia de La Finitud**. Barcelona: Herder, 2012.

MATOS DE SOUZA, R. **Antes de Auschwitz: ensaio sobre autobiografia e formação em Elias Canetti**. Orientador Elizeu Clementino de Souza. 2015. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Salvador, 2015.

MORAES, M. M. (org.) Os impactos da pandemia para o trabalhador e suas relações com o trabalho [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Artmed, 2020. –(Coleção o trabalho e as medidas de contenção da COVID-19: contribuições da Psicologia Organizacional e do Trabalho). Disponível em: <https://www.sbpot.org.br/noticia/os-impactos-da-pandemia-para-o-trabalhador-e-suas-relacoes-com-o-trabalho-ebook-do-volume-2/>. Acesso em 03 nov. 2021.

MORI, V. D.; REY, F. G. A saúde como processo subjetivo: uma reflexão necessária. **Psicol. teor. prat.**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 140-152, 2012. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872012000300012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 03 nov. 2021.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

MOROSINI, M. C. (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: INEP, 2000.

NASCIMENTO, A. F. **Entre apostas e heranças: Contornos africanos e afro-brasileiros na educação e no ensino de filosofia no Brasil**. Rio de Janeiro: NEFI, 2020.

NEME, G.; LIMONGI, J. E. Prevalência e fatores relacionados a transtornos mentais comuns entre professores universitários de uma universidade federal brasileira. **Hygeia - Revista Brasileira de Geografia Médica e da Saúde**, v. 15, n. 32, p. 112-120, nov. 2019. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/hygeia/article/view/49863>. Acesso em 30 out. 2021.

NOGUEIRA, R. Ubuntu como modo de existir: elementos gerais para uma ética afroperspectivista. **Revista da ABPN**, v. 3, n. 6, p. 147-150, 2012.

NUNES, C. G. F. Cooperativas: uma possível transformação identitária para os trabalhadores do setor informal? **Sociedade e Estado**, v.16, n. 1-2, p. 134-158, 2001. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-69922001000100007>>. Acesso em 03 nov. 2021.

RODRIGUES, A. C. A.; MOSCON, D. C. B.; QUEIROZ, G. C.; SILVA, L. C. Trabalhadores na Pandemia: Múltiplas Realidades, Múltiplos Vínculos. In: MORAES, M. M. (org.) **Os impactos da pandemia para o trabalhador e suas relações com o trabalho** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Artmed, 2020. (Coleção o trabalho e as medidas de contenção da COVID-19: contribuições da Psicologia Organizacional e do Trabalho; 2) ISBN 978-65-81335-32-8, Págs 1-15.

RODRÍGUEZ PECH, J.; ALAMILLA MOREJÓN, P. Experiencias sobre la iniciación a la docencia universitaria en el profesorado de una institución pública mexicana. **Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria**, 12(1), 189-212. 2018.

SALES, T. C. T. **Trabalho e identidade: trajetórias de modalidade ocupacional. Histórias de vida por um olhar da Sociologia Clínica**. Orientadora Christiane Girard Ferreira Nunes. 2013. Dissertação (Mestrado em Sociologia) — Universidade de Brasília, Brasília.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, R. S. S. **Olhares a respeito da educação ambiental no currículo de formação inicial de professores**. Orientadora Vera Margarida Lessa Catalão. 2015. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília.

SANTOS, R. S. S. Caminhos formativos para inserção da educação ambiental no currículo de formação de professores. **Revista Observatório**, v. 5, n. 1, p. 134-157, 14 jan. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2019v5n1p134>. Acesso em 03 nov. 2021.

SANTOS, R. S. S.; GOMES, V. M. S. Educação ambiental, saberes e identidades em contextos curriculares formação docente. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S.l.], v. 35, n. 3, p. 314-331, dez. 2018.

SANTOS, R. S. S.; ANDRADE, G. C. R. Condição de trabalho e possíveis implicações na construção de sentidos da docência universitária. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, p. 37–57, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/146>. Acesso em: 3 nov. 2021.

SCHUCMAN, L. V. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo**. São Paulo: Annablume, 2014.

SELIGMAN, M. E. **Florescer**. Rio de Janeiro: Objetiva. 2011.

SELIGMANN-SILVA, E. **Trabalho e desgaste mental: o direito de ser dono de si mesmo**. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, A.; BASTOS, G. M. F.; LIMA, T. C. B.; FERRAZ, S. F. S.; CABRAL, A. C. A. Sentido do trabalho e diversidade: um estudo com homossexuais masculinos. **Revista ADM.MADE**, v.17, n. 2, p. 85-105, 2013.

SILVA, T. T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, E. P.; RUZA, F. M. A malversação do reconhecimento no trabalho docente precarizado e intensificado. **Revista Trabalho (En)Cena**, v. 3, n. 2, p. 3-16, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.20873/2526-1487V3N2P03>. Acesso em: 03 nov. 2021.

SOARES, S. R; CUNHA, M. I. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010.

SOUZA, K. R.; et al. A nova organização do trabalho na universidade pública: consequências coletivas da precarização na saúde dos docentes. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 22, n. 11, p. 3667-3676, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-812320172211.01192016>. ISSN 1678-4561. Acesso em: 03 nov. 2021.

SZNELWAR, L. I.; UCHIDA, S.; LANCMAN, S. Os (des)encantos da vida executiva. *In*: MACÊDO, K. B. **Organização do trabalho e adoecimento: uma visão interdisciplinar**. Goiânia: PUC Goiás, p. 251-274, 2016.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2018-2022**. Universidade de Brasília. Brasília, DF: UnB, 2019. Disponível em: <http://dex.unb.br/pdi-unb-2>. Acesso em: 07 nov. 2021.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Resolução da Câmara de Carreira Docente Nº 2/2011**. Universidade de Brasília. Brasília, DF: UnB, 2011. Disponível em: <http://carreira.unb.br/images/Documentos/Resolucao-CCD-No-02-2011.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2021.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Resolução do conselho de ensino, pesquisa e extensão N. 0179/2017** Estabelece os critérios e normas para fins de promoção e progressão funcional na carreira de Professor do Magistério Superior na Universidade de Brasília. Brasília: Resolução do CEPE, [2017]. Disponível em: http://carreira.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=11&Itemid=678. Acesso em: 07 nov. 2021.

VASCONCELLOS, M. M. M.; SORDI, M. R. L. Formar professores universitários: tarefa (im)possível? **Interface (Botucatu)**. 2016; 20(57):403-14. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-57622015.0450>. Acesso em: 03 nov. 2021.

VOSGERAU, D. S. R.; ORLANDO, E. A.; MEYER, P. Produtivismo acadêmico e suas repercussões no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação e Sociedade**, v. 38, n. 138, p. 231-247, 2017.

YUNG, T. S. **Profissão sociólogo: formação, identidade e inserção no mercado de trabalho**. Orientadora Christiane Girard Ferreira Nunes. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2020. DOI <https://repositorio.unb.br/handle/10482/38948>. Acesso em: 03 nov. 2011.

WANDELLI, L. V. **O direito humano e fundamental ao trabalho**. São Paulo: Ltr, 2012.

XAVIER, G. Por que só 0,4% das professoras doutoras na pós-graduação do Brasil são negras? **Nexo**, 2018. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/colunistas/2018/Por-que-s%C3%B3-04-das-professoras-doutoras-na-p%C3%B3s-gradua%C3%A7%C3%A3o-do-Brasil-s%C3%A3o-negras>>. Acesso em: 05 ago. 2021.

ZABALZA, M. A. Os professores universitários. In: ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 105-144.

ANEXO A - Barema de promoção/progressão funcional de docente

Apresenta-se abaixo o barema de promoção/progressão funcional do docente da Universidade de Brasília, de acordo com a Resolução do CEPE n. 179/2017.

Quadro de pontuação:

QUADRO DE PONTUAÇÃO DE REFERÊNCIA PARA FINS DE PROMOÇÃO E PROGRESSÃO DAS CLASSES A, B, C e D						
Grupos	I – Ensino	II – Produção Intelectual	III – Pesquisa e Extensão	IV – Gestão e Representação	V – Orientações e Outras Atividades	Pontuação de Referência
Associado	224	O docente deverá obrigatoriamente comprovar a realização de atividades nos grupos I e II e, ao menos, em outro grupo de sua escolha.				624
Adjunto	224	O docente deverá obrigatoriamente comprovar a realização de atividades no grupo I e, ao menos, em dois outros grupos de sua escolha.				524
Assistente	224	O docente deverá obrigatoriamente comprovar a realização de atividades no grupo I e, ao menos, em outro grupo de sua escolha.				324
Auxiliar	224	O docente deverá obrigatoriamente comprovar a realização de atividades no grupo I e, ao menos, em outro grupo de sua escolha.				274

Fonte: Resolução do CEPE n. 179/2017, p.6-7.

Tabela de pontos das atividades docentes:

TABELA DE PONTOS DE ATIVIDADES AVALIADAS PARA CLASSE E	
INDICADORES	PONTO (valor máximo a ser definido pela Unidade acadêmica)
I – ATIVIDADES DE ENSINO	3
Atividade de ensino no nível de graduação.	
Atividade de ensino no nível de pós-graduação <i>stricto sensu</i> . conclusão de curso, estágio, monitoria, iniciação científica, <i>sensu</i> (Especialização).	
Atividade de orientação em nível de mestrado.	
Atividade de orientação em nível de doutorado.	
Atividade de orientação em nível de pós-doutorado.	
Outros indicadores a critério da Unidade.	
II - ATIVIDADES DE PESQUISA E EXTENSÃO	4
Artigos completos publicados em periódicos indexados.	
Livros publicados (com corpo editorial).	
Capítulos de livros (com corpo editorial).	
Trabalhos completos publicados em anais de eventos.	
Trabalhos resumidos publicados em anais de eventos. país.	
exterior.	
Tecnológico e Extensão.	
liderança de grupos de pesquisa.	
Captação de recursos ou bolsa para pesquisa.	
Registro de patentes, <i>softwares</i> e assemelhados.	
características das áreas de artes cênicas, artes visuais, cinema, Organização de cursos e eventos.	
envolvimento em formulação de políticas públicas.	
iniciativas promotoras de inclusão social.	
divulgação do conhecimento.	
Participação em bancas de concurso público.	
Participação em bancas de mestrado e/ou doutorado.	
Recebimento de comendas e premiações advindas do exercício de atividades acadêmicas.	
produção intelectual e/ou artística. pesquisa, ao ensino ou à extensão.	
Outros indicadores a critério da Unidade.	
III – GESTÃO ACADÊMICA	3
Exercícios de cargos na administração central.	
Direção de Unidade.	
Participação em órgãos colegiados centrais.	
Chefia de órgão auxiliar.	
Chefia de Departamento ou equivalente .	
Coordenação de cursos de graduação.	
Coordenação de cursos ou programas de pós-graduação.	
Coordenação de cursos ou programas de extensão.	
Coordenação ou membro de núcleo docente estruturante (NDE).	
Participação em órgãos colegiados da unidade.	
Cargos de representação institucional de cunho acadêmico (fora da UnB).	
Outros indicadores a critério da Unidade.	

Fonte: Resolução do CEPE n. 179/2017, p.13-14.

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**Universidade de Brasília****FACULDADE DE EDUCAÇÃO****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MODALIDADE
PROFISSIONAL****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Prezado(a), você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa Docente da Educação superior: abrindo caminhos entre o trabalho, a formação e a saúde. O objetivo do estudo é compreender como a relação entre trabalho, formação e saúde do docente universitário. Portanto solicitamos que compartilhe as suas trajetórias laborais e formativas como docente na Universidade de Brasília.

Se concordar, você (1) responderá um questionário de dados demográficos e (2) participará de uma entrevista com duração de aproximadamente 60 a 90 min de duração.

Lembrando que:

1. Sua participação é voluntária e você pode desistir da pesquisa a qualquer momento;
2. A entrevista será gravada para melhor aproveitamento e análise das questões apontadas;
3. Você não terá nenhuma despesa ou qualquer tipo de prejuízo ao participar dessa pesquisa;
4. Os dados coletados são confidenciais e serão utilizados somente para a realização desta pesquisa, não sendo divulgados para outra finalidade.
5. Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa por tal preenchimento, sendo a sua autorização e participação voluntárias.
6. Os resultados da pesquisa poderão ser solicitados no final da análise e serão devolvidos aos participantes por meio de e-mail pessoal e/ou institucional.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP sob protocolo nº40728120.9.0000.5540 e pode ser acompanhada pelo site www.plataformabrasil.saude.gov.br.

Caso tenha qualquer dúvida, por favor, entre em contato, pelo telefone (61) 9 9928 1556 ou pelo e-mail gabrielarosaandrade@gmail.com.

Você está de acordo em participar dessa pesquisa? SIM NÃO

Assinatura: _____

Muito Obrigada.

Mestranda Gabriela Cristine Rosa Andrade

APÊNDICE B - Questionário de dados demográficos**Universidade de Brasília****FACULDADE DE EDUCAÇÃO****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MODALIDADE
PROFISSIONAL****QUESTIONÁRIO DE DADOS DEMOGRÁFICOS**

IDADE: _____ ANOS

NACIONALIDADE: _____

GÊNERO: _____

RAÇA/ETNIA: _____

DATA DE INGRESSO NA UnB: _____

OCUPA UMA CLASSE DE PROFESSOR:

 AUXILIAR ASSISTENTE ADJUNTO ASSOCIADOTITULAÇÃO: MESTRADO DOUTORADO

LOTAÇÃO _____

EXERCE CARGO DE GESTÃO, SE SIM QUAL? _____

DATA DE INGRESSO NO CARGO: _____

APÊNDICE C - Produto Técnico: Curso “TRILHAR: percorrendo caminhos entre o trabalho docente e a saúde - Oficinas temáticas para docentes da UnB

O programa de Mestrado Profissional da Faculdade de Educação prevê, na sua resolução, a elaboração de uma contribuição técnica que objetiva uma intervenção na realidade.

O produto técnico apresentado aqui se baseia: (I) nas reflexões advindas da pesquisa, principalmente frente à fala das docentes universitárias entrevistadas nesse estudo que contaram um pouco sobre o seu percurso laboral e de vida; e (II) também nas vivências da pesquisadora como psicóloga da universidade.

O produto técnico é uma proposta de curso voltado aos docentes, de maneira a contemplar uma formação que seja construída a partir do diálogo com o grupo e das necessidades formativas apresentadas por esses docentes, a ser implementado no âmbito da Universidade de Brasília. Essa proposta vai ao encontro da necessidade de proporcionar uma formação por meio de experiências significativas que deem sentido ao trabalho docente. Esse curso também objetiva ser um espaço promotor de saúde, cuidado, atenção e de escuta desse profissional.

O curso “*TRILHAR: percorrendo caminhos entre o trabalho docente e a saúde - Oficinas temáticas para docentes da UnB*” é em formato de oficinas com temáticas reflexivas e que estejam relacionadas aos desafios que o/a docente vivencia no ambiente de trabalho, e que envolvem as (im)possibilidades de processos salutares a partir da relação com a sua história de vida e com a comunidade acadêmica.

Esse curso visa ser um espaço de fala e de escuta, que permita a troca de experiências entre os participantes. Os materiais e técnicas utilizados são palestras, vivências, rodas de conversa, diários de reflexões e planos de ações individuais, de acordo com o objetivo e assuntos trabalhados em cada oficina.

O primeiro encontro tem como objetivo explicar essa proposta de curso e permitir que os facilitadores e os participantes do grupo se conheçam. A ideia dessa oficina é criar um espaço de respeito em que a fala e a escuta empática sejam incentivadas, predispondo a formação de vínculo e a troca de experiências de maneira reflexiva e sensível. As técnicas a serem utilizadas são vivências, rodas de conversa e ao final o diário de reflexões.

Esse diário de reflexões será escrito ao final de cada encontro e conterà a autonarrativa do participante sobre as suas aprendizagens, conclusões, sentimentos, expectativas, entre outros vivenciados naquela oficina. Esse exercício, apresentado a partir do primeiro encontro,

visa facilitar a construção, ao final do curso, do “Álbum de Formação” que será explicado mais adiante.

O segundo encontro tem como objetivo trabalhar a temática das relações interpessoais que envolvem a relação do docente com a comunidade acadêmica. Essa temática é proposta com o objetivo de sensibilizar e permitir com que o grupo reflita sobre os desafios que o/a docente da universidade vivencia em sua prática diária e as potencialidades que os espaços da universidade podem suscitar. Nessa oficina, os participantes serão convidados a propor temáticas que gostariam de aprofundar e/ou discutir nas oficinas seguintes.

Frente às temáticas sugeridas, serão organizadas duas oficinas que versem sobre temas diferentes, dentro daqueles sugeridos pelo grupo. Para tanto, especialistas da área serão convidados para partilhar experiências e conhecimentos que possam agregar ao grupo e promover a reflexão e o aprendizado.

O último encontro será o momento de confeccionar o “Álbum de Formação”. Essa ferramenta permitirá a sistematização das aprendizagens e do material produzido nos encontros e que foram registrados por meio dos diários de reflexão. O objetivo é favorecer a autoformação e a reflexão dos conhecimentos e vivências do curso relacionando-os com a história de vida do docente e com a sua prática laboral. Ao fim, também será proposta a confecção de planos de ação que visam à resolução de questões individuais e que envolvem os conhecimentos suscitados e as possibilidades levantadas diante das trocas de experiências.

A proposta inicial do curso é a de cinco encontros, um por semana, de quatro horas cada encontro²⁸, de modo a totalizar um total mínimo de 20 horas de curso. Esse quantitativo de horas é intencional, pois permite a emissão de certificado²⁹.

Sabendo que a riqueza da universidade repousa nas pessoas que a constroem diariamente e que podem promover processos criativos e salutares, ressalta-se que esse produto parte do intuito em se criar espaços de diálogo promotores de uma formação docente ampla no âmbito da universidade. Não obstante, sua conclusão não chega ao fim aqui. Essa contribuição técnica pode (e deve) ser revista, sendo cada etapa interpelada ao final de cada ação com o propósito de refletir e aprimorar.

²⁸ A carga horária de cada encontro foi definida com base em experiências anteriores da pesquisadora ao ministrar cursos para docentes no âmbito da UnB.

²⁹ De acordo com a Instrução Normativa da Câmara de Gestão de Pessoas n. 01/2016 que estabelece normas para a Capacitação dos Servidores Públicos Federais em exercício na Fundação Universidade de Brasília o limite mínimo de horas de projeto de capacitação é de 20 horas.

APRESENTAÇÃO DO PLANO DE CURSO

NOME DA AÇÃO: Oficinas temáticas para docentes da UnB

1. EMENTA

Papel do professor universitário na sociedade. Trajetórias pessoais e autonarrativa. Habilidades sociais assertivas e Competência social. Relação entre o trabalho docente e os processos de saúde. Desafios e possibilidades de processos salutareos no ambiente da universidade. Possibilidades e desafios formativos frente aos processos de trabalho.

2. OBJETIVOS EDUCACIONAIS DO EVENTO DE CAPACITAÇÃO

2.1. Objetivo Geral

Ressignificar a prática docente por meio de habilidades e conhecimentos que possibilitem a reflexão sobre a realidade em que estão inseridos e buscar soluções criativas para alguns dos desafios encontrados no ambiente de trabalho.

2.2. Objetivos Específicos

Ao final das Oficinas, o servidor docente deverá ser capaz de:

- (a) Refletir sobre as trajetórias pessoais e o papel do professor universitário frente aos desafios da sociedade atual.
- (b) Construir possibilidades criativas e salutareos, refletindo sobre os desafios pessoais e laborais do ambiente de trabalho;
- (c) Utilizar conhecimentos e habilidades para minimizar os desafios encontrados no ambiente de trabalho;
- (d) Utilizar conhecimentos e habilidades para maximizar a probabilidade de soluções criativas para os desafios encontrados no ambiente de trabalho.

3. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- (1) Apresentação, integração e contrato grupal.
- (2) Concepções de assertividade /competência social e dilemas docentes;
- (3) Conteúdo a ser escolhido de acordo com a temática escolhida pelo grupo;
- (4) Conteúdo a ser escolhido de acordo com a temática escolhida pelo grupo;

(5) Avaliações, compartilhamento da autonarrativa e dos planos de ações individuais.

4. CRONOGRAMA

Oficina	Conteúdo	Atividades	Instrutores/ Palestrante Convidado
1	Encontro para explicar a proposta do curso, conhecer os participantes.	A ideia é que seja um espaço de fala, escuta do outro, formação de vínculo, troca de experiências, reflexão e sensibilização. Escrita do diário de reflexão.	Facilitadores
2	Relações interpessoais por meio de habilidades sociais e competência social	Palestra, vivências e estudo de caso. Escrita do diário de reflexões.	Facilitadores
3	Tema em aberto	Palestra. Outras atividades propostas pelo palestrante convidado. Escrita do diário de reflexão.	Convidar palestrante que verse sobre a temática
4	Tema em aberto	Palestra. Outras atividades propostas pelo palestrante convidado. Escrita do diário de reflexão.	Convidar palestrante que verse sobre a temática
5	Encerramento. Autonarração. Reflexão crítica do docente na e sobre a sua prática, frente às temáticas das oficinas.	Roda de conversa. Confecção do “Álbum de Formação” e planos de ação. Avaliações.	Facilitadores

5. METODOLOGIA

A metodologia utilizada será de palestras informativas e narrativas biográficas, em formato grupal, com destaque para uma formação experiencial com foco na história de vida de cada participante, possibilitando a integração e troca de experiências entre os participantes.

5.1. Materiais didáticos

Slides produzidos pelos instrutores. Vídeos. Atividades vivenciais. Questionários. Textos informativos.

5.2. Sistema de avaliação da aprendizagem

Presença e preenchimento da avaliação final do curso com objetivo de propor sugestões de melhoria e aprimoramento.

REFERÊNCIAS

D'AVILA, C.; MADEIRA, A. V.; GUERRA, D. Ateliê Didático: diário online e pesquisa formação com docentes universitários. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 18, n. 56, p. 61-83, 2018.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Competência Social e Habilidades Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2017.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Psicologia das Relações Interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo**. Petrópolis: Vozes, 2001.

GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, J. La entrevista biográfica como recurso: Aprendizaje e identidad en contextos universitarios internacionales e interculturales. *In*: ARANGO, G. J. M. (Ed.). **Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria**. CLACSO, 2016, p. 237–268. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/j.ctvtwx30v.13>. Acesso em 3 nov. 2021.

GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, J. Biographical-Narrative Methodologies for Adult Education and Lifelong Learning between Personal Development and Critical Reflection. *Culture, Biography & Lifelong Learning*. V.3, N.2, p. 45-65. 2017.

APÊNDICE D - Revisão sistemática de literatura

REVISÃO DE LITERATURA: O TRABALHO E A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.

INTRODUÇÃO

As mudanças no mundo do trabalho trouxeram consequências para o contexto universitário e para o trabalho do docente que atua na educação superior. O sistema neoliberal, em que há o livre comércio e a valorização do consumo, tiveram reflexos no mundo do trabalho docente.

Características como a flexibilização das relações de trabalho, a precarização das atividades, a competição e o produtivismo adentraram a universidade (BRITO; CORTELLA, 2020; CAMPOS; VÉRAS; ARAÚJO, 2020; SALES, 2013), transformando o conhecimento em bem de consumo, em que a quantidade é supervalorizada e a formação tem sido tida como sinônimo de treinamento (SANTOS, 2015).

Entende-se que a formação didático-pedagógica é importante para as atividades que o/a docente desenvolve (MASSA; D'AVILA, 2018) e a falta de formação específica pode prejudicar o/a docente e é fonte de algumas dificuldades vivências, como as dificuldades de planejamento, as falhas nas avaliações e os problemas de relacionamentos com os alunos (SOUZA, 2010). Porém compreende-se que a formação não se resume a essas de caráter técnico, podem ser fonte de desenvolvimento do sujeito.

Assis e Castanho (2006) destacam que na educação superior e de acordo com os seus níveis formativos – especialização, mestrado e doutorado– cada vez mais há uma tendência à especialização. A partir disso, questiona-se como em uma sociedade em que a multiplicidade de atividades e a necessidade de versatilidade do sujeito impõem um processo formativo e de qualificação que apesar de exigir polivalência, gera a própria obsolescência do trabalho realizado. Em uma sociedade que foi denominada como a sociedade do desempenho, termo proposto por Han (2017), em que há um excesso de informações, de estímulos e em que a ordem é ser multitarefa, o que gera as sobrecargas, talvez a necessidade esteja justamente em questionar o que se chama de formação e a sua função para o sujeito.

Nesse sentido, entende-se que a formação está para além da obtenção de qualificação formal, relacionando-se com aspectos da experiência e do sentido do trabalho. Mas, diante de uma educação que foi mercantilizada pela lógica consumista, sabe-se que sujeitos há que

colecionam certificados e diplomas em uma busca de consumir a formação e não gerando necessariamente um retorno para o seu fazer, ou seja, sem que aquilo o afete de fato e o auxilie na resolução de problemas reais e complexos com os quais se deparam.

A formação é definida de diferentes maneiras, desde um conjunto de conhecimentos e habilidades, até os cursos, títulos e certificados obtidos ao longo de um percurso acadêmico. Já a definição de formação continuada seria uma aprendizagem contínua e que se acumula com o passar do tempo.

Nesse estudo prioritariamente adota-se a definição de formação de acordo Gadamer (2005) que a define como sinônimo de *bildung*, que seria uma maneira de melhorar as aptidões pessoais e que se relaciona com o sujeito imerso em um social e um cultural que se confundem na sua própria história. Ou seja, para além da formação pedagógica e continuada está uma que se dá por diferentes vias e que pode ser compreendida a partir do mundo particular do sujeito.

A concepção de formação se amplia para além da formação profissional, adquirindo um sentido mais amplo. Ela pode ser entendida em consonância com as ideias de Dominicé (2006):

A formação, porém, não está destinada unicamente a prolongar aquisições anteriores. Ela deve ser pensada considerando as descontinuidades da existência, ainda mais que as transformações impostas pela sociedade atual não acontecem sem choque. A formação pode intervir como retomada do curso da vida (DOMINICÉ, 2006, p. 348).

Ou seja, a formação relaciona-se ao aperfeiçoamento de si e evolução pessoal em um contínuo da vida do sujeito que se transforma a partir das próprias experiências. E o trabalho exercido pelo sujeito é tido como um espaço formativo, em que as trajetórias formativas se confrontam com as realidades vivenciadas no contexto.

Diante dessas ideias, percebe-se que há uma carência de revisões nacionais na literatura que abordem a questão da formação nesse sentido amplo. Essas lacunas possibilitaram o desenvolvimento dessa revisão.

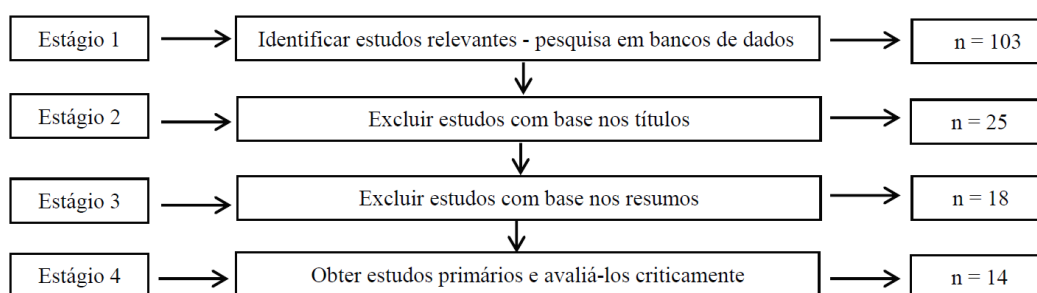
Nesse sentido o objetiva-se aqui apresentar uma análise dos estudos realizados sobre o trabalho e a formação docente na educação superior no Brasil em diferentes periódicos das áreas da educação e da pesquisa educacional, no período de 2009 a 2019. Essa análise permitiu ter um panorama das lacunas na literatura e possibilitou a proposta de uma agenda de pesquisa.

PERCURSO INVESTIGATIVO

A revisão sistemática de literatura é um meio de buscar evidências sobre um determinado problema de pesquisa, contribuindo para a justificativa e importância de um dado estudo. Segundo Galvão, Sawada e Trevizan (2004), a revisão de literatura busca realizar uma síntese do que já foi estudado sobre determinada temática com base em um problema de pesquisa. Segundo os autores a seleção dos estudos segue um método de pesquisa específico que possibilita gerar reflexões e limitações por meio da análise crítica dos resultados.

Utilizou-se a proposta de Systematic Review em que Dybå e Dingsøyr (2008) apresentam um método sistemático de revisão de literatura baseado em diferentes estágios de revisão em que em cada um alguns estudos vão sendo eliminados de acordo com os critérios adotados, de acordo com a Figura 1.

Figura 4 - Protocolo de seleção de estudos



Fonte: adaptada de Dybå e Dingsøyr (2008) *IN: Demo*, Oliveira e Costa (2017).

A partir desse entendimento, foram realizadas busca de periódicos na base de dados da Scielo. Foram considerados artigos apresentados nos idiomas espanhol, português e inglês, publicados entre 2009 a 2019. Como área temática foram consideradas as da Educação e da Pesquisa educacional, segundo filtro da base de dados da Scielo. Os indexadores utilizados foram "docente universitario" OR "professor universitario" "docencia universitaria" AND formacao.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

De acordo com a metodologia adotada, a cada estágio eram selecionados os artigos relevantes. No Estágio 1 – identificados os estudos de acordo com os indexadores escolhidos em base de dados: n=49; no Estágio 2 – excluídos os artigos com base nos Títulos: n=33; no Estágio 3 – excluídos os artigos com base nos Resumos: n=21; e no Estágio 4 - selecionados estudos primários e de maneira crítica, que tinham como foco do trabalho a formação: n=17.

Depois de aplicados os quatro estágios, ficaram 17 artigos. As categorias de análise foram: nome do periódico, ano de publicação, autores, enquadramento do estudo (ensaio teórico ou teórico-empírico), e concepção de formação adotada.

	Artigo	Autor(es)	Ano de publicação	Periódico
1	A formação docente na universidade e a resignificação do senso comum	Cunha	2019	Educar em Revista (Curitiba, Brasil)
2	Percalços da Docência Universitária nas Ciências da Saúde	Pivetta, et. al.	2019	Educação & Realidade (Porto Alegre, Brasil)
3	Aspectos pedagógicos y curriculares por considerar en el rediseño de un plan de estudios de posgrado con énfasis en docencia universitaria	Alvarado-Herrera, González-Sandoval, Paniagua-Cortés	2018	Revista Electrónica Educare (Costa Rica)
4	Competencias Digitales en Docentes de Educación Superior: Niveles de Dominio y Necesidades Formativas	Pozos Pérez, Tejada Fernández	2018	Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria (Perú)
5	Experiencias sobre la iniciación a la docencia universitaria en el Profesorado de una institución pública mexicana	Rodríguez Pech, Alamilla Morejón	2018	Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria (Perú)
6	Competencias digitales en docentes de Educación Superior	Fernández-Márquez, Leiva-Olivencia e López-Meneses	2018	Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria (Perú)
7	La elaboración de materiales bibliográficos para la formación del profesor universitario	Martínez-Mollineda, Hernández-Fernández, Torres-Falcón	2018	Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria (Perú)
8	Políticas de formação de professores(as) universitários(as) em São Paulo e Catalunha: tendências e desafios	Silva	2017	Educ. Pesqui. (São Paulo, Brasil)
9	Uma formação pedagógica inovadora como caminho para a construção de saberes docentes no Ensino Superior	Junges, Behrens	2016	Educar em Revista (Curitiba, Brasil)
10	Formar professores universitários: tarefa (im)possível?	Vasconcellos, Sordi	2016	Interface (Botucatu, Brasil)

11	Reconfigurações da docência universitária: um olhar focado no Processo de Bolonha	Leite, Ramos	2015	Educar em Revista (Curitiba, Brasil)
12	Aportes teóricos e metodológicos para a constituição de um grupo de planejamento conjunto com docentes da licenciatura em física	Silva, Carvalho	2014	Revista Ensaio (Belo Horizonte, Brasil)
13	Pedagogia universitária – Valorizando o ensino e a docência na universidade	Almeida, Pimenta	2014	Revista Portuguesa de Educação, Universidade do Minho (Portugal)
14	Incidentes críticos en los profesores universitarios de la Pontificia Universidade Católica do Peru (pucp)	Mastro, Monereo	2014	Revista iberoamericana de educacion superior (México)
15	Formação para a docência universitária: uma reflexão sobre o desafio de humanizar a cultura científica	Leite, Ramos	2012	Revista Portuguesa de Educação, Universidade do Minho (Portugal)
16	Formação de docentes no ensino superior: a experiência do Instituto Politécnico de Leiria, Portugal.	Seco; et al.	2012	Revista iberoamericana de educacion superior (México)
17	Transformar la enseñanza universitaria con la formación mediante la creatividad. Una investigación-acción con apoyo de las tic.	Paredes-Labra	2011	Revista iberoamericana de educacion superior (México)

DISCUSSÃO PRELIMINAR DOS RESULTADOS

Dos 17 artigos analisados, somente um foi enquadrado como um estudo do tipo ensaio teórico (ALVARADO-HERRERA; GONZÁLEZ-SANDOVAL; PANIAGUA-CORTÉS, 2018), os demais são do tipo teórico-empírico.

Todos os artigos analisados trouxeram a dimensão da formação didático-pedagógica, voltada para aquisição de competências de ensino ou outras relacionadas à didática. Segundo Alvarado-Herrera, González-Sandoval e Paniagua-Cortés (2018, p.5) “uno de los problemas que plantea el sistema educativo universitario es la falta de formación en el área pedagógica o andragógica de muchas personas que ejercen la labor docente...”. Já Almeida e Pimenta (2014, p.7) analisa que é preciso “apontar possibilidades de formação pedagógica de docentes como meio de valorizar o ensino de graduação”. Para Vasconcellos e Sordi (2016, p.406) “no cenário de mudanças de paradigmas que vem ocorrendo nas últimas décadas, cresce a importância da formação pedagógica dos docentes universitários...”.

Ou seja, percebe-se a importância que é dada para a formação didático pedagógica, principalmente frente ao cenário do contexto laboral atual e do exercício da docência universitária, demonstrando a demanda que há por esse tipo de preparo para a atuação. D'Avila (2008) lembra que a formação pedagógica é algo que na formação inicial do docente tem sido insuficiente e deficitária.

Além da necessidade da formação didático-pedagógica, alguns artigos destacaram também a necessidade de uma formação voltada para competências específicas relacionadas a conhecimentos e habilidades sobre tecnologias de informação e comunicação. Essa formação voltada à tecnologia de informação e comunicação tem sido salientada diante da utilidade delas no contexto universitário e de ensino, e ainda pelas demandas e novidades que surgem a cada dia, fazendo com que a necessidade de atualização seja oportuna de tempos em tempos (FERNÁNDEZ-MÁRQUEZ; LEIVA-OLIVENCIA; LÓPEZ-MENESES, 2018).

Percebeu-se também que nos artigos algumas ideias e concepções que se aproximam de um entendimento sobre formação em sentido amplo. Em Almeida e Pimenta (2014) há o entendimento de que “políticas para essa formação devam se enraizar nos contextos sociais, econômicos e culturais que envolvem a trajetória da universidade contemporânea”. Já Silva (2017) destaca que:

“a formação de docentes universitários implica, ademais, o desafio de ir além das necessidades imediatas do mercado de trabalho, ampliando a visão sobre o mundo do trabalho, de modo que a universidade não ceda à lógica mercadológica de preparar somente os profissionais de que o mercado precisa (SILVA, 2017, p.124).”

Apesar dessas reflexões não terem sido aprofundados nos textos ou não serem a questões de destaque ou principais de acordo com aquilo que objetivava o artigo, entende-se que isso já possibilita um olhar crítico sobre os limites e as possibilidades dos processos formativos.

CONCLUSÕES PRELIMINARES

Considera-se que em todos os estudos foi apresentada uma perspectiva restritiva de formação. O que implica na necessidade de se revisitar esse conceito, refletindo uma concepção de formação complexa. Isso é um desafio, já que abordar a formação diante do contexto atual e quando se fala em docência universitária, tem uma importância não só individual, mas da grandeza política, social e cultural, segundo Macedo (2012).

Também não foi observada nos estudos a menção sobre processos de saúde, ficando silenciadas as possibilidades de interlocução entre formação e saúde.

Como limitações destaca-se que foram analisados somente artigos, pois há o entendimento de que mesmo teses e dissertações são publicizados por meio da publicação de artigos. Outra limitação é que a pesquisa bibliográfica foi realizada somente em base nacional multidisciplinar (SCIELO) e os indexadores escolhidos estavam em língua portuguesa. Sugere-se para pesquisas futuras a ampliação da base de dados e que sejam utilizados indexadores em inglês.

Como agenda de estudos propõe-se ampliar a discussão sobre a uma formação ampla que possibilite pensar outros processos formativos, considerando diferentes trajetórias formativas e outros locais e espaços que não os tradicionais como, por exemplo, a sala de aula. Que sejam levados em consideração espaços como o laboral, o de lazer, o relacional, entre outros, que emergem nos espaços comuns do contexto docente universitário.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.; PIMENTA, S. G.. Pedagogia universitária: Valorizando o ensino e a docência na universidade. **Rev. Port. de Educação**, Braga, v. 27, n. 2, p. 7-31, 2014.

ALVARADO-HERRERA, S. S., GONZÁLEZ-SANDOVAL, G.E., PANIAGUA-CORTÉS, Y. Aspectos pedagógicos y curriculares por considerar en el rediseño de un plan de estudios de posgrado con énfasis en docencia universitaria. **Revista Electrónica Educare** [Internet]. 22(2):1-19. 2018.

BRITO, T. T. R.; CORTELA, B. S. C. A condição da docência universitária no contexto atual das universidades: marcas históricas, realidade e perspectivas. **Revista de Iniciação à Docência**, [S.l.], v. 5, n. 1, p. 9-23, maio 2020.

CAMPOS, T.; VÉRAS, R. M.; ARAÚJO, T. M. Trabalho docente em universidades públicas brasileiras e adoecimento mental. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 10, p. 1-19, 12 fev. 2020.

CUNHA, M.I. A formação docente na universidade e a resignificação do senso comum. **Educar em Revista**, [S.l.], v. 35, n. 75, p. 121-133, 2019.

D'ÁVILA, C. M. Formação Docente na Contemporaneidade: Limite e Desafios. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, jul./dez. 2008.

DE LA CRUZ RODRIGUEZ PECH, J.; ALAMILLA MOREJON, P. Experiencias sobre la iniciación a la docencia universitaria en el Profesorado de una institución pública mexicana. **Rev. Digit. Invest. Docencia Univ.**, Lima, v. 12, n. 1, p. 189-212, 2018.

DEMO, G.; OLIVEIRA, Á. F.; COSTA, A. C. Resiliência no trabalho: revisão bibliométrica sistemática no contexto brasileiro e itinerários da produção nacional. **Rev. Psicol., Organ. Trab.**, Brasília, v. 17, n. 3, p. 180-189, set. 2017.

DOMINICÉ, P. A epistemologia da formação ou como pensar a formação. In: MACEDO, Roberto Sidnei (et al). **Currículo e Processos Formativos: experiências, saberes e culturas**. Salvador: EDUFBA, 2012.

DYBÅ, T.; DINGSØYR, T. Strength of evidence in Systematic Reviews in software engineering. Proceedings of the Second ACM-IEEE international symposium on Empirical software engineering and measurement. **Empirical Software Engineering and Measurement - ESEM'08**, 178-187. 2008.

FERNANDEZ-MARQUEZ, E.; LEIVA-OLIVENCIA, J.J.; LOPEZ-MENESES, Eloy. Competencias digitales en docentes de Educación Superior. **Rev. Digit. Invest. Docencia Univ.**, Lima, v. 12, n. 1, p. 213-231, 2018.

GADAMER, H-G. **Verdade e Método I**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis: Vozes, 2005.

GALVÃO, C. M.; SAWADA, N. O.; TREVIZAN, M. A. Revisão sistemática: recurso que proporciona a incorporação das evidências na prática da enfermagem. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 3, p. 549-556. 2004.

HAN, B. **Topologia da Violência**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Editora: Vozes, 2017.

JUNGES, K. S.; BEHRENS, M. A. Uma formação pedagógica inovadora como caminho para a construção de saberes docentes no Ensino Superior. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 59, p. 211-229, 2016.

LEITE, C.; RAMOS, K. Formação para a docência universitária: uma reflexão sobre o desafio de humanizar a cultura científica. **Rev. Port. de Educação**, Braga, v. 25, n. 1, p. 07-27, 2012.

LEITE, C.; RAMOS, K. Reconfigurações da docência universitária: um olhar focado no Processo de Bolonha. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 57, p. 33-47, 2015.

MACEDO, R. S. Atos de Currículo e Formação: o príncipe provocado. **Revista Teias**, v13, n 17, p. 67-74, jan/abr 2012.

MASSA, M. S.; D'AVILA, C. M. A formação didática do docente universitário. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 9, n. 2, p. 230-240, out. 2018.

MASTRO, C.; MONEREO, C. Incidentes críticos en los profesores universitarios de la PUCP. **Revista Iberoamericana de Educación Superior**. 5(13):3-20. 2014.

MARTINEZ-MOLLINEDA, C.; HERNANDEZ-FERNANDEZ, V.; TORRES-FALCON, M. La elaboración de materiales bibliográficos para la formación del profesor universitario. **Rev. iberoam. educ. super**, México, v. 9, n. 25, p. 176-193, 2018 .

PAREDES-LABRA, J. Transformar la enseñanza universitaria con la formación mediante la creatividad: Una investigación-acción con apoyo de las TIC. **Rev. iberoam. educ. super**, México, v. 2, n. 5, p. 101-113, 2011.

PIVETTA, H. M. F. et al. Percalços da Docência Universitária nas Ciências da Saúde. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e75639, 2019.

POZOS PEREZ, K. V; TEJADA FERNANDEZ, J. Competências digitais em docentes de Educação Superior: Níveis de Domínio e Necessidades Formativas. **Rev. Digit. Invest. Docencia Univ.**, Lima, v. 12, n. 2, p. 59-87, jul. 2018.

SALES, T. C. T. Trabalho e identidade: trajetórias de mobilidade ocupacional: histórias de vida por um olhar da sociologia clínica. Orientadora Christiane Girard Ferreira Nunes. 2013. 220 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia)—Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SANTOS, R. S. S. **Olhares a respeito da educação ambiental no currículo de formação inicial de professores**. 2015. Orientadora Vera Margarida Lessa Catalão. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

SAMPIERI, R.H.; COLLADO, C.F.; LUCIO, P.B. **Metodología de la investigación**. 3. ed. Mexico: McGraw-Hill, 2006.

SECO, G. et al. Formação de docentes no ensino superior: a experiência do Instituto Politécnico de Leiria, Portugal. **Rev. iberoam. educ. super** [online], vol.3, n.6, pp.58-76. 2012.

SILVA, J. R. N.; CARVALHO, L. M. O. Aportes teóricos e metodológicos para a constituição de um grupo de planejamento conjunto com docentes da licenciatura em física. **Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.** (Belo Horizonte), Belo Horizonte, v. 16, n. 2, p. 85-106, 2014.

SILVA, L. L. Políticas de formação de professores(as) universitários(as) em São Paulo e Catalunha: tendências e desafios. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 113-126, 2017.

SOUZA, M. Docente da educação superior e os núcleos de formação pedagógica. Orientadora Ilma Passos Alencastro Veiga. Tese (Tese de Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília. 2010.

VASCONCELLOS, M. M. M.; SORDI, M. R. L. Formar professores universitários: tarefa (im)possível?. **Interface** (Botucatu), Botucatu, v. 20, n. 57, p. 403-414, 2016.