



**OS DISCURSOS DO ADOECIMENTO DOCENTE NO BRASIL: UMA  
PROBLEMATIZAÇÃO DO ENDIVIDAMENTO DOCENTE**

**Jaqueline Marafon Pinheiro**

Capa elaborada pela autora.

Angústia, (A Mãe do Artista). SIQUEIROS, D. A. 1950.  
<[http://masp.art.br/masp2010/acervo\\_detalheobra.php?id=525](http://masp.art.br/masp2010/acervo_detalheobra.php?id=525)>

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL DOUTORADO**

**JAQUELINE MARAFON PINHEIRO**

**OS DISCURSOS DO ADOECIMENTO DOCENTE NO BRASIL: UMA  
PROBLEMATIZAÇÃO DO ENDIVIDAMENTO DOCENTE**

**São Leopoldo**

**2020**

JAQUELINE MARAFON PINHEIRO

OS DISCURSOS DO ADOECIMENTO DOCENTE NO BRASIL: UMA  
PROBLEMATIZAÇÃO DO ENVIDAMENTO DOCENTE

Tese apresentada como requisito para  
obtenção do título de Doutora em Educação,  
pelo Programa de Pós-Graduação em  
Educação da Universidade do Vale do Rio dos  
Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Betina Schuler

São Leopoldo

2020

P654d Pinheiro, Jaqueline Marafon

Os discursos do adoecimento docente no Brasil : uma problematização do endividamento docente / por Jaqueline Marafon Pinheiro. – 2020.

160 f. : 30 cm.

Tese (doutorado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

Orientação: Profa. Dra. Betina Schuler.

Catlogação na Fonte:

Bibliotecária Vanessa Borges Nunes - CRB 10/1556

JAQUELINE MARAFON PINHEIRO

**OS DISCURSOS DO ADOECIMENTO DOCENTE NO BRASIL: UMA  
PROBLEMATIZAÇÃO DO ENVIDAMENTO DOCENTE**

Tese de doutorado defendida e aprovada como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação pela banca examinadora constituída por:

São Leopoldo, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

---

Orientadora Prof.<sup>a</sup> Dra. Betina Schuler  
Universidade Do Vale Do Rio Dos Sinos (UNISINOS)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Isabel Aparecida Bilhão  
Universidade Do Vale Do Rio Dos Sinos (UNISINOS)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Cláudia Dal'Igna  
Universidade Do Vale Do Rio Dos Sinos (UNISINOS)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Sônia Regina da Luz Matos  
Universidade de Caxias do Sul (UCS)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Elisangela Argenta Zanatta  
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

São Leopoldo  
2020

Dedico este trabalho à minha mãe, Marisa Marafon, meu marido, César Luís Pinheiro e ao meu filho, Pedro Henrique Marafon Pinheiro.

## AGRADECIMENTOS

Por mais clichê que seja começar os agradecimentos de um trabalho acadêmico agradecendo a Deus, é isso que eu farei...

Sou muito grata a Ele e à minha Mentora Espiritual por terem me guiado e me intuído. Só termino essa Tese em função disso.

Além dEles, minha orientadora Betina tem, e sempre terá, toda a minha gratidão! Por mais que já tenha falado em orientação, faço questão de registrar aqui que se não fosse por ela, essa Tese nunca teria terminado.

Obrigada ao Grupo de Pesquisa por toda ajuda em todos os momentos.

Obrigada aos colegas do Dinter. Essa caminhada foi menos pesada por ter sido trilhada com vocês!

Agradeço ao meu esposo, César, por viver comigo esse processo, além de compreender todas as ausências, impaciências, choros e angústias desses quatro anos.

Gratidão aos meus pais, Clóvis e Marisa, e irmãos, Tairine e João Otto, por todo apoio, cuidado e tolerância.

Agradeço ao meu filho, Pedro Henrique, por nascer em meio a essa Tese, por ser o maior motivo de luta, por me motivar, por me escolher como mãe.

Gratidão às professoras da banca de avaliação, Elisângela, Sônia, Isabel e Maria Cláudia, por todas as contribuições. Aqui representam, nesse momento, todos os professores que tive até hoje.

Obrigada a todos os professores que me inspiraram a estudar essa temática, principalmente àqueles que aceitaram participar da minha pesquisa.



## RESUMO

A presente Tese trata do exame dos discursos de adoecimento docente entre os professores que atuam no Ensino Superior brasileiro, a partir de uma inspiração arquegenealógica em Foucault, operando com a ferramenta da análise do discurso. Buscamos, portanto, entender as condições de possibilidade que fazem emergir esse discurso em uma determinada temporalidade: o contemporâneo, desnaturalizando aquilo que é dado como verdadeiro e natural: que o professor é doente. Para tanto, primeiramente realizamos uma análise documental em dezessete artigos publicados em Periódicos bem avaliados pela CAPES, publicados nas áreas da Educação, Saúde e Administração. Em seguida, oito entrevistas com professores que atuam em uma Universidade Federal no Estado do Rio Grande do Sul. Após leitura e escuta desses documentos, dividimos a análise de acordo com as regularidades mais presentes: 1) o discurso empresarial de superdesempenho, e 2) o gênero na docência do Ensino Superior. Quando discutimos a primeira regularidade, questões de superdesempenho, autocompetição e empresariamento de si mesmo foram abordadas. Mo que tange à segunda pista, referimo-nos às mulheres que percebem mais o ambiente propício ao adoecimento do que aos homens no âmbito universitário, à discriminação por gênero sofrida pelas mulheres e à presença de saúde nas falas das professoras, com a empatia presente na sua prática laboral cotidiana. Por fim, propomos um ferramental para abordar a temática do adoecimento docente, qual seja: o docente endividado, esse modo de subjetivação em que nos autorresponsabilizamos como professores pelo nosso fracasso ou sucesso, sendo que, ao invés de falarmos em adoecimento docente como um dado individual, recomendamos pensar como um sintoma contemporâneo de uma maquinaria adoecida que provoca tantos colapsos humanos nos espaços e temporalidades das universidades brasileiras.

**Palavras-chave:** Educação Superior. Adoecimento docente. Endividamento docente. Discurso. Arquegenealogia.

## ABSTRACT

The present dissertation is about the examination of discourses on teacher illness among professors who work in the Brazilian university setting, from an archeogenealogy perspective based on Foucault, operating with the discourse analysis tool. I sought to understand the conditions of possibilities that enable this discourse to emerge in a determined temporality: the contemporary, seeking to denaturalize that which is given as true and natural: that the teacher is ill. To achieve that, I conducted, first, a documental analysis in 17 published articles in journals which were well evaluated by CAPES, published in the areas of education, health and administration. Then, I conducted eight interviews with professors who work at a federal university in the State of Rio Grande do Sul. After reading and listening to these documents, I divided the analysis according to the most present regularities: 1) the business discourse of overperformance, and 2) gender when it comes to teaching at a university level. When I discuss the first regularity, I approach questions of overperformance, self-competition and self-management. When it comes to the second regularity, I refer to women who perceive the environment as being more conducive to illness than men in the university setting, to gender discrimination suffered by women and to the presence of health in the interviews by female professors, with empathy present in their daily work practice. Lastly, I propose a tool to approach the subject of teaching illness, that is: the teacher who is in debt, this means of subjectivation in which we make ourselves self-responsible as teachers to our failure or success. So, instead of talking about teacher illness as individual data, I propose to think about it as a contemporary symptom of a sickened machinery that leads to so many human collapses in spaces and temporalities of Brazilian universities.

**Keywords:** College education. Teaching illness. Teacher indebtedness. Speech. Archeogenealogy.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	8
<b>2 REVISÃO DA BIBLIOGRAFIA: DISCURSO DO ADOECIMENTO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL</b> .....	16
<b>3 MÉTODO</b> .....	25
<b>3.1 Inspiração arquegenealógica</b> .....	25
<b>3.2 O conceito de discurso em Foucault</b> .....	28
<b>3.3 Os documentos</b> .....	35
3.3.1 Os artigos científicos .....	35
3.3.2 As entrevistas.....	42
<b>3.4 Considerações Éticas</b> .....	44
<b>4 “AS PESSOAS ESTÃO FICANDO LOUCAS”</b> .....	46
<b>4.1 Constituição do Ensino Superior no Brasil</b> .....	47
<b>4.2 A qualidade de vida e doença mental: onde foi parar a saúde?</b> .....	59
4.2.1 Quanto melhor eu consigo ser hoje?.....	92
<b>4.3 As relações de gênero em tempos de sociedade de desempenho</b> .....	112
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	126
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	131
<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA</b> .....	145
<b>APÊNDICE B – OFÍCIO PARA A DIREÇÃO DA UNIDADE UNIVERSITÁRIA</b> .....	146
<b>APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .....	147
<b>APÊNDICE D – AUTORIZAÇÃO DO DIRETOR DA UNIDADE UNIVERSITÁRIA</b> .....	149
<b>APÊNDICE E – QUADROS PERIÓDICOS</b> .....	150
<b>APÊNDICE F – CRONOGRAMA</b> .....	157

## 1 INTRODUÇÃO

# SP dá a professores 372 licenças por dia; 27% por transtorno mental

Dados obtidos por meio da Lei de Acesso à Informações mostram que 136 mil afastamentos médicos foram concedidos em 2015

Luiz Fernando Toledo e Victor Vieira, O Estado de S. Paulo  
24 Março 2016 | 05h00



Saúde. João foi afastado pela primeira vez em 2011 por depressão. 'Fico um ou dois meses longe todo ano', relata o professor de Geografia e História Foto: JOSE PATRICIO/ESTADAO

SÃO PAULO - A rede estadual de ensino paulista dá 372 licenças médicas a professores por dia. No ano passado, foram cerca de 136 mil afastamentos médicos concedidos. Dos 220 mil docentes da rede, 48 mil - 21,8% - saíram de licença ao menos uma vez. A principal causa de afastamento são transtornos mentais e comportamentais, responsáveis por 27,8% dos casos.

Os dados foram obtidos pela reportagem por meio da Lei de Acesso à Informação. A carreira docente, segundo especialistas, é considerada estressante por más condições de trabalho - alta carga horária, conflitos com os alunos e acúmulo de mais de um emprego. O problema cria um desafio para o governo do Estado, que precisa substituir os afastados constantemente para manter as aulas.

Relatório do Ministério do Trabalho e da Previdência Social de 2015 mostra que transtornos mentais estão entre os quatro principais motivos para conceder benefícios previdenciários no País. Especialistas apontam que saídas por esse tipo de problemas têm crescido em todas as categorias.

João (nome fictício), professor de Geografia e História em Parelheiros, na zona sul de São Paulo, foi afastado pela primeira vez em 2011, por causa de depressão. "A partir daí, fico um ou dois meses afastado todo ano", afirma ele, de 49 anos.

A pressão no ambiente de trabalho e indisciplina dos alunos, segundo ele, afetam a saúde dos professores. "Quando entrava na sala, ficava em pânico", diz. "Os alunos fazem de tudo na escola. Outro dia, um deles cuspiu em uma colega", continua João, na rede há 23 anos.

A professora de Português Sandra (nome fictício), de 52 anos, abandonou a sala de aula em um colégio em Heliópolis, na periferia da zona sul, após depressão. Os problemas começaram na vida pessoal, quando perdeu o pai, em 2004, mas se agravaram no trabalho.

Segundo Sandra, havia brigas constantes com a direção da escola. “Tive problemas de oscilação de pressão e o médico me orientou a ir a um psiquiatra”, diz ela, que se afastou por dois meses. “Já aumentei a dose do remédio, mas não consigo ver aluno na minha frente”, afirma a docente, remanejada para trabalhar em uma sala de leitura.

Em relação a 2014, o total de licenças cai - eram 149.866, ante 136.076 em 2015. Além de enfermidades, os dados incluem saídas para gravidez ou acompanhar um parente doente, por exemplo. E os números mostram que os afastados têm ficado menos tempo em casa. Em 2013, eram 29,7 dias, em média. No ano passado, foram 21 dias.

**Condições difíceis.** A alta carga de trabalho é um dos motivos apontados para o adoecimento de professores da rede pública. “É uma categoria que precisa lidar com uma demanda grande de trabalho e muitas vezes trabalha em mais de uma escola. Precisam procurar dois empregos para ter aumento de renda e assim sustentar a família”, avalia Cláudia Roberta Moreno, especialista em psicologia do trabalho da Universidade de São Paulo (USP).

A desilusão em relação aos resultados do trabalho também compromete a saúde. “Há um sentimento de impotência, de perseguir uma meta que nunca é alcançada”, afirma Aparecida Néri Souza, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

#### **Governo afirma que houve recuo**

A Secretaria da Educação do Estado (SEE) destacou, em nota, a queda de 12,1% na quantidade de licenças concedidas entre 2014 e o ano passado. No caso dos transtornos mentais e comportamentais, o recuo nos registros de afastamento foi de 16,6% na comparação entre os mesmos períodos - de 44.616 para 37.833.

A pasta ainda afirmou que o relatório considera todos os afastamentos de professores, inclusive gravidez/parto, acompanhamento de parentes enfermos, tumores, doenças hepáticas, entre outras categorias de licença, que representam mais de 33% do total. Nestes casos, defendeu a secretaria, “não há relação nenhuma com as atividades de trabalho desenvolvidas na rede estadual.”

A reportagem levou em conta todas as licenças médicas listadas pela Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo (Prodesp), autora da compilação de dados publicados no *Diário Oficial do Estado*. No levantamento, enviado após o pedido pela Lei de Acesso à Informação, o órgão traz 22 categorias em que há possibilidade de licença médica.

Sobre as queixas específicas dos professores que passaram por algum problema de saúde, a SEE disse que não teria condições de apurar e acompanhar as denúncias sem que a reportagem detalhasse os casos. Os professores ouvidos pelo Estado deram os depoimentos sob a condição de anonimato.

Todas as escolas, segundo a secretaria, devem atender aos limites de estudantes por classe previstos pela legislação. Acrescentou que, “apesar dos estigmas relacionados a professores da rede”, 300 mil profissionais se inscreveram no último concurso para docentes de educação básica 2, realizado em 2013.

Segundo o governo do Estado, as licenças médicas também não comprometem o calendário de classes. A secretaria, disse a nota, “conta com professores temporários responsáveis por substituir os docentes em licença.”

A reportagem do Jornal O Estado de São Paulo<sup>1</sup> nos faz pensar acerca de dois aspectos em especial: a difícil situação enfrentada pela educação brasileira e a preocupação/ocupação dos mais variados setores com essa área. A escola/educação/professores encontra-se, cada vez mais, no centro das atenções da sociedade. Isso se percebe ao acessar qualquer meio de comunicação: jornal impresso, televisão, rádio, internet. Cada dia, mais pessoas falam sobre a educação e, a cada dia, diferentes investimentos, interesses e forças se atravessam em nosso contexto educacional.

Ao lermos a reportagem acima citada, notamos que a escola passa a ser vista como um local/processo de saúde/adoecimento, o que já vem sendo abordado pelos meios de comunicação e por pesquisadores de diferentes áreas. Entretanto, é imprescindível deixar claro, antes de adentrar esse campo, os conceitos de saúde e de doença com os quais operamos nesta pesquisa. Nesse sentido, é pertinente salientar que quando falamos “escola”, estamos nos referindo a todas instituições de ensino, desde a Educação Infantil até a Pós-graduação.

Para falar de adoecimento, portanto, precisamos estudar, antes, os próprios conceitos de saúde e doença para esta Tese e, com isso, afirmamos que existem muitos fatores envolvidos em tal contexto, como: sociedade, cultura, política, economia, classe social, lugar, época, concepções religiosas e filosóficas, entre outros. Além disso, o conceito de saúde vem se modificando ao longo da história e não pode ser apresentado dissociado do conceito de doença. (SCLIAR, 2007).

Ainda, como explícito no título do presente estudo, nos propusemos a dar conta de não só apresentar, mas problematizar os conceitos de saúde e doença, bem como pensar os discursos de adoecimento em se tratando de professores universitários. Para tanto, situamos o leitor sobre o que entendemos por problematização baseando-nos em López (2008, p. 95), autor que defende que para termos um problema(tização) faz-se necessário “desinstitucionalizar o texto, [...] devolver aos saberes seu caráter problemático”. A forma como esta desinstitucionalização ocorreu neste trabalho está descrita no capítulo do Método.

Ainda, aqui nos propomos a pesquisar sobre a relação saúde-doença em professores que atuem no nível superior de ensino. A escolha por este nível de ensino,

---

<sup>1</sup> Notícia disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,estado-da-a-professores-372-licencas-por-dia-27-por-transtornos-mentais,10000022938>. Acesso em 10 jun. 2018. Organizado pela autora.

nesse momento, se deu em virtude de a pesquisadora/doutorando já ter trabalhado com os professores da Educação Básica quando da construção da dissertação de Mestrado; trabalho que rendeu um livro, escrito com a então orientadora. Havendo interesse do leitor, este livro pode ser encontrado pelo título: *A interferência das doenças laborais na prática educativa sob a ótica dos professores do Ensino Médio*. Além disso, a pesquisadora/doutorando atua há dez anos no Ensino Superior: inicialmente como supervisora de estágios e, desde 2014, como docente nos Cursos Superiores da Área da Saúde, principalmente no de Enfermagem, em uma Instituição Comunitária.

Quando se pensa em universidade (ou qualquer outra instituição de ensino superior) sabemos que se busca uma formação estratégica que posicione o seu egresso com competência no mundo de trabalho, estando este apto a enfrentar a lógica capitalista que está presente nos variados setores, com flexibilidade, inteligência e capacidade de adquirir – não construir – novos conhecimentos. Esse é o discurso vigente.

Tragtenberg (1979) aponta um exemplo quando faz referência à obra de Michel Foucault, resumindo o que acontecia já em meados do século XIX com a educação. Ele diz que o controle burocrático da produção do conhecimento como um bem supremo toma o lugar da construção do conhecimento e sua reprodução, e administrar as universidades acaba se tornando sinônimo de vigiar e punir. Para tudo isso, exige-se um professor capacitado, autoconfiante, com experiência e vasta produção acadêmica, o que gera, como consequência, a sobrecarga desses professores. Logo, falo de uma instituição, no presente, que está na dobradiça entre a disciplina e o controle.

E, a partir do diagnóstico de que a pesquisa em educação vem tomando, em sua grande maioria, os conceitos como mal-estar docente ou adoecimento docente como dados, decidimos examinar a emergência e as condições de possibilidade para tais discursos no Brasil. Assim, essa escolha não se deu ao acaso. Ela também se justifica pela trajetória pessoal, acadêmica e profissional da doutoranda.

Utilizamos, desde cedo, a análise de periódicos em educação e entrevistas com professores universitários como uma modalidade específica de enunciação, abordando questões problematizadas pela área da educação. Mas, como chegamos a esse momento e a essa pesquisa de Doutorado? A pesquisadora é enfermeira, formada em 2008. Desde essa época, chama-lhe a atenção o quanto os professores

vêm adoecendo e fazendo uso, em alguns casos indiscriminadamente, de medicamentos ansiolíticos e antidepressivos. Dessa forma, iniciou a caminhada como pesquisadora das doenças nos docentes. O primeiro passo foi investigar quais doenças estavam mais presentes em todos os níveis de ensino – Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior –, na Especialização em Saúde Mental Coletiva. Em seguida, no Mestrado, buscou descobrir o quanto essas doenças interferem na prática dos professores de Ensino Médio, propondo estratégias de controle e prevenção destas<sup>2</sup>.

Ao iniciar o processo de doutoramento, considerando a prática profissional, surgiu o desejo de entender o adoecimento dos professores no nível de educação superior. Como, para uma Tese, temos de contemplar algumas especificidades e dentre elas está certo alargamento da área, forte referencial teórico, aprofundamento do tema, realizamos um recorte a fim de compreender as condições de possibilidade para a emergência do discurso do adoecimento docente, e como essa prática vem funcionando, especificamente no Ensino Superior.

Durante a trajetória acadêmica, a doutoranda buscou perceber quais doenças estão presentes no cotidiano docente, de que forma elas interferem na sua prática, como e o que fazer para não adoecer, de que maneira enfrentá-las. A partir do momento que ingresso no Doutorado, iniciou a caminhada de inverção do olhar, com a perspectiva foucaultiana de perceber que isso que está dado como verdade hoje – o professor está doente –, nem sempre foi assim. Nem sempre foi natural ler nas páginas dos jornais que o professor está sofrendo. Nasceu, então, o anseio de desnaturalizar essa verdade.

Esta pesquisa trata de uma inquietação frente à “verdade absoluta” de que o professor está doente. É sabido que essa afirmação se baseia, quase que exclusivamente, no número de atestados médicos apresentados pelos professores, bem como no tempo que esses ficam afastados de suas atividades laborais em virtude do seu adoecimento. Com isso, não dizemos que os professores não passam por processos de adoecimento, contudo interessa analisar como é possível a existência desses discursos que tomam o corpo docente como um corpo doente, para pensar os efeitos verdadeiros desses discursos sobre os próprios professores. Pensando dessa maneira, temos como problema de pesquisa: **quais discursos de adoecimento**

---

<sup>2</sup> PINHEIRO, Jaqueline Marafon; SCHEID, Neusa Maria John. **A interferência das doenças laborais na prática educativa sob a ótica dos professores do Ensino Médio**. Curitiba: CRV, 2017.



## **docente vêm sendo produzidos e como implicam específicos modos de subjetivação?**

Discutimos, também, outras questões de pesquisa que se fazem importantes: quais as regularidades e deslocamentos nos discursos do adoecimento docente? Que modos de docência estão produzindo? Como os conceitos de saúde e doença estão sendo operados? Como o adoecimento tem efeitos no trabalho do professor universitário?

O objetivo geral é buscar entender quais discursos de adoecimento docente vêm sendo produzidos e como implicam específicos modos de subjetivação. No que se refere aos objetivos específicos, procuramos identificar quais as regularidades e deslocamentos nos discursos do adoecimento docente, descrever os modos de operação com os conceitos de saúde e doença e problematizar as relações entre o discurso de adoecimento e o trabalho na docência universitária.

Para alcançar tais objetivos, a Tese está estruturada em 4 capítulos e a introdução. A primeira parte é esta, introdutória. O segundo momento diz respeito à revisão da literatura com relação ao que vem sendo estudado sobre adoecimento docente. No terceiro, apresentamos o método, descrevendo como esta Tese foi elaborada, explicando a de inspiração arqueogenealogia proposta por Michel Foucault. Além disso, retomamos mais especificamente o conceito de discurso, também com base no filósofo francês para realizar o exame do funcionamento dos discursos referente à análise de um conjunto de 17 artigos publicados em periódicos e aplicados ao exame de oito entrevistas de professores do Ensino Superior de uma Universidade Federal da região Sul do País.

No quarto capítulo realizamos a análise dos discursos interligada ao referencial teórico, pois consideramos que fortaleceria a argumentação o texto estar estruturado dessa forma. Por fim, expomos as conclusões às quais chegamos com a realização desta Tese, trazendo, no encerramento, os apêndices.

Ao realizar a revisão bibliográfica, objetivando encontrar o que vem sendo pesquisado em relação ao tema, percebemos que há muitas pesquisas sobre adoecimento de professores das mais variadas áreas e de diferentes níveis de ensino. No banco de teses e dissertações da CAPES, ao realizar uma busca com o descritor “adoecimento docente”, foram identificados 1949 registros; salientamos que foi utilizado o recurso de filtro “Educação”, disponível no *site*.

Com a revisão bibliográfica desta pesquisa constatamos que o adoecimento, na maioria das produções, está relacionado com o/ao afastamento dos professores. Isso é explicitado no trabalho de Borsoi e Pereira (2013), quando afirmam que o grande número de atividades desempenhadas pelos professores os têm levado a adoecerem; ou de Forattini e Lucena (2015), que relacionam a precarização do trabalho docente, os fatores alienantes, de intensificação do trabalho imaterial improdutivo e a própria mercantilização da ciência ao fato dos professores adoecerem; ou, ainda, de Zambon (2014), que busca discutir estratégias possíveis de prevenção ao estresse ocupacional de professores.

É necessário explicar, nesse sentido, que diferentes termos são utilizados para designar este adoecimento. Alguns autores (GUARANY, 2012; BORSOI; PEREIRA, 2013; FORATTINI; LUCENA, 2015) abordam esse assunto como “adoecimento dos professores”; outros (SMEHA; FERREIRA, 2008) como “sofrimento docente”, outros (ARANDA, 2007; ARAÚJO *et al.*, 2005; ESTEVE, 1999), como “mal-estar docente” e outros, ainda, (CARLOTTO; PIZZINATO, 2013) como “síndrome de Burnout”. Reforçamos que não optamos por um único termo, posto que todos eles dizem respeito ao professor que passa por um mal-estar, que se encontra em dificuldades de saúde, e esse não é o foco desse estudo.

Faz-se relevante, outrossim, afirmar que, até o ano de 2019, a Síndrome de Burnout não era considerada uma doença pela Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID-10). A partir do ano passado, então, tal síndrome passou a integrar esta classificação. Outro ponto que merece destaque é que embora já soubéssemos desse fato (a Síndrome de Burnout passar a ser considerada uma doença pelo CID-10), uma das professoras entrevistadas enviou mensagem por aplicativo de celular, com um vídeo, informando. Ao destacar esse fato queremos enfatizar que, quando realizamos nossas pesquisas, elas não têm impacto somente nos pesquisadores ou em quem vai ler os resultados, ela provoca, nos sujeitos, vontade de saber, de pesquisar e adentrar, minimamente que seja, no universo daquela temática.

Fica evidente o elevado número de trabalhos realizados acerca do adoecimento dos professores. Porém, há uma escassez de estudos que contextualizam e problematizam os conceitos abordados. Muito se fala em adoecimento, pouco em saúde e raramente se estuda sobre tais emergências. São poucos os trabalhos que mostram de que saúde falam ou que problematizam a naturalização desse

adoecimento. Reforçamos novamente que não estamos indo contra o fato já comprovado de sofrimento enfrentado por muitos profissionais da educação superior, mas nos dispomos a entender como eles estão sendo tomados como objetos de conhecimento em relação ao adoecimento docente e, ao mesmo tempo, subjetivados por esses discursos.

Importante destacar que entendemos o quanto o discurso de adoecimento docente entre os professores que atuam no Ensino Superior é atravessado por uma lógica empresarial que emerge no mundo neoliberal atual. Afirmamos isso com base na forte presença do termo qualidade de vida (um conceito que vem da economia e empresa) no material empírico que compõe esta Tese.

Outra questão que emergiu fortemente nesta Tese foi a de gênero. Somos conhecedores de que esse é um tema presente no universo docente desde a sua origem. Contudo, apesar de discuti-lo por esse viés, problematizamo-lo pensando com vistas à saúde, pois, a análise das entrevistas e dos artigos apontou que a grande maioria dos estudos relaciona a doença, ou seja, o cuidado com os alunos, descrito principalmente pelas professoras mulheres. Esse fator seria, ainda, algum sinal de saúde?

Enfim, apresentamos, problematizamos e discutimos essas questões nos capítulos a seguir.

## **2 REVISÃO DA BIBLIOGRAFIA: DISCURSO DO ADOECIMENTO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL**

Este capítulo tem o intuito de situar o leitor no que vem sendo publicado a respeito do adoecimento dos professores brasileiros. Inicialmente, desenvolvemos um panorama geral do tema, abordando o adoecimento dos professores de modo geral, para, em seguida, discutir especificamente a temática no Ensino Superior. Ou seja, é neste momento que trazemos a revisão bibliográfica da Tese.

Salientamos que, primeiramente, apresentamos os trabalhos sobre os professores da educação básica. Chamamos atenção, inclusive, para os diferentes adoecimentos e as diferentes condições de adoecimento na educação superior e na educação básica que ensejam diferentes discursos de adoecimento, conforme o nível de ensino.

Faz-se mister deixar claro que, além de pretender analisar os discursos do adoecimento docente no Brasil, com base em periódicos, não podemos deixar de trabalhar o que vem sendo produzido de modo mais amplo sobre o tema. Primeiramente, tal revisão se deu com o intuito de perceber se eventuais lacunas aparecem nesses estudos, observando quais são e o que possibilitaria um aprofundamento maior.

É perceptível que existem importantes pesquisas sobre o tema, as quais demonstram como vem se apresentando o adoecimento docente. Através delas, se pode observar que os professores sofrem, principalmente, de estresse, Burnout, doenças ergonômicas, distúrbios de voz. Tais sofrimentos se dariam, de acordo com as publicações, pelas más condições físicas das escolas, jornada excessiva de trabalho, mau comportamento dos alunos, além de desvalorização financeira e profissional dispensadas aos professores.

Esse apanhado introdutório se faz necessário para explicar que a presente Tese não nega nenhum dos sintomas acima. Todavia, estuda o tema do adoecimento docente dispendo de um outro olhar, para além do que o causa e quais são as doenças. Pois, ao realizar as leituras para a escrita deste capítulo, constatamos serem poucos os estudos que abordam a temática sob a perspectiva arquegenealógica. Por isso, expomos, na continuação desta escrita, o que vem sendo produzido/estudado a respeito do adoecimento docente no Ensino Superior no Brasil.

O tema do adoecimento docente começa a ser pesquisado, no Brasil, a partir da década de 1980, sendo Marilda Emmanuel Novaes Lipp uma das primeiras pessoas a estudar a temática em suas pesquisas, bem como em orientações de dissertações e teses em Mestrados e Doutorados. (REINHOLD, 1984). Especificamente no Rio Grande do Sul, os primeiros registros que se tem de pesquisas neste campo datam da década de 1990, sob a responsabilidade de Juan José Mouriño Mosquera e Claus Dieter Stobäus. (MOSQUERA; STOBÄUS, 1996).

Araújo *et al.*, ainda em 2005, já afirmavam que a educação vinha passando por processos de grandes e impactantes mudanças em vários sentidos: gestão escolar, condições de trabalho e na sua valorização. Esse último item – a valorização da educação –, tem implicação direta no foco de estudo do presente trabalho, pois tende a repercutir de modo importante na saúde, ou doença, dos professores, já que quando a educação é desvalorizada, o professor está sendo diminuído em seu valor como profissional.

Corroborando, Santos *et al.* (2005) afirmam que a escola está sendo alvo de inúmeras e severas críticas, além de estar passando por fortes dificuldades, o que acaba por desencadear – ou por elas são desencadeadas –, crises no sistema educacional. Com tantos setores emitindo a sua opinião sobre a educação, não fica definido qual a função da escola, qual a ação pedagógica, como deve se dar a gestão escolar, o que se espera de ação/desempenho dos professores, etc.

Nesse contexto de mudanças na educação, por meio desse discurso de crise do sistema educacional, de desvalorização da escola, de indefinição dos papéis e funções dos setores constituintes da escola e, principalmente, no que diz respeito à valorização dos professores, dá-se, como consequência, um processo de adoecimento desses sujeitos. Esse vem sendo o discurso vigente.

Todavia, no que concerne às distinções e às referências utilizadas por cada um, sabe-se que falam de lugares diferentes, na maioria das vezes. Entendemos ser importante discorrer sobre o que essas pesquisas vêm trazendo para ajudar a pensar esses discursos sobre o adoecimento docente. Os autores supracitados não são os únicos que dedicam sua atenção e pesquisas ao tema em questão. Contudo, não é possível apresentar todos que estudam o adoecimento docente. Assim, necessário se fez optar. Logo, os autores selecionados para este estudo foram escolhidos levando-se em consideração o tempo de pesquisa, e a quantidade.

Igualmente, é oportuno destacar que a proposta de material de análise desta Tese diz respeito aos artigos publicados em periódicos indexados em determinadas bases de dados<sup>3</sup>. Desse modo, por constituírem parte do material empírico, não foram utilizados, com aprofundamento, para esta revisão bibliográfica. Explicado isto, apresentamos o tema a ser estudado.

Araújo *et al.* (2005) trazem a questão do adoecimento no trabalho como algo que não é de hoje e que estava, quando iniciaram as pesquisas acerca da relação entre trabalho e adoecimento, relacionada com o trabalho servil, que exigia mão de obra braçal, em que os riscos à saúde seriam mais evidentes. Para iniciar seu texto, as autoras fazem referência às inúmeras mudanças pelas quais os processos escolares vêm passando, acarretando “claras repercussões nas condições de trabalho, na imagem social do professor e no valor que a sociedade atribui à própria educação. Estes aspectos podem ter repercussões importantes sobre a saúde física e mental dos educadores”. (Ibidem, p. 8).

A profissão docente é considerada, pela Organização Mundial do Trabalho (OMT), como uma das mais estressantes, com forte incidência de elementos que conduzem à síndrome de Burnout. Esse fenômeno atinge professores de diferentes países e parece portar um caráter epidêmico mundial, que extrapola as fronteiras nacionais. (NOAL, 2003; CARVALHO, 2003). Percebe-se, diante das pressões existentes na organização do trabalho, que os professores, de forma diversificada, demonstram um conjunto de sentimentos envolvendo a angústia, desgosto, raiva, desesperança, desmotivação, cansaço e estresse. A presença desses sentimentos dá lugar à vivência do sofrimento psíquico na atividade, ameaçando, desta forma, a saúde dos trabalhadores. (BORSOI; PEREIRA, 2013).

Aqui há duas faces dessa situação. A primeira mostra o quanto já está comprovado, através dos relatos dos docentes nos mais variados estudos (que estão sendo apresentados e discutidos nesse trabalho), o aumento das doenças entre os professores, que afirmam ter diferentes sintomas que confirmam essa assertiva, assim como o número de afastamentos desses profissionais do seu local de trabalho (notícia destacada no início dessa Tese). A segunda diz respeito à “subnotificação dos casos de adoecimento. Os professores tendem a se afastar do trabalho sem formalizar sua licença médica, pois acabam retomando suas atividades e compensando o tempo

---

<sup>3</sup> Tais informações estão descritas e explicadas no capítulo dos Métodos desta Tese.

‘perdido’ durante seu afastamento”. (BORSOI; PEREIRA, 2013, p. 1214). Pelo mesmo viés, o estudo realizado por Pinheiro e Scheid (2017), constata essa mesma “subnotificação”, quando os professores entrevistados afirmavam que preferem não apresentar atestado médico, mas recuperar as aulas mais tarde.

Nessa perspectiva, a docência se mostra como uma profissão complexa e que exige intensa dedicação de quem a desenvolve, pois, “ensinar é uma prática intelectual e moral com diversas contradições”. (CARLOTTO; PIZZINATO, 2013, p. 198). Esses autores fazem emergir outro fator relevante ao adoecimento no trabalho, o contato com o público. Tal fator tem sido foco de pesquisa em muitos países e é denominado “Síndrome de Burnout”.

Os fatores relacionados com o surgimento da Síndrome de Burnout entre professores dizem respeito ao excesso de trabalho, à baixa remuneração, às precárias condições e conflitos no ambiente de trabalho, à falta de lazer e ao conflito entre família e trabalho. (ASSIS, 2006). Ainda, determinados estudos brasileiros evidenciam uma relação importante entre a saúde dos professores e suas condições de vida e de trabalho. Em uma pesquisa realizada com professores da rede particular de ensino na Bahia, por exemplo, as principais queixas relatadas pelos professores foram o acelerado ritmo de trabalho, a presença de poeira (pó de giz), o ambiente estressante e o esforço físico. Tais condições ocasionam danos à saúde dos professores, levando-os a sentirem estresse, faringite, lombalgia, doenças do aparelho locomotor e circulatório, como também neuroses. (VEDOVATO; MONTEIRO, 2008).

De acordo com Júnior e Lipp (2008), os problemas de saúde mais frequentes entre os professores são a perda de energia, impaciência, cefaleia, hiperalimentação, aumento da irritabilidade e dores na coluna. Foram citados como principais fatores de estresse: avaliações, tempo insuficiente para as tarefas estabelecidas, preocupações diárias (trabalho de casa, currículos, reuniões), responsabilidades extracurriculares, problemas com os pais que não se preocupam com a vida escolar dos filhos e falta de tempo para estar com a família. O estresse apareceu como um forte determinante de insatisfação e se mostrou fortemente associado aos problemas de saúde. Lembrando que todos esses sinais e sintomas são característicos da Síndrome de Burnout.

As causas desses problemas, segundo Araújo *et al.* (2005), são a formação deficitária dos professores, baixos salários que estes recebem – o que os obriga a ter

múltiplos empregos –, precarização dos locais de trabalho, escassez de recursos pedagógicos e materiais, problemas ergonômicos, exposição ao pó de giz, sobrecarga de trabalho, excesso de barulho e desvalorização profissional. Além disso, aspectos individuais, relacionados com as políticas educacionais, fatores históricos e/ou sociais da profissão docente ou, ainda, da prática cotidiana desses profissionais, contribuem para o surgimento do adoecimento docente. (CARLOTTO; PIZZINATO, 2013).

Seguindo neste cenário de adoecimento docente, mas voltando o olhar para os profissionais especificamente do Ensino Superior, Borsoi e Pereira (2013) chamam a atenção para a extenuante cobrança por desempenho e produtividade científica a que esses profissionais estão expostos. Isso também estaria relacionado como causa do sofrimento e conseqüente adoecimento dos professores universitários. Santos, Novo e Tavares (2010) confirmam, quando apresentam os resultados de um estudo realizado em uma Instituição de Ensino Superior, que dentre os aspectos relacionados ao adoecimento dos docentes estavam conflitos e competitividade entre os professores, excesso de tempo dedicado às funções laborais, centralidade do poder, falta de tempo para relações familiares e com amigos, privilégios para alguns e discriminação para outros, por questões políticas, e a falta de cooperação entre colegas. Outros estudos (FORATTINI; LUCENA, 2015) apontam como causas desse adoecimento: a destruição do patrimônio público (local de trabalho), desgaste da estrutura física (salas de aula, mesas, cadeiras, etc.), ambiente de trabalho violento e insatisfação salarial.

Também corroboram com tal contexto Forattini e Lucena (2015, p. 36) ao declararem:

A pesquisa liderada pelo Professor Dr. Jadir Campos, ex-coordenador de Saúde do Trabalhador da UFPA, publicada pela ADUFPA – Associação dos Docentes da Universidade Federal do Pará, mostrou um quadro que, segundo o professor, se repete em quase todas as Universidades Federais brasileiras por ser consequência da política do Ministério da Educação (MEC). De acordo com ele, no período entre 2006 a 2010, 14,13% dos pedidos de afastamento docente foram motivados por problemas de saúde mental. Como causas primárias estão as políticas do MEC que intensificaram e precarizaram o trabalho docente, gerando sofrimento sem condições de superação: sensação de estar sendo “usado” para fazer pesquisas sem recursos num contexto político de triagem produtivista; órgãos de fomento tornando a seleção de projetos com base em interesses alheios aos acadêmicos, direcionados ao mercado empresarial, docentes bodes expiatórios de um esquema perverso ao professor; competição e exigência de um grande número de publicações em revistas com *qualis* elevados; incentivo ao número de artigos em detrimento da qualidade das pesquisas; horas de lazer tomadas pela necessidade de estudos e leituras; pressão



sistêmica dos controles da carreira nos modelos quantitativos implantados pelo MEC com pontuações, requisitos de desempenho; penalizações para projetos “não rentáveis”; fim da autonomia intelectual, da liberdade de pesquisar o que julga ser importante para a sociedade e para a universidade.

Outras causas do mal-estar docente seriam a falta de tempo para a realização de um trabalho eficaz, as turmas de alunos cada vez mais cheias, os alunos com dificuldades de aprendizagem, exigindo que o professor os atenda, por vezes, até fora do horário e local de trabalho; a burocracia, o que o leva a dar uma aula que não foi tão bem preparada em virtude de preenchimento de papéis, gerando improdutividade ao ensinar; a incredulidade do próprio docente no seu trabalho de ensinar ao perceber que o aluno não aprende como o esperado pelo professor; e, por fim, as constantes e rápidas alterações em todos os processos. Aqui falamos das tecnologias de informação e comunicação (TICs), as quais vêm para acelerar os processos escolares sem haver maiores preocupações com o aprofundamento das informações, somente com sua quantidade. (SANTOS *et al.*, 2005).

Outro estudo, realizado por Oliveira *et al.* (2012) traz como causas do adoecimento docente a exposição a um ambiente de conflito, horas intensas de trabalho, alta carga de trabalho extraclasse, inclusive, atividades adicionais, reuniões, problemas de comportamento com os alunos, pressão do tempo. Soma-se a essa lista, ainda, autoexigência, competitividade entre colegas, alteração (semestralmente) dos horários de aula, dificultando os momentos de lazer, como realização de atividades físicas, e a estabilidade psicológica; demanda por atualização, necessidade de titulação, múltiplos empregos.

Outros fatores que estão relacionados ao sofrimento dos professores são a deterioração dos equipamentos sociais e a desqualificação da educação (explicitados na falta de investimentos na área), além da precarização das condições e flexibilização das relações de trabalho. Também a “entrada da lógica mercantilista no espaço público e do incremento à educação realizada pelas instituições privadas”. (GUARANY, 2012, p. 27).

O que contribuiu para isso,

No caso específico do Brasil, foram as reformas governamentais direcionadas às universidades públicas, e postas em prática nos anos 1990, que surgiram como geradoras de determinados problemas que passaram a afetar o cotidiano e a saúde dos professores a partir da virada do milênio. Ao longo desse período, essas reformas implicaram mudanças em vários âmbitos da vida docente. No âmbito da carreira, houve alterações nos critérios para

aposentadoria e para progressões funcionais, criação de normas produtivistas de avaliação de desempenho individual, bem como cortes de benefícios, como quinquênios, anuênios e licenças-prêmio. Quanto à remuneração, continuamos registrando perda de poder aquisitivo do salário. Além disso, até muito recentemente, vimos crescer a participação dos valores de adicionais salariais no total remuneratório, em detrimento de reajustes do salário-base – situação que começou a se modificar somente em 2012, após forte pressão do movimento docente, havendo, a partir de então, a incorporação de alguns adicionais ao salário-base. (BORSOI; PEREIRA, 2013, p. 1213).

Visivelmente, há uma potencialização do descuido que o próprio docente tem com a sua saúde, deixando de buscar momentos de descanso e de lazer com amigos e familiares. Nesse ponto, é interessante pensar se esta situação vem como causa ou consequência do adoecimento. Ou seja, na prática, se está vivendo em um “círculo vicioso”, e não se sabe o que está causando o que. Os professores afirmam que não percebem qualidade de vida devido ao modelo de trabalho ao qual estão submetidos, que têm sentimento de perda da interação social e familiar. Muitos não têm tempo para ampliar seu círculo de convivência social, ficando restritos ao contato com colegas de trabalho e familiares mais próximos, não conseguem viver momentos de lazer e de descanso, bem como, cuidar da sua saúde. (OLIVEIRA *et al.*, 2012). Então, isso é a causa ou é a consequência do adoecimento?

Ainda, como consequência dos fatores discutidos, percebemos que os professores são impedidos de acompanhar, da forma que desejam, a formação dos seus alunos e de publicar com a qualidade e o ritmo que são próprios de cada um. (BORSOI; PEREIRA, 2013). Os docentes têm se aposentado precocemente, afastando-se das atividades laborais por motivos de doença e abandonam ou rompem com o compromisso da carreira docente. (GUARANY, 2012). Após a reforma trabalhista, aprovada em 2017, e considerando a exigência por produtividade e tempo em sala de aula, dentre outras atribuições que cada vez estão mais presentes no cotidiano dos professores universitários, preocupamo-nos com os jovens professores, que iniciam agora suas caminhadas, como chegarão à velhice? concluímos que será com mínimas perspectivas de aposentadoria.

Bianchetti e Machado (2009) apresentam de modo interessante esse adoecimento no que tange aos professores<sup>4</sup> da Pós-graduação. Para tais sujeitos, há grande impacto das políticas de Pós-Graduação, principalmente no que diz respeito às exigências de produção, na saúde dos professores. De acordo com os autores,

---

<sup>4</sup> Os autores usam a denominação “pesquisadores” quando se referem a esses profissionais.

alguns fatores se sobressaem nesse contexto: a redução dos prazos, a exigência de publicação e o capitalismo frenético em que as universidades entraram. “Como resultado, temos cada vez mais trabalhadores estressados e melancólicos na PG, sofrendo de depressão e insônia”. (BIANCHETTI; MACHADO, 2009, p. 12). Salvá (2015) assevera que “a lógica mercantilista da produção do conhecimento, baseada na ênfase à eficiência, produz reflexos não só no funcionamento institucional, mas também no cotidiano das práticas acadêmicas, em especial, nos campos cognitivo e organizacional” (Ibidem, p. 36), e dentre esses reflexos estão “as cargas elevadas de sobretrabalho, doenças ocupacionais e mudanças culturais e comportamentais (competitividade) no trabalho docente”. (Ibidem, p. 37).

E segue,

O produtivismo acadêmico, estimulado através da adoção da avaliação implantada pela CAPES, favoreceu a ocorrência de diferentes aspectos comportamentais e ético-políticos das práticas docentes, promovendo cargas elevadas de sobre trabalho, doenças ocupacionais, competitividade, acarretando um processo de alienação humana, diante das adversidades do sistema. (Ibidem, p. 39).

Finalmente,

A intensificação do trabalho docente em decorrência dos critérios de produtividade impetrados pela CAPES obedece à lógica da obsolescência, arrastando o indivíduo em busca de sentido e de reconhecimento jamais satisfeita, gerando uma competição, através de um sentimento de assédio generalizado, com a cultura do alto desempenho se impondo como modelo de eficiência. Tais circunstâncias propiciam o esgotamento profissional, o estresse, enquanto que o sofrimento no trabalho se banaliza. Este cenário caracteriza o quadro apresentado pelas IES, nos dias de hoje, gerado pela carga de sobretrabalho e o adoecimento docente dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, retratados na pesquisa de campo. (Ibidem, p. 38).

Isso nos leva a perceber a emergência do discurso do adoecimento docente no Ensino Superior, atravessado por diferentes instituições e processos históricos. Se faz necessário entender onde esses contextos estão inseridos, de que forma as publicações, nos variados campos do saber, vêm abordando esse adoecimento dos professores imanentes a essas forças contemporâneas que se estabelecem/se constituem nas instituições de Ensino Superior no Brasil. Também perceber de que maneira os próprios docentes entendem essas situações, como se narram a partir disso. Por outro lado, investigamos de que modos esses discursos que circulam

nessas publicações vêm se constituindo como verdadeiros, bem como, quais as condições de possibilidades que os fazem ser aceitos.

### 3 MÉTODO

*Por outro lado, está também claro que não é de qualquer maneira ou por qualquer caminho que se chega aos objetos. Ou, se quisermos: que, sem um método, não se chega a ter uma percepção ou um entendimento sobre as coisas. Se sabemos (ou não sabemos) que existe sempre um método ou se sabemos (ou não sabemos) que método é esse, pouco importa. Se ele já foi pensado e construído por outros, ele estará ali para ser trilhado; caso contrário, teremos nós mesmos de inventá-lo, construí-lo. Mas sempre existirá um caminho. [...] é preciso explicitar o que se pretende investigar e como se pretende proceder, [...]; depois, no relatório ou na publicação final, é preciso descrever de onde se saiu, como se fez e que pontos foram atingidos na investigação. (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p.33-34; 45).*

O texto da epígrafe deste capítulo resume, de certa forma, toda a importância do método em uma Tese. Não há tese sem método. Mas método entendido como a escrita da lidaçãõ com a pesquisa que está sendo desenvolvida, da feitura, dos caminhos pelos quais se trilhou a investigação. A partir de então discorreremos sobre o caminho percorrido.

Este capítulo divide-se em quatro itens: o primeiro trata da inspiração arquegenealógica que tal método possui; o segundo explica a análise do discurso, com base no filósofo francês Michel Foucault, ferramenta utilizada para descrever os discursos de adoecimento docente do Ensino Superior. O terceiro item ilustra a parte do material empírico desta pesquisa, que são as publicações e as entrevistas; e o quarto discorre acerca das considerações éticas implicadas.

#### 3.1 Inspiração arquegenealógica

Para alcançar os objetivos propostos no início deste trabalho, fazemos uso de um método com inspiração arquegenealógica. Salientamos, entretanto, que não é objetivo desta Tese fazer uma arquegenealogia do discurso do adoecimento docente no Brasil. Entendemos esta ferramenta como extremamente relevante para a construção desta pesquisa. Nesse sentido, Veiga-Neto (2016, p. 56) a apresenta da seguinte forma:

A genealogia faz um tipo especial de história. Como a palavra sugere, trata-se de uma história que tenta descrever uma gênese no tempo. Mas, na busca da gênese, a história genealógica não se interessa em buscar um momento de origem, se entendermos *origem* no seu conteúdo 'duro', isso é, como uma solenidade de fundação em que as coisas se encontravam em estado de perfeição, ou se a entendermos como o lugar da verdade.

Ou seja, utilizamo-nos desta perspectiva como uma forma de ver ou entender a história com o cuidado de não simplesmente contá-la como se fosse um repertório morto. O objetivo é fazer entender *as condições de possibilidade para a emergência* do discurso, ou dos discursos, do adoecimento docente (no caso desta Tese), mas, além disso, *porque* emerge esse discurso *naquele* momento específico e não outro em seu lugar. Por isso, tomamos da arqueogenealogia foucaultiana esse interesse pela emergência do discurso do adoecimento docente no Brasil, marcando suas regularidades e deslocamentos. Essa é nossa inspiração/delimitação em relação às pesquisas arqueogenealógicas realizadas por Foucault.

Nas palavras de Foucault, a genealogia tem como princípio “marcar a singularidade dos acontecimentos, longe de toda finalidade monótona; espreitá-los lá onde menos os esperava e naquilo que é tido como não possuindo história [...]; e até definir o ponto de sua lacuna, o momento em que eles não aconteceram”. (FOUCAULT, 2016b, p. 53). Esta ferramenta busca contar a história de um modo diferente, dando ênfase exatamente àquilo que, muitas vezes, passa despercebido, àquilo que é tido como não possuindo história. A genealogia pode ser entendida, também,

[...] não como um conjunto de procedimentos técnicos para executar descrições, análises e problematizações, mas como uma *techné* de fundo, uma *techné* que informa — para usar a expressão do filósofo: um “modo de ver as coisas” — e que está em determinadas práticas e em suas relações com outras práticas, sejam elas discursivas ou não-discursivas. Trata-se, isso sim, de uma *techné* que consiste numa forma muito singular de escutar a história. (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p. 40).

Ou “como um conjunto de procedimentos úteis não só para conhecer o passado, como também, e muitas vezes principalmente, para nos rebelarmos contra o presente”. (VEIGA-NETO, 2016, p. 59). Quer dizer, valemo-nos dela para relatar a história de uma maneira diferente do que “contar a história”, considerando quais condições de possibilidade fizeram emergir tal discurso como verdadeiro em determinado momento, além de que modos de subjetivação este discurso provoca e quais seus efeitos de verdade no presente.

Para a arqueogenealogia não há um fundamento originário que acarretou uma verdade do presente. Há, sim, condições propícias para que tal situação tenha sido aceita naturalmente como verdadeira, mas se essas condições tivessem emergido em

outro momento, com outras forças, o que teríamos seria diferente da verdade que temos. Quer dizer, esta ferramenta não diz respeito à busca da origem oculta “como se existisse algo de puro, de essencial, genético ou hereditário nos fatos e fenômenos a serem pesquisados” (MORUZZI; ABRAMOWICZ, 2011, p. 169), até porque “não [existe] uma verdade a ser perseguida e alcançada, mas uma série de concepções, múltiplos olhares que produzem uma série de saberes sobre determinado assunto, tema ou objeto”. (Ibidem, p. 170).

A arqueogenealogia estuda a emergência e as condições de possibilidade de um discurso, de uma moral e não sua validade. Nas palavras de Veiga-Neto (2016, p. 61), “estudar a emergência de um objeto [...] é proceder à análise histórica das condições políticas de possibilidade dos discursos que instituíram e alojam tal objeto. Não se trata de onde ele veio, *mas como/de que maneira e em que ponto ele surge*”. O propósito não é interpretar nem contar a história dos fatos, mas fazer uma “descrição da história das muitas interpretações que nos são contadas e nos têm sido impostas” (Ibidem, p. 60) sem, entretanto, negligenciar partes da história, “ao contrário, se demorar nas meticulosidades e nos acasos dos começos”. (FOUCAULT, 2016b, p. 61).

Nas palavras de Veiga-Neto (2016, p. 62): “a genealogia [...] põe em evidência as rupturas onde se pensava haver continuidades”. Isto é, dá atenção aos momentos da história que são “esquecidos”, que não são apresentados, dá ênfase às descontinuidades. Ela analisa o processo que levou a ser considerado natural o que se tem hoje.

A genealogia não pretende recuar no tempo para restabelecer uma grande continuidade para além da dispersão do esquecimento; sua tarefa não é a de mostrar que o passado ainda está lá, bem vivo no presente, animando-o ainda em segredo, depois de ter imposto a todos os obstáculos do percurso de uma forma delineada desde o início. Nada que se assemelhasse à evolução de uma espécie, ao destino de um povo. Seguir o filão complexo da proveniência é, ao contrário, *manter o que se passou na dispersão que lhe é própria: é demarcar os acidentes*, os ínfimos desvios – ou, ao contrário, as inversões completas – *os erros, as falhas na apreciação*, os maus cálculos que deram nascimento ao que existe e tem validade para nós; é descobrir que na raiz daquilo que nós conhecemos e daquilo que nós somos – não existem a verdade e o ser (mas a exterioridade do acidente) [...]. A pesquisa da proveniência não funda, muito pelo contrário: ela agita o que se percebe imóvel, ela fragmenta o que se pensava unido. (FOUCAULT, 2016b, p. 63).

Em suma, utilizamos a arqueogenealogia como uma ferramenta para analisar as condições de possibilidade para tal discurso do adoecimento docente e pensamos as

descontinuidades dessa história. Isso nos remete a outro aspecto que tem relação com os itens citados: as relações de poder. Veiga-Neto (2016), ao comentar esse “domínio: ser-poder” referente à genealogia proposta por Foucault, explica que esse poder não está nas mãos de determinados indivíduos (ou grupo de indivíduos) e que é exercido sobre outros, que não são arranjos políticos que o coloca em movimento, que não vem de um centro (como o Estado, por exemplo), mas que “tais forças estão distribuídas difusamente por todo o tecido social”. (Ibidem, p. 61). Indo além, o autor explica o poder através da física, elucidando, essa relação da qual falamos e o que Foucault entende por poder:

Aqui vale fazer uma rápida analogia com o conceito físico de força: de maneira simplificada, ela se manifesta como um agente (uma ação) capaz (que tem capacidade) de alterar o estado de um corpo. Pode-se entender tal capacidade como um poder da força, de modo que faz sentido chamarmos de poder a uma ação que se exerça sobre o estado de um corpo ou, mesmo, sobre a ação de um corpo. É isso que Foucault entende por poder: uma ação sobre ações. (Ibidem, p. 62).

É importante ressaltar que por mais que as relações de poder estejam presentes nos estudos de Foucault, o poder, propriamente dito, não é objeto de pesquisa do filósofo. Para ele, “o poder entra em pauta como um operador capaz de explicar como nos subjetivamos imersos em nossas redes” (Ibidem, p. 62), sem, ainda, coisificar o poder ou percebê-lo como oriundo de um centro. Dessa maneira, “o objetivo de Foucault é traçar uma genealogia das relações entre o poder e o saber, para mapear a ontologia do presente, em termos do *ser-poder*”. (Ibidem, p. 65).

### 3.2 O conceito de discurso em Foucault

Antes de começar a falar sobre o discurso do adoecimento dos professores no Brasil, é significativo apontar que abordamos o conceito de discurso utilizado por Michel Foucault. Para realizar esse tipo de análise se faz necessário entender que quando Foucault fala de discurso não está se referindo àquele que “tem algo escondido”, uma “intencionalidade oculta”, uma “verdade por de trás do que está exposto”. Não. Analisamos, neste estudo, o que está exposto, o que está dado, mas que desnaturalizamos e trazemos para a visibilidade com a investigação. Ou seja, “é o discurso em sua realidade material de coisa pronunciada ou escrita”. (FOUCAULT, 2014a, p. 8).



Fischer (2001) já afirmou que para entendermos o discurso de acordo com Foucault devemos nos despir daquilo que facilmente explica os fatos e daquelas interpretações rasas de que por de trás de toda e qualquer afirmação há uma verdade que causa e decifra todos os acontecimentos. Para o filósofo francês basta permanecer no *acontecimento* aquilo que está exposto, sem buscar verdades obscuras. “Não se [trata de] volta[r] ao aquém do discurso – lá onde nada ainda foi dito [...], tenta-se ficar no nível do próprio discurso”. (FOUCAULT, 2016a, p. 59). Discurso este, visto, naquele momento em que é proferido, por aquelas pessoas, baseado naquelas condições de possibilidades, naquele momento histórico. Nas palavras de Jorge Larrosa (2011, p. 44):

não tomar como ponto de partida as concepções hoje dominantes da natureza humana, mas problematizar as ideias com respeito à autoconsciência, à autonomia ou à autodeterminação, analisando as condições históricas de sua formação na imanência de determinados campos de conhecimento.

A partir da reflexão acima nos fazemos alguns questionamentos para entender o discurso de acordo com Foucault. A primeira pergunta necessária é “quem fala?”, “que lugar é este que quem está falando ocupa enquanto fala?”, “qual é o *status* dos indivíduos que têm – e apenas eles – o direito regulamentar ou tradicional, juridicamente definido ou espontaneamente aceito, de proferir semelhante discurso?”. (FOUCAULT, 2016a, p. 61). Será que há critérios de competência? Critérios de saber? O sujeito é uma função do enunciado, um lugar no discurso.

Além do *status* médico, o filósofo traz os exemplos dos sacerdotes, dos políticos, do judiciário para demonstrar que “quem fala” não fala por si só, mas fala em um lugar, ou de um *status*, que faz com que o que está falando tenha força de verdade e isso se dá de acordo com o espaço que ocupa no discurso. Por isso não importa quem fala, qual sua intencionalidade, mas que lugar ocupa para falar aquilo e ser aceito como verdadeiro, quais efeitos coloca em funcionamento. Em outras palavras, quando alguém fala, fala do lugar que ocupa no discurso para qual fala. Para exemplificar isso, Foucault traz à tona novamente o *status* médico, afirmando que o lugar de onde este fala é o hospital, o que ele chama de “origem legítima e ponto de aplicação”. (Ibidem, p. 62):

Esses lugares são, para nossa sociedade, o hospital, local de uma observação constante, codificada, sistemática, assegurada por pessoal médico diferenciado e hierarquizado, e que pode, assim, constituir um campo quantificável de frequências; a prática privada, que oferece um domínio de observações mais aleatórias, mais lacunares, muito mais numerosas, mas que permitem, às vezes, constatações de alcance cronológico mais amplo, com melhor conhecimento dos antecedentes e do meio; o laboratório, local autônomo, por muito tempo distinto do hospital, no qual se estabelecem certas verdades de ordem geral sobre o corpo humano, a vida, as doenças, as lesões, que fornece certos elementos de diagnóstico, certos sinais de evolução, certos critérios de cura, e que permite experimentações terapêuticas; finalmente, o que se poderia chamar a “biblioteca” ou o campo documentário, que compreende não somente os livros ou tratados, tradicionalmente reconhecidos como válidos, mas também *o conjunto dos relatórios e observações publicadas e transmitidas, e ainda a massa das informações estatísticas* (referentes ao meio social, ao clima, às epidemias, à taxa de mortalidade, à frequência das doenças, aos focos de contágio, às doenças profissionais) que podem ser fornecidas ao médico pelas administrações, por outros médicos, por sociólogos, por geográficos. (FOUCAULT, 2016a, p. 62).<sup>5</sup>

Isso demonstra onde está alicerçada a “verdade” do *status* médico, de que lugar esse *status* fala. Gore (2011), trazendo esse discurso para a área da educação, afirma:

[...] os discursos baseados na disciplina da Psicologia e vinculados a noções particulares de ciência têm sido mais prontamente aceitos que outros tipos de discursos; a razão científica tem sido o meio principal pelo qual esses discursos são sancionados; as técnicas empíricas têm sido primazia na produção da verdade; tem-se concedido um *status* profissional, científico e intelectual àqueles que estão encarregados de dizer o que conta como verdade. (Ibidem, p. 10).

Ademais,

Se no discurso clínico o médico é sucessivamente o questionador soberano e direto, o olho que observa, o dedo que toca, o órgão de decifração dos sinais, o ponto de integração de descrições já feitas, o técnico de laboratório, é porque todo um feixe de relações se encontra em jogo. (FOUCAULT, 2016a, p. 64).

Tais relações serão discutidas mais adiante. Antes, é necessário entender, a partir desse ponto de vista, que o que hoje temos como verdadeiro teve condições de possibilidade que fizeram emergir tal discurso, seja ele qual for. Destarte, “analisar o discurso seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão ‘vivas’ nos discursos”. (FISCHER, 2001, p. 198-199). Para

---

<sup>5</sup> Grifos nossos.

Foucault, não existe sujeito fora do discurso, não existem palavras aquém do discurso, pois como afirma Veiga-Neto (2016, p. 91) “para Foucault, o sujeito de um discurso não é a origem individual e autônoma de um ato que traz à luz os enunciados desse discurso; ele não é o dono de uma intenção comunicativa, como se fosse capaz de se posicionar de fora desse discurso para sobre ele falar”.

Foucault (1992, p. 305, apud Veiga-Neto, 2016, p. 91) exemplifica isso em *As palavras e as coisas*:

[...] não existe sujeito pedagógico fora do discurso pedagógico, nem fora dos processos que definem suas posições nos significados. A existência de um sujeito pedagógico não está ligada a vontades ou individualidades autônomas e livremente fundadoras de suas práticas. O sujeito pedagógico está constituído, é formado e regulado no discurso pedagógico, pela ordem, pelas posições e diferenças que esse discurso estabelece. O sujeito pedagógico é uma função do discurso no interior da escola e, contemporaneamente, no interior das agências de controle.

Foucault inicia sua aula inaugural proferida no *Collège de France*, em dois de setembro de 1970, dizendo que “ao invés de tomar a palavra, gostaria de ser envolvido por ela e levado bem além de todo começo possível” (FOUCAULT, 2014a, p. 5), exemplificando, dessa forma, o que diz quando afirma que tudo que alguém tem hoje como algo extremamente naturalizado, em algum momento não o era, pontuando que o discurso é prática que forma o objeto do qual fala. Esse sentido vem do “estabelecimento de relação entre as superfícies em que podem aparecer, em que podem ser delimitados, analisados e especificados”. (FOUCAULT, 2016a, p. 57). Para ele, analisar o discurso não é dar atenção somente àquilo que foi dito, mas atentar para que condições fazem agrupar aquele discurso; o que faz emergir, o que lhe dá sentido, o que lhe dá coerência, o que acontece que propicia aquela “coisa falada” ser pronunciada naquele momento. “Não se trata, aqui, de neutralizar o discurso, [...] e atravessar-lhe a espessura para encontrar o que permanece silenciosamente aquém dele, e, sim, [...] fazê-lo surgir na complexidade que lhe é própria”. (Ibidem, p. 58).

Esclarecido isto, apresentamos alguns conceitos importantes relacionados ao discurso trabalhado por Foucault (2014a) quando afirma que convivemos com alguns inegáveis procedimentos de exclusão do discurso: interdição, separação (ou rejeição) e a vontade de verdade. Ao se referir à interdição, o autor quer dizer que não é possível que qualquer coisa possa ser falada, de qualquer jeito, em qualquer lugar para assumir *status* de verdade. Nesse caso, faz menção à relação entre discurso e

poder, pontuando que o sujeito ocupa um lugar específico no discurso para poder dizer algumas coisas e isso ter validade. Quando se refere ao segundo procedimento: separação ou rejeição, traz à superfície a oposição entre a razão e a loucura, no sentido de que o discurso do louco não é válido, é excluído, é nulo, não pode ser acolhido, não tem verdade nem importância. Foucault (Ibidem) fala da vontade de verdade, trazendo a separação entre aquilo que é verdadeiro e falso a partir da lógica da verdade original, dizendo quanto ao discurso verdadeiro que, “profetizando o futuro, não somente anunciava o que ia se passar, mas contribuía para a sua realização, provocava a adesão dos homens e se tramava assim como o destino”. (FOUCAULT, 2014c, p. 14).

As razões para que Foucault não se pergunte pela verdade, mas pela história do verdadeiro, estão alicerçadas na perspectiva que o filósofo busca entender como em determinado lugar, em determinada época, possa ter emergido um discurso e ser tomado como verdadeiro, uma vez que implica efeitos de poder e subjetivação. E subjetivação entendida, nas palavras de Foucault (2004, p. 275), como procurando entender “como o próprio sujeito se constituía, nessa ou naquela forma determinada, como sujeito louco ou são, como sujeito delinquente ou não, através de um certo número de práticas, que eram os jogos de verdade, práticas de poder, etc.”, ou ainda, afirmando que

Não há um sujeito soberano, fundador, uma forma universal de sujeito que poderíamos encontrar em todos os lugares. Sou muito cético e hostil em relação a essa concepção do sujeito. Penso, pelo contrário, que o sujeito se constitui através das práticas de sujeição ou, de maneira mais autônoma, através de práticas de liberação, de liberdade, como na Antiguidade – a partir, obviamente, de um certo número de regras, de estilos, de convenções que podemos encontrar no meio cultural. (Ibidem, p. 291).

Precisamos inverter a forma como vemos o que está dado. Diferentemente do que é habitual fazer, e que se fez ao longo da história, deve-se atentar para as descontinuidades, rupturas, brechas do que é apresentado, aliado a atentar para as condições de possibilidade que fazem perceber aquilo que está posto como verdadeiro. “É preciso também que nos inquietemos diante de certos recortes ou agrupamentos que já nos são familiares”. (FOUCAULT, 2016a, p. 26). Precisamos dar grande atenção à descontinuidade<sup>6</sup> do discurso, pois eles são, em si próprios,

---

<sup>6</sup> Princípio de *descontinuidade*, de acordo com Michel Foucault: “o fato de haver sistemas de rarefação não quer dizer que por baixo deles e para além deles reine um grande discurso ilimitado, contínuo e

interrompidos, descontínuos. E nessas discontinuidades podemos olhar para algumas emergências singulares no discurso. “Podemos investigar – e mostrar – porque esse enunciado, essa condição surgiu neste caso, e não outro; porque essa existência vem à tona agora, e não outra ou em outro momento” (FOUCAULT, 2016a, p. 25), juntamente com suas regularidades.

Para tanto, é importante demarcar a superfície onde emerge essa discontinuidade, lembrando que essas superfícies são diferentes, visto que as épocas, as sociedades, os discursos, as vivências em que elas se dão também são diferentes. Ou, nas palavras de Popkewitz (2011, p. 173-174), “as tradições [...] tendem a estar organizadas de acordo com sequências cronológicas e teleologias implícitas, as quais, em certos momentos, são apenas parcialmente adequadas para compreender as questões de mudança e poder envolvidas no processo”. Para analisar essas superfícies, não basta simplesmente apresentar diferentes condições e afirmar que elas constituem o discurso em questão, precisa-se antes, entender – e explicar – quais aspectos as fazem se relacionar; porque essas condições e não outras; quais relações de forças estão operando e que efeitos estão produzindo.

López (2008, p. 38) afirma que “[...] não são as coisas pela sua própria força que impõem o ordenamento”, que não nos cabe ligar o que aconteceu a alguma causa específica que a desencadeou, mas que nos cabe “relacionar e isolar, analisar, ajustar e ligar conteúdos concretos”. (Ibidem, p. 38). Ou ainda, de acordo com Foucault (2016a, p. 57), “procurar cercar as formas da exclusão, da limitação, da apropriação [...]; mostrar como se formaram, para responder a que necessidades, como se modificaram e se deslocaram, que força exerceram efetivamente, em que medida foram contornadas”. Isso tem relação com o “conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área [...] as condições de exercício da função enunciativa”. (Ibidem, p. 136). Dessa maneira, quando estamos falando de algo, o fazemos seguindo determinadas regras e expondo as relações que se dão naquele discurso. Nesse sentido, López (2008, p. 39) contribui quando diz que:

---

silencioso que fosse por eles reprimido e recalcado e que nós tivéssemos por missão descobrir restituindo-lhe, enfim, a palavra. Não se deve imaginar, percorrendo o mundo e entrelaçando-se em todas as suas formas e acontecimentos, um não dito ou um impensado que se deveria, enfim, articular ou pensar. *Os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas*, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem”. (FOUCAULT, 2016a, p. 50).

\*Grifos nossos.

Foucault afirma que não há ordem que possa prescindir da aplicação de critérios, que esses critérios não podem ser derivados das coisas mesmas, ainda que essas, aparentemente, não permitam a imposição de qualquer tipo de ordem. Poderíamos pensar então que a ordem depende da linguagem, dos discursos que impõem uma ordem às coisas. No entanto, a proposta de Foucault parece ser ainda mais complexa. A ordem seria o resultado de uma operação de distribuição, de administração do que pode ser dito e percebido num momento determinado, construção de um espaço comum. Essa operação de distribuição não é um conhecimento; é, pelo contrário, uma experiência, um modo de experimentar a ordem que distribui e ordena tanto as palavras quanto as coisas e define, assim, as condições de possibilidade de qualquer conhecimento.

Por isso, a verdade não seria o outro do poder, mas seu principal efeito. Para Foucault (2004, p. 12), “cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros”. Além disso, “o discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos”. (FOUCAULT, 2016a, p. 46). O filósofo tem seu interesse nos processos históricos que propiciaram condições de possibilidade de emergir aqueles discursos como verdadeiros, dando as costas ao questionamento de se aquilo é verdadeiro ou não, ou se há algo oculto no que está exposto. (KNIJNIK, 2017). Por este ângulo, Foucault (2016a) defende que todo discurso – ou sua produção – é proferido, controlado por procedimentos que tem a intenção de dominar os acontecimentos. Ou seja, as verdades “são sustentadas por todo um sistema de instituições que as impõem e reconduzem”. (Ibidem, p. 13). Desse modo, “a análise do discurso [...] não desvenda a universalidade de um sentido; ela mostra à luz do dia o jogo da rarefação imposta, com um poder fundamental de afirmação”. (Ibidem, p. 66).

A isso Foucault chama de “regimes de verdade”, cujo “próprio termo evoca visões de ‘verdade’, usadas para controlar e regular” (GORE, 2011, p. 10), visto que a verdade se liga (ou ocorre devido) a situações de poder que a produzem como verdade, e cria efeitos de verdade e de poder que vão reproduzi-las e reafirmá-las como verdadeiras. Foucault entende que determinadas sociedades criam os seus próprios regimes de verdade, ou seja, os discursos que essa compreende como verdadeiros, situações e acontecimentos por ela criados, fazem perceber os sistemas como falsos ou verdadeiros, lembrando sempre que quem fala, fala por um *status*, um lugar no discurso, que faz fazer crer aquilo como verdade.

Outro aspecto de poder importante de ser abordado, utilizando as palavras de Silva (1998, p. 10), é que “uma subjetividade original, essencial, nuclear, não pode constituir o outro do poder, na medida em que a subjetividade não existe nunca fora dos processos sociais, sobretudo de ordem discursiva, que a produzem como tal. [...] Subjetividade e relações de poder não se opõem”. O poder não é algo abominável que será destituído quando a “verdade” vir à tona. Ele se dá justamente pelos regimes de verdade que o constituem. O poder não seria algo que está no centro, “que tenha uma natureza ou uma substância própria, unitária e localizável” (VEIGA-NETO, 2016, p. 118), mas é relação, relação de forças com outras forças. Melhor explicando, “uma propriedade de um fenômeno ou de uma ação em produzir alguma coisa”. (Ibidem, p. 119). Ou, como o próprio Foucault diz: “o que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso”. (FOUCAULT, 2016e, p. 45). O poder é sempre uma relação, um exercício, uma tática que coloca em funcionamento campos de saber e modos de subjetivação.

Voltando à pesquisa, ressaltamos outro conceito muito importante utilizado aqui, o da subjetivação. Entretanto, diferentemente da forma como abordamos o discurso, com um subcapítulo dedicado a ele, a subjetivação foi discutida no decorrer de todo o trabalho. Por exemplo, quando tratamos acerca da forma como os professores se percebem no seu trabalho, bem como quando falamos do discurso empresarial que adentra a Educação.

### **3.3 Os documentos**

#### **3.3.1 Os artigos científicos**

Em 1969, Michel Foucault escreveu a obra *A Arqueologia do Saber*, a qual fala acerca da “crítica do documento”. Para tanto, o filósofo inicia contextualizando que, comumente, quando se analisa documentos, é de praxe indagar “não apenas o que eles queriam dizer, mas se eles diziam a verdade, e com que direito podiam pretendê-lo, se eram sinceros ou falsificadores, bem informados ou ignorantes, autênticos ou alterados”. (FOUCAULT, 2016a, p. 7). Porém, para ele, todas essas indagações tinham a mesma finalidade: de se perceber o local de onde foi dito/escrito aquele

documento. Dessa maneira, não é necessário – nem prudente –, questionar se aquilo é verdadeiro ou procurar interpretá-lo naquilo que está oculto; “mas sim, trabalhá-lo no interior e elaborá-lo. “Organiza, recorta, distribui, ordena e reparte em níveis, estabelece séries, distingue o que é pertinente do que não é, identifica elementos, define unidades, descreve relações” (FOUCAULT, 2016a, p. 8), até porque, antes de descobrir verdades, os discursos criam-nas, dão forma àquilo que falam.

Ao tentar elucidar sobre a análise dos documentos, Pimentel (2001, p. 180) assevera:

Trata-se de um processo de garimpagem; se as categorias de análise dependem dos documentos, eles precisam ser encontrados, extraídos das prateleiras, receber um tratamento que, orientado pelo problema proposto pela pesquisa, estabeleça a montagem das peças, como num quebra-cabeça.

A autora explica do que se trata uma análise documental. Primeiramente, não é permitido “esquecer” do problema de pesquisa, pois é ele que norteia toda a produção e análise dos dados encontrados. Ao analisar os documentos, é necessário que se consiga agrupá-los, “extraíndo-os das prateleiras”, para apresentá-los de acordo com o objetivo do trabalho proposto. A pesquisa documental é extremamente útil considerando que, através dela, é possível agrupar e organizar informações que estão “dispersas, conferindo-lhes uma nova importância como fonte de consulta”. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 56).

Enzweiler (2017, p. 80) ajuda a entender esse ponto quando traz, resumidamente, os três passos que seguiu para realizar a análise documental na sua dissertação de Mestrado. Inicialmente, ela se utilizou de uma via “procedimental”, definindo que faria uma análise embasada em uma perspectiva teórica; uma via “prática”, que explica os procedimentos e leituras para chegar até os documentos e, por fim, uma via “analítica”, em que descreve as ferramentas conceituais que a auxiliaram na “montagem do quebra-cabeça”. Os procedimentos metodológicos precisam estar amarrados em uma análise documental. E é a isso passamos nesse momento. A via procedimental que utilizamos é a perspectiva arquegenealógica, proposta por Michel Foucault, já contextualizada, com foco no ferramental do discurso. A via prática será apresentada abaixo; mostraremos o caminho percorrido, documentalmente, para chegar até aqui.



Com inspiração genealógica no adoecimento dos professores, analisamos como esse discurso vem se constituindo nas publicações científicas no Brasil e também se atualizando nas falas dos professores universitários. Dessa forma, para dar conta do objetivo de identificar quais as regularidades e deslocamentos nos discursos do adoecimento docente, fizemos uma análise das publicações atuais em periódicos nacionais sobre o tema. À vista disso, passamos a apresentar como essa pesquisa foi estruturada, as publicações localizadas e como trabalhamos com tais achados.

Referente às publicações pesquisadas para formar o arcabouço da pesquisa, entendemos que são sintomas de algo que vem acontecendo com os professores. Não deixamos de considerar que os professores vêm passando por um processo de adoecimento, mas buscamos, nesse momento, realizar uma pesquisa com o olhar diferente do que vinha sendo realizado, objetivando entender quais as regularidades e deslocamentos desses discursos. Frisamos, entretanto, que tais publicações estão submetidas a regras editoriais, a revisões por pares, a correções dos editores e avaliadores dos periódicos. Os achados manifestam como esses sintomas vêm sendo mostrados nas publicações científicas.

A busca iniciou-se por publicações acerca do tema “adoecimento docente” no banco de teses e dissertações da Capes. Para tanto, utilizamos a palavra-chave *adoecimento docente*, ferramenta que encontrou, nesse site de buscas, 24.226 publicações. O próximo passo consistiu-se em mudar a palavra-chave para *adoecimento dos professores*. Eis que o número aumentou: 788.828 publicações relacionadas. Sendo assim, alteramos o banco de buscas. Passamos, então, a realizar buscas no portal de periódicos da Capes. Utilizando o mesmo termo, *adoecimento docente*, encontrando 198 publicações. Utilizando o termo *adoecimento dos professores*: 217. Porém, ao ler os títulos e/ou resumos dessas publicações, apenas 30 tinham, efetivamente, relação com a temática aqui debatida. Além disso, após a publicação da nova lista de Qualis<sup>7</sup> pela Capes, em 2015, priorizamos por procurar nos periódicos classificados como A1 na área da Educação. Acessamos a página de cada uma das revistas brasileiras consideradas A1, pela Capes, na área da

---

<sup>7</sup> Qualis é uma lista de periódicos, anais, revistas e jornais utilizados para a divulgação da produção intelectual dos programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* (Mestrado e Doutorado), classificados quanto ao âmbito de circulação (local, nacional, internacional) e à qualidade (A, B, C), por área de avaliação. (<http://www.ulbra.br/ead/bibliotecas/perguntas-frequentes>).

Educação. Em cada uma dessas páginas, buscamos os termos: *mal-estar docente*, *bem-estar docente*, *professor saúde*, *professor saudável*, *professor doença*, *professor doente*, *professor sofrimento*, *adoecimento docente*, *Síndrome de Burnout*. Localizamos mais nove (09) publicações relacionadas com a temática. Lembramos que todo esse processo está descrito, detalhadamente na sequência deste estudo.

Mesmo após os achados julgamos ser importante ampliar essa busca para os outros Qualis e também para outras áreas, uma vez que algumas revistas específicas de outras áreas (Medicina, Enfermagem, Psicologia, por exemplo) estavam indexadas e qualizadas na área da Educação. Por conseguinte, se outras áreas estão pesquisando na área da Educação, pareceu-nos interessante buscar publicações que não estejam somente nessa área. Então, ampliamos a busca para periódicos indexados em duas bases de dados<sup>8</sup>: Scielo<sup>9</sup> (conhecida nas Ciências Humanas) e Lilacs<sup>10</sup> (mais específica das Ciências da Saúde, mas que justifica a sua utilização tendo em vista as publicações dessa área acerca do tema). Em resumo, ao final, a busca por periódicos se deu nos bancos da Capes, Lilacs, Scielo, independente de área e de extrato, além de todas as revistas A1 da Educação.

As publicações analisadas são da área da Educação e da Saúde. Para a primeira etapa, publicações específicas da área da Educação, buscamos a publicação da Capes (2015) em que constam os Qualis de todos os Periódicos. Entramos no *site* de todas as revistas consideradas A1 neste documento e, na ferramenta de busca da página, realizamos a busca com cada uma das palavras-chave já citadas. Em seguida, passamos às buscas nas bases de dados Lilacs e Scielo. Havia outras publicações, e algumas se repetiam. É importante registrar que para um periódico ser/estar indexado em uma dessas bases de dados (Lilacs ou Scielo), ele passa por um rigoroso processo

---

<sup>8</sup> Uma base de dados referencial reúne e organiza referências bibliográficas, com ou sem resumos, de artigos científicos, livros, monografias, teses, trabalhos de congresso, entre outros documentos. Os dados são estruturados em forma de campos recuperáveis e os resultados de busca podem ser impressos ou gravados. As bases de dados que apresentam o conteúdo do documento na íntegra são chamadas de *full-text* (texto completo). (<http://www.ulbra.br/ead/bibliotecas/perguntas-frequentes>).

<sup>9</sup> *Scientific Electronic Library Online* – SciELO – é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros. É um projeto da FAPESP-BIREME-CNPq, que tem como objetivo o desenvolvimento de uma metodologia comum para a preparação, armazenamento, disseminação e avaliação da produção científica em formato eletrônico. (<http://www.ulbra.br/ead/bibliotecas/perguntas-frequentes>).

<sup>10</sup> LILACS é uma base de dados cooperativa do Sistema BIREME, que compreende a literatura relativa às ciências da saúde, publicada nos países da região a partir de 1982. Contém mais de 350 mil artigos de cerca de 670 revistas conceituadas da área da saúde e outros documentos, tais como, teses, capítulos de teses, livros, capítulos de livros, anais de congressos ou conferências, relatórios técnico-científicos e publicações governamentais. Está disponível em português, espanhol e inglês. (<http://www.ulbra.br/ead/bibliotecas/perguntas-frequentes>).

de avaliação que leva em consideração diferentes aspectos para aprovar ou não a sua indexação. Por isso, as publicações encontradas têm o respaldo de estarem indexadas em bases de dados bem avaliadas.

Nessa busca, utilizando essas ferramentas, o número de publicações encontradas também foi alto. Logo, usamos como critério de eliminação se o título e o resumo atendiam ao objetivo deste projeto, também usamos como fatores de exclusão: publicações em língua estrangeira e que não diziam respeito ao adoecimento dos professores do Ensino Superior. Ao realizar esse levantamento, algumas publicações se repetiam nas diferentes bases de dados e com os diferentes termos. Desse modo, no Apêndice E, as publicações que inicialmente analisamos.

Ao iniciar a análise dos artigos notamos que, apesar de no resumo apresentarem alguma relação com a temática, alguns não respondiam aos objetivos. Como forma de organização, construímos um quadro com as publicações encontradas. Ao total são 17 publicações, conforme o quadro abaixo:

Quadro 1 – Publicações analisadas

	<b>Título</b>	<b>Referência</b>
Escrita 1	O mal-estar docente perante o uso das tecnologias de informação e comunicação	SANTOS, Bettina Steren dos; STOBÄUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Mouriño; MISSEL, Fabíola de Azeredo. O mal-estar docente perante o uso das tecnologias de informação e Comunicação. <b>REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación</b> . Vol. 3, No. 1, 2005
Escrita 2	Gênero e qualidade de vida percebida – estudo com professores da área de saúde	OLIVEIRA, Elizabete Regina Araújo de; GARCIA, Átala Lotti; GOMES, Maria José; BITTAR, Telmo Oliveira; PEREIRA, Antonio Carlos. Gênero e qualidade de vida percebida – estudo com professores da área de saúde. <b>Ciência &amp; Saúde Coletiva</b> , 17(3):741-747, 2012
Escrita 3	Satisfação dos docentes do ensino superior	POCINHO, Margarida; FRAGOEIRO, Joana Gouveia. Satisfação dos docentes do ensino superior. <b>Acta Colombiana de Psicología</b> 15 (1): 87-97, 2012
Escrita 4	Trabalho docente, carreira doente: a privatização, a lógica produtivista e a mercantilização na e da educação e seus efeitos sobre os docentes	GUARANY, Alzira Mitz Bernardes. Trabalho docente, carreira doente: a privatização, a lógica produtivista e a mercantilização na e da educação e seus efeitos sobre os docentes. <b>Revista Educação por Escrito – PUCRS</b> , v.3, n.1, jul. 2012.
Escrita 5	Qualidade de vida de professores de Instituições de Ensino Superior Comunitárias do Rio Grande do Sul	KOETZ, Lydia; REMPEL, Claudete; PÉRICO, Eduardo. Qualidade de vida de professores de Instituições de Ensino Superior Comunitárias do Rio Grande do Sul. <b>Ciência &amp; Saúde Coletiva</b> , 18(4):1019-1028, 2013
Escrita 6	Professores do ensino público superior: produtividade, produtivismo e adoecimento	BORSOI, Izabel Cristina Ferreira; PEREIRA, Flavilio Silva. Professores do ensino público superior: produtividade, produtivismo e adoecimento.

		<b>Universidade de Psychologia.</b> Bogotá, Colombia V. 12 No. 4 PP. 1211-1233 oct-dic 2013
Escrita 7	Prevalência da Síndrome de Burnout em uma Amostra de Professores Universitários Brasileiros	COSTA, Ludmila da Silva Tavares; MONTEB, Pedro Rafael Gil; POSSOBONA, Rosana de Fátima; AMBROSANO, Glaucia Maria Bovi. Prevalência da Síndrome de Burnout em uma Amostra de Professores Universitários Brasileiros. <b>Psicologia: Reflexão e Crítica</b> , 26(4), 2013.
Escrita 8	Incidência de dor musculoesquelética em docentes do ensino superior	SANCHEZ, Hugo Machado; GUSATTI, Natália; SANCHEZ, Eliane Gouveia de Moraes; BARBOSA, Maria Alves. Incidência de dor musculoesquelética em docentes do ensino superior. <b>Revista Brasileira de Medicina do Trabalho</b> .11(2), 2013
Escrita 9	Assédio moral nas instituições de ensino superior: um estudo sobre as condições organizacionais que favorecem sua ocorrência	RODRIGUES, Míriam; FREITAS, Maria Ester de. Assédio moral nas instituições de ensino superior: um estudo sobre as condições organizacionais que favorecem sua ocorrência. <b>Cad. EBAPE.BR</b> , v. 12, nº 2, artigo 6, Rio de Janeiro, Abr./Jun. 2014.
Escrita 10	Adoecimento e sofrimento docente na perspectiva da precarização do trabalho	FORATTINI, Cristina Damm; LUCENA, Carlos. Adoecimento e sofrimento docente na perspectiva da precarização do trabalho. <b>Laplage em Revista</b> (Sorocaba), vol.1, n.2, mai.- ago. 2015
Escrita 11	Qualidade de vida no trabalho e adoecimento no cotidiano de docentes do ensino superior	PIZZIO, Alex; Klein, Karla. Qualidade de vida no trabalho e adoecimento no cotidiano de docentes do ensino superior. <b>Educação e Sociedade</b> . Campinas, v. 36, nº. 131, p. 493-513, abr.-jun., 2015
Escrita 12	Fatores de satisfação e insatisfação profissional de docentes de nutrição	CARDOSO, Cleia Grazielle Lima do Valle; COSTA Nilce Maria da Silva Campos. Fatores de satisfação e insatisfação profissional de docentes de nutrição. <b>Ciência &amp; Saúde Coletiva</b> , 21(8):2357-2364, 2016
Escrita 13	Percepção de professores universitários sobre as repercussões do seu trabalho na própria saúde	ABREU, Maria Angélica Godinho Mendes de; COELHO, Maria Thereza Ávila Dantas; RIBEIRO, Jorge Luiz Lordelo de Sales. Percepção de professores universitários sobre as repercussões do seu trabalho na própria saúde. <b>RBPG</b> , Brasília, v.13, n. 31, p. 465 - 486, maio/ago. 2016
Escrita 14	O trabalho docente no ensino superior e a saúde vocal: um estudo de revisão bibliográfica	BATISTA, Eraldo Carlos; MATOS, Luís Alberto Lourenço de. O trabalho docente no ensino superior e a saúde vocal: um estudo de revisão bibliográfica. <b>Estação Científica (UNIFAP)</b> . Macapá, v. 6, n. 2, p. 67-77, maio/ago. 2016
Escrita 15	A Síndrome de Burnout em docentes do ensino superior de instituições privadas de Santarém, PA	DUTRA, Loreni Bruch; AERTS, Denise; ALVES, Geysa Guimarães; CÂMARA, Sheila Gonçalves. A Síndrome de Burnout em docentes do ensino superior de instituições privadas de Santarém, PA. <b>Tempus, actas de saúde coletiva</b> , Brasília, 10(3), 115-136, set, 2016
Escrita 16	Representações e vivências da docência em professores do ensino superior de uma faculdade privada de Cacoal-RO	ASSIS, Cleber Lizardo de; PACHECO, Valdimari. Representações e vivências da docência em professores do ensino superior de uma faculdade privada de Cacoal-RO. <b>RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação</b> , v.12, n.1 , p. 37-53, 2017
Escrita 17	Qualidade de vida e qualidade de vida no trabalho em docentes da saúde de uma instituição de ensino superior	GOMES, Khays Karlla; SANCHEZ, Hugo Machado; SANCHEZ, Eliane Gouveia de Moraes; SBROGGIO JÚNIOR, André Luíz; ARANTES FILHO, Whaine Moraes; SILVA, Luiz Almeida da; BARBOSA, Maria

		Alves; PORTO, Celmo Celeno. Qualidade de vida e qualidade de vida no trabalho em docentes da saúde de uma instituição de ensino superior. <b>Revista Brasileira de Medicina do Trabalho</b> . 15(1), 2017
--	--	---

Fonte: elaborada pela autora (2019).

A análise das publicações acima se deu através da leitura minuciosa das publicações, procurando encontrar as regularidades, descontinuidades e relações de forças existentes. Para melhor entendimento desse estudo, trazemos o que Foucault compreende de documento como monumento:

Os problemas colocados pela transformação teórica no campo da análise, de que faz parte a arqueologia, podem ser resumidos no questionamento do documento. O documento não é mais essa matéria inerte a partir da qual a história trata de reconstruir o que os homens disseram ou fizeram; agora, quer definir o tecido documental segundo suas unidades, seus conjuntos, suas séries, suas relações (AS, 13-14). Assim, a arqueologia não se ocupa dos discursos como um documento, como o signo de outra coisa, mas como um monumento, isto é, segundo sua descrição intrínseca (AS, 15, 182). (CASTRO, 2009).

Mais explicitamente, Foucault fala a respeito desse assunto em *A Arqueologia do Saber*, fazendo a diferenciação de como víamos a história e como passamos a vê-la desde essa perspectiva teórica.

Digamos, para resumir, que a história, em sua forma tradicional, se dispunha a "memorizar" os monumentos do passado, transformá-los em documentos e fazer falarem estes rastros que, por si mesmos, raramente são verbais, ou que dizem em silêncio coisa diversa do que dizem; em nossos dias, a história é o que transforma os documentos em monumentos e que desdobra, onde se decifravam rastros deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinham sido, uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos. Havia um tempo era que a arqueologia, como disciplina dos monumentos mudos, dos rastros inertes, dos objetos sem contexto e das coisas deixadas pelo passado, se voltava para a história e só tomava sentido pelo restabelecimento de um discurso histórico; poderíamos dizer, jogando um pouco com as palavras, que a história, em nossos dias, se volta para a [...] descrição intrínseca do monumento. (FOUCAULT, 2016a, p. 8).

A isto nos propusemos nesta pesquisa: operar com as publicações, que são documentos, e transformá-las em monumentos, percebendo as regularidades a fim de isolá-las, agrupá-las, torná-las pertinentes, inter-relacionando-as e organizando-as em conjuntos, fazendo relações não usuais.

### 3.3.2 As entrevistas

Após a primeira etapa de análise – apreciação documental das publicações referente ao tema – iniciamos a segunda etapa: realização de uma entrevista semiestruturada com professores de uma instituição federal de Ensino Superior no Estado do Rio Grande do Sul. Para Minayo (2007), a entrevista pode ser definida como uma conversa, com propósitos bem definidos, entre dois ou mais interlocutores, que tem como finalidade construir informações para um objeto de pesquisa. O entrevistador formula um roteiro com algumas questões pré-estabelecidas, mas mantém a liberdade para colocar outras, caso surja interesse no decorrer da entrevista. O fato de as questões serem abertas permite que o entrevistado fale sobre o tema de forma abrangente e não estanque. Pensamos que essa é uma justificativa bem construída para optar por entrevista e não questionário. Com a entrevista há a possibilidade de o entrevistado discorrer mais abrangentemente referente à pergunta realizada. Tal ferramenta enriquece ainda mais os resultados deste estudo. Minayo (2001, p. 57) afirma que:

A entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. [...] Num primeiro nível, essa técnica se caracteriza por uma comunicação verbal que reforça a importância da linguagem e do significado da fala. Já, num outro nível, serve como um meio de coleta de informações sobre um determinado tema científico.

Quando se entrevista alguém, buscamos entender o que essa pessoa compreende por determinado assunto/tema. Essa busca, porém, não diz respeito a uma narrativa da história do entrevistado, quer, justamente, problematizar uma perspectiva que toma a entrevista a partir de uma “compreensão individualizada, interiorizada, totalizada e psicologizada do que significa ser humano como o local de um problema histórico”. (ROSE, 2001, p. 35). Por isso, foca nas relações que as pessoas estabelecem consigo mesmas, além de procurar entender que tipo de atenção as pessoas têm dirigido a si. (Ibidem, 2001). Em outras palavras, utilizando a ferramenta da entrevista, objetivamos compreender os modos como os discursos, desenvolvidos ao longo dos tempos, sobre o adoecimento docente, se atravessam na constituição desses professores.

Rose (Ibidem, p. 36) nos faz pensar sobre isso quando fala da importância de entendermos “as formas pelas quais os seres humanos ‘atribuem sentido à experiência’”. Isso quer dizer que estivemos atentas, nas entrevistas, em como esses professores e professoras dão sentido àquilo que vivem, que sentido foi produzido a partir da experiência vivida. Combinam-se aspectos de uma genealogia do poder com uma genealogia da subjetivação, as quais entendem como pertinentes e que se aplicam ao realizar essa técnica de pesquisa.

Uma genealogia da subjetivação concentra-se diretamente nas práticas que localizam os seres humanos em regimes de pessoa - regimes que podem ser caracterizados como "particulares". Ela não escreve uma história contínua do eu, mas análises que tentam dar conta da diversidade das linguagens de "pessoalidade" que têm se formado (caráter, personalidade, identidade, reputação, honra, cidadão, indivíduo, normal, lunático, paciente, cliente, marido, mãe, filha), bem como da variedade de normas, técnicas e relações de autoridade no interior das quais essas linguagens têm circulado nas práticas legais, domésticas e industriais para atuar sobre a conduta das pessoas. (Ibidem, p. 36-37).

Considerando que o intuito deste estudo é entender, além de quais os discursos de adoecimento docente vêm sendo produzidos, os efeitos que eles têm nos modos de subjetivação dos professores, fica justificado que a genealogia da subjetivação, proposta por Rose (Ibidem), foi extremamente importante para tomar o problema de pesquisa da Tese. O roteiro de entrevista que foi utilizado nesta pesquisa encontra-se em Apêndice A. Para a elaboração desse roteiro, consideramos a instituição onde realizamos a coleta de dados. Essa instituição é uma Universidade Federal, com sede no estado do Rio Grande do Sul. Conta com 29.398 alunos, distribuídos em 267 cursos, nos quais 2.034 docentes e 2.759 técnicos administrativos em educação trabalham.

Sendo inviável a realização de entrevistas com mais de dois mil docentes, definimos a realização da produção de dados em uma das Unidades Universitárias dessa universidade. Tal Unidade conta com os cursos de Graduação em Agronomia, Engenharia Ambiental e Sanitária, Engenharia Florestal, Jornalismo (Bacharelado), Relações Públicas (Bacharelado) e Sistemas de Informação, além de um curso EaD de Licenciatura em Computação e um Programa de Pós-graduação em Agronomia. Atuam, nesses cursos, 84 (oitenta e quatro) professores efetivados e 4 (quatro) substitutos, havendo um total de 88 (oitenta e oito) docentes. Para ter uma amostra, realizamos a entrevista com 2 (dois) docentes de cada curso: 1 (um) professor e o

coordenador. Foram 8 (oito) entrevistados, contando com a colaboração e autorização de todos para a utilização de suas falas nessa pesquisa. No momento da apresentação do trabalho para a banca de qualificação do projeto de tese, as professoras sugeriram diminuir o número de entrevistas ou, até a não realização das mesmas. Todavia, mantivemos a sua realização, tendo em vista o desejo de considerar, além do que as publicações científicas produzem acerca do adoecimento docente, o que os próprios docentes pensam e vivenciam a esse respeito. Deste modo, entrevistamos, de forma aleatória, oito (8) professores. Tais entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas.

No que tange à caracterização dos sujeitos, quatro são homens e quatro são mulheres; todos são doutores, dois exercem, além da função docente, a gestão do curso de graduação; o tempo que atuam na Educação Superior varia entre quatro e dez anos e todos eles atuam na graduação e pós-graduação.

### **3.4 Considerações Éticas**

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale dos Sinos (Unisinos) e aprovada em 19 de dezembro de 2017, sob CAAE nº 80679817.0.0000.5344. Foi encaminhado um ofício (APÊNDICE B) e uma cópia do projeto à Direção da Unidade Universitária da universidade onde as entrevistas foram realizadas, solicitando a permissão para a coleta dos dados, o que já foi concedido.

Os professores foram convidados a participar deste estudo sendo informados sobre os objetivos a que se propõe a investigação, de acordo com a Resolução nº 196/96, modificada pela Resolução nº 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 1996/2012) e a Resolução nº 510/2016 (BRASIL, 2016), aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, sobre pesquisas envolvendo seres humanos do Código de Ética do Conselho Nacional de Saúde, contemplando a autonomia, a não maleficência, a beneficência e a justiça. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE C) foi lido e assinado em duas vias pelos professores e pela pesquisadora, sendo que uma via fica em posse do sujeito (professor) e outra, da pesquisadora.

Os sujeitos da pesquisa se manifestaram de forma autônoma, consciente, livre e esclarecida, e só assinaram o termo após o estabelecimento da relação de confiança entre pesquisador e participante, obtido ou registrado em qualquer uma das fases de



execução da pesquisa. No momento do convite à participação da pesquisa perguntamos ao sujeito qual o melhor local e horário para que este responda às questões, respeitando a escolha feita e a cumprindo, observando a disponibilidade da doutoranda.

Foram preservados os princípios éticos de autonomia e não maleficência dos sujeitos, sendo-lhes garantida a preservação do anonimato<sup>11</sup>, da privacidade e do direito de desistir em qualquer fase da pesquisa. Todos os princípios éticos foram respeitados, procurando proteger os direitos das pessoas envolvidas. Como medida de segurança, as informações contidas nos instrumentos de coleta de dados serão guardadas pela pesquisadora por cinco anos, quando, então, serão destruídos.

Assumimos o compromisso da divulgação dos resultados da pesquisa através de relatórios, publicações em periódicos indexados, divulgação em eventos científicos, bem como reuniões/palestras/rodas de conversa, de acordo com a preferência dos sujeitos envolvidos. Estes, eventualmente, correram o risco mínimo de desconforto ao responder às perguntas. Assim, comprometemo-nos a minimizar o máximo possível tais riscos. Ressaltamos que esta pesquisa é *com* seres humanos e não *em* seres humanos.

---

<sup>11</sup> Nesse sentido, os Cursos nos quais os professores entrevistados atuam não serão divulgados, respeitando o aspecto ético da não identificação dos sujeitos nem instituição.

#### 4 “AS PESSOAS ESTÃO FICANDO LOUCAS”

É com essa frase tão curta e tão corriqueira que iniciamos a análise dos dados nesta Tese, dita em uma das entrevistas realizadas. Talvez isto que as pessoas tanto falam, tanto repetem, esse enunciado tão presente no contemporâneo consiga dar força à pesquisa. Talvez. Dizemos “talvez” porque para chegar até essas cinco palavras muitas outras foram consideradas. E para compreendê-las, com o sentido que elas tomam nesse momento, é necessário mergulhar nos discursos e caminhos percorridos.

Ao nos depararmos com as informações produzidas nas entrevistas e artigos analisados, notamos regularidade em ambos, o que levou a duas dimensões de análise: 1) conceito de saúde e a docência no ensino superior vinculados à qualidade de vida e à doença mental, bem como a docência no ensino superior e o produtivismo na era do superdesempenho; 2) docência no ensino superior e os atravessamentos de gênero. Obviamente que esses enunciados não saltaram aos olhos logo na primeira leitura do material empírico. Mas após muito estudar, dividimos o capítulo de análise nestas duas grandes dimensões pela força de sua regularidade. No primeiro, retomando um pouco o Referencial Teórico, apresentamos de que saúde e de que doença os artigos e sujeitos entrevistados falam; também abordamos a saúde/doença mental, visto que foi o que mais emergiu nos achados; ainda, discutimos sobre as condições de trabalho que o professor enfrenta e que tem relação com o seu adoecimento; evidenciamos, novamente, que não falamos de condições físicas, mas, principalmente, das exigências e cobranças que o professor que atua no Ensino Superior enfrenta em tempos de superdesempenho. Na segunda dimensão de análise, tratamos da relação de gênero no trabalho docente e como a saúde/doença estão implicadas nessas relações.

Importante destacar que não tomamos esses enunciados como naturais ou verdadeiros, mas consideramos as regularidades encontradas, numa temporalidade específica. Desse modo, mostramos os discursos acerca do adoecimento dos professores que atuam no Ensino Superior (estudados).

Considerando os aspectos éticos assumidos nessa pesquisa, garantimos o anonimato dos sujeitos e instituição onde as entrevistas aconteceram. Por isso, ao trazer excertos das falas dos sujeitos, para não os identificar, utilizaremos a letra “P”, referindo “Professor” e números em vez de nomes. Por exemplo: P1 para professor 1,

P2 para professor 2. Como as publicações são públicas e qualquer um tem acesso, utilizarei os sobrenomes dos autores.

Com o intuito de diferenciar o que é fala dos sujeitos nas entrevistas e excertos dos artigos, do que é citação literal de estudos utilizados para análise, colocaremos os excertos e falas em itálico, centralizado, com espaçamento entre linhas de 1,5, com recuo de parágrafo de 3 cm à direita e à esquerda, como no exemplo:

*Saliento ainda que, com o intuito de diferenciar o que é fala dos sujeitos e excertos dos artigos, do que é citação literal de estudos utilizados para análise, apresentarei os excertos e falas em itálico, centralizado, com espaçamento entre linhas de 1,5 com recuo de parágrafo de 3cm à direita e à esquerda.*

Antes de descrever sobre os achados desta Tese, situamos o leitor que, nesse momento, o Referencial Teórico se funde às análises para lhe dar potência. Portanto, iniciamos com uma breve contextualização da constituição do Ensino Superior no Brasil e depois seguimos para as dimensões de análises.

#### **4.1 Constituição do Ensino Superior no Brasil**

O Ensino Superior no Brasil, diferentemente de outros países, inclusive da América<sup>12</sup>, ainda tem uma história muito recente, pouco mais de duzentos anos. E a forma com que foi instituído em pouco se assemelha ao que temos hoje. Ele era total e exclusivamente voltado às profissões liberais, como Engenharias, Medicina e Direito, com orientação do Estado sobre o sistema. (SAMPAIO, 1991; OLIVEN, 2002).

O primeiro ano em que se têm notícias do Ensino Superior no Brasil foi em 1808, início do século XIX, quando a corte portuguesa chega ao Brasil. Nesse ano, Dom João VI instituiu, em Salvador, o Curso de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia. Em

---

<sup>12</sup> O México já contava com Universidade no ano de 1553. Acredita-se que isso se deva à colonização espanhola, que optou por implantar universidades em suas colônias, diferentemente da colonização do Brasil, feita por portugueses. Talvez isso tenha se dado devido ao desejo de Portugal de manter suas colônias vivendo na dependência da Universidade de Coimbra. (SAMPAIO, 1991).

seguida, com a migração da corte ao Rio de Janeiro, nascem ali uma Escola de Cirurgia, a Escola de Belas Artes, a Biblioteca Nacional, o Jardim Botânico, as Academias Militares e o Museu Nacional. Em 1822 e 1827 nascem, respectivamente, os cursos de Direito em São Paulo e Olinda. (OLIVEN, 2002).

Durante praticamente todo o século XIX o sistema de Ensino Superior brasileiro não apresentou notável evolução. O sistema era basicamente voltado ao ensino profissionalizante, pois o objetivo de quem pretendia fazer um curso superior era alcançar posições de destaque no mercado de trabalho, assegurando *status* social. Esses locais de ensino buscavam dar conta tão somente do *ensino*, deixando a área da pesquisa em total estado de abandono e precariedade, visto que o intuito maior das faculdades era a utilização prática dos conteúdos abordados nos cursos específicos e restritos da época. (SAMPAIO, 1991). No que diz respeito aos professores que atuavam nesses locais, estes eram definidos muito mais por mérito político do que acadêmico e isso explicita como essas faculdades eram regidas pelos governantes da época. Apesar de, oficialmente, haver o discurso de que os professores seriam contratados por sua formação acadêmica ou por sua habilidade pedagógica, na prática os critérios de contratação eram muito mais políticos.

O Brasil passa, no período de 1888, pela abolição da escravidão, em 1889 pela Proclamação da República, que são significativas mudanças, inclusive na área da educação. Com a Constituição da República, o Ensino Superior, que estava centralizado no Governo Federal, passa a funcionar em algumas instituições privadas, permitindo diversificar o sistema. Prova disso é que entre 1891 e 1910 vinte e sete escolas de Ensino Superior foram criadas, muitas delas, privadas. Essas novas instituições, além de não serem mais controladas pelo governo – e talvez por isso –, rompem com o ensino meramente profissionalizante e começam a dar maior ênfase ao ensino das tecnologias o que, por sua vez, exige maior investimento na área da pesquisa científica. (SAMPAIO, 1991; MENDONÇA, 2005).

Quanto à implantação da primeira universidade no Brasil, há controvérsias. Oliven (2002) afirma que esta surge em 1920, no Rio de Janeiro, capital do país na época. Por outro lado, Sampaio (1991) diz que antes de 1920, ainda em 1912, já havia sido criada a Universidade do Paraná<sup>13</sup>. No entanto, nem essa nem aquela representavam, na prática, algo diferente do que as faculdades já faziam: a

---

<sup>13</sup> Talvez esse dissenso se deva ao fato de que a Universidade do Rio de Janeiro foi a primeira universidade duradoura, que permaneceu em atuação ininterruptamente até os dias atuais.

universidade passou a administrar diferentes faculdades que já existiam, mantendo o foco no ensino, principalmente profissionalizante, com incentivo mínimo à pesquisa e mantendo a autonomia das faculdades.

Tal realidade começa a mudar no início da década de 1930, no governo Getúlio Vargas, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública. O responsável por este ministério era Francisco Campos, o qual, por meio de vários decretos, instituiu a “Reforma Francisco Campos”. Dentre esses decretos está o de número 19.851, de 11 de abril de 1931, que diz respeito aos “Estatutos das universidades brasileiras”. Através dele se organiza o Ensino Superior, o qual passa a ter a obrigação de ser ministrado pela universidade “a partir da criação de uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras, onde deveriam ser formados os professores secundários [...], sendo compatível com a produção do conhecimento e a prática da pesquisa”. (CACETE, 2014, p. 1063). As universidades, por tal estatuto, poderiam ser oficiais (que dizem respeito às públicas – municipal, estadual ou federal), ou livres (que seriam as particulares). Deveriam oferecer no mínimo três dos seguintes cursos: Letras, Direito, Ciências, Medicina, Educação e Engenharia. (OLIVEN, 2002).

Ressaltamos que havia vários movimentos, prós e contra, envolvendo a implantação de universidades no Brasil durante o início do século XX. Muitos dos políticos pactuantes na luta pela implantação sugeriam que a universidade deveria ser criada para que o Governo tivesse controle de todo o sistema do Ensino Superior, tanto o oficial (público), quanto o livre (particular). Prova disto é que em 1937, ao ser criada a Universidade do Brasil, a finalidade que lhe é atribuída foi exatamente de “controle e padronização do ensino superior no Brasil”. (MENDONÇA, 2000, p.135).

Assim,

As novas universidades, desta forma, não se constituíram a partir de demandas de amplos setores da sociedade nem de reivindicações do pessoal das instituições de ensino superior existentes. Foi antes uma iniciativa de grupos de políticos, intelectuais, e educadores, nem sempre ligados ensino superior. A universidade se implanta através de confrontos, negociações e compromissos, que envolviam intelectuais e setores dentro da própria burocracia estatal. Este processo é extremamente complexo, pois se dá em um momento de mudança de regime político de tal forma que os proponentes da reforma se encontram ora integrados nos grupos dominantes, ora em oposição a ele. (SAMPAIO, 1991, p. 12).

A pesquisa, que era algo pelo que os intelectuais lutavam para melhorar, acaba sendo institucionalizada de maneira parcial, não atendendo às expectativas, e em

locais específicos, nas regiões mais desenvolvidas do Brasil, como é o caso de São Paulo. Isso se deve ao apoio que a Universidade de São Paulo (USP) encontrou nos setores produtivos preocupados em formar as novas elites. Nos demais locais, as universidades permaneceram investindo tão somente no ensino profissionalizante. (SAMPAIO, 1991). Oliven (2002) explica que a partir da criação da Universidade de São Paulo, no ano de 1934, através da junção de diferentes faculdades independentes e tradicionais do Estado, tem origem a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, o que a torna o maior centro de pesquisa do Brasil, pois, entre outras especificidades, contava com pesquisadores e professores renomados de vários locais, por exemplo, vindos da Europa. Todavia, nem mesmo todo esse atrativo foi suficiente para manter os filhos da elite paulista, que continuavam a preferir os cursos profissionalizantes em Medicina, Direito e Engenharia.

No período entre as décadas de 1920 e 1940, o Brasil passa por um momento de grande complexidade. Entre vários fatores, destaca-se a expansão da população nas grandes cidades. Devido a isto, tem-se a afirmação de um sistema de educação que dê conta da formação em massa dessa população. Tal sistema emerge tanto no Ensino Primário – que apresenta grande expansão nesta época – quanto no Ensino Superior, onde surgem “diferentes projetos de educação das elites que deveriam dirigir o processo global de transformação da sociedade brasileira, via a reorganização da escola secundária e do ensino superior”. (MENDONÇA, 2000, p. 137).

É na década de 1920 que tem origem o movimento que ficou conhecido como Escola Nova, com base na Europa que, ainda no século XIX, já se preocupava em abordar/trabalhar com o aluno considerando a sua individualidade. (MARÇAL RIBEIRO, 1993). Esse movimento acreditava que a construção de uma sociedade democrática se daria na escola. Os educadores que participavam deste grupo acreditavam que a sociedade poderia ser reconstruída se o modelo educacional o fosse, fundamentado no princípio do atrelamento da escola com o meio social, tendo como carro-chefe a solidariedade e a cooperação entre os indivíduos. O objetivo principal dos defensores do movimento escolanovista era de que a escola deveria formar os alunos para a vida, ou seja, uma escola que formasse para a vida e para a profissão. (ARAÚJO *et al.*, 2014).

Os pioneiros da Escola Nova defendem o ensino leigo, universal, gratuito e obrigatório, a reorganização do sistema escolar sem o questionamento do capitalismo dependente, enfatizam a importância do Estado na educação e

desta na reconstrução nacional. Como solução para os problemas do país, apelam para o humanismo científico-tecnológico, ou seja, convivência harmoniosa do homem com a máquina, criando-se condições para que os indivíduos convivam com a tecnologia e a ciência, fazendo-os entender que tudo isto está a serviço e disponibilidade do homem. (MARÇAL RIBEIRO, 1993, p. 20).

Mesmo aqueles que lutavam pela hegemonia da universidade acabavam por defender ideais diferentes. Prova disso é o exemplo a seguir. Dentro da Associação Brasileira de Educação (ABE) havia um grupo que reivindicava a formação padronizada e especializada dos professores do Ensino Secundário e Normal, por meio da instalação de uma Escola Normal Superior, enquanto que outro grupo batalhava pela criação de universidades que estivessem voltadas para o alargamento da pesquisa científica. Tanto um quanto outro grupo, apesar das diferentes concepções, lutava pela formação das elites. (CARVALHO, 1998).

No período que vai da década de 1930 a 1960, o sistema universitário brasileiro não apresentou mudanças ou evoluções significativas. Nessa época começa a surgir uma rede de universidades federais, visto que cada estado brasileiro tinha direito a sediar, no mínimo, uma universidade federal, aliado à federalização de outras já existentes. É também neste período que se estabelece a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, universidade particular, o que anuncia o colapso entre Igreja e Estado. (SAMPAIO, 1991).

A partir da década de 40, com a expansão da rede de ensino de nível médio e a maior aceitação da participação da mulher no mercado de trabalho, principalmente no magistério, novos cursos pertencentes às Faculdades de Filosofia passaram a ser frequentados pelas moças que ingressavam na universidade e aspiravam dedicar-se ao magistério de nível médio. Essas Faculdades disseminaram-se pelo país [...]. A escassez de recursos materiais e humanos limitou esses cursos às atividades de ensino sem qualquer comprometimento com a pesquisa. (OLIVEN, 2002, p. 30-31).

Sampaio (1991) afirma que, de fato, houve um significativo aumento de matrículas no Ensino Superior, principalmente na década de 1950. Segundo a autora, esse aumento ocorria apenas para ajustar a crescente demanda da população de modo geral e os setores médios a um modelo de Ensino Superior. “Nessa lógica, é menos importante o quanto cresceu, mas o modo como se dava esse crescimento, através da sobreposição de modelos — o da formação para profissões tradicionais e o de pesquisa dos anos 30 —, e da diferenciação institucional”. (SAMPAIO, 1991, p. 14).

Com a promulgação, em 20 de dezembro de 1961, após 14 anos tramitando no Congresso Nacional, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024,

[...] Mesmo possibilitando certa flexibilidade na sua implementação, na prática, essa lei reforçou o modelo tradicional de instituições de ensino superior vigente no país. Em termos organizacionais, deixou ilesas a cátedra vitalícia, as faculdades isoladas e a universidade composta por simples justaposição de escolas profissionais; além disso, manteve maior preocupação com o ensino, sem focalizar o desenvolvimento da pesquisa. Ao conceder expressiva autoridade ao Conselho Federal de Educação, com poder para autorizar e fiscalizar novos cursos de graduação e deliberar sobre o currículo mínimo de cada curso superior, a nova Lei fortaleceu a centralização do sistema de educação superior. Como novidade, assegurou a representação estudantil nos colegiados, não especificando, no entanto, a respectiva proporção. (OLIVEN, 2002, p. 32).

No que faz referência às mudanças que o Ensino Superior sofreu no início dos anos 60,

[...] O sistema de cátedra<sup>14</sup>[...] era percebido como um obstáculo a quaisquer tentativas de organizar uma carreira universitária. Em sua substituição, propunha-se a organização de departamentos nos moldes da universidade americana e a organização da carreira aberta, determinada pela titulação acadêmica, que abriria espaço para jovens formados no exterior ou nos poucos centros de pesquisa do país. O catedrático passou a simbolizar universidade rígida, antiga, autoritária, e atrasada, que atraía não só a oposição dos jovens pesquisadores, mas também do movimento estudantil que começava a incorporar os ideais da modernização e do desenvolvimento a partir da mobilização das massas, dos intelectuais e dos conhecimentos da ciência e da tecnologia modernos. A nova universidade, pela qual se batiam intelectuais e estudantes nos anos 50 e 60, seria popular, deselitizada, organizada por departamentos que decidiriam tudo em conjunto, e livres dos velhos catedráticos e do poder das antigas faculdades. (SAMPAIO, 1991, p. 15).

Em 1968, o Congresso Nacional aprovou a Lei nº 5540/68, conhecida como a Lei da Reforma Universitária. Através dela o vestibular deixa de ser eliminatório e passa a ter caráter de classificação; são criados: os créditos, a divisão do ensino em semestres e os departamentos, unidades, reitorias e colegiados. Passa-se a valorizar mais a titulação e a produção científica dos professores, os quais tem a oportunidade de trabalhar em tempo integral e/ou dedicação exclusiva, visto que as atividades de ensino, pesquisa e extensão passam a acontecer conjuntamente. A Reforma Universitária permitiu a maior profissionalização docente, promovendo condições

---

<sup>14</sup> A cátedra significa que cada matéria ou área do conhecimento é de responsabilidade de um professor vitalício, o catedrático, que tem o poder de decisão, escolhe e demite seus auxiliares.



favoráveis para o desenvolvimento da Pós-graduação brasileira. (OLIVEN, 2002; SAMPAIO, 1991).

É possível perceber, na prática, as consequências da Lei da Reforma Universitária: o número de matriculados no Ensino Superior saltou de 93.902 no ano de 1960, para 1.345.000 em 1980, sendo que as maiores taxas de crescimento se deram nos anos de 1968, 1970 e 1971, logo após a promulgação da Lei. Este aumento se deu, tanto em universidades públicas, quanto privadas, visto que as instituições privadas necessitaram se adequar ao que o Governo propunha, pois muito de seus recursos era este que provia. (SAMPAIO, 1991). Ainda na década de 1990, antes da aprovação da LDB de 1996, o Ministério da Educação altera a forma de ingresso dos estudantes no Ensino Superior. Apesar da manutenção dos exames vestibulares como porta principal de entrada, algumas instituições (sendo a Universidade de Brasília a pioneira) passam a utilizar o modo de avaliações ainda no Ensino Médio para classificar os ingressantes no Ensino Superior. (CUNHA, 2003).

Em 1998, [a universidade de Brasília] veio a ter o primeiro contingente de calouros ingressantes por essa via, sem, contudo, abolir os exames vestibulares. Estes foram feitos pelos alunos não beneficiados pela nova modalidade, isto é, pelos egressos das escolas privadas e pelos oriundos de outras unidades da Federação, que disputaram a outra metade das vagas. (Ibidem, p. 44).

No mesmo ano, o MEC institui, seguindo a lógica do modelo realizado pela Universidade de Brasília, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Esse exame consistia na realização, de forma facultativa, pelos alunos do terceiro ano do Ensino Médio, de uma prova com conteúdos abordados nos três anos do Ensino Médio, com questões que promovessem a interdisciplinaridade e aplicação prática. O exame era realizado no mesmo dia em todos os estados brasileiros. Um dos principais objetivos do Ministério da Educação era que as instituições de Ensino Superior viessem a utilizar os resultados obtidos pelos alunos neste exame como forma de ingresso na graduação. O que, de fato, aconteceu. Se hoje a forma de ingresso ao Ensino Superior não é somente pela nota do ENEM, as universidades, no mínimo, têm uma cota de entrada por esta via. (CUNHA, 2003).

Sobre o processo de avaliação desses locais – Universidades e Centros Universitários – de acordo com a LDB, tanto um quanto o outro necessitam de autorização do Ministério da Educação, bem como renovação dessa autorização de

tempos em tempos. Tal avaliação começa a ser realizada em 1996, através do Exame Nacional de Cursos (ENC), que também era conhecido como o “Provão”. Somado ao ENC, em 1997, aconteceu a Avaliação das Condições de Oferta de Cursos de Graduação, a qual se baseava na verificação das instalações físicas, corpo docente e organização didática e pedagógica. Ou seja, a avaliação do Ensino Superior tem seu foco na dimensão individual e não institucional. (BARREYRO, 2008).

O Ministério da Educação deu início ao processo de avaliação a partir dos cursos de graduação detentores do maior número de matrículas. Os formandos dos vários cursos avaliados são submetidos a um teste de conhecimentos relacionado ao seu curso. O Provão, como ficou conhecida essa avaliação, não faz parte do currículo dos alunos; apenas representa um instrumento para avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo curso. Da mesma forma, a instituição é avaliada quanto à situação das bibliotecas, laboratórios e qualificação dos professores. (OLIVEN, 2002, p. 38).

Nessa mesma perspectiva, em 2004,<sup>15</sup> começa a ser implementado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Esse sistema aponta que as Instituições de Ensino Superior (IES) deveriam ser avaliadas de modo geral, respeitando suas peculiaridades, sendo que “a avaliação deveria contemplar a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das IES e dos cursos a ela vinculados”. (BRITO, 2008, p. 841). Para a avaliação dos cursos e, conseqüentemente, das IES, o SINAES assegura que todos os processos avaliativos têm caráter público e garante o respeito à diversidade e à identidade, além da participação de todos os segmentos envolvidos: discentes, docentes, técnico-administrativos e representantes da sociedade civil. O SINAES compreende os requisitos de avaliação institucional (através de autoavaliação, da Comissão Própria de Avaliação – CPA – e de visita dos avaliadores designados pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), de avaliação de curso por meio de visita dos avaliadores designados pelo INEP, dos estudantes, dos professores, dos coordenadores e da CPA e de Avaliação do Desempenho dos estudantes ingressantes e concluintes através do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE<sup>16</sup>). (BRASIL, 2004). Em suma, o “SINAES sustenta que a

---

<sup>15</sup> O SINAES foi estabelecido pela Lei nº 1.086, de 14 de abril de 2004.

<sup>16</sup> O ENADE consiste basicamente de um questionário de Avaliação Discente da Educação Superior (ADES) e da aplicação de uma prova compostas por questões de conhecimentos gerais e específicos, aplicada no início e ao final do Curso, com o intuito de avaliar a evolução dos acadêmicos.

avaliação de curso é articulada à avaliação institucional e que a avaliação da formação acadêmica e profissional deve ser entendida como uma atividade estruturada que permite a apreciação da qualidade do curso no contexto da realidade institucional”. (BRITO, 2008, p. 843).

Para dar conta dessas legislações que surgem há, na Constituição Federal de 1988, a proposição de que a educação é um direito de todos e dever do Estado. Ficou estabelecido que a União deveria, obrigatoriamente, designar 18% da receita anual para a manutenção e desenvolvimento da educação brasileira e gratuidade do ensino em todos os níveis, nas instituições públicas, além de pagamento igual para as funções iguais, bem como a garantia ao direito à aposentadoria a todos os funcionários federais, entre eles os professores. Ainda, reiterou a obrigatoriedade do tripé ensino-pesquisa-extensão somente em âmbito universitário, também autonomia das universidades. (BRASIL, 1988).

Em seguida à promulgação da Constituição, iniciam-se os debates acerca da nova LDB, em meados da década de 1990, havendo a sua aprovação no ano de 1996, com o número 9.394. Através dessa Lei, os cursos de graduação e as instituições de Ensino Superior passam a ser avaliados condicionados a seu credenciamento, não credenciamento ou ainda descredenciamento, de acordo com seu desempenho nessas avaliações. A LDB de 1996 também obriga as universidades a ter um terço de seus professores com título de mestre ou doutor, bem como com regime de trabalho de tempo integral. (BRASIL, 1996). Dessa forma, com maior profissionalização docente, valorização da titulação, garantia do regime de trabalho, tem-se, como consequência, um crescimento da pesquisa acadêmica, pois os professores passam a ter qualificação e tempo para desenvolvê-las. (OLIVEN, 2002).

Considerando a maior profissionalização docente, que principia com o movimento escolanovista, começa a ganhar força no cenário nacional, a Pós-graduação:

A importância dada ao desenvolvimento econômico fez com que os militares brasileiros incentivassem a formação de recursos humanos de alto nível, para atender às novas demandas decorrentes do avanço do processo de modernização da sociedade: as universidades públicas foram as escolhidas para atingir esse fim<sup>17</sup>. Nelas, principalmente nas maiores e mais tradicionais, foram criados cursos de mestrado e, mais tarde, de doutorado. Além disso,

---

<sup>17</sup> E é interessante pensar que, ao mesmo tempo, a maioria das Universidades foram consideradas como inimigas dos Governos Militares, uma vez que professores e alunos realizavam toda uma problematização e contestação do regime autoritário.

foram estimuladas as atividades de pesquisa. O desenvolvimento da pós-graduação no Brasil foi o resultado dos seguintes fatores:

a) a valorização de recursos humanos de alto nível, principalmente nas áreas técnicas, visando à implantação do projeto de modernização conservadora sustentado pelos governos militares;

b) liberação de verbas para o desenvolvimento de programas de pós-graduação *strictu senso* no Brasil. Num primeiro momento, as bolsas de mestrado e doutorado destinavam-se a formar docentes pesquisadores no exterior e, mais tarde, para estudantes de pós-graduação em programas nacionais;

c) a atuação de agências de fomento ao desenvolvimento científico: a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior), voltada à formação do magistério de nível superior, e o CNPq (Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento), voltado ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia, ambos criados em 1951;

d) a escolha das universidades públicas, como o *locus* principal das atividades de pesquisa, até então incipientes no país. A carreira docente, no setor público, passou a estimular a titulação e a produção científica dos professores universitários, sendo, a sua profissionalização, assegurada pela possibilidade de virem a obter o Regime de Tempo Integral e Dedicção Exclusiva. Essas medidas tornaram a carreira do magistério universitário público suficientemente compensadora para atrair jovens mestres e doutores para as atividades acadêmicas;

e) a autonomia administrativa dos programas de mestrado e doutorado. A flexibilidade ou “desinstitucionalização” foi uma característica dos programas e facilitou o seu desenvolvimento;

f) o processo de avaliação sistemático dos cursos de mestrado e doutorado, iniciado pela CAPES, em 1972, que serviu de orientação às suas políticas;

g) Criação de inúmeras associações nacionais de pesquisa e pós-graduação em vários ramos do conhecimento. Os Encontros Anuais dessas associações, apoiados financeiramente por agências governamentais de fomento à pesquisa, propiciaram a integração da comunidade científica de áreas afins, oriundas de diferentes regiões e universidades do país. Na atualidade, o Brasil conta com um sistema, que já é considerado referência, entre os países em desenvolvimento. (OLIVEN, 2002, p. 35-36).

Para manter esse “sistema de referência”, o Brasil utiliza de um forte sistema de avaliação dos programas de Pós-graduação, que é de responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), através dos critérios: proposta do programa, corpo docente, corpo discente, teses e dissertações, produção intelectual, inserção social e internacionalização. (VOGUEL; KOBASHI, 2015). A primeira avaliação da Pós-graduação realizada pela CAPES foi feita em 1978 e era anual até 1984, quando passa a ser realizada bianualmente até 1998. De 98 a 2014, a avaliação foi realizada a cada três anos e, a partir de 2014, esse processo ocorre em intervalos de quatro anos. A classificação dessa avaliação,

de 1976 a 1997, era representada por conceitos que variavam de “A” a “E”, onde “A” significava o conceito máximo e “E” a menor qualidade. Essa disposição muda em 1997, passando a ter escala numérica de “1” a “7”, em que “1” representa os Programas de pior qualidade e “7” os melhores do Brasil. Porém, a nota mínima para implantação e funcionamento de um programa é “3”. No período de 1995 a 2003, foi criado o “Qualis Periódico”, ferramenta que passa a ser utilizada para avaliar, além dessa avaliação trienal, a publicação de artigos em periódicos com bom Qualis.<sup>18</sup> (Ibidem, 2015).

Um item considerado central na avaliação é a produção intelectual dos docentes do núcleo docente permanente de um programa. Por meio dos documentos de áreas é possível “comparar os diferentes estágios do processo de comunicação científica de cada área”, conforme Mugnaini e Sales (2011). No caso dos periódicos, os autores identificaram os indicadores de avaliação utilizados pelas diferentes áreas, tais como o Fator de Impacto, e os índices de citação, como *Web of Science* (WoS), *Scopus*, SciELO e Google Acadêmico, e demais fontes, como o *Journal of Citation Reports* (JCR) e o *SCImago Journal & Country Rank* (SJR) (MUGNAINI; SALES, 2011). Observa-se que não há, de fato, uniformidade na adoção de critérios de avaliação de produção intelectual. No caso dos índices acima citados, há áreas que não poderiam ser avaliadas por esses índices porque os periódicos que utilizam para comunicar suas pesquisas não estão representados nessas bases de dados. Desse modo, outros tipos de parâmetros são adotados, como a avaliação de livros e a avaliação da produção artística. (Ibidem, s/p).

Gajanigo (2013) ratifica que essa produtividade exigida na Pós-Graduação acaba interferindo de modo negativo na execução do trabalho docente, visto que “o professor faz tudo, mas não decide quase nada” (GAJANIGO, 2013, p. 5), pois ele tem de produzir, publicar, preencher formulários, redigir relatórios e planos de aula, entre outros. Esse processo acaba demandando quase que a totalidade do seu tempo, não sendo possível participar de encontros/reuniões para discutir coletivamente sobre a gestão da universidade, a organização e modos de trabalhar, etc., qualificando sua atuação. Isso tem relação, segundo Oliveira e Fernandes (2017), com a lógica capitalista e mercadológica que invade, também, o campo da educação, pois “o modo de produção capitalista tem como princípio primeiro de sustentação a necessidade de permanentes transformações visando atender a um mercado cada vez mais

---

<sup>18</sup> “Concebido para atender às necessidades específicas do sistema de avaliação, o Qualis é alimentado pelos dados fornecidos pelos programas de pós-graduação por meio de um sistema específico de coleta de dados – o Coleta CAPES”. (VOGUEL; KOBASHI, 2015, s/p). Consiste de um sistema de estratificação ou classificação de revistas científicas. Essa base é constituída de títulos de periódicos nos quais os docentes dos programas de Pós-graduação publicaram no triênio anterior.

competitivo” (Ibidem, p. 662), incentivando a concorrência e luta desenfreada pela produtividade acadêmica.

Essa situação se torna cada vez mais forte, pois os professores que ainda não atuam na Pós-Graduação, o desejam para terem maiores possibilidades de financiamento para suas pesquisas. Aqueles que já trabalham nesse nível de ensino, querem se manter, perpetuando a lógica produtivista, ministrando aulas, bem como orientando Iniciação Científica, Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações e Teses que resultem em publicações, alimentando, por consequência, a cultura da lógica produtivista (Ibidem, 2017), fazendo, inclusive, com que seus alunos assumam também tal postura de cobrar-se por resultados incessantemente.

Vosgerau, Orlando e Meyer (2017) apontam que, privilegiando a quantidade de publicações, as avaliações da Capes acabam implicando em consequências relacionadas ao sentimento de insuficiência dos professores que cada vez têm de produzir mais, considerando-se cada vez menos a pertinência destas publicações. Tal contexto acaba criando outra situação desagradável no que tange aos professores: a competitividade entre eles e as instituições de Ensino Superior em que atuam, pois

em relação à pós-graduação, as exigências e os critérios de avaliação da Capes repercutem em um crescente individualismo, resultante da disputa por publicações, bolsas e financiamento. O reflexo se dá tanto na intensificação e na precarização do trabalho do professor como no enfraquecimento do sentimento de pertença a um coletivo. (Ibidem, p. 236).

Antes de falar sobre o tema do adoecimento docente, apresentamos o que acontecia no Ensino Superior no Brasil quando se iniciaram as pesquisas desta Tese. Ustároz, Quadros e Morosini (2017) auxiliam nesse sentido, dizendo que este foi um momento em que, em virtude das políticas neoliberais que surgem, há uma expansão na oferta de vagas no setor privado através de políticas de governo, como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), por exemplo. Com isto, há um aumento considerável no número de alunos cursando o Ensino Superior. Consequentemente, há mais professores, com mais carga de trabalho. Também é na década de 1990 que surge a modalidade de Educação a Distância (EaD). Os cursos possíveis de serem ofertados em tal modalidade são os de Graduação e Pós-graduação *lato sensu*. (MOROSINI; FRANCO; SEGENREICH, 2011).

Este modo de ensino ainda é motivo de debate e discussão no que diz respeito às questões trabalhistas dos professores. Isso se dá, por exemplo, pela função do

tutor, que em alguns casos são alunos de Mestrado ou Doutorado com baixa remuneração, em outros são professores que desempenham função docente, mas são contratados como tutores recebendo, para isso, remuneração abaixo da exigida para professores. (SILVEIRA, 2012).

Outro aspecto que emerge com força a partir deste período é a transnacionalização do Ensino Superior. Seu objetivo é ampliar as relações para além das nações, onde haja troca de informações e conhecimento entre as instituições de ensino em âmbito internacional. Consequentemente, surge o “capitalismo acadêmico” (MOROSINI; FRANCO; SEGENREICH, 2011, p. 135), consolidando a “era neocolonialista na Educação Superior” (Ibidem, p. 135), em que “corporações multinacionais, conglomerados de mídia e grandes universidades” (Ibidem, p. 135) exercem fortemente sua influência e poder, dominando o mercado da educação e buscando lucros, além de colocação política. A década de 1990 marca a expansão do Ensino Superior no Brasil, principalmente em função da flexibilização das formas de organização, diversificando os formatos acadêmicos, levando em consideração o considerável aumento do número de alunos neste período. (Ibidem, 2011).

Isso tudo vem ao encontro do objetivo desta pesquisa, que é o de perceber quais as condições de possibilidade para a emergência do discurso do adoecimento docente no Brasil em relação à tensão por publicação, ao rendimento, ao responder às expectativas do Programas, das IES, da CAPES, aos impactos da produção nos processos de demissão em instituições privadas, etc. Do mesmo modo, faz pensar no quanto esse discurso de adoecimento docente está presente no cotidiano dos professores universitários. Seguimos esta escrita com base nos estudos foucaultianos, trazendo as regularidades que se apresentaram quando do exame dos artigos e das entrevistas realizadas.

#### **4.2 A qualidade de vida e doença mental: onde foi parar a saúde?**

O título acima foi elaborado com o intuito de fazer o leitor pensar, a exemplo dos sujeitos entrevistados nessa pesquisa, a que saúde se refere quando falamos em adoecimento docente. Muitas são as publicações científicas, jornalísticas, midiáticas, que abordam esse tema. Muito se fala do adoecimento, mas raros são os momentos em que se pergunta: qual saúde? Qual doença? Saúde para quem? E é isso que

pretendemos fazer nesse capítulo, ou seja, desnaturalizar esses conceitos e mostrar seu funcionamento no contemporâneo, no atravessamento da profissão docente.

Duas regularidades, nesse ponto específico, chamam a atenção ao ler os artigos analisados e as entrevistas dos professores: a saúde reduzida à qualidade de vida e a doença focada na doença mental. Primeiramente, trabalharemos acerca da qualidade de vida, um conceito que tem relação com a saúde, mas que não é seu sinônimo.

Antes de adentrar no conceito de qualidade de vida, faremos uma breve recapitulação sobre os deslocamentos dos conceitos de saúde e de doença até chegar ao que hoje se relaciona com a qualidade de vida. É essencial saber que o significado tomado em diferentes épocas aponta para os modos como as pessoas viviam, aponta para suas relações com o corpo e, principalmente, para as racionalidades em práticas discursivas e não discursivas que estabelecem efeitos de verdade permeados em relações de poder. (LOURENÇO *et al.*, 2012).

Considerando as relações de poder envolvidas na construção das verdades, há uma alteração importante na forma de perceber os conceitos de saúde e de doença. Primeiramente, na antiguidade, o campo do saber que constituía o que era saúde e doença passava fortemente pela mitologia e também pela Filosofia. Já na Idade Média, destaca-se a força da Teologia para ditar essas verdades. No deslocamento para a constituição da Modernidade podemos pontuar a força das ciências médicas e dos discursos *psi*. No presente, percebemos o quanto todos esses discursos coexistem, pois não se tratam de substituições. Todavia, coexistem, e uma luta tensa de forças, somando-se, contemporaneamente, a isso a força com a qual o léxico empresarial toma conta desses conceitos e produz efeitos práticos nas vidas das pessoas.

Os conceitos de saúde e de doença são muito antigos. Tanto que alguns autores informam que eles possam ter surgido com a Humanidade. (HEGENBERG, 1998). A doença seria percebida como algo sobrenatural, consequência para aquele que praticou atos que necessitavam punição, obra dos deuses ou de algum inimigo. Ela seria o “resultado de alguma coisa misteriosa, introduzida no corpo da vítima, ou como decorrência de atos mágicos realizados por deuses ou por feiticeiros”. (Ibidem, p. 19).

Seguindo uma perspectiva histórica, Fleck e Anzai (2013, p. 2) são enfáticas ao afirmar que “o binômio saúde-doença não pode, evidentemente, ser interpretado



da mesma maneira ao longo das diferentes épocas, pois as sociedades apresentam particularidades que distinguem esse fenômeno”. Assim, “a aplicação da perspectiva histórica para o estudo das doenças pode auxiliar na compreensão das estruturas de poder e dos comportamentos humanos de uma determinada época, possibilitando a análise das ações dos diferentes grupos sociais”. (Ibidem, p. 2).

Por isso, é importante considerar as saúdes e as doenças sempre inseridas em um contexto histórico, biológico, social e ambiental, porque falamos a partir de condições de possibilidades, sempre envolvidas em relações de poder. (FLECK; ANZAI, 2013; LOURENÇO *et al.*, 2012). E, ainda, na mesma época, as pessoas são afetadas por esses discursos de formas diferentes. Scliar (2007) afirma que a saúde e a doença não têm o mesmo significado para diferentes pessoas, mas que “dependerá da época, do lugar, da classe social [...], de valores individuais, dependerá de concepções científicas, religiosas, filosóficas”. (Ibidem, p. 30).

Os primeiros registros que se tem acerca da constituição desses conceitos vêm da civilização grega, com Hipócrates (Século IV a.C.). Ele acreditava que tanto a saúde quanto a doença são influenciadas pelos elementos água, terra, fogo e ar. Quando estes estão em harmonia tem-se a saúde, ao passo que se estiverem desarmonizados, eis que surge a doença, a qual não é vista somente no doente, mas considera todo o seu entorno. Hipócrates também atribuía a doença a agentes invisíveis e naturais que atingiam os corpos. (HEGENBERG, 1998). Ou seja, as doenças teriam causas naturais e não mais seriam vistas como castigos dos deuses.

Outro nome que tem extrema relevância na constituição dos conceitos de saúde e de doença na História é Galeno (129-199). O filósofo afirma que o espírito ou o “pneuma<sup>19</sup>” é princípio básico da vida (Ibidem), e que para haver saúde é necessário o equilíbrio entre as partes do corpo. (BACKES *et al.*, 2009). Lourenço *et al.* (2012, p. 19) corroboram dizendo que:

---

<sup>19</sup> Galeno designava como pneuma o ar que respiramos e que seria o maior e indispensável responsável pela vida humana. “Oriundo de um “pneuma cósmico”, o ar, esse pneuma ingressa no corpo através dos pulmões, atinge o coração e se mistura com o sangue. Por seu turno, os alimentos chegam ao fígado, um órgão que transforma o quilo em sangue venoso, dotando-o de um segundo espírito, um “espírito natural”, presente em todos os organismos, enquanto permanecem vivos. O sangue venoso, chegando ao coração, caminha em duas direções. Uma parte se conserva no lado direito do coração, a fim de purificar-se e reingressar no sistema venoso. Outra parte passa, de gota em gota, para o lado esquerdo do coração, voltando a manter contato com o pneuma exterior. As gotas de sangue, nesse processo, geram um tipo superior de pneuma, o ‘espírito vital’. As artérias conduzem o espírito vital até o cérebro. Aí, o sangue arterial se divide em diminutas porções, para que sejam carregadas de um terceiro espírito, o ‘pneuma animal’ - que invade os nervos, entendidos como simples vasos condutores”. (HEGENBERG, 1998, p. 21).

A cultura clássica grega é importante na evolução do conceito de saúde, com a busca por uma explicação racional para os acontecimentos, descartando elementos mágicos e religiosos, considerando a observação empírica, a importância do ambiente, a sazonalidade, o trabalho e a posição social do indivíduo. Mais do que lidar com os problemas de saúde, procuravam entender as relações entre o homem e a natureza. Entre estas preocupações estava a explicação da saúde e da doença como resultantes de processos naturais e não sagrados.

Isso vai ao encontro do que Sêneca percebia como relação do homem com a natureza. Para ele, o homem é portador da razão, mas não deixa de ser, antes de tudo, um animal. Ou seja, da natureza. E exatamente em função dessa razão que o homem adocece, pois

o drama da existência humana não se radica apenas na sua escravidão motivada por sua vinculação a valores externos, mas também na enfermidade promovida pelos vícios e paixões. Uma alma dominada por vícios e paixões é marcada pela enfermidade, a qual se manifesta em sintomas patológicos”. (MELO, 2009, p. 54).

O homem, no entanto, não aceita esses sintomas e os nega com medo das reações adversas que eles podem provocar. Tem-se, então, a materialização do corpo doente, pois quando o homem o nega, é sinal de que o mal já está concretamente colocado. Em outras palavras, o homem se diz saudável, não assume sua doença, não admite tratá-la e não aceita que outros o ajudem, e isso seria parte do adoecimento. (Ibidem).

Sêneca também fala da não separação do corpo e do espírito, o que atualmente também vem sendo percebido, por parte da medicina contemporânea, como algo indissociável. Tal afirmação acontece na carta *Da asma e da morte*, que escreve a Lucílio, momento em que, se referindo à asma, define-a como um “suspiro”, um instante de “meditação sobre a morte”, onde “o espírito faz aquilo que tanto desejou”. (SÊNeca, 2014, p. 48). Da mesma forma, na carta *Dos cuidados com a saúde e com a paz de espírito*, Sêneca conta ao amigo Lucílio que deixa Roma para se refugiar em sua propriedade em Nomento, não para fugir da cidade, mas para cuidar da sua saúde, já que seu pulso estava “agitado e fora do normal”. (Ibidem, p. 123). Lá chegando, apenas pelo fato de sair do ar poluído, ao respirar o ar puro em sua propriedade encontrou seu remédio e logo melhorou, voltando a viver cheio de ânimo. Ou seja, além do tratamento do físico, através da inspiração de um ar que não está

poluído, seu espírito foi cuidado ao estar em um local que lhe permitiu outras relações com a vida. Isso quer dizer que cuidando do espírito cuidava-se, ou cuida-se, do corpo e vice-versa. (Ibidem).

Há um deslocamento nesse entendimento quando da concepção mágico-religiosa que emerge na Idade Média, com forte influência do cristianismo, a partir da qual se acredita que a doença surge como resultado ou castigo por pecados cometidos. As práticas religiosas e mágicas seriam determinantes para a manifestação ou a cura das doenças. (SCLIAR, 2007; BACKES *et al.*, 2009; FLECK; ANZAI, 2013; LOURENÇO *et al.*, 2012). Contudo, “no final deste período, com as crescentes epidemias, retoma-se a ideia de contágio entre os homens, cujas causas estavam relacionadas à conjugação dos astros, o envenenamento das águas pelos leprosos, ou ocasionados por bruxarias”. (LOURENÇO *et al.*, 2012, p. 19-20). É também no período da Idade Média que são escritos manuais acerca da varíola, do sarampo e dos problemas de visão pelos Muçulmanos. Mesmo assim, esse não foi um período muito significativo para a qualificação dos conceitos ou percepções sobre saúde e doença, pois os pesquisadores e cientistas da época debruçavam-se tão somente a estudar os escritos de Hipócrates e, principalmente, de Galeno.<sup>20</sup> (HEGENBERG, 1998).

No início da Modernidade é importante ressaltar que há alguns elementos importantes para a política, sociedade e, com destaque nesta Tese, para o entendimento da construção dos conceitos de saúde e doença. Alguns deles, que aqui merecem destaque, serão abordados em seguida.

O primeiro deles se refere ao controle de todos e de cada um, uma tecnologia – ou técnica de exercício de poder<sup>21</sup> – que Foucault (2016c) afirma poder se chamar, também, de política: a disciplina. Antes, entretanto, de falar especificamente deste conceito, aponto que Foucault relaciona a disciplina com o poder quando realiza uma discussão do deslocamento do “poder soberano” para o “poder disciplinar”. O “poder

---

<sup>20</sup> Talvez o maior achado nesse período tenham sido as pesquisas do cérebro humano, que deixou de ser visto como um espaço de refrigeração do sangue para a sede da inteligência. Entretanto, não há maiores registros que explicam tal estudo, na época. (HEGENBERG, 1998).

<sup>21</sup> Ao falar de poder, Foucault não se refere ao poder exercido somente enquanto repressão, mas como relações de forças. “Quando se fala em poder, as pessoas pensam imediatamente em uma estrutura política, em um governo, em uma classe social dominante, no senhor diante do escravo, etc. Não é absolutamente o que penso quando falo das relações de poder. Quero dizer que, nas relações humanas, quaisquer que sejam elas [...], o poder está sempre presente: quero dizer, a relação em que cada um procura dirigir a conduta do outro. São, portanto, relações que se podem encontrar em diferentes níveis, sob diferentes formas”. (FOUCAULT, 2004, p. 276).

soberano” é aquele atravessado pela monarquia que exercia o poder visivelmente, de forma aberta, sendo que o poder deveria aparecer, pensando aqui no período medieval na Europa. Ele era operado por meio de violência – ou de suplício, como é denominado por Foucault em *Vigiar e Punir* (FOUCAULT, 2014c), quando da necessidade de mostrar a dor e o sofrimento dos presos sendo punidos pelos crimes que cometeram. Tal exposição serviria como exemplo aos demais, para que estes não cometessem os mesmos erros. Ou seja, era uma forma de mostrar o poder sendo exercido. Ainda de acordo com Foucault (1999), o poder soberano, exercido pelos reis, nobres e, literalmente, soberanos, tinha a capacidade, ou possibilidade, de “fazer morrer” e “deixar viver”. Um poder centrado nas terras e em seus produtos.

Já nos séculos XVII e XVIII, ocorreram algumas situações que alteraram essa forma de poder. Foucault (2016d, p. 290-291) estudou a respeito dizendo que:

Enquanto durou a sociedade do tipo feudal, os problemas a que a teoria da soberania se referia diziam respeito realmente à mecânica geral do poder, à maneira como ele se exercia, desde os níveis mais altos até os mais baixos. Em outras palavras, a relação de soberania, quer no sentido amplo, quer no restrito, recobria a totalidade do corpo social. Com efeito, o modo como o poder era exercido podia ser transcrito, ao menos no essencial, nos termos da relação soberano-súdito. Mas, nos séculos XVII e XVIII, ocorre um fenômeno importante: o aparecimento, ou melhor, a invenção de uma nova mecânica de poder, com procedimentos específicos, instrumentos totalmente novos e aparelhos bastante diferentes, o que é absolutamente incompatível com as relações de soberania. [...] A teoria da soberania está vinculada a uma forma de poder que se exerce muito mais sobre a terra e seus produtos do que sobre os corpos e seus atos: se refere à extração e apropriação pelo poder dos bens e da riqueza e não do trabalho. [...] E esse novo tipo de poder, que não pode mais ser transcrito nos termos da soberania, é uma das grandes invenções da sociedade burguesa. Ele foi um instrumento fundamental para a constituição do capitalismo industrial e do tipo de sociedade que lhe é correspondente; esse poder não soberano, alheio à forma da soberania, é o poder disciplinar.

Desse modo, o poder disciplinar tem seu foco, como o próprio termo diz, na disciplina e é exercido de forma espalhada em toda a teia social, quase invisível, através do que Foucault denomina de tecnologias de dominação e de tecnologias do eu, as quais atravessam nossos corpos, produzem nossos modos de vida. (GORE, 2011). Essa disciplina tem seu foco no corpo, com efeitos individualizantes, o docilizando e o tornando útil. (FOUCAULT, 1999).

O poder disciplinar está ligado a algumas instituições de confinamento imanentes a esse desenvolvimento, tais como escolas, hospitais, quartéis. O

arranjo das prisões no formato de Panóptico<sup>22</sup> (FOUCAULT, 2014c) traz essa possibilidade de funcionamento de uma máquina de dissociar a duplicidade “ver/ser visto”: no anel de forma circular, redonda, se é totalmente visto sem nunca ver; na torre central deste anel tudo se vê sem nunca ser visto, o que, dessa maneira, automatiza e fabrica efeitos homogêneos de poder. Nos hospitais, temos configurações um pouco diferentes, mas ainda assim os longos corredores, disposição dos quartos, em frente da torre central, situação em que “se são doentes, não há perigo de contágio; loucos, não há risco de violência”. (Ibidem, p. 194). Isso quer dizer que todas essas instituições de confinamento (escolas, presídios, hospitais) partilham instrumentos disciplinares. Ou seja, o indivíduo que permanece na ala circular do prédio se disciplina a fazer tudo como deve ser feito, porque acredita que alguém o está vigiando da torre central. Porém, como o indivíduo nunca enxerga o vigia da torre, ele não sabe se está sendo ou não vigiado, mas age como se estivesse sob vigília, devido ao poder exercido pela figura que pode, ou não, o estar vigiando. Gore (2011, p. 12) ajuda a entender:

A noção de poder disciplinar é vividamente ilustrada na apresentação que Foucault faz do Panóptico de Betham: uma estrutura arquitetônica, criada principalmente para as prisões, na qual células individuais na periferia do edifício circundam uma torre central. A contrailuminação criada por janelas internas e externas permite a observação de cada cela a partir da torre central, assegurando ao mesmo tempo que os prisioneiros não possam saber se estão sendo observados.

Veiga-Neto (2016, p. 65) também nos é importante para discutirmos que:

Com isso, ele [Foucault] mostra também que a docilização do corpo é muito mais econômica do que o terror. Esse leva à aniquilação do corpo; aquela mobiliza o corpo e retira-lhe a força para o trabalho. Assim, se o terror destrói, a disciplina produz. Temos, aqui, um bom exemplo do caráter positivo da analítica foucaultiana: ela não é feita para lastimar ou acusar um objeto analisado – no caso, a disciplina –, mas sim para compreendê-lo em sua positividade, isso é, compreendê-lo naquilo que ele é capaz de produzir em termos de efeitos.

Percebe-se aí um deslocamento da perspectiva da soberania para a disciplina. E, ainda, evidencia-se o que seria talvez, mas um acoplamento ao poder disciplinar, o biopoder atravessando os conceitos de saúde e doença. Por exemplo, já na modernidade, o suíço Paracelsus afirmava que o que provocava as doenças eram

---

<sup>22</sup> A estrutura física dos hospitais é no formato de “Panóptico”. (FOUCAULT, 2014c).

agentes químicos, externos ao organismo e para curar o adoecimento era necessário utilizar remédios também químicos. (SCLIAR, 2007; BACKES *et al.*, 2009). É também nesse período, especificamente no século XVII, que o governo de alguns países europeus começou a estabelecer estatísticas de nascimento e mortalidade. França e Inglaterra, por exemplo, aderiram a tais estatísticas demonstrando uma preocupação, por parte do Estado, com o índice de saúde e aumento da população, diferentemente da Alemanha, que adotou tais medidas com o intuito de desenvolver “uma prática médica efetivamente centrada na melhoria do nível de saúde da população”. (FOUCAULT, 2016b, p. 148). Tal prática foi denominada “medicina de Estado”, que diz respeito à “organização de um saber médico estatal, a normalização da profissão médica, a subordinação dos médicos a uma administração central e [...] a integração de vários médicos em uma organização médica estatal”. (Ibidem, p. 150).

Igualmente, no século XVIII houve o aparecimento da anatomia patológica, que teve Giovanni Battista Morgagni como um de seus idealizadores; afirmando que as doenças resultariam de alterações nos órgãos. (FOUCAULT, 2016b; HEGENBERG, 1998). Começou a emergir aqui o agrupamento das doenças na perspectiva de que “coligir dados é o passo inicial de qualquer pesquisa” (HEGENBERG, 1998, p. 25), levando em consideração, para essa classificação, o surgimento e duração dos sinais e sintomas, bem como as circunstâncias do surgimento da doença e características do doente. O corpo passa a ser esquadrinhado individualmente e coletivamente como população.

Tal agrupamento das doenças vem ao encontro do que afirmam Fleck e Anzai (2013, p. 3): “governantes se esforçavam para organizar estatísticas que pudessem servir de fontes para propostas políticas e econômicas que aumentassem a riqueza e o poder do Estado”, processo este que vai atravessar os discursos envolvendo saúde e doença, indo ao encontro do que Foucault (2016b, p.151) dizia: “o que se encontra antes da grande medicina clínica, do século XIX, é uma medicina estatizada ao máximo”. Em outro momento, Foucault (1999) também trata desta classificação das doenças no século XVIII. Nesse período, a doença era entendida como algo natural que o sujeito adquiria quando submetido a algumas situações do meio e para curá-la dependia exclusivamente do médico que tratava não a doença, especificamente, mas aquilo que a circula. Percebe-se, a partir desse século, na Europa, o acoplamento do poder disciplinar com o biopoder, focado na regulação da população, a partir dessa estatização do biológico.

No mesmo viés, tem-se, na década de 1780, na Europa, o surgimento dos hospitais como prática de “visita e observação sistemática e comparada” (FOUCAULT, 2016c, p.171-172), em que “o hospital deixa de ser uma simples figura arquitetônica” (Ibidem, p.171-172) e passa a fazer “parte de um fato médico-hospitalar”. (Ibidem, p.171-172). Isso significa dizer que os hospitais deixam de ser vistos somente como estruturas físicas, monumentais, de assistência aos pobres<sup>23</sup>, passando a ser descritos pelos números de doentes, leitos, tamanho das salas, taxas de cura e mortalidade, além da inter-relação entre as patologias e suas causas. Outrossim, passam a ser concebidos como um espaço de cura. O hospital, antes visto como um lugar de acolher os mais necessitados, passa a ser percebido como um espaço terapêutico. Aliado a isso – ou talvez, por causa disso –, o médico passa a ocupar o lugar de principal responsável pelo hospital, controlando o regime dos doentes, bem como o funcionamento econômico deste espaço. (Ibidem). Ou seja,

Não foi a partir de uma técnica médica que se deu a reordenação do hospital como dispositivo de produção de saúde, mas sim por uma tecnologia política, isto é, pelo aperfeiçoamento da disciplina como técnica de gestão dos seres humanos. Distribuição espacial dos indivíduos, classificação, hierarquização das relações e das atividades, supervisão constante dos gestos e não propriamente dos resultados, vigilância e registro vão permitir que o hospital se medicalize, isto é, vão permitir que o médico assuma a autoridade sobre o processo de saúde e doença, em detrimento do pessoal e religioso, cujo saber passa a ser desqualificado. (ANDRADE; GIVIGI; ABRAHÃO, 2018, p. 71).

Foi então que, no século XIX, a teoria mais aceita no que se refere ao processo saúde-doença passa a ser o Modelo Biomédico, que associa doença à lesão, reduzindo o processo saúde-doença à sua dimensão anatomofisiológica, excluindo as dimensões histórico-sociais, como a cultura, a política e a economia e, conseqüentemente, localizando suas principais estratégias de intervenção no corpo

---

<sup>23</sup> “Antes do século XVIII, o hospital era essencialmente uma instituição de assistência aos pobres. Instituição de assistência, como também de separação e exclusão. O pobre como pobre tem necessidade de assistência e, como doente, portador de doença e de possível contágio, é perigoso. Por essas razões, o hospital deve estar presente tanto para recolhê-lo, quanto para proteger os outros do perigo que ele encarna. O personagem ideal do hospital, até o século XVIII, não é o doente que é preciso curar, mas o pobre que está morrendo. [...] E o pessoal do hospital não era fundamentalmente destinado a realizar a cura do doente, mas a conseguir a própria salvação. Era um pessoal caritativo – religioso ou leigo – que estava no hospital para fazer uma obra de caridade que lhe assegurasse a salvação eterna. Assegurava-se, portanto, a salvação da alma do pobre e a salvação do pessoal do hospital que cuidava dos pobres. [...] É ainda, em meados do século XVII, uma espécie de instrumento misto de exclusão, assistência e transformação espiritual, em que a função médica não aparece”. (FOUCAULT, 2016c, p. 174-175).

doente. Este é o discurso médico acerca da conceituação do binômio saúde-doença. Modelo este, questionado por Foucault. Tal questionamento está a seguir. “O que você tem?”, “onde lhe dói?”. Existe diferença entre essas duas perguntas? Elas desejam saber a mesma coisa?

É expondo a substituição da primeira pela segunda que Foucault (2015, p. XVIII) apresenta o nascimento da clínica, em 1963, quando escreve *O Nascimento da Clínica*. Nessa obra, o filósofo traz um modo diferente, a emergência do discurso médico, principalmente em relação ao surgimento e visualização das doenças. Para ele, diferentemente do que percebemos na ciência médica<sup>24</sup>, “é preciso se colocar e, de uma vez por todas, se manter no nível da *especialização* e da *verbalização* fundamentais do patológico”. (FOUCAULT, 2015, p. X). A ciência médica percebe o corpo humano como um espaço para a doença, o que, para o filósofo, é uma “distribuição do mal.” (Ibidem, p. 1).

Nessa lógica, as perguntas já citadas estão no final do prefácio da obra supracitada. (Ibidem, p. XVIII):

O aparecimento da clínica, como fato histórico, deve ser identificado com o sistema dessas reorganizações. Essa nova estrutura se revela, mas certamente não se esgota na mudança ínfima e decisiva que substitui a pergunta: “O que você tem?”, por onde começava, no século XVIII, o diálogo entre o médico e o doente, com sua gramática e seu estilo próprios, por esta outra em que reconhecemos o jogo da clínica e o princípio de todo o seu discurso: “Onde lhe dói?”. A partir daí, toda a relação do significante com o significado se redistribui, e isso em todos os níveis da experiência médica: entre os sintomas que significam e a doença que é significada, entre a descrição e o que é descrito, entre o acontecimento e o que ele prognostica, entre a lesão e o mal que ela assinala etc. A clínica [...] deve sua real importância ao fato de ser uma reorganização em profundidade não só dos conhecimentos médicos, mas da própria *possibilidade de um discurso sobre a doença*<sup>25</sup>.

Com isso, entendemos que há uma relação de imanência entre o discurso médico e o hospital, a clínica, para que seja possível um aprofundamento dos seus próprios conhecimentos, bem como a criação de um discurso que por eles seja dominado. A doença será narrada sob tal ótica, que marca que o não cuidado com a saúde faz chegar ao adoecimento, pois o discurso médico está alicerçado no *status* de uma autoridade com fundamento de saber. Em suma, “a *descrição* do discurso

---

<sup>24</sup> Quando digo “Ciência Médica” não estou me referindo somente à Medicina, mas também a todas as profissões que dizem respeito ao binômio saúde-doença, quais sejam: medicina, enfermagem, fisioterapia, nutrição, educação física, odontologia, psicologia, farmácia, entre outras.

<sup>25</sup> Grifos nossos.



clínico remete às condições não verbais a partir do que ele pode falar: a estrutura comum que recorta e articula o que se *vê* e o que se *diz*". (FOUCAULT, 2015, p. XVIII).

Em função de um sistema classificatório das doenças, os doentes são divididos em grupos, a exemplo do que já acontecia na botânica. Ou seja, a medicina é classificatória e a doença é vista isoladamente, sem considerar as condições, nem a localização no corpo, nem o espaço em que possa ocorrer a mesma situação, com as mesmas características. Frisamos que os doentes não são iguais às plantas. E é isso que Foucault (Ibidem) coloca em xeque quando fala desse discurso médico que emerge com tamanha força no final do século XVIII e início do século XIX. O médico enxerga a doença, da qual ele tem domínio; ele abstrai o doente, não percebendo o sujeito como um todo, mas, sim, a exclusividade da doença, no órgão doente, se dirigindo à característica que diferencia uma doença da outra. Isso é a clínica moderna. Gaudenzi e Ortega (2012, p. 22) dão sequência ao pensamento do filósofo:

Michel Foucault [...] aponta para a constituição de uma sociedade na qual o indivíduo e a população são entendidos e manejados por meio da medicina. Refere-se ao processo de medicalização social ao argumentar que, ao contrário do que se poderia imaginar, a medicina moderna – que nasceu no final do século XVIII, momento de desenvolvimento da economia capitalista e de esforços e expansão das relações de mercado – não se tornou individual, mas sim, se apresentou como uma prática social que transformou o corpo individual em força de trabalho com vistas a controlar a sociedade. Primeiramente, o investimento era feito sobre o indivíduo por intermédio da ação sobre o biológico e, posteriormente, controlavam-se as consciências e ideologias. Neste sentido, Foucault fala do desenvolvimento de um poder sobre a vida – um biopoder – que é exercido sobre os corpos por meio da tecnologia disciplinar.

Nessa visão, percebemos que o discurso médico está implicado não somente na “patologização” dos doentes, mas, antes de qualquer coisa, com a regulação da população, no sentido de uma “intervenção política da medicina no corpo social, por meio do estabelecimento de normas morais de conduta e prescrição e proscrição de comportamentos, o que tornaria os indivíduos dependentes dos saberes produzidos pelos agentes educativo-terapêuticos”. (GAUDENZI; ORTEGA, 2012, p. 22). Assim, Foucault (2016b, p. 144) reforça esse posicionamento, quando afirma que “o controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo [...]. O corpo é uma realidade biopolítica. A medicina é uma estratégia biopolítica”. Tal situação é uma forma de biopoder. Um exemplo disso é dado por Andrade, Givigi e Abrahão (2018, p. 70):

Assim, a mudança nas relações de forças que dão ensejo à entrada da vida nos mecanismos da produção trará toda uma preocupação com a higiene e com a performance do corpo mediante o jogo duplo de um poder individualizante e totalizante, corpo do indivíduo e corpo da população cujo saber médico será seu representante mais importante. Isso porque [...] o saber-poder da medicina possui precisamente a característica de incidir sobre o corpo e sobre a população ao mesmo tempo.

O saber médico atravessa as relações disciplinares e biopolíticas por meio da norma. Andrade, Givigi e Abrahão (2018, p. 70) ainda afirmam que o

Poder, não sendo mais entendido como domínio de uma classe, passa então ser pensado como exercício nas relações entre os seres humanos, relações de poder cotidianas, condução de conduta perpassada por todo um campo de gestos [...] não havendo uma evidente separação entre quem exerce e quem o sofre.

E é deste modo que o saber médico é utilizado como uma estratégia de biopoder, “utilizada para caracterizar um regime de poder que incide sobre a vida não apenas para fazê-la cessar, como era o caso do modelo da soberania, mas, sobretudo, para investi-la positivamente”, pois o saber médico tem certo *status* de verdade. Em suma: “um poder exercido como anátomo-política do corpo-organismo a partir de instituições disciplinares e, por outro lado, uma biopolítica da população por meio de mecanismos regulamentadores do viver” (ANDRADE; GIVIGI; ABRAHÃO, 2018, p. 70). Nesse sentido de “regular” os doentes, levando em consideração o discurso médico, *expert* no assunto, voltemos um pouco ao que Foucault (2014c, p. 193) fala da exclusão-individualização dos doentes:

[...] e é próprio do século XIX ter aplicado ao espaço de exclusão de que o leproso era o habitante simbólico (e os mendigos, os vagabundos, os loucos, os violentos formavam a população real) a técnica de poder própria do “esquadriculamento” disciplinar. Tratar os “leprosos” como “pestilentos”. Projetar recortes finos da disciplina sobre o espaço confuso do internamento, trabalhá-lo com os métodos de repartição analítica do poder, individualizar os excluídos, mas utilizar processos de individualização para marcar exclusões. [...] De um lado, “pestilam-se” os leprosos; impõem-se aos excluídos a tática das disciplinas individualizantes; e de outro lado a universalidade dos controles disciplinares permite marcar quem é “leproso” e fazer funcionar contra ele os mecanismos dualistas de exclusão.

Ou seja, primeiramente, se excluem os doentes pelo medo do contágio. A conduta é deixar os leprosos nos hospitais, longe da população considerada normal, para que esta não venha a adoecer em função daqueles. Em outras palavras, o poder

aqui é exercido por meio da exclusão, que individualiza para excluir. Exemplo disso é o que acontecia com os portadores de doença mental, ou loucos como eram chamados, dos séculos XVI a XVIII, os quais eram enclausurados em quartos de hospital como que para garantir a segurança daqueles considerados normais. Foucault (2014b) estuda essa questão da exclusão dos corpos utilizando-se da loucura. Algo que auxilia muito a entender esse processo é saber que, segundo Foucault:

A loucura se caracteriza estritamente pela forma como a sociedade experimenta, vivencia essa relação com a loucura. Ele [Foucault] recusa qualquer ação do saber sobre a loucura, qualquer patologização ou conceituação, preocupando-se principalmente com a lógica da exclusão do louco, com as tecnologias que o retiram da sociedade. [...] ele expõe as ferramentas de exclusão que se moldaram em torno do conceito de doença mental. (PROVIDELLO; YASUI, 2013, p. 1516-1517).

Ou ainda, a loucura só existe porque há uma sociedade com pessoas consideradas *experts* que diagnosticam que alguns são loucos. Em outras palavras: a loucura só existe porque existe um discurso afirmando isso. Os autores supracitados dão um exemplo que facilita o entendimento (Ibidem, p. 1519):

Exemplo insólito: se um homem, vivendo em uma ilha deserta desde sua infância, um belo dia manifestasse qualquer sintoma de psicose, tal qual uma alucinação, seria ele um louco? Talvez sim, quando piratas o encontrassem e observassem seu comportamento. Mas e se a ilha fosse o único lugar habitado na terra, e ele o único ser humano? A alucinação não seria algo tão real quanto a audição, a visão ou o olfato? Seria então ele um louco, sem outros seres para objetivá-lo como tal, rotulá-lo como tal ou mesmo vê-lo como tal? A alucinação não passaria a ser algo constitutivo da própria conceituação do que é ser humano?

No século XIX essa situação começa a ganhar olhares da ciência, momento em que “os psiquiatras resolvem ‘libertar’ os loucos do convívio confinado com libertinos, hereges, usurários, homossexuais, etc., para dar a eles um tratamento médico”. (Ibidem, p. 1520). Esse olhar médico de ciência não deixa de excluir os loucos, mas passa a ser uma questão médica de exclusão não mais do louco, mas do doente mental.

Igual à exclusão do doente mental, há a exclusão do leproso, que desqualifica, exclui e expulsa o indivíduo. Para entender um pouco melhor, Foucault (2001, p. 54) exemplifica essa rejeição que as pessoas sofriam: “Eles [os leprosos] entravam na morte, [...] a exclusão do leproso era regularmente acompanhada de uma espécie de

cerimônia fúnebre, no curso da qual eram declarados mortos os indivíduos que eram declarados leprosos e que iam partir para o mundo exterior e estrangeiro”. Era o modelo de exclusão que se dava através da expulsão do leproso com o intuito de purificar a sociedade. E o filósofo complementa:

Em todo caso, quando, em meados do século XVII, deu-se início à grande caça aos mendigos, aos vagabundos, aos ociosos, aos libertinos, etc., e sancionou-se, seja pela rejeição para fora das cidades de toda essa população flutuante, seja por seu internamento nos hospitais gerais - acho que ainda era a exclusão do leproso, ou esse modelo, que era politicamente ativado pela administração real. (Ibidem, p. 54-55).

Todavia, Foucault aponta um deslocamento da exclusão do indivíduo leproso como forma de controle para a inclusão do indivíduo pestífero:

Para lhes explicar isso, gostaria de lembrar como se instituía a quarentena de uma cidade, quando a peste nela era declarada. [...] A cidade em estado de peste [...] era dividida em distritos, os distritos eram divididos em quarteirões, e então nesses bairros eram isoladas as ruas e havia em cada rua vigias, em cada quarteirão inspetores, em cada distrito, responsáveis por eles, e na cidade mesma seja um governador nomeado para tanto, seja escabinos que, no momento da peste, receberam um suplemento de poder. [...] Das sentinelas postadas diante das portas das casas, na extremidade das ruas, aos responsáveis pelos quarteirões, aos responsáveis pelos distritos e aos responsáveis pela cidade, vocês têm uma espécie de grande pirâmide de poder na qual nenhuma interrupção devia ocorrer. [...] No início da quarentena, todos os cidadãos presentes na cidade deviam dar seu nome [...] e todos os dias os inspetores deviam passar diante de cada casa, parar e fazer a chamada. A cada indivíduo era atribuída uma janela a qual devia se mostrar e, quando chamavam seu nome, ele devia se apresentar nessa janela, estando entendido que se não se apresentava é que estava de cama; e, se estava de cama, é que estava doente; e, se estava doente, é que era perigoso. E, por conseguinte, era necessário intervir. Era nesse momento que se fazia a triagem dos indivíduos, entre os que estavam doentes e os que não estavam. (Ibidem, p. 55-57).

Quer dizer, independente da peste, da lepra, ou da doença mental, os indivíduos são controlados, mas agora por inclusão, seja isolando em leitos hospitalares ou controlando em suas casas, as pessoas consideradas doentes – ou anormais, por não se adequarem a um padrão instituído como normal.

Dando sequência a esta questão da regulação/controlado sobre o doente, Furtado e Szapiro (2012) trazem à tona o desejo constante por uma vida saudável como instrumento de controle da sociedade, fazendo parte desta biopolítica que se constitui a partir do século XVIII. As autoras justificam essa afirmação com base no fato de que há uma crescente responsabilização individual, exigindo que as pessoas previnam

doenças e promovam sua saúde. Não que o desejo de ser saudável deva ser refutado! A grande questão aqui é quando se perde o limite entre ser saudável para viver e se passa a viver para ser saudável. E poderia, ainda, perguntar: saudável para quem? Tudo se dá, já no deslocamento para o século XX, de acordo com as autoras (Ibidem, p. 812), devido ao “conjunto crescente de recomendações médicas e prescrições sobre como viver uma vida saudável divulgadas pelas mídias [e que] produzem padrões de saúde, de estética e de modos de viver que configuram um ‘ideal de saúde’ que precisamos atingir”.

Como já citado no início desse capítulo, as concepções sobre saúde e doença vão se modificando. É perceptível que, no contemporâneo, o entendimento do que é saúde – e, conseqüentemente, doença –, não é mais o mesmo que os gregos, ou os religiosos medievais tinham. O que se percebe hoje é que estas concepções estão sofrendo forte atravessamento ainda desse discurso sanitário sobre o normal e o patológico. Tal discurso acaba produzindo estilos de vida regulados e padronizados. (Ibidem, 2012). Mas também temos outros discursos entrando em cena no presente.

O professor e psicólogo Fábio Alexandre Moraes concorda com isso quando afirma, em uma entrevista realizada pelo Instituto Humanitas Unisinos (IHU), em 2013 (MORAES, 2013, p. 11), que “a saúde tornou-se um bem de consumo, todavia, na perspectiva da doença. É a medicalização que anuncia a qualidade de vida”. Para ele, a forma como vivemos em sociedade no contemporâneo cria condições de sofrimento, e, por consequência, surgem tecnologias para dar conta destas patologias que o sofrimento causa. O professor complementa: “criar a doença e o tratamento é uma invenção genial para uma sociedade que se sustenta na contínua produção de novas necessidades, que rapidamente entrarão no circuito do consumo”. (MORAES, 2013, p. 11). Siqueira (2017, p. 223) nos faz pensar nessa questão da naturalização de saúde como bem de consumo:

Cabe também problematizar a relação entre a concepção de saúde atual e consumo: nós não somente “acessamos” saúde como geralmente é afirmado nos discursos que a defendem enquanto garantidora e possibilitadora da vida, não apenas reivindicamos por ou a negamos, mas principalmente somos consumidores de saúde, consumimos internações hospitalares, devendo ser hospitalizados em determinados momentos de nossas vidas, ainda que não o desejemos e, na maioria das vezes, por demanda nossa.

Buscamos sempre estar saudável, como se a doença significasse o fim dos tempos, como se a doença fosse o outro da vida. Um exemplo que, acreditamos, ajude

a entender. Uma criança, ao nascer, ainda está extremamente susceptível a adoecer em função de não ter os anticorpos necessários para a sua proteção contra bactérias, vírus, fungos. Algo que percebemos comumente na prática de enfermagem é que os pais, excessivamente preocupados e com medo que os filhos adoçam, impedem o contato com qualquer tipo de anticorpo, proibindo que os filhos brinquem na terra, por exemplo. Tomam o maior cuidado para que não levem o brinquedo que estava no chão até a boca, entre outros fatos tão corriqueiros. Mantendo tais cuidados, os pais acabam protegendo seus filhos de algumas doenças. Mais do que isso, impedem que seus bebês adquiram imunidade contra tantas outras patologias que estão por vir. Nessa condução de proteção das crianças do mundo, as fragilizam ainda mais.

Por que trazemos essa situação? Porque é apresentado um quadro de que nunca se pode adoecer. De que os adultos não podem deixar de comparecer ao trabalho, de que os estudantes não podem se ausentar das escolas por motivos de doença. Com isso, não estamos afirmando que a doença é algo a ser buscado. Intentamos é chamar a atenção para que não se alimente uma preocupação demasiada sobre o ato de proteger e para que se possa olhar de fora esse mundo de “consumo de saúde”. Siqueira (2017, p. 223-224) assevera que:

Devemos fazer os tratamentos propostos, seguindo as orientações médicas e, o maior paradoxo: temos direito à vida, mas não temos o direito à morte, se assim o desejamos. Nosso direito à vida é, na verdade, uma obrigação de viver. É para evitar a morte que se garante a vida, não pela vida em sua potência, enquanto uma paixão alegre. O Estado nos faz viver não para que sejamos livres, mas para que sejamos escravos, presos a uma forma de vida que nos separa de nossa potência de criar, agir, desejar.

Ou seja, é preciso viver da forma considerada normal e ideal pelo discurso vigente. Esse discurso faz despertar o desejo de ter uma saúde que, por vezes, não nos pertence; buscar um corpo que se vê na internet ou na televisão, ou nas páginas das revistas, como sendo um corpo saudável, que nem sempre o é. Tal busca é capaz de provocar, pelo contrário, adoecimento quando, por exemplo, as pessoas, ao verem um corpo considerado “perfeito”, resolvem iniciar dietas e treinos de atividade física sem acompanhamento de profissionais e acabam adoecendo. Eis apenas um exemplo da saúde como consumo, sem falar da indústria da cirurgia plástica (VIEIRA, S.; VIEIRA, G.; LOPES, 2008, p. 104-105):

E, como decorrência, advém vários fatos: o cuidado com a saúde torna-se uma guerra permanente contra a doença e o significado de um regime saudável de vida não fica parado; os conceitos de “dieta saudável” mudam em menos tempo do que duram as dietas recomendadas simultânea e sucessivamente. Ocorre então que, em função desse contexto, um novo dado surja, [...]: o cuidado com a saúde expande-se a tal ponto que a própria busca pela saúde tornou-se o fator patogênico mais importante.

Os autores supracitados definem, então, a saúde como um produto a ser alcançado através da relação de compra e venda, operada pela cultura capitalista contemporânea, que exige “uma definição mercadológica para o produto-saúde”. (Ibidem, p. 104). A saúde se tornou um produto porque foi colocada à venda pelo comércio, como qualquer outro produto: um pacote de arroz, um carro, um *smartphone*. Da mesma forma que se vai até uma loja e se compra o último lançamento do melhor *smartphone* porque ele está na moda, as pessoas procuram comprar a saúde porque desejam estar de acordo com as últimas tendências que a mídia ditou como sendo saudáveis. (Ibidem, 2008).

Então, a saúde como produto passa a agir na mídia em um discurso ideológico de prevenção da doença. A medicina passa a intervir antes do aparecimento dos sintomas; informa sobre os riscos em que se incorre; estimula o monitoramento da saúde: os exames clínicos, a vigilância higienista, a modificação dos estilos de vida. E a moral do aqui e agora cede lugar ao culto da saúde, à ideologia de prevenção, à medicalização da existência. Dessa forma, tem-se o: prever, projetar e prevenir – o que se apossa das vidas individualizadas é uma consciência que, permanentemente, lança pontes para o amanhã e o depois de amanhã. Tornam-se presentes cada vez mais vigilância, monitoramento e prevenção. E os cuidados contínuos com a saúde são fadados à insatisfação permanente, incertos quanto à adequação de sua direção e gerando muita ansiedade. (Ibidem, p. 105).

A população acaba por se tornar paciente na busca pelo produto-saúde, desejando viver um modelo saudável, aceitando a opinião e receitas dos especialistas, sem discutir ou procurar entender os efeitos no seu próprio corpo. Sobre isso, pensamos o quanto a saúde no contemporâneo se desloca, muito operada também como mercadoria a ser consumida, o que tem atravessado fortemente nossos modos de existência. (SIQUEIRA, 2017). As conceituações de saúde e de doença vêm se deslocando por conta do atravessamento de diferentes relações de força e discursos de verdade ao longo dos tempos, o que não ocorre de maneira diferente no contemporâneo, quando o discurso empresarial adentra nesse universo.

Ainda no século XIX, mas já no seu final, o conceito de qualidade de vida surge relacionado à economia, quando se criticam as políticas que incentivavam o aumento

desenfreado dos lucros, impactando nas condições de vida dos trabalhadores. A aquisição de bens materiais estava intimamente relacionada à qualidade de vida, que não era considerada a vida no sentido integral. (SCATTOLIN, 2006). Isso mostra o quanto o discurso empresarial, da Administração, da Economia está tomando o conceito da saúde e da doença. Reforçamos que isto não é natural. Essa forma de ver a saúde e a doença através de um discurso econômico mostra as relações de poder empregadas, que levam a tomar como verdade o que esse campo afirma acerca desses conceitos.

No que tange o conceito de qualidade de vida e o surgimento, sabemos que no final da década de 1940, a Organização Mundial da Saúde definiu qualidade de vida como “a capacidade do sujeito de perceber sua posição na vida, através da cultura e valores que permeiam seu cotidiano, abordando seus objetivos, expectativas, suas formas de pensar e as preocupações que permeiam sua vida” (KOETZ; REMPEL; PERICO, 2013, p. 1020), assim como considerando o bem-estar físico, social e emocional incorporados nesse conceito.

Alves (2017) afirma que a partir da década de 1970 a qualidade de vida passa a receber maior atenção dos serviços e pesquisas no âmbito da saúde, momento em que se percebe um considerável aumento no número de estudos relacionados a esse tema. De acordo com a autora, isso ocorre em função do novo conceito de saúde proposto pela Organização Mundial da Saúde, que passa a considerar “saúde” aspectos relacionados com o bem-estar físico, mental e social, não a entendendo mais somente como ausência de doenças.

Como afirmado anteriormente, o conceito de qualidade de vida tem uma íntima relação com o viés econômico, que considera portadora de qualidade de vida aquela pessoa que tem bens materiais, satisfação no seu trabalho e obtém lucros na atividade profissional. Nessa acepção, apresentamos a justificativa de Alves (Ibidem) na definição desse conceito:

Neste estudo optou-se por utilizar o conceito de qualidade de vida da OMS, o qual reflete a percepção que têm os indivíduos de que suas *necessidades estão sendo satisfeitas* ou, ainda, que lhes estão sendo negadas oportunidades de alcançar a felicidade e a autorrealização, *com independência* de seu estado de saúde físico ou *das condições sociais e econômicas*. [...] A mesma [qualidade de vida] é influenciada por fatores intrínsecos e extrínsecos, que modificam de pessoa para pessoa, levando em



conta a *rotina do trabalhador no contexto laboral*, as influências do meio em que ele vive e o estilo de vida adotado. (ALVES, 2017, p. 19).<sup>26</sup>

O excerto acima é apenas um exemplo de como qualidade de vida é um conceito com viés empresarial e econômico. Outros exemplos dessa relação: a maioria dos estudos que investigam qualidade de vida são quantitativos (Ibidem), medem em números o quanto de qualidade há na vida da pessoa. A maior parte das pesquisas mede a qualidade de vida no trabalho, avaliando o quão satisfeitas as pessoas estão desenvolvendo sua atividade laboral, não considerando a vida social, afetiva, familiar do sujeito. Igualmente, podemos problematizar que as pessoas que não estão no mundo do trabalho valorado como tal não são nem contadas nesses tipos de pesquisa.

No campo da Educação não é diferente. Muitos são os estudos que medem a qualidade de vida dos professores. Nesta Tese, dos 17 artigos analisados, 6 abordaram especificamente esse tema. (OLIVEIRA *et al.*, 2012; POCINHO; RAGOEIRO, 2012; KOETZ; REMPEL; PERICO, 2013; PIZZIO; KLEIN, 2015; CARDOSO; COSTA, 2016; GOMES *et al.*, 2017). Destes, apenas um avaliou a qualidade de vida para além do trabalho. (GOMES *et al.*, 2017).

Isso vem ao encontro do que Pensin (2015, p. 1467) chama de “empresariamento da educação” com o intuito de que o “professor atue sobre si, seja empreendedor de si no sentido faça de si mesmo o sujeito que as universidades pretendem fazer de seus egressos”, além de contar “com as noções empresariais de eficiência e sucesso, de inovação, criatividade, flexibilidade, capacidade de dar respostas rápidas aos problemas, de lidar com conflitos e liderar equipes, de ser um empreendedor”. Exemplo disso são alguns excertos dos artigos analisados:

*À medida que o processo de reestruturação produtiva se consolida, cada vez mais os trabalhadores são compelidos a se adaptar a um perfil baseado no paradigma da flexibilidade. No âmbito do Ensino Superior, esse processo tem causado grande impacto sobre o trabalho docente.*  
(ASSIS; PACHECO, 2017).

---

<sup>26</sup> Grifos nossos.

*Entender os determinantes da satisfação do corpo docente é fundamental para que as universidades alcancem a excelência. (GOMES, et al, 2017).*

Salvá e Nascimento (2017) debatem essa questão quando trazem à tona a implementação das políticas educacionais de avaliação, principalmente, dos Programas de Pós-Graduação, as quais adotam, para tanto, os critérios de privatização e empresariamento, entre outros. Segundo as autoras, esses conceitos tornariam as universidades muito parecidas com empresas, especialmente no que diz respeito à sua forma de gestão. Outra forma de perceber o quanto a Educação é tomada pela lógica empresarial é analisar o quanto valores como produtividade, avaliação de desempenho, eficácia e eficiência estão agregados nos discursos e gestões universitárias. (ANGRA; OLIVEIRA, 2012).

Haja vista a afirmação acima, esta Tese também discute a relação entre universidades e empresas, mas pelo viés do conceito empresarial de qualidade de vida. Conceito presente nos artigos e nas falas dos sujeitos que participaram das entrevistas. Identificamos que os professores, bem como os artigos, relacionam qualidade de vida e saúde, conceitos que até apresentam certa relação, mas como Dantas, Sawada e Malerbo (2003) explicam, não são sinônimos. Não estão naturalmente conectados, há condições de possibilidade para essa produção discursiva. Há estudos que relacionam qualidade de vida e saúde. Entretanto, nesses casos, o termo utilizado é “qualidade de vida ligada à saúde”, o que quer dizer que a qualidade de vida pode estar ligada à saúde, mas que não é possível confundir os dois conceitos. Trazemos, então, excertos das falas de dois professores entrevistados:

*Se eu precisar, eu tenho que ir pra sede pedir um atendimento, porque lá tem um grupo. É coordenadoria da qualidade de vida do servidor.  
(Professora 1).*

*A gente tem na instituição uma unidade de qualidade de vida, onde faz exames e tal, é tudo muito superficial. (Professor 4).*

Nas falas acima pode-se observar que a universidade, de modo geral, trata da saúde do seu professor como sinônimo de qualidade de vida. Essa Coordenadoria a que se referem, explica o *site* institucional, tem como objetivo criar e implementar programas, dentro do contexto universitário, que abordem saúde e bem-estar mental, físico e social, além de saúde ocupacional e segurança no trabalho, tendo em vista a melhoria da qualidade de vida do funcionário.

A descrição acima corrobora a relação sinônima entre saúde e qualidade de vida, inclusive pelas instituições de ensino superior, o que não soa totalmente estranho, considerando a lógica neoliberal que permeia, também, o universo acadêmico. Abordaremos, porém, tal assunto mais adiante. O importante não é a denúncia da instituição de ensino, pois ela opera a partir de um regime de verdade posto e o que nos interessa é justamente problematizar essa racionalidade. Saúde que vira qualidade de vida, que vira burocratização, transformando-se em um setor.

O que também complementa essa relação é o objetivo de alguns artigos analisados:

*O objetivo deste estudo, portanto, é avaliar as condições de trabalho sobre a saúde e qualidade de vida percebida de mulheres docentes do ensino superior na área da saúde, da cidade de Vitória – ES. (OLIEVIRA et al, 2012).*

*O objetivo central desta pesquisa foi analisar a Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) dos docentes da Universidade Federal do Tocantins (UFT) [...]. (PIZZIO; KLEIN, 2015).*

*O presente estudo teve como objetivos avaliar a QVT e a QV dos docentes universitários de uma*

*instituição de ensino superior (IES) [...] (GOMES et al, 2017).*

A partir de Foucault, podemos perguntar, entre uma infinidade de enunciados vinculados à saúde, por que esse da qualidade de vida e não outro em seu lugar? Não é coincidência que grande parte dos artigos e dos entrevistados falem a partir desse lugar discursivo. É possível descrever a força dessa perspectiva econômica que toma a vida e a saúde: estamos na era da financerização também da saúde. A exemplo do abordado no referencial teórico, mostrando a saúde com forte interferência da cultura capitalista, como um produto a ser alcançado através da relação de compra e de venda, que é almejada ao ver propagandas de academia, produtos de beleza, seguindo as últimas tendências de moda do que é ser saudável. Apresentamos, na sequência da cultura capitalista contemporânea, mas, nesse momento, com um viés empresarial, a relação de saúde com a qualidade de vida. Em outras palavras: a partir de Foucault, nos perguntávamos por que o discurso de ser saudável comprando saúde em clínicas, academias, salões de beleza era o que aparecia como verdadeiro ao final do século passado e nos primeiros anos deste século? Agora a pergunta é por que o discurso empresarial de qualidade de vida emerge nesse momento? É o que pretendemos discutir.

Nonnenmacher (2008, p. 87-88), ao realizar sua dissertação de Mestrado, afirma que:

Analisando os resultados que se obteve na pesquisa, em relação às condições de trabalho em que atuam os docentes, nas instituições de ensino superior privado em questão, pode-se inferir que as políticas desenvolvidas pelas instituições, em relação aos seus recursos humanos, e especificamente aos docentes, possuem acentuadas características da cultura de mercado, adotando também políticas de mercado, pode-se dizer, em relação às condições de trabalho dos docentes. [...]. Porém, à empresa capitalista isto [envolvimento, dedicação, vínculo do professor] não interessa, de fato. Interessa, sim, que o aluno receba a “mercadoria” pela qual pagou – o conhecimento que o professor lhe transmite em porções diárias.

Com o excerto acima, temos o intuito de lembrar que já em 2008 as universidades brasileiras vêm sendo tomadas pela lógica empresarial e de mercado. O ensino superior vem se tornando, cada vez mais, um negócio que gera lucro e, para tanto, os professores tem de atuar como funcionários. Isso não se dá sem resistência,

pois muitas Universidades buscam, de alguma forma, lutar contra essa perspectiva do empresariamento que as toma com tamanha força.

Em grande parte das Universidades brasileiras os professores são contratados e pagos por hora-aula, ou seja, recebem pelo tempo que permanecem em contato com os alunos. Nesse contexto, não há tempo para planejamento das aulas, pesquisa ou extensão, nem criar vínculo com a instituição, nem conhecer e discutir o projeto pedagógico do curso. Aliado a isso, em momentos de crises financeiras, um dos primeiros locais de onde se cortam verbas e investimentos é a área da Educação, conforme acompanhamos o corte das verbas<sup>27</sup> para a educação.

Além do mais, podemos problematizar o quanto os professores são auto-responsabilizados pelo fracasso como um dos imperativos da racionalidade neoliberal, o que pode acabar o distanciando cada vez mais do compromisso com a prática educativa. Ele percebe que o que pode lhe render algum reconhecimento, financeiro e/ou moral, é cumprir estritamente o que a instituição dele espera. (CUNHA, 2006) A questão é que como ele não participa dos processos de elaboração por vezes ele não sabe o que a instituição espera. Aos poucos o professor deixa de pensar criticamente a sua ação e reflexão para entregar um produto (o aprendizado do aluno).

Quem também fortalece essa ideia é Harvey (2006) ao afirmar que, sofrendo forte atravessamento desse capitalismo contemporâneo, desse capitalismo cognitivo, o conhecimento ganha o papel de mercadoria, levando a universidade a assumir o *status* de produtor do saber, ficando subordinado a quem mais investe financeiramente e tendo a obrigação de gerar o lucro. Nesse sentido, “a educação tornou-se um campo rentável para atividade do capital, com um público-consumidor garantido” (ANGRA; OLIVEIRA, 2012, p. 4), tendo a universidade a responsabilidade de estimular a capacidade de execução de tarefas com o intuito de garantir a produção e ampliação do capital. Exemplo disso é o que aconteceu nas cidades de Caruaru e Campina Grande, onde grupos ligados à produção e indústrias de serviços médicos e

---

<sup>27</sup> No final de abril de 2019 o Ministério da Educação anunciou um bloqueio no orçamento das Universidades e Institutos Federais de todo o Brasil. Segundo o próprio Ministério da Educação, o valor do corte pode chegar a R\$ 1,6 bilhão, o que representa 3,9% de redução orçamentária para o ano de 2019. (<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=76391>). Entretanto, para os sites da UOL (<https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/04/30/mec-anuncia-corte-de-30-da-verba-para-todas-as-federais.htm>), RBS (<https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2019/05/bloqueio-de-30-na-verba-vai-valer-para-todo-o-ensino-superior-federal-diz-mec-cjv4hgxyzv002i01ptu5qelyth.html>), entre outros, este corte representa 30% da redução de orçamento para as universidades.

de comunicação passaram a investir fortemente na Educação. (Ibidem). Quer dizer, é o mercado capitalista e empresarial dando o tom na educação.

Da mesma maneira como os excertos dos artigos acima, muitos outros objetivam analisar ou avaliar a qualidade de vida dos professores que atuam no ensino superior. Ressaltamos que para encontrar o material empírico desta investigação, a pesquisa deu-se com descritores relacionados à saúde. Ou seja, pesquisando sobre saúde e doença, encontramos artigos que medem a qualidade de vida. E, mais uma vez demonstra-se a lógica empresarial a que este conceito está vinculado, chama a atenção o verbo *medir*.

A qualidade de vida é *medida* nos artigos analisados. Ao realizar uma busca rápida sobre o significado de *medir* em um dicionário de Língua Portuguesa (CUNHA, 2010, p. 417), encontramos a seguinte definição: “determinar ou verificar a extensão; mensurar” Quando medimos, fazemos com números, com padrões, o que é utilizado, geralmente, no âmbito da economia, por exemplo.

E esse foco empresarial de medir assumido pelas instituições de ensino superior também foi percebido por Pensin (2015), quando analisou os Projetos Pedagógicos Institucionais de cinco universidades comunitárias. A autora afirma que as universidades fazem escolhas, assumem compromissos, se expressam através desses documentos e, ao analisá-los, percebe essa lógica empresarial permeando o universo acadêmico, pois “se a lógica empresarial e de mercado ganha ênfase nesse contexto e se com ela aprendemos a viver pelo sucesso, como conseguir o sucesso? [...] O sucesso do professor passa a ser *medido*<sup>28</sup> pelo alcance de bons índices de aprovação (pelos alunos) nos processos de avaliação institucional [...]”. (Ibidem, p. 1475).

Neste momento, nosso foco não é a avaliação do sucesso a que os professores estão expostos, mas a padronização proposta quando do aparecimento tão forte do conceito de qualidade de vida, a presença de um conceito com raízes tão profundas na lógica empresarial invadindo o espaço de formação que é a universidade. Tal discrepância é histórica, pois

[...] desde o surgimento das instituições acadêmicas e industriais, seus objetivos se contradizem. As primeiras estão voltadas para o ensino e a pesquisa básica, com a criação de conhecimento em ações de longo prazo. Já as outras, com uma visão de curto prazo, preocupam-se com o

---

<sup>28</sup> Grifos nossos.

atendimento às necessidades de seus clientes e, conseqüentemente, a geração de lucro. (SALOMON; SILVA, 2007, p. 12).

Mas isso parece se misturar no presente. O discurso empresarial ganha força em escolas, universidades, na gestão pública. Os professores universitários passam a desenvolver o seu trabalho como se o fizessem para uma empresa, o que percebemos na fala de alguns dos professores entrevistados:

*Sempre digo: meus clientes são meus alunos!*  
(Professor 2).

Paula Sibilia (2012) aborda a questão do aluno cliente sugerindo que, em função das inúmeras alterações sofridas no campo educacional no que tange à nova perspectiva dos alunos que adentram as escolas e, no caso desta Tese, às universidades, estes ambientes devem ser criativos e, utilizando um termo bastante empresarial, atrativos para vender o seu produto, que, no caso, é o ensino. Para a autora, “a lógica do mercado se generalizou” e chegou à Educação (Ibidem, p. 66), pois “os estudantes são [...] tratados como consumidores pouco satisfeitos com o produto escolar que o mercado atual lhes oferece, de modo que seria necessário cativá-los com técnicas de *marketing* para eles voltarem a se interessar por uma mercadoria tão pouco valorizada”. (Ibidem, p. 68).

Logo, a fala do professor, bem como as reflexões da autora, demonstram que as universidades já estão sendo vistas como uma empresa, e o aluno como cliente, pois, a exemplo de vários campos, como a saúde e a segurança, a educação acabou se tornando um negócio. Exemplo disso são os grandes grupos que comandam os chamados sistemas de ensino, padronizando currículos, conteúdos, formas de ensinar, calendários, processos avaliativos. A maior amostra, e um bom exemplo do empresariamento da Educação, são seus critérios de escolha, que são os números: de vendas, de alunos aprovados para o ano seguinte, etc. E agora, o mais novo número presente é de professores adoecidos. Porquanto, quando os professores são avaliados/medidos quanto à sua qualidade de vida, conceito também empresarial, na sua grande maioria, ficam aquém do que, segundo um padrão estabelecido, se espera para a classe trabalhadora.

A docência estaria conectada aos princípios de eficiência, controle e flexibilização, o que propicia que o trabalhador, e especificamente o professor

universitário, tomado por essas relações de poder presentes no contemporâneo, acabe tendo que exercer cuidados consigo a fim de se manter ativo e com qualidade para funcionar no trabalho, ou seja, investir em si mesmo como uma minipresença para cada vez funcionar mais e melhor, mas sem adoecer.<sup>29</sup> Mas, com ainda mais força, ele acaba sendo autorresponsabilizado pela sua saúde, ou pela sua doença. Pois nesse mundo empresarial, se o professor adoecer isso é percebido como se ele não estivesse cuidando da sua saúde, ou, utilizando o termo empregado nas universidades, da sua qualidade de vida. Ou seja, é o professor, por meio desse empresariamento da sua saúde, que deve cuidar de si para não adoecer.

De mais a mais, chamamos a atenção do leitor para uma situação: quase a totalidade dos estudos lidos, seja como material empírico deste estudo, seja para discussão dos achados, apresentam o adoecimento docente medido com base no número de atestados médicos ou afastamento dos professores da sua atividade laboral. Isso faz-nos problematizar que o adoecimento docente é estudado pela lógica neoliberal, produtivista e empresarial de que doente é aquele que não produz, que se afasta do trabalho. Percebemos que o que está causando inquietação e sendo motivo de investigação não é a preocupação com o profissional, o ser humano professor, mas, com um viés totalmente diferente, a preocupação é com a falta de produtividade daquele profissional. E quem está pesquisando os professores que continuam trabalhando adoecidos?

Diante do exposto, valemo-nos do que Foucault (2016a) chama de “normativa reguladora” e que Pensin (2015, p. 1476) complementa dizendo que “o discurso sobre a docência na educação superior [...] se constitui em possibilidade de normalização, regulação e organização da docência, na medida em que discursa ‘verdades’ ou ‘o verdadeiro’ sobre ela em relação a este período particular, o presente”, o que remete à padronização percebida quando se mede a qualidade de vida do professor, ou a sua saúde, considerando quanto tempo afastado de suas atividades laborais ele ficou.

Nikolas Rose (2001, p. 34) discute esse assunto quando afirma que se preocupa “com as práticas pelas quais as pessoas são compreendidas e pelas quais se age sobre elas”, inclusive no que diz respeito à sua saúde e à sua produtividade, o que retoma o problema de pesquisa desta Tese, que pretende entender quais modos de subjetivação os discursos de adoecimento docente vêm produzindo. E para

---

<sup>29</sup> Aprofundaremos essas características nos próximos capítulos de análise.



respondê-lo, entendemos ser necessário considerar que a subjetividade dos docentes, especificamente os que atuam no Ensino Superior, vem sendo produzida a partir dos afastamentos laborais desses sujeitos e desse regime de verdade no presente que passa pelo empresariamento de si e pela autorresponsabilização do professor pela sua saúde e pela sua doença. Trata-se de uma figura subjetiva do professor endividado em se tratando da qualidade de vida. Trata-se do dever de ter qualidade de vida como responsabilidade individual.

É sabido que alguns profissionais, independente da área que atuam, forjam atestados médicos, como é possível perceber nas decisões do Tribunal de Justiça de São Paulo (PROFESSOR, 2018), ou da Justiça do Trabalho, em Brasília. (PROFESSORA, 2018). Todavia, esses casos são a minoria, e não podem servir de referência para balizar todas as situações em que são apresentados atestados médicos. Estes atestados forjados mostram apenas que algumas pessoas forjam atestados. Mas esses dados não dizem automaticamente, então, que os professores não estão adoecendo.

Outra questão que merece atenção são os professores que se submetem a continuar trabalhando mesmo quando estão doentes, aqueles professores que estando com problema vocal, respiratório, locomotor, psicológico, ainda assim vão até a universidade ministrar suas aulas, orientar suas dissertações e teses, continuam a escrever para publicar artigos, etc. Esses professores não são contados ou medidos nos números de atestados médicos apresentados no mês, no ano, na década.

Entretanto, esse tipo de situação não quer dizer que o professor não adoça, pois quando o professor se depara com um universo tão diferente daquele que estava preparado para encontrar (o mundo empresarial que a Educação se tornou), uma das consequências é o seu adoecimento, que no caso desta investigação, emergiu principalmente como adoecimento mental. Essa forma de ver o adoecimento docente quase sempre como adoecimento mental já foi perceptível no momento em que realizamos a revisão de literatura para esta Tese, quando evidenciamos diferentes termos utilizados para designar o adoecimento. Alguns autores (GUARANY, 2012; BORSOI; PEREIRA, 2013; FORATTINI; LUCENA, 2015) abordam esse tema como “adoecimento dos professores”; outros (SMEHA; FERREIRA, 2008) como “sofrimento docente”, outros (ARANDA, 2007; ARAÚJO *et al.*, 2005; ESTEVE, 1999) como “mal-estar docente” e outros, ainda, (CARLOTTO; PIZZINATO, 2013) como “síndrome de Burnout”. Mas, por mais que os termos utilizados sejam diferentes, mostram

regularidades em suas descrições, pois todos dizem respeito ao professor que passa por um mal-estar, que se encontra em dificuldades de saúde, principalmente em questão de saúde mental.

Abordando a Síndrome de Burnout, Han (2017b) explica que ela ocorre como uma doentia consequência da autoexploração, dando-se pela “concorrência absoluta” com os outros e, principalmente, consigo mesmo. O autor afirma que vivemos em uma sociedade de desempenho, em que todas as metas são alcançáveis. Com a obrigação de ser sempre melhor, sempre produzir mais e sempre competir consigo mesmo, eis que surgem as doenças psicológicas, dentre as quais, a Síndrome de Burnout. Tal doença, como já comentado na Introdução, só passou a ser considerada uma doença, propriamente dita, integrante do CID-10, neste ano de 2019, apesar de já estar sendo estudada desde o início dos anos 2000.

Esse adoecimento mental se dá em virtude das pressões existentes na organização do trabalho dos professores, o que provoca um conjunto de sentimentos que envolvem a angústia, desgosto, raiva, desesperança, desmotivação, cansaço e estresse. A presença desses sentimentos dá lugar à vivência do sofrimento psíquico na atividade docente, ameaçando, desta forma, a saúde dos trabalhadores. (BORSOI; PEREIRA, 2013).

À vista disso, quando entrevistamos os professores, uma das perguntas estava relacionada ao conceito de saúde, sobre o que eles viam como saúde e como doença. Como era uma entrevista semiestruturada, eles puderam falar livremente nas suas respostas, sendo algo enriquecedor. Quase a totalidade dos sujeitos, ao serem indagados sobre o que entendiam como saúde ou doença, associaram com a saúde/doença mental, como nas falas a seguir:

*Mas acho que saúde mental... adoce assim o professor. (Professora 1).*

*A saúde mental, eu acredito que ela seja muito importante! A forma como a gente está bem pessoalmente a gente vai desenvolver nosso trabalho de uma forma bem, então eu acho interessante essas relações que existe para a gente,*

*digamos, ser saudável mentalmente, né. (Professor 3).*

*Olha... eu acho que é uma doença que às vezes ela é invisível. Se as pessoas em torno olharem para a gente, vão achar que está tudo bem, porque a gente pode até estar sorrindo, pode estar participando de um grupo com os professores e ninguém nota que na no fundo a gente está com sérios problemas de depressão, de falta de vontade de fazer as coisas, de falta de vontade. (Professora 6).*

A concepção dos professores entrevistados é similar ao encontrado nos artigos analisados. Dos 17, dez abordam as doenças mentais como as que mais acometem os professores que atuam no Ensino Superior. Essa relação pode ser percebida nos excertos abaixo:

*A prevalência da Síndrome de Burnout em professores, segundo estimativas, pode estar entre 10% e 30%. [...] Estudaram 265 professores da cidade de João Pessoa-PB e encontraram 33,6% da amostra com alto nível de Exaustão Emocional, [...] e 43,4% com baixo nível de Realização Profissional. (COSTA et al, 2013).*

*A Síndrome de Burnout apresenta-se como um problema psicossocial que têm trazido muitas preocupações, pois compromete a saúde psíquica do docente reverberando na sua saúde física e social. (DUTRA et al, 2016).*

Alguns dados importantes acerca das doenças mentais devem ser apresentados antes de discutirmos essas doenças entre os professores que atuam no Ensino Superior. Em todo o mundo, estima-se que 450 milhões de pessoas sofram de

alguma doença mental, em torno de um milhão de pessoas se suicidam a cada ano, a cada quatro famílias, uma tem, no mínimo, um membro portador de doença mental; não há uma única pessoa que não conheça alguém que sofra com alguma dessas doenças. (ROCHA; HARA; PAPROCKI, 2015). Dentre elas, algumas que mais foram relatadas pelos sujeitos e encontradas nos artigos foram o estresse e a Síndrome de Burnout. O estresse é um processo complexo, estando envolvidos fatores psicológicos, físicos e bioquímicos. É desencadeado de acordo com a resposta que o indivíduo tem frente a situações estressantes e/ou agoniantes e ocorre quando há um esforço maléfico e exagerado. É caracterizado por vários sinais e sintomas, dentre os quais, pode-se destacar: baixa autoestima, pânico, choro fácil, tristeza, dificuldade de concentração, falha de memória, irritabilidade, pesadelos, depressão, sentimento de raiva ou solidão, nervosismo, cansaço físico e mental, excesso ou falta de apetite, perturbação do sono, entre outros. Relacionando o estresse com a prática docente, o estresse dos professores surge como uma síndrome de respostas de sentimentos negativos, sendo que esses sentimentos normalmente estão acompanhados de alterações bioquímicas e fisiológicas. (JÚNIOR; LIPP, 2008).

A Organização Internacional do Trabalho (OIT) assegura que a profissão docente é considerada uma das mais estressantes, o que pode provocar, como consequência, a Síndrome de Burnout, caracterizada como uma reação às atividades estressoras no trabalho. Ela se manifesta normalmente no trabalhador que já porta um alto nível de estresse. Dantas e Borges (2012, p.121) a definem como “aquilo que deixou de funcionar por absoluta falta de energia”. O termo surgiu para explicar o processo de desgaste que ocorria com os trabalhadores.

Os profissionais que estão mais vulneráveis à Síndrome de Burnout são os da saúde e os da educação, por estarem em contato direto com outras pessoas. As manifestações dessa síndrome em professores são reações psicossomáticas e consequências da interação dos processos psicológicos e mentais e das funções somáticas e viscerais. (ANDRADE; CARDOSO, 2012). É essencial destacar que diferentes estudos também encontraram a doença mental como a mais presente entre os professores que atuam no Ensino Superior, a exemplo da pesquisa publicada por Diehl e Marin (2016), que encontraram a Síndrome de Burnout como a doença responsável pelo maior número de afastamentos laboral dos docentes.

Lembrando do confinamento descrito por Foucault (2014c), tem-se uma forma diferente do surgimento das relações de poder no contemporâneo no que toca à

doença mental, visto que esse tipo de doença não tem uma visibilidade, as pessoas têm vergonha, se sentem constrangidas de dizer que têm depressão, Síndrome de Burnout, ansiedade, etc. Isso acontece em virtude de, sendo portador de alguma doença mental, essas pessoas estarem excluídas do discurso do sucesso, da felicidade, discursos esses, tomados pela lógica econômica neoliberal no presente, numa sociedade de controle em que todos controlam a todos. Além de estarem mais susceptíveis a perder o emprego.

Quem também legitima essa afirmação, discutindo acerca da emergência da doença mental no presente, é o filósofo Byung-Chul Han (2017a). O autor considera que cada época tem as doenças presentes, suas enfermidades fundamentais. Até o final do século passado, as doenças que acometiam as pessoas eram, basicamente, as bacteriológicas, mas que com o descobrimento dos antibióticos, passam a ser mais fáceis de curar. A partir do final do século XX e início do século XXI, as patologias que surgem com grande intensidade são as neurológicas, ou psicológicas, devido à forma multitarefa que o homem adota para viver. A sociedade disciplinar, descrita por Michel Foucault (FOUCAULT, 2014c), passa a dar espaço para a violência neuronal. As pessoas não são mais controladas pela disciplina, pelo confinamento, mas pelo controle do controle, pela avaliação ininterrupta, pela performance, pela autocobrança, pela multitarefa, pela concorrência com os outros e, principalmente, consigo mesmo, pelo autoempresariamento de si.

Fazendo um paralelo entre o poder disciplinar descrito por Foucault (Ibidem) e as relações de poder em funcionamento no contemporâneo, no deslocamento para as sociedades de controle, percebemos que o discurso neoliberal atua nas questões mais íntimas, como são os processos de adoecimento. Deleuze (1992) diz que no início do século passado os indivíduos eram controlados passando de um espaço de confinamento a outro (família, escola, caserna, fábrica, hospital, prisão), as quais tinham o intuito de “concentrar; distribuir no espaço; ordenar no tempo; compor no espaço-tempo uma força produtiva cujo efeito deve ser superior à soma das forças elementares”. (Ibidem, p. 219). Um exemplo disso é que na época da Revolução Industrial a forma de controlar as massas foi através da corrente higienista e da ascensão dos cuidados médicos com o intuito de preservar, conservar e manter a força de trabalho, mantendo o corpo dos indivíduos saudáveis para sustentar a produção e renda. Entretanto, esse processo passa a enfrentar uma crise, ainda no século XX:

Encontramo-nos numa crise generalizada de todos os meios de confinamento, prisão, hospital, fábrica, escola, família. A família é um "interior", em crise como qualquer outro interior, escolar, profissional, etc. Os ministros competentes não param de anunciar reformas supostamente necessárias. Reformar a escola, reformar a indústria, o hospital, o exército, a prisão; mas todos sabem que essas instituições estão condenadas, num prazo mais ou menos longo. Trata-se apenas de gerir sua agonia e ocupar as pessoas, até a instalação das novas forças que se anunciam. São as sociedades de controle que estão substituindo as sociedades disciplinares. (DELEUZE, 1992, p. 219).

No presente, a disciplina se alia ao controle e busca pela força de trabalho que se dá através da responsabilização do próprio trabalhador pela sua saúde, vinculando doença à falta de cuidado, falta de sucesso ou fraqueza. Essa afirmação é visível na fala de P1:

*Então tu tem que tá pronto e animado pra todos os dias tu melhorar, né? (Professora 1).*

Isso significa que o professor tem a obrigação de estar bem, se aperfeiçoando, melhorando a sua prática, “animado” e motivando os alunos. O professor é autorresponsabilizado individualmente pela sua doença ou qualidade de vida, porque quase não se fala mais em saúde. Pois,

o sujeito carrega o paradoxo da submissão a outros por meio do controle e dependência (sujeição), ao mesmo tempo em que esse assujeitamento permite a construção de uma identidade, pela consciência ou conhecimento de si mesmo. Submeter-se é, portanto, condição primeira de possibilidade da existência. (RAMMINGER; NARDI, 2008, p. 342).

Trata-se, segundo Han (2017b), desse funcionamento que faz coincidir liberdade e coerção que leva ao colapso os seres humanos em função da autoexploração.

Aliado a isso, e dando conta do objetivo desta Tese, que busca entender quais os efeitos dos discursos de adoecimento docente nos modos de subjetivação dos professores, é possível afirmar que, considerando que a forma como os sujeitos se relacionam com as regras tem atravessamentos em seus processos de subjetivação. Os professores que atuam no ensino superior estão sendo constituídos como

autorresponsabilizados por seu estado de saúde. Tal afirmação pode ser percebida nas falas e nos excertos:

*Eu tenho dias que, claro, não vivo chorando por aí, mas eu preciso ir pra casa pra... pra me recompor.*  
(Professora 1).

*Tu tem que optar, fazer algumas escolhas na tua vida! [...] Você vai fazer estágio nas tuas férias.*  
(Professor 2).

*Se ele [professor] está doente de alguma forma ele tem que pedir algum auxílio.* (Professor 3).

*Neste sentido, a Psicologia na vertente de saúde e doença no âmbito do trabalho tem buscado verificar o histórico prévio de vida de cada indivíduo e suas demandas que possam causar sofrimento no trabalho.* (ASSIS; PACHECO, 2017).

*Além disso, é importante que esses profissionais se valorizem, dando a devida atenção a sua saúde física e mental.* (GOMES et al, 2017).

Por fim, é visível que os docentes são vistos como miniempresas, sendo autorresponsabilizados pela sua saúde e precisam estar sempre investindo em si mesmos para atingirem qualidade, eficiência e qualidade de vida. É a lógica empresarial ditando as regras no trabalho docente. Por isso, poderíamos dizer que não estamos em tempos de saúde e doença, mas estamos em tempo de qualidade de vida, sendo que cada indivíduo já se encontra como um devedor de seu estado, um endividado que deve investir sempre em seu bem-estar, sendo individualmente responsabilizado por isso.

#### 4.2.1 Quanto melhor eu consigo ser hoje?

Os primeiros estudos relacionando saúde-doença com o ambiente de trabalho datam do início do século XIX, com um relatório apresentado pelo médico Louis René Villermé (1782-1863). Ele conclui, ao analisar a mortalidade em diferentes locais da cidade de Paris, que o número de mortes estava relacionado ao nível da renda. Do mesmo modo, o inglês Friedrich Engels começa a estudar, na Inglaterra (berço da Revolução Industrial), a relação entre as condições de trabalho e o adoecimento, percebendo que as duas situações estão intimamente relacionadas. (BACKES *et al.*, 2009).

Corroboram com essa afirmativa Lourenço *et al.* (2012, p. 20) quando afirmam que:

Na Idade Moderna com a introdução da máquina a vapor intensifica-se o ritmo produtivo, as fábricas passam a demandar mais mão de obra, e as cidades crescem nas periferias, sendo que, as péssimas condições de trabalho começam a chamar a atenção dos administradores. O corpo, tomado como meio de produção pelo capitalismo emergente, torna-se objeto de políticas, práticas e normas, surgindo as primeiras regulações visando à saúde nas fábricas.

Foucault (2016b) reforça essa ideia ao dizer que no século XIX começa-se a perceber a questão do corpo como população, os problemas de saúde, bem como do nível de produção das pessoas, no sentido de socializar “o corpo enquanto força de produção, força de trabalho”. (Ibidem, p. 144). No século seguinte, através dos princípios tayloristas, que tinham o objetivo de racionalizar o trabalho, intensificam-se os estudos mais aprofundados acerca das relações entre os processos de adoecimento e o trabalho. Isto se dá, em partes, devido ao “desenvolvimento industrial e a acentuação da divisão entre concepção e execução do trabalho” (MENDES, 1995, p. 34), o que resulta em “graves prejuízos à saúde física e mental dos trabalhadores, em consequência de prolongadas jornadas de trabalho, ritmo acelerado da produção, fadiga física” (Ibidem, p. 34), entre outros.

Um dos maiores precursores dos estudos dessa relação foi o francês Christophe Dejours, cujos trabalhos “criticam o modelo taylorista e demonstram que é a organização do trabalho a responsável pelas consequências penosas ou favoráveis para o funcionamento psíquico do trabalhador”. (Ibidem, p. 34). Rodrigues, Alvaro e Rondina (2006) confirmam esse posicionamento, afirmando que a relação do homem



com o trabalho se constitui em uma relação difícil que apresentava, inicialmente, patologias somáticas<sup>30</sup> e, a partir da década de 1960, com os estudos de Dejours, os sintomas psicopatológicos passam a ser considerados. Esses estudos, mostrando a relação entre trabalho e sofrimento emergem paralelamente ao aumento do desenvolvimento industrial do século XIX, “caracterizado pelo crescimento da produção, êxodo rural e concentração de novas populações urbanas, portanto, com destacado cunho sociológico”. (RODRIGUES; ALVARO; RONDINA, 2006, p. 2).

Com o avanço do modo de produção capitalista intervenções no mundo do trabalho alavancaram novas formas de organização e de exploração da força de trabalho. Os trabalhadores, dentre eles os da educação, são instados a ampliar seu universo formativo para se tornarem mais adaptáveis e para que consigam ingressar ou permanecer em seus postos de trabalho. (PICCININI, 2014, p. 68).

Sennett também aborda essa questão do mundo do trabalho em suas inúmeras transformações. Ao resenhar sobre a obra *A cultura do novo capitalismo* (SENNETT, 2006), os autores Fabris e Silva (2010, p. 318) dizem que Sennett

descreve as modificações ocorridas nas instituições contemporâneas que produziram ressonâncias no mundo do trabalho. Tais ressonâncias emergiram em um tempo no qual as desigualdades se multiplicaram, seja pela desestabilização dos modelos clássicos de emprego, seja pelo processo de globalização.

As ressonâncias a que Sennett (2009) se refere também dizem respeito às formas de contratação dos trabalhadores, as quais são mais flexíveis no presente e que acabam, por sua vez, denotando uma precarização do trabalho, tendo como consequência a instabilidade, a provisoriedade e a incerteza do futuro, elementos despotencializadores na vida do trabalhador. Piccinini (2014, p. 70), quando fala da flexibilização tratada por Sennett para pensar as relações de trabalho no presente, assegura:

O modelo reconhecido como capitalismo flexível mantém as bases do trabalho no velho sistema opressor capitalista, mas com uma nova roupagem baseada em novas tecnologias, em novas formas de organização do tempo do trabalho, na especialização flexível da produção e na descentralização das responsabilidades. O autor afirma que a “ênfase na flexibilidade está mudando o próprio significado do trabalho”. (SENNETT, 2004, p. 9). As influências principais para o cotidiano do trabalhador se materializam na

---

<sup>30</sup> Entende-se por somática, nesse caso, como sendo os sintomas físicos como lombalgias, cefaleias, laringites, etc., por exemplo.

fragmentação do trabalho, do senso de comunidade e de família; no sentimento de deriva, entendido como risco ou fracasso; na falsa sensação de liberdade; na mobilidade acentuada por postos de trabalho e no paralelo aumento do tempo exigido no trabalho, com o cumprimento de metas de curto prazo; no medo de perder o controle de suas vidas; no individualismo, nas relações descartáveis e no preconceito. Trata-se do trabalho em uma sociedade baseada na reprodução social, na valorização e acumulação do capital, cujos efeitos se materializam na degradação social e ambiental.

Acrescentaríamos ainda, que tais aspectos (fragmentação do trabalho, falsa sensação de liberdade, aumento do tempo exigido para o trabalho, cumprimento de metas em curto prazo, relações descartáveis, etc.) têm forte atravessamento no processo de adoecimentos dos trabalhadores de modo geral. E isso se deve, em partes, ao que Lazzarato (2015) chama de “endividamento”. Para o filósofo, desde o momento do nascimento, o homem já contrai uma dívida com o Capital e só se livrará dela após a sua morte. Essa maquinaria capitalística atravessa a todos, independentemente da classe social, emprego ou etnia; vivemos por meio dessa dívida. Para Lazzarato (Ibidem, s/p):

A economia neoliberal é uma economia subjetiva, isto é, uma economia que requer e gera processos de subjetivação cujo modelo deixou de ser aquele, como na economia clássica, do homem que realiza trocas e do homem que produz. Durante as décadas de 1980 e 1990, esse modelo foi representado pelo empreendedor (de si mesmo), segundo a definição de Michel Foucault, que resumia nesse conceito a mobilização, o engajamento e a ativação da subjetividade pelas técnicas de gerenciamento empresarial e de governo social. Desde o início das sucessivas crises financeiras, a figura subjetiva do capitalismo contemporâneo parece antes ser representada pelo “homem endividado”. Essa condição, que já existia, uma vez que está no cerne da estratégia neoliberal, ocupa agora todo o espaço público. Todas as designações da divisão social do trabalho nas sociedades neoliberais (“consumidor”, “usuário”, “trabalhador”, “autoempreendedor”, “desempregado”, “turista” etc.) são atravessadas pela figura subjetiva do “homem endividado”, a qual metamorfoseia todas as figuras anteriores em consumidor endividado, usuário endividado.

Para dar conta desta dívida a que Lazzarato (Ibidem) se refere, cabe aos trabalhadores, especificamente aos professores – nesta Tese, mergulhar cada vez mais profundamente em suas atividades laborais. Em um estudo de Augusto, Freitas e Mendes (2014, p. 42), os autores apresentaram, como resultado de sua pesquisa, que o sofrimento está relacionado ao trabalho daqueles sujeitos, os quais “afirmam que o trabalho na organização é repetitivo, burocrático, limitado e chato”, trabalhando até dez horas diárias em frente ao computador, sentados na mesma posição, o que

resulta em “problemas de saúde por esforço repetitivo”. Oliveira (2003, p. 7) enfatiza que:

No dia a dia do trabalho, o sofrimento se manifesta pela insatisfação em relação ao conteúdo significativo da tarefa e a insatisfação frente ao seu conteúdo ergonômico. Este último refere-se às exigências da tarefa, em virtude de sua importância no desencadeamento da relação saúde-trabalho [...]. A desafetação, ou seja, a falta de investimento afetivo na execução da tarefa, em detrimento da falta de sentido, vai desencadear uma imagem narcísica, que se torna descorada e sem vida. O trabalhador sente-se inútil e de certa forma desqualificado, surgindo uma depressão que vai se manifestar através do cansaço. Esse desânimo o coloca frente ao trabalho como um ser condicionado, que perde sua capacidade de desenvolvimento criativo e intelectual.

Essa fala vai ao encontro da opinião de Sennett (2006) quando refere que condições sociais estão se tornando instáveis e as instituições estão se fragmentando, o que tem como consequência vários desafios para os sujeitos que vivem nesta época atual. Logo, a forma como a sociedade capitalista opera em relação ao trabalho produz atravessamentos na maneira com os sujeitos estão se constituindo. Além disso, de acordo com o próprio sociólogo (Ibidem), um dos maiores desafios que temos de enfrentar diz respeito às metas e prazos impostos aos trabalhadores. O tempo tem se tornado cada vez mais escasso, o que impossibilita organizar e planejar as atividades a longo prazo. Pelo contrário, muitas vezes o sujeito é obrigado a utilizar sua capacidade de improvisação para dar conta das demandas que dele são exigidas. Tudo é muito rápido, cada vez mais rápido. E isso se aplica muito à educação no Ensino Superior, pois, considerando todas as atividades que esses professores desempenham, podemos pensar o quanto do seu tempo é atravessado por preenchimento de burocracias, cálculos de sua produção e metas a serem cumpridas, o que evidencia a escassez do seu tempo.

Outro desafio a que Sennett (Ibidem) se refere diz respeito ao talento, à obrigatoriedade e capacidade de potencial das pessoas. Cotidianamente, quase que diariamente, as empresas oferecem e/ou exigem que seus trabalhadores realizem cursos de capacitação, sustentando, por assim dizer, que aquilo que seus funcionários sabem não é o suficiente para desenvolver as atividades pelas quais são responsáveis. E nunca o serão. Pois, depois da capacitação de hoje, haverá outra, e mais outra, e mais outra, afinal, os trabalhadores necessitam se “reciclar” a cada certo período de tempo. A formação continuada transforma-se, como a saúde, em mercadoria a ser consumida para aumentar o valor das pessoas como trabalhadores.

Sennett (Ibidem, p. 14-15) define bem nossa a sociedade, ajudando a entender, inclusive, o porquê de os professores adoecerem:

Uma individualidade voltada para o curto prazo, preocupada com as habilidades potenciais e disposta a abrir mão das experiências passadas só pode ser encontrada - para colocar as coisas em termos simpáticos -, em seres humanos nada comuns. A maioria das pessoas não é assim, precisando de uma narrativa contínua em suas vidas, orgulhando-se de sua capacitação em algo específico e valorizando as experiências por que passou. Desse modo, o ideal cultural necessário nas novas instituições faz mal a muitos dos que nelas vivem.

Os trabalhadores, exigidos pela cultura desse novo capitalismo, para dar conta dessas exigências, se submetem e, por isso, o adoecimento. Sennett também provoca a reflexão acerca da flexibilização que emerge com a nova cultura do capitalismo, questionando se esta é mais uma forma de opressão ou se vem incentivar o crescimento pessoal e profissional. Para ele, um dos principais fatores envolvidos nessa maquinaria diz respeito ao tempo. Ao tempo escasso, ao tempo inexistente, ao pequeno espaço de tempo em que tudo tem de ser realizado. Ao ler a obra *A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo* (SENNETT, 2009), temos a impressão que o autor a escreve considerando os professores que atuam no Ensino Superior nos dias atuais, pois, em sua visão, não há mais espaço para que o trabalhador pense e planeje a longo prazo, há uma enorme inconstância e instabilidade na manutenção dos empregos. Por isso, os profissionais necessitam mudar a todo momento e ser muito ágeis; a atual lógica mercadológica exige isso, buscando um maior retorno. (Ibidem).

Aliado a essa discussão, apontamos como as novas políticas estão afetando também os professores universitários. O então Presidente da República, Michel Temer, sancionou, em julho de 2017, a nova Lei da Reforma Trabalhista, a qual começou a vigorar em novembro do mesmo ano. Tal Lei, no contexto deste estudo, vem contribuir para a sobrecarga e sofrimento dos trabalhadores. O foco desta pesquisa não são as políticas nem as legislações vigentes no Brasil; entretanto, não podemos deixar de comentar a respeito de uma lei que tem interferência direta no processo de adoecimento dos trabalhadores. Por essa razão, alguns aspectos merecem destaque neste tese.<sup>31</sup> (BRASIL, 2017).

---

<sup>31</sup> Não é nossa pretensão realizar uma abordagem profunda da Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017, pois, como já afirmado, não é o foco desta tese. Desse modo, abordamos apenas alguns fatores considerados imprescindíveis para o contexto com o qual trabalhamos.

A Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017, não altera alguns direitos dos trabalhadores, como o direito ao 13º salário, remuneração maior por trabalho noturno, direito de greve, FGTS, seguro contra acidentes de trabalho, adicional por insalubridade ou periculosidade, horas extras, normas de saúde, higiene e segurança do trabalho, repouso semanal remunerado, aviso-prévio, licença-maternidade ou licença-paternidade, férias anuais com adicional de um terço do salário. Mesmo assim, muitas situações importantes passam a ser passíveis de negociação entre empregados e empregadores; e são essas situações que merecem atenção.

A partir da nova Lei da Reforma Trabalhista podem ser negociados: a jornada de trabalho, o trabalho em ambientes insalubres, o banco de horas, o plano de cargos e salários, o intervalo para o almoço, entre outros. Chamamos a atenção para dois pontos principais que têm íntima relação com a temática aqui abordada: a partir dessa nova lei, os trabalhadores podem passar a ter remuneração por produtividade, além de poderem trabalhar intermitentemente ou em regime de sobreaviso, ou, ainda, através do teletrabalho. (BRASIL, 2017). Talvez, para alguns, à primeira vista, possa parecer que todos esses itens acima venham a melhorar a vida dos trabalhadores, visto que passariam a ter maior “autonomia” no seu trabalho (aliás, esta foi uma das justificativas utilizadas pelo Governo para tal proposta). Contudo, o juiz de Direito Jorge Luiz Souto Maior (2018) é enfático ao comentar sobre a lei que, segundo ele, “pretendeu alterar profundamente a regulação das relações de trabalho no Brasil, desprezando conquistas históricas e sufocando a ação sindical”. Validam esse pensamento Andrade, Lira e Pinto (2017, p. 150):

Se se trata de uma relação jurídica ontologicamente desigual, assimétrica, em que um dos sujeitos admite, assalaria, dirige, mantém o poder disciplinar, de mando, e, do outro, aquele que fica jurídica, econômica e psicologicamente subordinado; se ao empregador é conferido/assegurado o direito de vigiar e punir o empregado, impossível, enquanto for mantida esta relação assimétrica, típica de uma sociedade dividida em classes, ter a pretensão de acabar com o adoecimento forjado no meio ambiente do trabalho. Pode ser minimizado, controlado enquanto se faz e se refaz continuamente [...]. Daí tratar-se de um trabalho que deve ser sempre protegido e não mais desprotegido como fez a “reforma”.

É necessário argumentar que as situações relativas à Lei da Reforma Trabalhista têm impactos muito importantes na vida e na saúde dos trabalhadores. Isso fica explícito na afirmação dos autores supracitados (Ibidem, p. 146):

A reforma trabalhista, ao dismantelar o sistema de proteção e seus caracteres de irrenunciabilidade, indisponibilidade e ordem pública, amplia significativamente as possibilidades de adoecimento e de promiscuidade/conflitividade no meio ambiente do trabalho – caso, por exemplo, da prorrogação desmedida da jornada, de contratos intermitentes e de possibilidades de renúncia de direito indisponíveis.

A Reforma Trabalhista vem em seguida (e talvez em consequência) do surgimento de um novo conceito nos regimes de trabalho: a “uberização” nas relações de trabalho. Uma das precursoras desse conceito, no Brasil, é Ludmila Costhek Abílio, que começou a estudar esse termo ainda em 2016. Tal vocábulo tem na sua origem/relação com o recente sistema de conexão motoristas-passageiros, tendo como maior representante a empresa denominada Uber<sup>32</sup>.

Abílio (2017) afirma que essa uberização do trabalho já acontece há décadas, dizendo respeito às várias modificações do trabalho e às reconfigurações do papel do Estado. Outros pontos importantes da uberização, segundo a autora, são a esfera do consumo na esfera do trabalho, a exploração do trabalho, e a relação entre desenvolvimento tecnológico e precarização das condições trabalhistas. Em uma entrevista para o Instituto Humanitas Unisinos (IHU), em 2017, Abílio faz algumas colocações importantes acerca desse novo conceito.

Inicialmente, a autora destaca a abolição do vínculo empregatício. Com a uberização, as empresas não oferecem mais empregos e os empregados não trabalham para um empregador; essa relação, conhecida até pouco tempo como “empregado-empregador”, passa a ser percebida como “relação de parceria”. Quem faz o serviço e o dono do local onde o serviço é oferecido são “parceiros”, sem vínculo trabalhista algum. Tal relação oferece autonomia para o trabalhador, que administra seu próprio tempo e não precisa dar satisfação para seu superior. No entanto, ele arca com seus custos e assume, inteiramente, todos os riscos do seu trabalho, além de não contar mais com os direitos que, após muitos anos de luta, foram conseguidos pelos trabalhadores. Nas palavras de Abílio (Ibidem, s/p), esse conceito representa

---

<sup>32</sup> A empresa Uber iniciou suas atividades em 2009, com o propósito inicial de fornecimento de serviço de táxi de luxo, com carros de altíssimo nível, na cidade de São Francisco, Califórnia - EUA. Porém, a *Uber Technologies Inc.* foi fundada oficialmente em junho de 2010, e hoje atua em mais de 476 cidades e em mais de 70 países. (KRAMER, 2017, p. 77). “Uber não é proprietária direta das ferramentas e meios de produção (o automóvel, o celular), mas controla ferreamente a propriedade da capacidade de agenciar, de tornar viável a junção entre meios de produção, força de trabalho e mercado consumidor, sem intermediação de um “emprego”. A empresa detém, juntamente com outras grandes empresas ou proprietários, a propriedade dos recursos sociais de produção”. (FONTES, 2017, p. 56). Ou seja, não há uma proteção legal (trabalhista) para quem desenvolve a função, trabalha como motorista, por exemplo.

“uma forma de obscurecer a exploração e tornar ainda mais precária a condição do trabalhador”, pois “ao mesmo tempo em que se livra do vínculo empregatício, a uberização mantém, de forma um tanto evidente, o controle, o gerenciamento e a fiscalização sobre o trabalho”.

Em seguida, a autora utiliza o termo “*just-in-time*<sup>33</sup>” para explicar que, através dessa expressão, o trabalhador deve estar disponível para ter seu trabalho utilizado conforme necessidade do capital. Ou seja, acontece quando a empresa parceira necessitar, lembrando que o capital não paga pela disponibilidade do trabalhador, mas conta sempre com ela. Isso significa, conforme Abílio (2017), que o trabalhador deve administrar a própria vida sem o respaldo das mínimas redes de proteção. Através da uberização, a empresa se permite o direito de pagar o trabalhador conforme bem entender. Por exemplo, uma empresa que atua no ramo de entrega de produtos à domicílio e conta, para isso, com vários *motoboys*. No período anual em que os pedidos de entrega são maiores, a empresa contrata os entregadores trabalhando setenta horas semanais; no período onde as entregas são menores, os entregadores trabalham, e recebem somente por cinquenta horas, o que pela uberização e pela Reforma Trabalhista com o regime intermitente é possível e legal.

Ainda, Abílio (Ibidem) fala acerca do consumo avaliado nessa relação. O trabalhador tem consciência de que seu trabalho está sendo constantemente avaliado pelo consumidor – talvez de forma mais intensa do que pelo empregador, anteriormente<sup>34</sup>. E ele sabe que o sucesso do seu trabalho, bem como, um número maior de clientes, depende da boa avaliação por parte de quem acabou de utilizar o seu serviço. “Isto é muito interessante, porque a certificação sobre o trabalho sai da mão do Estado e de procedimentos publicamente estabelecidos e passa a se dar na relação entre gerenciamento da multidão de consumidores e o cultivo da força da marca”. (Ibidem, s/p).

Por fim, há o que consideramos como sendo o item mais delicado no que tange ao trabalho na perspectiva da uberização. Por esta forma, o trabalho se desprende da profissão; não há mais, necessariamente, profissionalização para trabalhar. Um exemplo disso é que o motorista de Taxi é um motorista profissional, ao passo que o motorista do Uber tem uma identidade flexível. Ele pode exercer esse trabalho apenas

---

<sup>33</sup> “Na-hora-certa” em tradução livre.

<sup>34</sup> A isso, a autora chama de “terceirização da avaliação”, pois a avaliação deixa de ser tarefa do patrão e passa a ser de uma multidão de consumidores.

sendo portador de carteira de habilitação, ser um desempregado, um engenheiro, um professor fazendo uma renda extra.

A uberização chegou na Educação. Em julho de 2017 foi apresentado, como Projeto de Lei Complementar (PLC), pela Prefeitura de Ribeirão Preto (SP), um aplicativo de celular para a contratação de professores substitutos. O serviço funciona da seguinte forma: um professor que não puder comparecer ao trabalho comunica à escola que, por sua vez, disponibiliza no aplicativo a necessidade de alguém para substituir aquele professor. O trabalhador que responder em até trinta minutos poderá dar a aula e terá até uma hora para chegar à escola. Ele receberá por aulas individuais, sem nenhum vínculo empregatício com a escola ou Prefeitura. A justificativa para tal proposta se dá para suprir o elevado número de ausências dos professores por motivos de (falta de) saúde. (MOREIRA, 2017). Tal projeto já teve parecer contrário por parte do Conselho Municipal de Educação. É possível, ao analisar este PLC, constatar que as escolas estão atravessadas com questões de sofrimento, que os professores estão adoecendo, que as condições de trabalho docente não permitem que a atuação profissional seja minimamente adequada. No entanto, na maioria das vezes, a preocupação da gestão não é pensar sobre essas questões, mas responsabilizar e punir o professor que, devido às situações supracitadas, acaba por adoecer. E entregar a performance do produto “aula” a qualquer preço (mesmo que o substituo que se apresentar não tenha nem condições de fazê-lo). Ou seja, não é o produto em si, mas a performance da entrega o que mais interessa.

Fortalecendo esse cenário identificado, o Jornal Extra Classe<sup>35</sup> (publicação do Sindicato dos Professores do Rio Grande do Sul – Sinpro/RS), publicou, no dia 07 de janeiro de 2020, uma matéria falando de uma plataforma de cadastro onde os professores se cadastram (e pagam uma taxa para tanto) e passam por um “processo seletivo simplificado para formação de cadastro de professores”. Aqueles profissionais aprovados seriam chamados para substituir professores, ministrando aulas presenciais ou *online*. Ou seja, a uberização, já chegou à docência do Ensino Superior.<sup>36</sup>

---

<sup>35</sup> Matéria disponível no link: <https://www.extraclasse.org.br/educacao/2020/01/contratacao-uberizada-de-professores-por-aplicativo-ja-e-realidade>.

<sup>36</sup> Assim como no caso de São Paulo, o Sinpro/RS também já está estudando formas de intervir nesse contexto, buscando a manutenção dos direitos dos professores.



Também, em se tratando especificamente dos professores do Ensino Superior, são inúmeras questões relacionadas com o adoecimento desses trabalhadores a partir de discussões específicas. A primeira delas diz respeito à forma de contrato que estes profissionais têm. Esse fato se torna mais delicado para aqueles que atuam em universidades privadas ou comunitárias, pois, nesse caso, os professores não têm nenhum tipo de estabilidade no seu emprego, o que acaba sendo um aspecto que gera insegurança. (COUTINHO; MAGRO; BUDDE, 2011). Isso vem ao encontro do que Jillou e Cecílio (2015, p. 237) afirmam quando dizem que as instituições de Ensino Superior privadas estão vulneráveis economicamente, refletindo na sua sobrevivência e na sobrevivência dos profissionais que nelas atuam. Outra questão é que muitas das instituições privadas (não comunitárias) têm sistemas em que os alunos-clientes avaliam seus professores, se estes forem algumas vezes avaliados negativamente, serão demitidos. A educação vira mercadoria sem nenhum problema.

Outro fator que aparece relacionado aos problemas enfrentados pelos professores que atuam no Ensino Superior é o excesso de trabalho que cabe a estes profissionais. Coutinho, Magro e Budde (2011) destacam o grande número de publicações que os professores de Pós-graduação necessitam ter para se manter integrados aos programas, para que este seja bem avaliado, além das várias horas que passam em sala de aula em contato direto com os alunos, inúmeras reuniões, orientações, captação de recursos e outras atividades extraclasse. Leite (2017) lista algumas das atividades que precisam ser desenvolvidas pelos docentes universitários e de Pós-Graduação: a administração da instituição através de conselhos e colegiados; inúmeras bancas de Mestrado, Doutorado e concursos; orientações de Graduação, Iniciação Científica, Especialização, Mestrado e Doutorado; responder *e-mails* que chegam em qualquer horário; alimentação do sistema de frequência e planos de aula; elaboração de relatórios e pareceres de projetos de pesquisa e extensão e de revistas; elaboração e execução de projetos com fomento externos para “agregação monetária ao docente e à instituição” (Ibidem, p. 211); publicação de artigos em revistas bem avaliadas em seus respectivos *rankings*; preparação das aulas para Graduação e Pós-Graduação; participação em eventos; participação em grupos de pesquisa; bem como elaboração e correção de provas e trabalhos da Graduação e Pós-graduação, entre tantas outras.

Borsoi (2012, p. 83) também aponta que

O trabalho docente tem natureza tal, que permite que: seja realizado, em parte, fora do ambiente institucional; extrapole amiúde os limites específicos da jornada regimental contratada; não possibilite visibilidade clara de seu produto; dependa, em grande medida, de condições especiais para ser efetivado – a exemplo da preparação de aulas e da elaboração de textos científicos, artigos etc.; haja, por parte do professor, relativo controle sobre suas atividades, bem como sobre a entrada e saída da instituição.

Os professores que atuam no Ensino Superior, muitas vezes, têm de assumir várias turmas de alunos, ministrar diferentes disciplinas, estar sempre em busca da atualização de seus conhecimentos (geralmente arcando com tais custos, ou seja, se autofinanciando quando faz aulas de língua estrangeira, quando comparece a eventos, etc.) e da adaptação às inovações tecnológicas, devendo fazer isso em horário extra ao tempo que passa na universidade. (JILLOU; CECÍLIO, 2015). Para Locatelli (2017) muitos professores acabam tendo que assumir várias disciplinas, algumas vezes, em diferentes universidades, disciplinas essas pouco ou nada relacionadas com suas áreas de estudo e pesquisa.

Talvez o que mais diferencia o docente que atua no Ensino Superior daquele que trabalha em outros níveis de ensino, em relação às atividades desenvolvidas e cobranças, seja a exigência por produção. E não é “qualquer” produção. Devem ser artigos publicados em revistas com *Qualis*. E também não é pouca produção. Esses professores são cobrados para que alcancem, com suas publicações, pontuações altas, o que, conseqüentemente, faz com que o programa ao qual pertencem também seja bem avaliado. Em outras palavras, aqueles que não publicarem periodicamente podem não permanecer nos seus programas de Pós-Graduação (ALVES; OLIVEIRA; FRANCISCO, 2017), sendo ainda acusados de não colaborarem com o seu “coletivo”.

Em pesquisa realizada por Borsoi (2012) com professores que atuam em programas de Pós-Graduação, percebeu-se que o número de publicações varia de uma a quatro por ano. A autora salienta, nesse caso, que “no que diz respeito à produção acadêmica, os docentes tendem a considerar que há uma ‘exigência desmedida de produtividade’ – leia-se, publicações”. Tal exigência justifica-se, de acordo com a autora (Ibidem, p. 89), pelas

[...] políticas de metas criadas pelas próprias instituições financiadoras e/ou reguladoras de parte do trabalho acadêmico. As instâncias acadêmicas e administrativas da universidade adotam os critérios estabelecidos por tais instituições. Com isso, os docentes veem-se forçados a segui-los, para ser considerados produtivos e para que os programas de pós-graduação aos quais estão vinculados obtenham conceitos suficientemente elevados para

possibilitar a aquisição de bolsas e verbas de manutenção ou, simplesmente, para continuar existindo.

Em outras palavras, os professores atuantes no Ensino Superior estão cotidianamente expostos às mais diversas situações e cobranças para que produzam, ministrem boas aulas, participem da gestão da instituição, entre outras atividades já descritas. Porém, as situações acima são apenas algumas das tantas que já foram abordadas desde o início da escritura da Tese.

Essa nova lógica de trabalho que emerge na docência no Ensino Superior exige que os docentes sejam “empresários de si mesmo”, explicitando a engrenagem do neoliberalismo, o que significa dizer que a docência é produzida sob um quadro de racionalidade, e que não “[...] preexiste a si mesma. Suas formas, seus contornos, seus significados são constituídos a partir de um feixe complexo de relações”. (FABRIS; DAL’IGNA, 2013, p. 53-54). As autoras definem a docência no nível superior “na Contemporaneidade, [período em que] a regulação das condutas está, cada vez mais, relacionada com uma cultura empreendedora. Os/As docentes são cada vez mais regulados/as em função de seus desempenhos. Eles/Elas devem tornar-se sujeitos empreendedores que vivem suas vidas como um empreendimento”. (Ibidem, p. 55). Pensin (2015) ratifica que a lógica que gere a docência universitária hoje é uma lógica neoliberal, baseada no que a autora chama de “empresariamento da educação”. (Ibidem, p. 1468). Tal afirmação é justificada pela autora no sentido de que se exige dos professores universitários que estejam constantemente se aperfeiçoando em formação continuada, sejam capazes de inovar, produzir ciência, promover um sujeito empreendedor, flexível, inovador, humano e cidadão. Aliás, a formação continuada passou a ser “uma estratégia de sobrevivência se considerada a lógica do empresariamento da educação”. (Ibidem, p. 1468). A autora ainda segue afirmando que a Pedagogia, hoje, está centrada na aprendizagem, a ponto de vivermos em uma sociedade da aprendizagem:

O acento na aprendizagem cria uma demanda educacional na medida em que constitui a necessidade de que todos (incluídos aí os professores) devam aprender sempre, em todos os lugares, em decorrência de qualquer situação e ao longo de toda a nossa vida o que nos faz perceber que há na sociedade contemporânea um forte discurso (multiforme, que se utiliza de diferentes modos de linguagem e canais de comunicação) sobre a formação continuada. (Ibidem, p. 1470).

Pensando assim, tal posição tem implicações diretas no modo de subjetivação dos professores que atuam no Ensino Superior, visto que “ensinar perde sua ênfase na prática docente e os processos educativos escolares [...] não mais têm o ensino como prioridade e sim a mediação da aprendizagem do aluno, o que sugere que a ênfase da ação docente esteja colocada na facilitação da aprendizagem”. (Ibidem, p. 1470).

Assis e Pacheco (2017) falam acerca do “poder sacerdotal”, “dom”, ou “missão” que o professor deve deter. Em seu estudo, eles perceberam que “os professores se sentem responsáveis com a formação profissional dos alunos, devendo, para isso, estar compromissados com o aperfeiçoamento profissional”. (Ibidem, p. 43). Tem-se, para tanto, uma visão romântica da docência, a qual deve ser, de acordo com os sujeitos da pesquisa desses autores, realizada “com ‘amor’, ainda que as circunstâncias não sejam ideais” (Ibidem, p. 43). Entretanto, também afirmam que a instituição de ensino e a postura dos alunos são dois fatores que interferem negativamente no desenvolvimento da profissão docente:

No tocante à instituição, o Sujeito 1 (F, 37) menciona a “falta de incentivo”, ou seja, o pouco incentivo ao desenvolvimento de projetos, pesquisas e outras atividades que favoreçam o crescimento profissional. Com relação ao aluno, nota-se insatisfação com a postura do aluno quanto ao comprometimento com a disciplina e em relação ao docente, o que pode ser observado quando o Sujeito (M, 51) fala do “pouco compromisso que o aluno tem” e, ainda, o aluno não dispor de conhecimentos básicos que permitam o desenvolvimento e construção de novos conhecimentos, conforme relatado pelo Sujeito 2 (M, 33). (Ibidem, p. 48).

Pensin (2015, p. 1473) aborda esse contexto, mas relacionando com a formação continuada, dizendo que:

A formação continuada do professor, na perspectiva do campo da Pedagogia Universitária, orienta-se pelo protagonismo do professor; pela complexidade da docência; pela articulação entre teoria e prática; pela potencialidade da reflexão e da reconstrução críticas das práticas docentes; pela compreensão de que isso se dá num processo de professoralidade que envolve a dimensão pessoal e profissional do professor, a dimensão individual (o professor como sujeito de seu processo formativo) e institucional (as políticas institucionais para a formação docente).

Ou seja, há muito envolvido na prática da docência universitária. Os professores não dão simplesmente a sua aula. Eles são atravessados por diferentes relações de poder e efeitos de verdade que os constituem e que vão muito além do

que ocorre dentro da sala de aula. E os diversos sujeitos envolvidos nesse processo – alunos, instituição, órgãos de fomento, etc., além do próprio professor –, acabam tendo, cada um no seu espaço, forte impacto nos modos de subjetivação desses trabalhadores.

Além disso, para aguçar a curiosidade do leitor quanto ao que será ainda escrito nesta Tese, trazemos a fala da professora Betina nos momentos de orientação, quando sinaliza que o objeto de estudo, considerando tudo que já foi estudado historicamente, tem sido aquele professor que está afastado do trabalho. Em contrapartida, aquele que está doente, mas continua trabalhando, não gera motivo para ser estudado. Logo, será que o foco dos estudos tem sido o “adoecimento docente” ou a “falta de produtividade docente”? “E mais do que isso: doente é quem continua trabalhando nessa maquinaria ou quem se afasta? Como o professor é produzido como o responsável pela sua saúde e doença? Como a “saúde”, transformada em mercadoria, pode ser tomada como um dos modos de endividamento do professor universitário, quando vira qualidade de vida? Ele nunca está sadio o suficiente nessa maquinaria que o produz como doente e responsável pela mesma?”.

Voltando ao título deste subcapítulo, enfatizamos que o intuito é de provocar no leitor a reflexão acerca da (auto)cobrança e (auto)competição, tão presentes no mundo corporativo e que adentrou ao campo da educação. O objetivo neste momento não é realizar uma crítica às universidades e, muito menos, aos seus gestores e professores. O intuito é discutir sobre as diferentes formas de viver a profissão docente, tendo como foco o produtivismo, o superdesempenho, o estímulo à competição, à superação, dentre outros aspectos que até pouco tempo não estavam presentes quando se pensava em universidades.

Han (2017b, p. 23) se refere à sociedade do século XXI como uma “sociedade de desempenho”, que vem a ocupar o lugar da sociedade disciplinar, ocorrendo, segundo o autor, em função da transição dos sujeitos da obediência para os “de desempenho e produção”. As pessoas hoje, por mais que ainda sejam portadoras de CPF (Cadastro de Pessoa Física) respondem por empresas: como “empresários de si mesmos”. E essas “empresas” precisam se manter competitivas para encontrar e manter o seu espaço, como é possível perceber no excerto abaixo, conforme uma das entrevistas:

*Infelizmente é uma coisa que tu tem que ter  
números pra se ter publicação, pra pode concorrer!  
[...] Ter um currículo pra tu sempre se manter um  
pouco competitivo... .(Professor 2).*

A fala de P2 demonstra o quanto essa competição está presente no universo acadêmico. O que também é possível de ser percebido na Escrita 10:

*Os aspectos relacionados aos sofrimentos psíquicos  
e físicos apontados nas falas dos professores foram:  
[entre outros] falta de colaboração entre colegas de  
trabalho; competitividade e conflitos entre grupos de  
linhas de estudo diferentes; privilégios de uns e  
preconceitos a outros. (FORATTINI; LUCENA, 2015).*

Essa competitividade entre os docentes geralmente é desencadeada pela inveja e desconforto em ver o sucesso do colega, e tem como motivação, entre outros fatores, minimizar a insegurança do sujeito ao se sentir superior ao outro. Como consequência, surgem sentimentos de agressividade e revolta ocasionando o adoecimento psíquico. (BREITENBACH, 2015).

Um estudo realizado por Nascimento e Araújo com os docentes da Universidade Federal do Piauí, em 2014, demonstra que a competitividade está fortemente presente entre os professores que atuam naquela instituição. Isso se daria porque “as transformações econômicas, sociais, tecnológicas, políticas e culturais ocorridas nos últimos tempos [...] não pouparam as formas segundo as quais o homem organiza o seu trabalho”, inclusive no que tange o campo da docência. (NASCIMENTO; ARAÚJO, 2014, p. 59).

É importante ressaltar que, antes de emergir no âmbito universitário, a competitividade está presente na sociedade atual de modo geral, como Breitenbach (2015, p. 18) nos explica:

*Torna-se importante ressaltar que vivemos em uma sociedade extremamente competitiva que incentiva, estimula, valoriza e promove a competição. Assim, posso pensar que, neste momento central da globalização, criar uma cultura de responsabilidade, identificada nos termos da qualidade, eficiência, eficácia é possível através e somente de uma forte flexibilidade e da exaltação do*

individualismo. A competitividade no ambiente educacional pode ser considerada condição para a qualidade dos espaços escolares, concretizando-se em sucessivas avaliações externas, conducentes à comparabilidade e à responsabilização dos sujeitos pelos fracassos, uma vez que o ambiente educacional, sendo filho da sociedade capitalista, também estimula a competitividade.

Essa competitividade não ocorre somente entre os professores, dá-se, especialmente, consigo mesmo. Isso porque, além de consumirmos saúde, competimos com os outros e conosco mesmos em termos de “qualidade de vida”. Para explicar como isso ocorre, utilizaremos as escritas do filósofo coreano radicado na Alemanha, Byung-Chul Han (2017b). Para ele, o sujeito se encontra em um processo tão desenfreado pela busca da produtividade e desempenho que se coloca numa posição de ter que se superar a cada dia e, para tanto, acaba entrando em uma autocompetição, o que acaba desencadeando um sofrimento psíquico, depressão, esgotamento. Nas palavras do autor:

O que causa a depressão do esgotamento não é o imperativo de obedecer apenas a si mesmo, mas a *pressão de desempenho*. Visto a partir daqui, a Síndrome de Burnout não expressa o *si-mesmo* esgotado, mas antes a alma consumida. [...] A depressão se expande ali onde os mandatos e as proibições da sociedade disciplinar dão lugar à responsabilidade própria e à iniciativa. O que torna doente, não é o excesso de responsabilidade e iniciativa, mas o imperativo do desempenho como um novo *mandato* da sociedade pós-moderna do trabalho. (Ibidem, p. 26).

Para o filósofo, a competição não é mais apenas com o outro, com o colega, com o chefe ou com o subordinado, mas consigo mesmo. O desempenho é a mais nova forma de dominação. Fortalecendo essa ideia, Hoffmann *et al.* (2017) explicam que a competitividade é uma das maiores características do que denominam “cultura do produtivismo” (Ibidem, p. 257), o que diz respeito à “concepção mercantilista que a mensuração do desempenho docente adquiriu”. Isto em virtude do número de publicações, orientações, bolsas de pesquisas, etc. A busca é para superar-se a si mesmo: publicar mais que ontem, orientar mais que no ano passado, obter mais bolsas do que já tinha. Isso é percebido na fala de P5 e nas seguintes publicações:

*E nas publicações também. Publicações digo na pesquisa né? Porque a gente tem o lattes né? [...]  
Como a gente se preocupa com aquilo ali né?  
(Professora 5).*

*Efeitos nefastos da lógica produtivista da  
Universidade pública hoje que se apóia nas políticas  
de fomento ao ensino e à pesquisa. (GUARANY, 2012).*

Notamos o quanto a autocompetição está, cada vez mais, impregnada no trabalho docente. No entanto, se trata de uma luta inglória; nunca se vencerá, nunca acabará, pois diariamente há a necessidade de se superar. Isso exemplifica o que Lazzarato (2014) chama de homem endividado. Para o autor, desde que nascemos já contraímos dívidas que passamos a vida toda a pagar, sem chegar à quitação.

Aproximando essa afirmação ao campo da Educação, é possível apresentar a exacerbada dedicação às publicações, a necessidade de alimentar (e aumentar) o Currículo Lattes, a busca cotidiana por formação continuada, treinamentos, participação em eventos, estudo e aperfeiçoamento de Língua Estrangeira, entre tantos outros exemplos que poderiam ser citados. Os professores estão constantemente correndo atrás de serem melhores, mais produtivos. E, em função disso, se tornam o que Han chama de “depressivos fracassados”. (HAN, 2017b, p. 25).

Outra questão que merece atenção quando falamos do trabalho docente é a flexibilidade que esses profissionais necessitam ter. Ao participar de um evento da Educação no período de escritura da Tese, ouvimos, na fala de um professor um desabafo e pedido de socorro em meio à precarização que o campo educacional vive: “Estamos sendo obrigados a subir em árvores, sendo peixes!”. Essa frase se refere àquela história de um momento em que os animais da floresta seriam avaliados. Com o intuito de uma avaliação justa, todos os animais teriam que desempenhar a mesma atividade. Assim, o elefante, o macaco, o cachorro, o pássaro e o peixe deveriam subir em uma árvore. É claro que o peixe não conseguiria cumprir sua tarefa e não seria aprovado; todavia ele tem a capacidade de desempenhar com maestria tantas outras atividades que seus amigos não seriam capazes. Essa história é muito utilizada quando se abordam os processos avaliativos, o que não era o caso na fala desse professor. Ao utilizá-la, ele se referia que os professores estão sendo obrigados a desenvolver atividades praticamente impossíveis de serem realizadas no ambiente educacional e todas ao mesmo tempo.



Explicando um pouco melhor: os professores precisam se reinventar constantemente nas salas de aula, precisam buscar temas importantes de serem pesquisados, precisam se debruçar diariamente em pesquisas, publicações, aulas, orientações, bancas, organização de trabalhos, participação em eventos, precisam fazer extensão e dar aulas criativas que prendam a atenção dos alunos, etc. Ou seja, fazendo uma analogia à história anterior, eles precisam subir em árvores, nadar e voar.

Em seu livro, *Sennett e a Educação*, Silva (2015) aborda essa flexibilidade que o sujeito do nosso tempo necessita ter. Isso interfere nas relações de poder e controle existentes, pois precisam dar conta das metas de produção, sem horários fixos de trabalho<sup>37</sup>, dentre outros. Para o autor, a flexibilidade é percebida nas pessoas pelos seus “comportamentos maleáveis, aptidões para a mudança e fácil adaptação a novas circunstâncias”. (Ibidem, p. 23). Tal reflexão é percebida, também, nos excertos abaixo:

*Nesse sentido, à medida que o processo de reestruturação produtiva se consolida, cada vez mais os trabalhadores são compelidos a se adaptar a um perfil baseado no paradigma da flexibilidade.*

*(PIZZIO; KLEIN, 2015).*

*A mercantilização do ensino superior, por exemplo, vivenciada fortemente ao longo dos anos noventa como consequência da forte atuação do Banco Mundial, teve o preço de muitas modificações nas rotinas dos docentes para além da proliferação de instituições privadas e da estagnação das instituições públicas, contando principalmente com a redução dos orçamentos, fechamento dos concursos e a flexibilização e precarização dos contratos trabalhistas. (ABREU et al, 2016).*

---

<sup>37</sup> Os contratos de trabalho dos professores até podem ser por horas de trabalho. Entretanto, sabemos que o trabalho docente não termina quando ele sai da sala de aula. Por isso, não há horários fixo ao realizar as atividades laborais.

Considerando a Reforma Trabalhista aprovada em 2017, os professores passam a “correr riscos”, “viver no limite” ou em “estado contínuo de vulnerabilidades” (SILVA, 2017, p. 26), pois perderam muitos dos direitos que gerações levaram anos para garantir. Isso pode ser percebido na fala abaixo:

*E o pior é que isso ainda vai piorar... se é que é possível... agora que aprovaram essa Reforma Trabalhista, as garantias que a gente tinha estão correndo risco de se perder. Aqui na Federal nem tanto, mas pensa nas particulares e comunitárias! O professor vai ser contratado em março, demitido em julho; contratado em agosto de novo e demitido em dezembro. Não vai receber férias, décimo terceiro... e você acha que isso não vai deixar a pessoa doente? Claro que vai! (Professora 6).*

Podemos utilizar da escrita de Silva (2015), publicada dois anos antes da Reforma Trabalhista, para entender como essa vulnerabilidade implica em adoecimento. Para o autor, a pessoa “ingressa em uma dinâmica de permanentes capacitações para um mercado instável e imprevisível, aumentando os níveis de ansiedade e de apreensão sobre seus percursos pessoais e profissionais”. (Ibidem, p. 27). Isso ocorre porque, como já dito anteriormente, o mercado de trabalho exige um superdesempenho, com vasto currículo e aperfeiçoamentos. Em contrapartida, oferece precarização e vulnerabilidade das condições de trabalho.

Aprofundando um pouco mais a necessidade de superdesempenho, utilizamos de um excerto de Han (2017a, p. 69-70):

A Teoria da Obscenidade de Sartre pode ser aplicada muito bem ao corpo da sociedade, em seus processos e movimentos. Tornam-se obscenos quando são privados de toda narratividade, de todo direcionamento, de todo sentido. Sua quantidade excessiva e sua sobrançeria se expressão, então, como adiposidade, massificação, proliferação massiva. Eles proliferam e crescem sem objetivo, sem forma, e nisso é que reside sua obscenidade. Obscenas são a hiperatividade, a hiperprodução e a hipercomunicação que se lançam velozmente para além da meta. Obscena é essa hiperaceleração, que já não é realmente *movente* e tampouco nada leva *adiante*. Em seu excesso, lança-

se para além de seu *para onde*. Obsceno é esse *puro* movimento que se acelera por causa de si mesmo.

A passagem acima faz-nos refletir em como a sociedade tem se tornado acelerada, com pressa, mas sem direção. Os professores precisam pesquisar, publicar, sem considerar a utilidade de seus estudos. O importante é ter números, mesmo que, para isso, se repita em diferentes artigos, basicamente o que já foi dito. De acordo com Oliveira, Pereira e Lima (2017, p. 611), “a reflexividade e o pensamento crítico [...] cedem lugar à reprodução, expressa pela enorme quantidade de artigos que nada acrescentam efetivamente de novo em suas áreas de saber, convertendo-se apenas em uma moeda de troca por pontos de publicação. ”

Isso não quer dizer que os estudos publicados não sejam extremamente importantes e relevantes! Trazemos à tona essa discussão com o intuito de provocar a reflexão acerca das consequências que essa exigência exacerbada por publicação tem na vida dos professores. O trecho abaixo corrobora a reflexão:

*Este esvaziamento, que decorre da divisão sóciotécnica do trabalho e é própria do sistema capitalista de produção, atinge agora a educação, e é funcional ao capital na medida em que a atividade docente passa a poder ser medida pelo quanto produz e a ser mais valorizada pelas técnicas e tecnologias que utiliza do que pelo conteúdo que passa, respondendo a uma visão tecnicista e economicista da educação [...]. O que mais se valoriza é a forma através da qual [o ensino] é veiculado, a tecnologia utilizada, do que o próprio conteúdo e os profissionais envolvidos no processo [...]. Como manter a saúde em um ambiente no qual as mudanças apontam para a inserção de elementos que desqualificam cada vez mais o trabalho docente? (GUARANY, 2012).*

Quer dizer, a precarização e mercantilização que assolam o campo educacional brasileiro são predisponentes ao adoecimento dos profissionais que ali atuam. Não é

à toa que lemos, constantemente, que o magistério é uma das categorias onde há o maior número de afastamento por motivos de (falta de) saúde. Muitos são os professores que, apesar de doentes, seguem trabalhando. Porém, não são objeto de estudo. Para a realização do Estado da Arte/Revisão da Literatura para a construção desta Tese, debruçamo-nos exaustivamente buscando conhecer o que há publicado referente à temática adoecimento docente no Brasil. Por fim, não encontramos estudos que buscassem entender esses sujeitos.

Um estudo realizado por Cortez *et al.* (2017) analisou 69 publicações referentes a esta temática. Nesse estudo emergem informações muito pertinentes à temática em questão, a exemplo da revisão de literatura deste trabalho, não há registros de pesquisas sobre o professor que, mesmo doente, continua trabalhando.

Considerando a afirmação acima, bem como toda a lógica mercantilista que envolve o campo da educação, já amplamente discutida, sobretudo neste capítulo, é possível afirmar que o que chama a atenção dos pesquisadores são os professores que não estão produzindo/trabalhando conforme o mercado espera. Aqueles que, mesmo doentes, permanecem indo até as Instituições de Ensino e fazendo, numericamente, o que lhe cabe, não são objeto de estudo, pois não deixam de alimentar o Sistema capitalista.

Tais discussões apontam para uma figura subjetiva muito contemporânea, que é o professor endividado, que busca consumir qualidade de vida para se manter produtivo e competindo com os outros e, principalmente, consigo mesmo. A seguir veremos ainda um atravessamento bem específico, em se tratando das questões de gênero.

### **4.3 As relações de gênero em tempos de sociedade de desempenho**

Outra pista importante encontrada na análise dos artigos e entrevistas desta Tese foi o atravessamento das questões de gênero na docência no Ensino Superior. A primeira informação relevante foi a de que os professores homens entrevistados afirmam que não há adoecimento na docência do Ensino Superior, como percebido na fala abaixo:

*É só papo furado! Assim, reclamar é fácil! Agora tem que provar né? [...] Aqui é muito uma coisinha de reclamar por reclamar. (Professor 4).*

Ao passo que as professoras entrevistadas asseguram que a universidade é um ambiente de adoecimento laboral.

*E isso acaba gerando um estresse! [...] Tive que apresentar atestado médico, fiquei alguns dias afastada, justamente em função desta atividade da gente, que é uma atividade bastante estressante. (Professora 6).*

A partir das declarações opostas, arriscamo-nos sugerir que, apesar de as mulheres adoecerem nos seus trabalhos, é nesse mesmo trabalho que se pode achar algumas relações saudáveis, de cuidado e atenção. Trataremos disso no decorrer deste capítulo.

Julgamos ser necessário, antes de adentrarmos na questão de gênero na docência, refletir sobre a constituição da presença feminina nos ambientes formais de trabalho. Mesmo que as diferenças salariais e de valorização (LAPA, 2016) ainda sejam presentes entre homens e mulheres que desempenham a mesma atividade laboral no Brasil, isso já foi muito mais complexo e divergente, quando as mulheres de classe média-alta não podiam, sequer, trabalhar fora do lar, em detrimento das mulheres mais pobres que eram obrigadas a trabalhar e lhes cabia apenas alguns tipos de trabalho. Ou seja, realidade das camponesas, que sempre desempenharam atividades além das domésticas – como na lavoura e oficinas de manufatura, por exemplo. (MEYER, 2003).

Na segunda metade do século XIX, as mulheres burguesas começaram a atuar em hospitais e na docência. Contudo, as atividades que desenvolviam eram, quase que na sua totalidade, subordinadas a homens e com um viés de cuidado e assistência social. (Ibidem). Quando, oficialmente, as mulheres passam a ocupar o cargo de docente, após o período de colonização portuguesa, elas não podiam trabalhar conteúdos de geometria, por exemplo, por ser considerado masculino; isso se dava porque “essa era uma das matérias que era utilizada como critério para o

estabelecimento dos valores dos salários, reforçando-se a diferença salarial entre homens e mulheres”. (SCHERER, 2017, p. 39). Vale reforçar que a docência passa a ser permitida e, posteriormente, indicada para as mulheres porque era marcada por características maternais, como o cuidar, principalmente nas séries iniciais. (Ibidem). Essa lógica da vocação e dos cuidados maternos já foi amplamente discutida na bibliografia para desnaturalizar essa questão.

Aqui aparece um tipo de cuidado diferente. Aquele que olha para o sofrimento do outro mesmo estando em sofrimento, como pode ser percebido na fala de P5:

*Além de passar um conhecimento para o aluno, a gente também quer passar um bem-estar para aqueles alunos. (Professora 5).*

As professoras não abandonam suas vivências, suas trajetórias, suas vidas pessoais quando entram na sala de aula, bem como são tomadas pelo sentimento de impotência diante de situações em que, dentro da universidade, fazem todo o possível, mas que o que está além desse espaço também as afeta, como na fala abaixo:

*Tem muito aluno que... hoje de manhã eu tinha um que chorava, chorava, sabe? E aí então, por exemplo, tem dias que eu recebo uns dois, três. Não pra falar de conteúdo, mas pra falar da vida deles... eu saio daqui terminada. Tem dias que eu chego em casa chorando também por uma história ou outra, ou porque eu não consegui resolver... por exemplo, quinta passada uma aluna disse “ai, prof., eu não tenho vontade nem de viver. ” Aí saí, fui embora pensando assim “e meu Deus, será que essa doidinha vai fazer uma loucura? Vai se matar?” [...] O professor que se doa pra atender esses alunos, eu acho que fica bem baqueado também, sabe? Porque não consegue resolver. (Professora 1).*

As falas acima são de professoras mulheres, que trabalham 40 horas semanais em sala de aula e gestão, fazem pesquisa, extensão e publicam seus estudos. Mesmo assim não deixam de cuidar dos seus alunos, não deixam de prestar atenção em suas vidas. Abordamos isso não com o intuito de romantizar de forma ingênua a profissão docente, nem de afirmar que as/os professoras/professores devem ser pais de seus alunos. Apresentamos porque vemos emergir saúde quando a professora, apesar das inúmeras atividades que tem para desenvolver, ainda consegue ver o ser humano que está a sua frente. Vemos saúde no cuidado que a professora tem com o seu aluno, entendemos a professora se transformando, dando potência ao coletivo, crescendo junto com o que vê no aluno. Junto a isso, percebemos o quanto é difícil lidar com o sofrimento do outro quando estamos sofrendo também. Mas há aí um tipo de atenção específica ao aluno que podemos ler como alguma saúde ainda.

É importante salientar que quando pensamos nesse paradoxo de perceber saúde na professora que cuida do sofrimento do aluno apesar do seu próprio sofrimento, pretendemos desnaturalizar as características naturalmente atribuídas às mulheres, quais sejam a flexibilidade, a empatia e a multitarefa e como intensificam-se nas relações de trabalho, além de obrigar a jogar o jogo do capitalismo socioemocional.

Consoante Seibert (2019, p. 100), “é esperado que os professores sintam-se na responsabilidade de proteger aquele que vem, um sentimento de cuidado é despertado”, no sentido de que de uma forma muito potente, o cuidado é acessado pelos professores quando da relação com o seus alunos. Dessa forma, poderíamos trazer o conceito da “grande saúde” em Nietzsche (2017), em se tratando desse enfrentamento com a vida, seja alegria ou sofrimento. E quanta potência de saúde há quando professoras que relatam estarem sofrendo conseguem, ainda, olhar para o sofrimento de seus alunos.

Sabemos que essa afirmação não vai ao encontro do que se percebe na maioria dos espaços, falas, rodas de conversas: de que “o sofrimento é triste”. Vivemos em uma época em que não se permite não ser feliz, em que há demasiada medicalização para alcançar a felicidade. Bruckner (2002) ajuda a entender um pouco essa busca incessante pela felicidade, explicando que isso tem sua gênese com o Cristianismo, ainda no século XVIII, com a promessa de salvação dos pecados, vida eterna em mundo celestial, lindo e sem nenhum sofrimento. Como a grande maioria

da população brasileira tem uma crença religiosa, embasada no Cristianismo até hoje, se almeja viver nesse mundo “perfeito”.

A forma como as pessoas enfrentam a vida, o trabalho, com base na sociedade do desempenho proposta por Han (2017b) não permite que se cogite a possibilidade de não ter sucesso, ou se sentir triste. Para essa sociedade, a tristeza só é sentida e vivida por pessoas fracassadas. Nesse sentido, o sucesso é, provavelmente, o valor mais importante a ser alcançado e, para alcançá-lo, a tristeza não pode estar presente.

Pensando, ainda, na maquinaria a que diz respeito a profissão, especialmente a docente de Ensino Superior, não seria viável entristecer-se quando há tanto para produzir, publicar, aulas para preparar, bancas de avaliação para participar, etc. Logo, a tristeza interferiria diretamente na produção e desempenho do professor, sendo mais um item relacionado à sociedade do desempenho, a qual todos estamos expostos no Contemporâneo.

Nietzsche (2017) nos permite entender que tal mundo perfeito não existe, que o sofrimento é integrante dessa vida, e que precisamos dele para alcançar a grande saúde, como é possível ler no Prólogo do seu *Livro Humano, demasiado humano*: “Desse isolamento doentio, do deserto desses anos de experimento, é ainda longo o caminho até a enorme e transbordante certeza e saúde, que não pode dispensar a própria doença como meio e anzol para o conhecimento”.

Além do filósofo, trago o filme de animação da Pixar, *Divertidamente* (2015), que conta a história de uma menina que muda de cidade e precisa enfrentar os desafios de viver em uma cidade diferente, casa nova, escola e amigos novos. É lógico que respeitamos a gigantesca diferença entre a escrita do filósofo Nietzsche e um filme de animação da Pixar. Porém, no processo de escrita da Tese lembramos do filme em função do fato de quem o produziu “desobrigar” as pessoas a serem felizes o tempo todo.

De uma forma lúdica e de fácil entendimento, a animação demonstra que aquela criança, no intuito de negar a tristeza, não conseguia viver momentos felizes. Santana (2012, p. 131), problematizando a grande saúde em Nietzsche, nos diz:

Diante da ausência de sentidos absolutos, Nietzsche irá traçar uma relação entre superabundância, dor, saúde e trágico, problematizando dessa maneira a relação costumeira feita entre dor e carência e sugerindo a ideia de que o sofrimento em alguns casos – em especial no caso dos gregos – pode advir não de uma fraqueza, porém de um alto grau de sensibilidade que por sua vez decorre de uma plenitude, de uma superabundância que faz do homem



saudável, forte, nobre, um homem também mais exposto a situações de risco e ocasos diversos, a desorganizações, perdas, desgastes e perigos.

Significa que para alcançarmos aquilo que o filósofo chama de grande saúde, é preciso viver as situações de tristeza e sofrimento também, entendendo que essa enorme saúde não busca impedir a doença. O que dá potência à vida é justamente o que nos fortalece e faz crescer: as alegrias e também as dificuldades. Ela acontece “violentando, ofendendo, explorando e destruindo com vistas a um acúmulo cada vez maior de força”. (Ibidem, p. 130). E quando as professoras, apesar de trazerem consigo todas as vivências e tristezas, conseguem ver o aluno com empatia, ajudando-o a enfrentar o seu sofrimento, vemos um exercício de saúde que remete à proposta do filósofo alemão.

Igualmente, chamamos atenção para o fato de que, mesmo com todas as questões enfrentadas pelas professoras, inclusive (ou apesar de) aquelas que provocam o sofrimento, elas conseguem olhar para os seus alunos com uma perspectiva de cuidado e atenção. Seibert (2019, p. 101) nos ajuda a entender:

Percebemos que, no cuidado de si, há um atravessamento do trágico nietzschiano, na medida em que se trata do ser humano de coragem, que faz enfrentamento com as coisas da vida e que se recria, sempre passando a ser, que equipa a si mesmo para fazer lidação com a vida e a diferença. Que equipa a si mesmo para poder cuidar do outro e problematizar as coisas do mundo.

Há uma forte relação entre cuidar do outro e cuidar de si. É possível cuidar do outro (e de si) quando se permite “fazer coreografia com os entraves da vida. Deixar-se afetar, aceitar felicidade e sofrimento”. (Ibidem, p. 101), entendendo aquele sofrimento como aprendizado e parte do processo. Desse modo, o cuidar de si e do outro se constituindo como uma forma de lidar consigo mesmo.

Outra forte questão que aparece está em a maioria das publicações analisadas nesta pesquisa apresentarem questões de gênero da docência afirmando que as mulheres são mais sobrecarregadas e acabam sofrendo mais no trabalho docente:

*[...] têm favorecido a situação desvantajosa da mulher, deixando-a em uma situação de sobrecarga ocupacional. (OLIVEIRA et al, 2012).*

*Os resultados apontam que a procura de ajuda médica e/ou psicológica é mais frequente entre docentes de programas de pós-graduação, principalmente entre mulheres. (BORSOI; PEREIRA, 2013).*

As questões de adoecimento acabam impactando mais as mulheres trabalhadoras, de modo geral, do que os homens. Nesse viés, Veloso *et al.* (2014, p. 24) explicam porque isso ocorre:

As mulheres têm sido as preferidas para cumprir tarefas consideradas secundárias e de menor qualificação. São comumente alocadas em atividades que exigem mais atenção, concentração, detalhamento, agilidade, destreza, precisão, fineza, velocidade com repetitividade de movimentos, obediência, paciência, disciplina, responsabilidade, dedicação, delicadeza e sensibilidade do que aquelas exercidas pelos homens geralmente. As mulheres têm, sobretudo, atuado em postos onde há baixo controle sobre as tarefas, pequena margem de decisão e autonomia, *alta pressão por produtividade e longas jornadas de trabalho*<sup>38</sup>.

Em se tratando das professoras que atuam no Ensino Superior, de acordo com os artigos analisados, essa desvantagem da mulher se dá pela dupla, às vezes, tripla jornada de trabalho. Muitas de nós, além de termos o trabalho nas universidades (aulas, orientações, elaboração de provas e trabalhos, organização de campos práticos, publicações, formação continuada, participação em bancas de avaliação, etc.) ainda damos conta dos afazeres domésticos e filhos, nos turnos que estamos em casa.

Na concepção de Veloso *et al.* (2014), há uma característica marcante a respeito da mulher trabalhadora, visto que esta desempenha dupla jornada, tendo que se dividir entre as atividades laborais, do trabalho doméstico e do investimento em si mesma. Sem contar que,

Tradicionalmente as mulheres são, em elevado número, destinadas a formas desfavoráveis de inserção no mercado de trabalho. Seus rendimentos costumam ser inferiores aos dos homens e a qualidade da ocupação habitualmente é menor. A maior parte das mulheres está ocupada em postos de trabalho informais, sem carteira profissional assinada pelo empregador, ou está em empregos sem remuneração ou para autoconsumo. (Ibidem, p. 246).

---

<sup>38</sup> Grifos nossos.

Contudo, há uma discriminação às mulheres no ambiente docente universitário. Acentuamos que essa discriminação ocorre desde o início da participação da mulher na atividade docente, ainda no final do século XIX, conforme Louro (1997, p. 443):

Aqui e ali, no entanto, havia escolas – certamente em maior número para meninos, mas também para meninas; escolas fundadas por congregações e ordens religiosas femininas ou masculinas; escolas mantidas por leigos — professores para as classes de meninos e professoras para as de meninas. Deveriam ser, eles e elas, pessoas de moral inatacável; suas casas ambientes decentes e saudáveis, uma vez que as famílias lhes confiavam seus filhos e filhas. As tarefas desses mestres e mestras não eram, contudo, exatamente as mesmas. Ler, escrever e contar, saber as quatro operações, mais a doutrina cristã, nisso consistiam os primeiros ensinamentos para ambos os sexos; mas logo algumas distinções apareciam: para os meninos, noções de geometria; para as meninas, bordado e costura.

Ou ainda, “ao feminino o mundo do sentimento, da intuição, da domesticidade, da inaptidão, do particular; ao masculino a racionalidade, a praticidade, a gerência do universo e do universal”. (SWAIN, 2001, p. 17). Podemos afirmar, com base nas autoras acima, que a discriminação de gênero é algo culturalmente impregnado na nossa sociedade. E isso se dá mesmo com fortes movimentos feministas a nível nacional e internacional.

Outro local absurdamente marcante da desvalorização da mulher é nas letras de músicas. A título de exemplo citamos um trecho da música *Mulher não manda em homem* (2013), do Grupo Vou pro Sereno: “Com tanta roupa suja em casa – Você vive atrás de mim – Mulher foi feita para o tanque – Homem para o botequim”. Reforçamos que o intuito desta Tese não é analisar músicas que digam respeito às mulheres. Mas, utilizamos o trecho a fim de demonstrar como nossa sociedade ainda é machista e discrimina a mulher.

No que tange às docentes que atuam no Ensino Superior, retomando o material empírico desta Tese, os artigos analisados demonstram que ainda hoje há discriminação de gênero no ambiente laboral:

*Nestes espaços há discriminação por gênero, ainda que velada. Apesar da carga horária de trabalho ser semelhante entre homens e mulheres, [...] as mulheres assumem jornadas de trabalho duplas, uma vez que estas são responsáveis pela*

*manutenção de suas residências e de suas famílias.*

*(KOETZ et al, 2013).*

O excerto permite perceber que as posições que os sujeitos ocupam como professores têm de estar de acordo com os padrões estabelecidos. (SCHERER, 2017). Isto é, mesmo sendo mãe-professora, a mulher precisa continuar fazendo as mesmas coisas de quando era somente professora. Com estas informações, não dizemos que a mulher é vítima do sistema, nem que, em função da maternidade, tenha que ser enxergada com piedade. Aqui, sublinhamos a normatização imposta de que a mulher tem a obrigação de continuar rendendo igualmente no seu trabalho e mantendo as atribuições domésticas, com perfeição. Meyer (2003, p. 24) diz que “estamos, em nossa sociedade, sempre operando a partir de uma identidade que é a norma, que é aceita e legitimada e que se torna, por isso mesmo, quase invisível”. Os excertos abaixo confirmam:

*Este aumento, entretanto, não significou uma diminuição proporcional dos afazeres domésticos, pois as mulheres ainda continuam dedicando muito tempo a estas atividades. Essa responsabilidade construída culturalmente tem sido utilizada como argumento para a precarização do trabalho feminino, pois a ela somam-se os encargos do trabalho dentro e fora do lar. [...] As mulheres, contudo, necessitam adaptar suas responsabilidades domésticas e familiares às funções profissionais. (OLIVEIRA et al, 2012).*

*As professoras tendem a apresentar mais queixas de sofrimento e adoecimento que os docentes do sexo masculino. [...] Uma das principais razões para essa ocorrência é o fato de que as mulheres lidam com maior frequência com a ausência de fronteiras entre o tempo dedicado ao trabalho e o tempo voltado para a vida familiar. Diferentemente dos*

*docentes homens, as professoras tendem a experimentar a dupla jornada, muitas vezes num mesmo intervalo temporal. (BORSOI; PEREIRA, 2013).*

A norma estabelecida é que as mulheres devam atender a dupla jornada que se impõem. Ainda, é importante considerar que a sociedade muito raramente absorve a participação masculina nas atividades domésticas e de criação dos filhos, atribuindo, sobremaneira, essas atividades à figura feminina, sobrecarregando ainda mais a mulher. (VELOSO *et al.*, 2014).

Por esse ângulo, um questionamento levantado por Meyer (2003) diz respeito a porque os homens não assumem os afazeres domésticos. Para levantar essa discussão, a autora discute uma reportagem apresentada pelo jornal gaúcho Zero Hora, publicada em março de 2003, a qual diz que, respondendo à pergunta “o trabalho deixa você gordo?”, alguns especialistas afirmam que sim: “O enorme crescimento no número de mulheres trabalhando [fora de casa], dizem eles, e a concomitante diminuição das refeições feitas em casa, podem estar levando os norte-americanos a comer mais *fast food*, com consequências previsíveis nas cinturas”. (MUDANÇAS, 2003, p. 21).

Com esse texto, a autora levanta vários questionamentos, mas a nós interessa o fato de atribuir à mulher trabalhadora a culpa pela obesidade da população. Questionamos ainda por que não se sugere que o homem cozinhe, já que a mulher está trabalhando fora de casa. E, por fim, por que essa normatização de a mulher *ter* de cozinhar e dar conta de todos os afazeres domésticos. Como consequência disso, há o adoecimento dessas mulheres, que são profissionais. Fazendo um paralelo à profissão docente, essas questões são muito presentes nesse meio, como percebido no excerto abaixo:

*A maior prevalência de adoecimento docente entre mulheres ocorrer pelo fato de as mulheres, em geral, enfrentarem uma dupla ou tripla jornada de trabalho — no trabalho formal e em casa, com suas obrigações domésticas e maternas —, estarem mais expostas aos problemas físicos e mentais do que os homens. (GOMES *et al.*, 2017).*

Bem como em uma das entrevistas, conforme fala de P5:

*A gente não tem como fazer tudo! É dar aula, cuidar da gestão, fazer pesquisa, é cuidar da família.*  
(Professora 5).

Ou seja, há uma padronização, uma normatização de que as mulheres têm obrigação de cumprir dupla ou tripla jornada de trabalho. E isso não ocorre com os professores homens. Por isso, é possível perceber fortemente o discurso de que as mulheres precisam dar conta de tudo, enquanto o homem, historicamente, não precisa assumir as responsabilidades domésticas e paternas.

Swain (2001, p. 12) afirma que “as composições de gênero determinam os valores e modelos deste corpo sexuado, suas aptidões e possibilidades, e criam paradigmas físicos, morais, mentais cujas associações tendem a homogeneizar o ‘ser mulher’, desenhando em múltiplos registros o perfil da ‘verdadeira mulher’”, demonstrando, mais uma vez, a padronização a que a mulher está submetida.

Outra pista que merece consideração, referente às mães-trabalhadoras nessa normatização do trabalho, é a que diz respeito à volta ao trabalho após a licença-maternidade. Um estudo apresentado por Veloso *et al.* (2014, p. 249) afirma que “a gestação foi o motivo de demissão de 79,3% das mulheres”, além de levantar a questão da dificuldade de manter o aleitamento materno quando na volta ao trabalho, visto que a falta de suporte da instituição acaba impedindo a concretização da amamentação, pois “a dificuldade de conciliar suas atividades extra-lar e a inadequação ou ausência de suporte nos ambiente doméstico e de trabalho tornam a continuidade da amamentação uma tarefa difícil de ser superada”. Importante salientar, ainda, que algumas mulheres, ao voltarem ao trabalho, ainda podem ter a carga horária reduzida.

Retomando um pouco da percepção da saúde como bem de consumo, abordado anteriormente nesta Tese, é importante ressaltar o quanto a mulher, além de dar conta de todas as atividades laborais, do superdesempenho, do empresariamento de si, da autocompetição, do endividamento, das tarefas domésticas, do cuidado com a família, ainda é cobrada para ter o corpo perfeito, a alimentação adequada, a assiduidade na academia.

Quando se fala na profissão docente, observamos várias linhas que abordam a feminização docente, entre elas existem as concepções mais conservadoras que defendem a ideia de vocação. Segundo essa linha de pensamento, as mulheres seriam levadas à profissão docente naturalmente, pela propensão de manter as práticas voltadas aos cuidados. A docência é vista como uma atividade relacionada às atividades do lar, pois exige certa sensibilidade, tranquilidade, entrega, entre outras características “maternais”.

Nessa perspectiva vocacional, socialmente, a prática da profissão docente vai além de uma opção profissional, mas é vista como uma possibilidade que a mulher encontra para pôr em prática determinadas habilidades e competências que são inerentes às mulheres e por não serem adquiridas apenas em estabelecimentos de ensino, muitas vezes não são consideradas como qualificação. Esses atributos apresentados naturalmente pela mulher são considerados importantes no ato de educar as crianças, mas a coexistência dessas habilidades maternas e educativas se materializam na desqualificação simbólica e econômica do trabalho feminino.

Somando-se aos problemas citados anteriormente, destacamos a deterioração dos salários no magistério brasileiro, precarizando as condições de vida das docentes. Como se não bastasse, essas profissionais precisam reinventar-se cotidianamente diante dos limites e das imposições sociais. Essas forças incongruentes constituem a vida no trabalho, provocando instabilidade psicossomática. Longos horários de trabalho, somados ao trabalho doméstico não reconhecido, a progressiva desvalorização e não reconhecimento social, sem contar a indisciplina dos alunos, têm formado um cenário de adoecimento com maiores implicações no público feminino docente. Explicamos esse maior efeito, principalmente junto ao público feminino, voltando às atribuições dadas às mulheres, anteriormente. São principalmente elas que deixam o excesso de trabalho invadir seus relacionamentos familiares e seu tempo livre. Destacamos que não há um fator único nocivo ao processo saúde-doença dessas profissionais, mas um conjunto complexo e sinérgico ainda mais nocivo e pouco visível.

A burocratização da educação, é, talvez, um dos fatores mais preocupantes no desenvolvimento da profissão docente. Já na década de 60, quando da criação do Regimento dos Grupos Escolares do Estado, houve certa tensão entre as concepções patrimonialistas e burocráticas da docência produzindo um declínio na concepção

mais artesanal do trabalho docente e enfraquecendo a representação da professora como segunda mãe em nome da modernização da educação.

O trecho a seguir traz a análise das atribuições do cargo de professora no documento citado, analisado na obra *Feminização do magistério em tensão: vocação, burocratização, profissionalização e amor pela docência*:

OS PROFESSORES – Para fins de exposição e análise, separamos as atribuições dos professores, estabelecidas no Regimento, em três setores: o das atividades relativas à sua classe ou turma de alunos, o das suas atividades extra-classe, e o das suas relações com os colegas e demais funcionários da escola. As normas do primeiro setor, bem mais numerosas do que as dos outros dois tipos, definem três conjuntos de atividades: as docentes, as de controle dos alunos e as de “escrituração”. (DAL’IGNA; SCHERER; SILVA, p. 7 no prelo).

Em apreciação feita pelas autoras da pesquisa, observamos que as atividades docentes atribuídas pelo Regimento tinham como função principal de burocratizar a ocupação docente. Segundo esta análise, a reorganização era necessária e coerente com o período histórico em que o Brasil passava por crescente urbanização. Para o desenvolvimento da nação, era necessário deixar uma visão tradicional e patrimonialista da docência e torná-la mais burocratizada. Há, neste documento, a descrição da ‘personalidade-*status* ideal de professor’, sugerindo que o professor deve “se virar sozinho”. Desde então a burocratização tem invadido a profissão docente. Somando-se a ela, as exigências da sociedade globalizada e competitiva adoecem cada vez mais as profissionais que se sentem pressionadas a dar conta de tudo isso e ainda desempenhar seu papel familiar.

Desde que as mulheres iniciaram as múltiplas jornadas, a ansiedade, a depressão, as incidências de câncer, os problemas cardíacos, entre outras doenças, vem sendo diagnosticadas mais frequentemente. Os fatores biológicos, genéticos e hormonais, a maneira de enfrentar as situações do cotidiano, a jornada dupla de trabalho e a competitividade do mercado de trabalho implicam diretamente na saúde da mulher.

Neste contexto, as docentes apresentam índice de adoecimento mais elevado do que as mulheres de outras profissões. Os motivos observados demonstram que essas profissionais enfrentam diretamente as crises que ocorrem na sociedade por estarem ligadas diariamente aos alunos que trazem na bagagem os problemas externos. Esses problemas refletem no comportamento, na vontade de aprender e



colocam as professoras diante do dilema que foca a dimensão humana e relacional do ensino.

O nível de agressividade dos alunos, a falta de postura, respeito aos professores e aos próprios colegas e a falta de perspectiva leva ao desinteresse pelo estudo. Estes são apenas alguns dos dilemas enfrentados silenciosamente no interior das universidades. Para esta luta, as docentes precisam estar preparadas não apenas cientificamente, alimentadas de saberes e práticas instigantes, mas também em se tratando das relações consigo e com os demais. Podemos perguntar: quem cuida de quem cuida?

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É interessante chegar ao final desta pesquisa entendendo que os objetivos propostos foram alcançados, mas que muitas outras perguntas emergiram durante a sua construção. Essas perguntas motivam a continuar pesquisando a temática do adoecimento docente, por uma perspectiva diferente do que se vinha fazendo até então e da maioria dos estudos.

Ao escrever esta última parte, realizamos uma retrospectiva de como foi a sua construção: realizar a revisão da bibliografia, busca de material para a construção do projeto, uma breve historicização do Ensino Superior no Brasil, as mudanças pelas quais os conceitos de saúde e de doença passaram (e o entendimento de que ainda passarão), a busca do material empírico (periódicos e entrevistas), material para discussão dos achados desta Tese. Dessa maneira, faz sentido retomar que o adoecimento docente vem sendo estudado por uma perspectiva empresarial, medido por número de afastamentos e tempo que os professores ficam sem trabalhar, como exposto na reportagem do Jornal O Estado de São Paulo, na Introdução deste trabalho.

Também é importante destacar a pista encontrada e que provocou inquietação, que são poucos os pesquisadores do campo da Educação que buscam compreender esse universo de adoecimento dos seus pares. Geralmente quem o faz são médicos, psicólogos, enfermeiros e administradores. Entendemos ser totalmente compreensível a curiosidade das áreas da saúde e administração em estudar essa temática. A primeira, por estudar os processos de adoecimento em todas as áreas, afinal saúde e doença são a base das suas profissões. A segunda, porque, como já apresentado, há um discurso empresarial de produtividade no meio acadêmico, o que justifica o interesse da Administração por este campo.

Ainda, é necessário retomar que a maioria das pesquisas em relação ao adoecimento docente não problematiza nem questiona de que saúde ou doença estão falando. Elas têm seu foco em apresentar quais são as doenças mais prevalentes e o que as ocasiona. Todavia, as consideramos de suma importância. Utilizamos-nos de muitas delas em toda trajetória acadêmica e, com certeza, ainda as utilizaremos em pesquisas futuras. Esta tese buscou problematizar a naturalização desses conceitos, especificamente no mundo acadêmico.

E, ao problematizar a saúde e a doença, uma das conclusões a que chegamos foi de que a saúde é percebida como sinônimo de qualidade de vida, e que a doença é entendida como a doença mental e quando o sujeito não produz como anteriormente. Assim, constatamos que o discurso empresarial está fortemente presente no campo da Educação, como discutido no terceiro capítulo.

Ressaltamos que não tomamos esse discurso como verdadeiro ou natural. Apresentamo-lo e o discutimos como discurso que emerge nesse tempo, com as condições específicas de possibilidades ali presentes. E quando falamos desse discurso empresarial que permeia o trabalho docente referimo-nos, principalmente, ao superdesempenho, exigências e cobranças que o professor sofre no seu trabalho. Vivemos em uma época em que tudo é muito imediato, individualizado e superficial. Fazendo um paralelo com o trabalho do professor, este é autorresponsabilizado pela sua saúde ou doença. Ele é obrigado a dar conta de todas as exigências laborais, sem se permitir adoecer. Caso isso ocorra, é julgado como o único responsável pela sua situação. Com isso, não queremos dizer que não há uma responsabilidade individual. O intuito é chamar a atenção para a dimensão coletiva dessa questão, tal como um sintoma de sociedade.

A problematização desta Tese não diz respeito ao adoecimento do indivíduo professor, mas de todo o funcionamento social que envolve esse universo. Han (2017b) chamaria isso de colapso humano, numa sociedade de superdesempenho e de autocompetição. Nesse caso, cada um é autorresponsável pelo seu sucesso ou seu fracasso, não lhes sendo permitido entristecer ou adoecer. Atualmente não se entende que a tristeza faz parte do processo evolutivo, não se permite que, em alguns momentos, o professor dê a sua aula sem que esta seja um espetáculo. Ou que não dê aula nenhuma por falta de condições de fazê-lo.

Assim, no deslocamento de uma sociedade disciplinar para uma sociedade de controle com características de superdesempenho, a saúde se transforma em qualidade de vida a ser consumida e gerida, produzindo essa figura subjetiva que é o professor endividado, autorresponsabilizado por sua saúde e por sua doença, tendo como meta a competição consigo mesmo. A pergunta que fica é: como não colapsar diante disso? E como as mulheres vêm sendo atravessadas de modos diferentes por essa questão? Como ainda podemos perceber alguma saúde quando do cuidado e atenção com os alunos, mesmo em situações tão adversas? Seria um paradoxo entre doença por exaustação e saúde por atenção? Lembrando que não buscamos

romantizar a docência feminina de forma identitária, apenas trazer este forte enunciado que se destacou nas entrevistas.

Por isso, parece-nos importante sair de uma análise individualizada para olharmos essas questões enquanto sintomas de sociedade. Nessa perspectiva, talvez o professor doente esteja se deslocando para o professor devedor, por isso, sugerimos pensar junto com o tema do adoecimento docente o seu deslocamento para o *endividamento docente*<sup>39</sup>, baseando-nos, para tanto, no conceito de Maurizio Lazzarato (2014), que discute que o homem já nasce endividado.

Retomando a outra pista encontrada no estudo para pensar essa maquinaria de adoecimento e endividamento docente diz respeito ao quanto as mulheres são mais fortemente interpeladas por isso. Isso se justifica pela dupla ou tripla jornada a que elas são submetidas, além da discriminação que sofrem simplesmente por serem mulheres. Conforme discutimos no decorrer do trabalho, grande parte das professoras, além de dar conta do superdesempenho no trabalho, precisam chegar em casa e atender os filhos, organizar a casa, dar atenção aos seus maridos, atividades pelas quais os homens não são cobrados. Provavelmente essa seja a justificativa para entender porque as professoras entrevistadas afirmam haver adoecimento no trabalho, e os homens não. Muito possivelmente isso ocorre porque os homens não sofrem esse tipo de cobrança fora do ambiente laboral, possibilitando, dessa forma, uma dedicação maior ao trabalho. O que não necessariamente significa que os homens sejam mais saudáveis.

Contudo, além desse *endividamento*, ainda é possível encontrar saúde nas mulheres professoras entrevistadas. Aqui, chamamos atenção para a preocupação e cuidado dessas profissionais para com seus alunos. De acordo com relatos colhidos para essa pesquisa, as professoras desenvolvem um olhar atento também ao sofrimento de seus alunos. Com esta afirmação, não vemos de maneira ingênua a profissão docente, muito menos afirmamos que as mulheres optam por esta em função da maternidade. O objetivo foi descrever que, apesar de a docência no Ensino Superior ser um campo de estresse, adoecimento e endividamento, as professoras se

---

<sup>39</sup> Esse conceito foi operado pela Douora Helena Venites Sardagna, mas por outra perspectiva, para olhar a formação docente, ao passo que eu olho o endividamento docente transformando a saúde em mercadoria nessa lógica neoliberal contemporânea, em que o professor estaria devendo qualidade de vida, sendo autorresponsabilizado por isso.

permitem olhar com atenção e cuidado para seus alunos também em processos de sofrimento.

Ao final deste trabalho, afirmamos que os discursos de adoecimento docente que vêm sendo produzidos são aqueles medidos pela qualidade de vida, com forte emergência do discurso empresarial no campo da educação, além da continuação da diferenciação por gênero nesse meio. O modo de subjetivação que estes implicam diz respeito à autorresponsabilização do indivíduo pelo seu sucesso ou seu fracasso, isentando a instituição pelo resultado, produzindo a figura do docente endividado. Ademais, não é permitido que o professor viva momentos de tristeza ou frustração, pois tem a obrigação de ministrar “aulas-espetáculos”, com o intuito de ser melhor a cada dia,. Respondendo aos objetivos específicos desta Tese, as regularidades e deslocamentos encontrados foram o aparecimento do discurso empresarial e de gênero no meio laboral universitário, a forma de ver como sinônimo de doença a doença mental e a obrigatoriedade de superdesempenho como fator relacionado ao adoecimento.

Salientamos, todavia, conforme dito ao iniciar este capítulo de considerações finais, que muitas outras questões emergiram no decorrer desta pesquisa. Consideramos que este é um dos principais motivadores em realizar pesquisas: nunca perdermos a vontade de saber mais sobre o tema. Encerramos esta Tese com uma vontade enorme de buscar saber mais, sob diferentes perspectivas, acerca desse deslocamento do discurso do adoecimento docente para o endividamento docente. Do mesmo modo, esperamos que esta investigação sirva de incentivo para demais pesquisas, na área da educação e outras, para que busquemos entender esse universo, além de buscarmos alternativas para com ele lidar.

Finalizamos esse capítulo – e essa Tese – com sentimento de transformação nesses quatro anos de doutoramento. A sua escrita não foi fácil. Como, imaginamos, a de nenhuma o é. Destacamos, no caso desta pesquisa, a inversão do olhar tão necessária para a sua construção. Deixar de ver o sintoma para entender muito mais do que a doença propriamente dita, para contextualizar, de fato, a temática do adoecimento docente; problematizar a saúde e a doença, compreender as condições de possibilidades que fazem emergir esse discurso nessa temporalidade, entender os modos de subjetivação docente que esses discursos fazem emergir. Tudo isso só foi possível com muita dedicação, renúncia e leituras.

Para além disso, passar a perceber o adoecimento dos inúmeros professores próximos a nós com olhar diferente também demandou amadurecimento, ao mesmo tempo que a escrita da Tese possibilitou um entendimento maior. Tal afirmação se justifica pois o que nos inquietou e impulsionou a estudar essa temática, ainda no ano de 2012, foi o grande número de professores, familiares e amigos, que vinham se afastando do trabalho em função de doenças, principalmente mentais. Então, ao finalizar esse Trabalho, os consigo ver com mais alteridade.

A alteridade com as profissionais de todas as áreas acompanha-nos também porque durante a escrita desta Tese, a pesquisadora passou por um processo de Fertilização *In Vitro*, gestação, parto e puerpério. Ao voltar ao trabalho, em função de incontáveis fatores, principalmente econômicos e políticos pelos quais o País passava, solicitou redução de carga horária e, conseqüentemente, de salário. Desse modo, pôde sentir na pele o que grande parte das mulheres trabalhadoras passam.

Por fim, com certeza, esta Tese modificou-nos, enquanto pessoas, profissionais, pesquisadoras e mulheres. Esperamos, ainda, que seus leitores sejam tocados e instigados a pesquisar um pouco mais sobre o adoecimento/endividamento docente.

## REFERÊNCIAS

ABÍLIO, Ludmila Costhek. Uberização traz ao debate a relação entre precarização do trabalho e tecnologia. Entrevista cedida a Ricardo Machado. Edição João Vitor Santos. **IHU On-Line**: revista do Instituto Humanitas Unisinos, São Leopoldo, ed. 503, 24 abr. 2017. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/6826-uberizacao-traz-ao-debate-a-relacao-entre-precarizacao-do-trabalho-e-tecnologia>. Acesso em: 07 fev. 2020.

ALVES, Priscila Casto. **Qualidade de vida e esgotamento profissional do professor universitário**. Orientadora: Helena Borges Martins da Silva Paro. 2017. 140 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

ALVES, Renner Coelho Messias; OLIVEIRA, Victor Miranda de; FRANCISCO Loreane da Silva. A educação produtiva e a produtividade da educação: consequências do produtivismo acadêmico. **Revista FOCO**, v. 10, n. 2, p. 188-207, 2017.

ANDRADE, Eliane Oliveira; GIVIGI, Luiz Renato Paquiela; ABRAHÃO, Ana Lúcia. A ética do cuidado de si como criação de possíveis no trabalho em Saúde. **Interface**, Botucatu, v. 22, n. 64, p. 67-76, 2018.

ANDRADE, Everaldo Gaspar Lopes de; LIRA, Fernanda Barreto; PINTO, Jailda Eulídia da Silva. Os rituais do sofrimento e as mortes lentas no meio ambiente do trabalho. As respostas da teoria jurídico-trabalhista crítica às barbáries contemporâneas e à “reforma trabalhista”. **Revista de Direito Econômico e Socioambiental**, Curitiba, v. 8, n. 3, p. 122-154, set./dez. 2017.

ANDRADE, Patrícia Santos de; CARDOSO, Telma Abdalla de Oliveira. Prazer e dor na docência: revisão bibliográfica sobre a síndrome de Burnout. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 129-140, 2012.

ANGRA, Nadine Gualberto; OLIVEIRA, Roberto Verás. O empresariamento da educação superior e as formas de resistência docente. *In*: SEMINÁRIO DO TRABALHO: TRABALHO, EDUCAÇÃO E POLÍTICAS SOCIAIS NO SÉCULO XXI, 8., 2012, Marília/SP. **Anais...** Marília/SP, 2012. p. 1-12.

ARANDA, Silvana Maria. **Um olhar implicado sobre o mal-estar docente**. Orientadora: Carmen Maria Craidy. 2007. 147 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre (RS), 2007.

ARAÚJO, Denise Silva; SA, Helvécio Goulart Malta de; CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes; SANTOS, Oyana Rodrigues dos. A contribuição dos pioneiros da educação para o ensino profissional no Brasil. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 4., 2014, Belo Horizonte, MG. **Anais...**, Belo Horizonte: Editora do CEFET- MG, 2014. p. 1-20.

ARAÚJO, Tania Maria de; SENA, Ivone Paranhos de; VIANA, Márcia Azevedo; ARAÚJO, Edna Maria. Mal-estar docente: avaliação de condições de trabalho e saúde em uma instituição de ensino superior. **Revista Baiana de Saúde Pública**, Salvador, v. 29, n. 1, p. 6-21, jan./jun. 2005.

ASSIS, Cleber Lizardo de; PACHECO, Valdimari. Representações e vivências da docência em professores do ensino superior de uma faculdade privada de Cacoal-RO. **RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.12, n. 1, p. 37-53, 2017.

ASSIS, Fernanda Bernardes de. **Síndrome de Burnout: Um estudo qualitativo sobre o trabalho docente e as possibilidades de adoecimento de três professoras das séries iniciais**. Orientadora: Lucia Helena Ferreira Mendonça Costa. 2006. 146 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Psicologia: Ciências Humanas, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia (MG), 2006.

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

BACKES, Marli Terezinha Stein; ROSA, Luciana Martins da; FERNANDES, Gisele Cristina Manfrini; BECKER, Sandra Greice; MEIRELLES, Betina Hörner Schindwein; SANTOS, Sílvia Maria de Azevedo dos. Conceitos de saúde e doença ao longo da história sob o olhar epidemiológico e antropológico. **Revista de Enfermagem UERJ**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 111-117, 2009.

BARREYRO, Gladys Beatriz. **Mapa do Ensino Superior Privado**. Brasília, DF: MEC/ INEP, 2008.

BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. “Reféns da produtividade” sobre produção do conhecimento, saúde dos pesquisadores e intensificação do trabalho na pós-graduação. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 32., 2009, Caxambu. **Anais...** Caxambu, Minas Gerais, 2009.

BORSOI, Izabel Cristina Ferreira. Trabalho e produtivismo: saúde e modo de vida de docentes de instituições públicas de Ensino Superior. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 15, n. 1, p. 81-100, 2012.

BORSOI, Izabel Cristina Ferreira; PEREIRA, Flavilio Silva. Professores do ensino público superior: produtividades, produtivismo e adoecimento. **Universitas Psychologica**, Bogotá, Colômbia, v. 12, n. 4, p. 1211-1233, 2013.

BREITENBACH, Ilciane Maria Sganzerla. **A competitividade na docência do ensino superior: o trabalho coletivo em utopia?** Orientadora: Maria Isabel da Cunha. 2015. 108 f. Tese (Doutorado) – Escola de Humanidades, Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo (RS), 2015.



BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF, 1996.

BRASIL. **Lei nº 1.086, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Brasília-DF, 2004.

BRASIL. **Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017**. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Brasília-DF, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996**. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília-DF, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília-DF, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília-DF, 2016.

BRITO, Márcia Regina F. de. O SINAES e o ENADE: da concepção à implantação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas/Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 841-850, nov. 2008.

BRUCKNER, Pascal. **A euforia perpétua**: ensaio sobre o dever da felicidade. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.

CACETE, Núria Hanglei. Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1061-1076, out./dez. 2014.

CARDOSO, Cleia Grazielle Lima do Valle; COSTA, Nilce Maria da Silva Campos. Fatores de satisfação e insatisfação profissional de docentes de nutrição. **Ciência & saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 8, p. 2357-2364, 2016.

CARLOTTO, Mary Sandra; PIZZINATO, Adolfo. Avaliação e Interpretação do Mal-estar Docente: Um Estudo Qualitativo sobre a Síndrome de Burnout. **Revista Mal-estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. 13, n. 1-2, p. 195-220, 2013.

CARVALHO, Fatima Araújo. **O mal-estar docente: das chamas devastadoras (burnout) às flamas da esperança-ação (resiliência)**. Orientadora: Marli Eliza Dalmazo Afonso de André. 2003. 301 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Molde nacional e fôrma cívica**: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931). Bragança Paulista: EDUSF, 1998.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso de seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CORTEZ, Pedro Afonso; SOUZA, Marcus Vinícius Rodrigues de; AMARAL, Laura Oliveira; SILVA, Luiz Carlos Avelino da. A saúde docente no trabalho: apontamentos a partir da literatura recente. **Cadernos Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 113-122, 2017.

COUTINHO, Maria Chalfin; MAGRO, Márcia Luiza Pit Dal; BUDDE, Cristiane. Entre o prazer e o sofrimento: um estudo sobre os sentidos do trabalho para professores universitários. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 13, n. 2, p. 154-167, 2011.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

CUNHA, Luiz Antônio. O Ensino Superior no Octênio FHC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 37-61, abr. 2003.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n. 32, p. 258-271, mai./ago. 2006.

DAL'IGNA, Maria Claudia; SCHERER, Renata Porcher; SILVA, Miriã Zimmermann da. Feminização do magistério em tensão: vocação, burocratização, profissionalização e amor pela docência. In: RIBEIRO, Joyce; VILAÇA, Teresa; BRÍCIO, Vilma (org.). **Gênero, sexualidade e educação**: problemas contemporâneos. No prelo.

DANTAS, Etiene Andrade de Medeiros; BORGES, Livia de Oliveira. Saúde Organizacional e Síndrome de Burnout em Escolas e Hospitais. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. p. 116-144, 2012.

DANTAS, Rosana Aparecida Spadoti; SAWADA, Namie Okino; MALERBO, Maria Bernadete. Pesquisas sobre qualidade de vida: revisão da produção científica das universidades públicas do Estado de São Paulo. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v.11, n. 4, p. 532-538, 2003.

DELEUZE, Gilles. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. In: DELEUZE, Gilles. **Conversações: 1972-1990**. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. p. 219-226.

DIEHL, Liciane; MARIN, Angela Helena. Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v. 7, n. 2, p. 64-85, dez. 2016.

DIVERTIDAMENTE. Direção de Pete Docter. Hollywood: Pixar Films, 2015.

ENZWEILER, Deise Andreia. **Discursos sobre aprendizagem na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1964)**. Orientadora: Maura Corcini Lopes. 2017. 155 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo (RS), 2017.

ESTEVE, José Manuel . **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru, SP: Edusc, 1999.

FABRIS, Eli Teresinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Processos de fabricação da docência inovadora em um programa de formação inicial brasileiro. **Pedagogia y Saberes**, Bogotá, n. 39, p. 49-60, 2013.

FABRIS, Eli Teresinha Henn; SILVA, Roberto Rafael Dias Da. A cultura do novo capitalismo. **Educar**, Curitiba, v. 26, n. 37, p. 317-322, 2010.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n.114, p.197-223, 2001.

FLECK, Eliane Cristina Deckmann; ANZAI, Leny Caselli. Apresentação do Dossiê “História da saúde e das doenças: protagonistas e instituições”. **Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, v. 6, n. 2, p. 1-6, jul./dez. 2013.

FONTES, Virgínia. Capitalismo em tempos de uberização: do emprego ao trabalho **Marx e o Marxismo**, v. 5, n. 8, p. 46-67, jan./jun. 2017.

FORATTINI, Cristina Damm; LUCENA, Carlos. Adoecimento e sofrimento docente na perspectiva da precarização do trabalho. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v.1, n. 2, p. 32-47, 2015.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016a.

FOUCAULT, Michel. **A ética do cuidado de si como prática de liberdade**. Ditos e Escritos; V. Rio de Janeiro: Forense Universitária; 2004.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de setembro de 1970. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014a.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. Curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes; 1999.

FOUCAULT, Michel. **História da Loucura**: na Idade clássica. São Paulo: Perspectiva, 2014b.

FOUCAULT, Michel. **O nascimento da clínica**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

FOUCAULT, Michel. **O nascimento da medicina social**. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016b.

FOUCAULT, Michel. **O nascimento do hospital**. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016c.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974-1975) São Paulo: Martins Fontes. 2001.

FOUCAULT, Michel. **Soberania e disciplina**. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016d.

FOUCAULT, Michel. **Verdade e poder**. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016e.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: o nascimento das prisões. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014c.

FURTADO, Mariama; SZAPIRO, Ana. Promoção da Saúde e seu Alcance Biopolítico: o discurso sanitário da sociedade contemporânea. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 811-821, 2012.

GAJANIGO, Paulo. Ensino e Democracia numa universidade sob a lógica produtivista: relato pessoal. **Revista Intratextos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 1-7, 2013.

GAUDENZI, Paula; ORTEGA, Francisco. O estatuto da medicalização e as interpretações de Ivan Illich e Michel Foucault como ferramentas conceituais para o estudo da desmedicalização. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v.16, n. 40, p. 21-34, jan./mar. 2012.

GOMES, Khays Karlla; SANCHEZ, Hugo Machado; SANCHEZ, Eliane Gouveia de Moraes; SBROGGIO, Andre Luiz Jr.; FILHO, Whaine Moraes Arantes; DA SILVA, Luiz Almeida; BARBOSA, Maria Alves; PORTO, Celmo Celeno. Qualidade de vida e qualidade de vida no trabalho em docentes da saúde de uma instituição de Ensino Superior. **Revista Brasileira de Medicina do Trabalho**, v. 15, n. 1, p. 18-28, 2017.

GORE, Jennifer M. Foucault e educação: Fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O Sujeito da Educação**: estudos foucaultianos. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

GUARANY, Alzira Mitz Bernardes. Trabalho docente, carreira doente: a privatização, a lógica produtivista e a mercantilização na e da educação e seus efeitos sobre os docentes. **Educação por Escrito**, v. 3, n. 1, p. 26-40, jul. 2012.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade da Transparência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017a.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017b.

HARVEY, David. A condição pós-Moderna. 15. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

HEGENBERG, Leonidas. Evolução histórica do conceito de doença. **Doença: um estudo filosófico**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1998.

HOFFMANN, Celina, ZANINI, Roselaine Ruviano; MOURA, Gilnei Luiz de; COSTA, Vânia Medianeira Flores; COMORETTO, Emanuely. Psicodinâmica do trabalho e riscos de adoecimento no magistério superior. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 31, n. 91, p. 257-276, 2017.

JILLOU, Vivian; CECÍLIO, Sálua. Condições de trabalho docente e sofrimento psíquico no ensino superior privado. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 2, p. 233-241, dez. 2015.

JUNIOR, Edward Goulart; LIPP, Marilda Emmanuel Novaes. Estresse entre professoras do Ensino Fundamental de Escolas Públicas Estaduais. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 4, p. 847-85, 2008.

KNIJNIK, Gelsa. A ordem do discurso da matemática escolar e jogos de linguagem de outras formas de vida. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 10, n. 22, 2017.

KOETZ, Lydia; REMPEL, Claudete; PERICO, Eduardo. Qualidade de vida de professores de Instituições de Ensino Superior Comunitárias do Rio Grande do Sul. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 4, p. 1019-1028, 2013.

KRAMER, Josiane Caldas. **A economia compartilhada e a uberização do trabalho: utopias do nosso tempo?** Orientadora: Liana Maria da Frota Carleial. 2017. 128 f. Dissertação (Mestrado) – Pós-Graduação em Direito Setor de Ciências Jurídicas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba (PR), 2017.

LAPA, Thaís de Souza. Desigualdade salarial por sexo: persistências, transformações e desafios. **Revista da ABET**, v. 15, n. 1, 2016.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. *In*: SILVA; Tomaz Tadeu da (org.). **O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

LAZZARATO, Maurizio. **O governo do homem endividado**. São Paulo: N-1 edições, 2014.

LAZZARATO, Maurizio. O “homem endividado” e o “deus” capital: uma dependência do nascimento à morte. Entrevista cedida a Márcia Junges. **IHU On-Line**: revista do Instituto Humanitas Unisinos, São Leopoldo, 28 jun. 2015. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/543983-o-homem-endividado-e-o-deus-capital-uma-dependencia-do-nascimento-a-morte-entrevista-especial-com-maurizio-lazzarato>. Acesso em: 07 fev. 2020.

LEITE, Janete Luzia. Publicar ou perecer: a esfinge do produtivismo acadêmico. **Revista katálysis**, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 207-215, 2017.

LOCATELLI, Cleomar. Os professores no ensino superior brasileiro: transformações do trabalho docente na última década. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 98, n. 248, p. 77-93, jan./abr. 2017.

LÓPEZ, Maximiliano Valerio. **Acontecimento e experiência no trabalho filosófico com crianças**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

LOURENÇO, Luciana de Fátima Leite; DANCZUK, Rutes de Fátima Terres; PAINAZZER, Daiany; PAULA JUNIOR, Newton Ferreir de; MAIA, Ana Rosete Camargo Rodrigues; SANTOS, Evanguelia Kotzias Atherino Dos. A Historicidade Filosófica do Conceito de Saúde. **História da Enfermagem Revista Eletrônica (HERE)**, v. 3, n. 2, p. 17-35, 2012.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. *In*: DEL PRIORE, Mary. (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997. p. 443-448.

MAIOR, Jorge Luiz Souto. Caminhamos cada vez mais para o labirinto jurídico criado pela reforma trabalhista. **Revista Consultor Jurídico**, 27 fev. 2018. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2018-fev-27/souto-maior-reforma-trabalhista-labirinto-juridico#author>. Acesso em: 07 fev. 2020.

MARÇAL RIBEIRO, Paulo Rennes. **História da educação escolar no Brasil**: notas para uma reflexão. **Paideia**, Ribeirão Preto, n. 4, p. 15-30, 1993.

MELO, José Joaquim Pereira. A concepção de homem em Sêneca. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, Maringá, v. 31, n. 1, p. 51-60, 2009.

MENDES, Ana Magnólia Bezerra. Aspectos psicodinâmicos da relação homem-trabalho: as contribuições de C. Dejours. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 15, n. 1-3, p. 34-38, 1995.

MENDONÇA, Ana Waleska. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 131-194, 2000.

MENDONÇA, Tânia Regina Broeitti. Brasil: o ensino superior às primeiras universidades. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL. 2., 2005, Cascavel. **Anais...** Cascavel: Unioeste, 2005. p. 1-5.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e Educação: teoria e prática. *In*: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 10. ed. São Paulo/SP: Rima, 2007.

MORAES, Fábio Alexandre. A medicalização como um anúncio da qualidade de vida. Entrevista cedida a Graziela Wolfart. **IHU On-Line**: revista do Instituto Humanitas Unisinos, São Leopoldo, ed. 420, 27 maio 2013. Disponível em: [http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5008&secao=420](http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5008&secao=420). Acesso em: 07 fev. 2020.

MOREIRA, Rene. Prefeitura de Ribeirão Preto planeja criar 'Uber do Professor'. *In*: JORNAL O ESTADÃO. 22 jul. 2017. Disponível em: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,prefeitura-de-ribeirao-preto-planeja-criar-uber-do-professor,70001899946>. Acesso em: 05 fev. 2020.

MOROSINI, Marília Costa; FRANCO, Maria Estela Dal Pai; SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. A expansão da Educação Superior no Brasil pós Idb/96: organização institucional e acadêmica. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, n. 1, p. 119-140, jan./jun. 2011.

MORUZZI, Andrea Braga; ABRAMOWICZ, Anete. Pressupostos teórico-metodológicos da genealogia: composições para um debate na educação. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 2, n. 2, p. 168-181, out. 2010 / mar. 2011.

MOSQUERA, Juan José Mouriño; STOBÄUS, Claus Dieter. O mal-estar na docência: causas e consequências. **Educação**, Porto Alegre, v. 19, n.31, p. 139-146, 1996.

MUDANÇAS sociais alimentam a obesidade. **Zero Hora**, Porto Alegre, p. 21, 10 mar. 2003.

NASCIMENTO, Daniel Arruda; ARAÚJO, Francélia Waldélia Cruz. Assédio moral entre docentes da Universidade Federal do Piauí: sua promoção e seus males na pátria sertaneja. **Universidade e Sociedade**, Brasília, ano XXIII, n. 54, p. 58-69, 2014.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Humano, Demasiado Humano**: um livro para espíritos livres. São Paulo: Companhia de Bolso, 2017.

NOAL, Ingrid Kork. **Manifestações do mal-estar docente na vida profissional de professoras do ensino fundamental: um estudo de caso**. 2003. 203 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2003.

NONNENMACHER, Solange. **Mercantilização da educação e docência em instituições de ensino superior privado**. Orientadora: Maria Arleth Pereira. 2006. 126. f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria (RS), 2006.

OLIVEIRA, Amanda da Silva Dias; PEREIRA, Maristela de Souza; LIMA, Luana Mundim de. Trabalho, produtivismo e adoecimento dos docentes nas universidades

públicas brasileiras. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 609-619, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v21n3/2175-3539-pee-21-03-609.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2020.

OLIVEIRA, Elizabete Regina Araújo; GARCIA, Átala Lotti; GOMES, Maria José; BITTAR, Telmo Oliveira; PEREIRA, Antonio Carlos. Gênero e qualidade de vida percebida: estudo com professores da área de saúde. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 741-747, 2012.

OLIVEIRA, Maísa Aparecida; FERNANDES, Maria Cristina Silveira Galan. Formação e produção do conhecimento na universidade: estratégias de graduandos e pós-graduandos para a inserção no campo. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 35, n. 2, p. 658-671, 2017.

OLIVEIRA, Nildete Terezinha de. Somatização e sofrimento no trabalho. **Revista Virtual Textos & Contextos**, ano 2, n. 2, p. 1-14, dez. 2003.

OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da educação superior no Brasil. *In*: SOARES, Maria Susana Arrosa (org.). **A Educação Superior no Brasil**. Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe IESALC, Unesco, Caracas. Porto Alegre, 2002. p. 24-38.

PENSIN, Daniela Pederiva. A constituição da docência universitária em tempos de empresariamento da educação superior. *In*: EDUCERE. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 12., 2015, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2015. p. 1467-1481.

PICCININI, Cláudia Lino. Sobre precarização, flexibilização e intensificação do trabalho do educador ambiental: percursos na formação e na atuação profissional. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 9, n. 2, p. 67-82, 2014.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 179-195, nov. 2001.

PINHEIRO, Jaqueline Marafon; SCHEID, Neusa Maria John. **A interferência das doenças laborais na prática educativa sob a ótica dos professores do Ensino Médio**. Curitiba: CRV, 2017.

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

POCINHO, Margarida; FRAGOEIRO, Joana Gouveia. Satisfação dos docentes do Ensino Superior. **Acta Colombiana de Psicología**, v.15, n. 1, p.87-97, 2012.

POPKEWITZ, Thomas. História do currículo, regulação social e poder. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O Sujeito da Educação**: estudos foucaultianos. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.



PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PROFESSOR é condenado por uso de atestado médico falso. **Boletim Jurídico**, São Paulo, 18 jan. 2018. Disponível em: <http://boletimjuridico.publicacoesonline.com.br/professor-e-condenado-por-uso-de-atestado-medico-falso/>. Acesso em: 14 fev. 2020.

PROFESSORA que apresentou atestado médico falso é condenada por má-fé. **Migalhas**, 17 abr. 2018. Disponível em: <https://www.migalhas.com.br/quentes/278554/professora-que-apresentou-atestado-medico-falso-e-condenada-por-ma-fe>. Acesso em: 14 fev. 2020.

PROVIDELLO, Guilherme Gonzaga Duarte; YASUI, Silvio. A loucura em Foucault: arte e loucura, loucura e desrazão. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 4, p.1515-1529, out./dez. 2013.

RAMMINGER, Tatiana; NARDI, Henrique Caetano. Subjectivity and work: some conceptual contributions from Michel Foucault. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v. 12, n. 25, p. 339-346, abr./jun. 2008.

REINHOLD, Helga Hinkenickel. **Stress ocupacional do professor**. Orientadora: Marilda Emmanuel Novaes Lipp. 1984. 117 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica, Campinas, 1984.

ROCHA, Fábio Lopes; HARA, Cláudia; PAPROCKI, Jorge. Doença mental e estigma. **Revista Médica de Minas Gerais**, v. 25, n. 4, p. 590-596, 2015.

RODRIGUES, Patrícia Ferreira; ALVARO, Alex Leandro Teixeira; RONDINA, Regina. Sofrimento no trabalho na visão de Dejours. **Revista Científica Eletrônica de Psicologia**, Garça, ano 4, n. 7, nov. 2006.

ROSE, Nikolas. Como se deve fazer a história do eu? **Educação e Realidade**, v. 26, n. 1, p. 33-57, jan./jul. 2001.

SALOMON, Maria Fernanda Barbato; SILVA, Carlos Eduardo Sanches. A relação empresa-universidade como ferramenta estratégica à gestão de aprendizagem organizacional. **GEPROS, Gestão da Produção, Operações e Sistemas**, ano 2, v. 4, 2007.

SALVÁ, Maria Nair Rodrigues. Reflexos da Avaliação Capes no Trabalho Docente de Pós-Graduação Stricto-sensu no Campo da Saúde Coletiva. **Cadernos de Estudos Sociais e Políticos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 7, p. 20-43, jan./jun. 2015.

SALVÁ, Maria Nair Rodrigues; NASCIMENTO, Rejane Prevot. O sistema CAPES e o trabalho docente na pós-graduação: uma análise com docentes da área de saúde pública. **Acta Scientiarum, Human and Social Sciences**, Maringá, v. 39, n. 3, p. 235-243, 2017.

SAMPAIO, Helena. **Evolução do ensino superior brasileiro (1808-1990)**.

Documento de Trabalho 8/91. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991.

SANTANA, Bruno Wagner. Da grande saúde em Nietzsche. **Ensaio Filosófico**, Rio de Janeiro, v. 6, p. 129-143, out. 2012.

SANTOS, Bettina Steren dos; STOBÄUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Mouriño; MISSEL, Fabíola de Azeredo. O mal-estar docente perante o uso das tecnologias de informação e comunicação. **REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 3, n. 1, p. 344-358, 2005.

SANTOS, Elaine Garcia dos; NOVO, Luciana Florentino; TAVARES, Larissa Ferreira. Do prazer ao sofrimento docente: uma análise sob a perspectiva da qualidade de vida no trabalho em uma IFES. *In*: COLOQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTIÓN UNIVERSITARIA EM AMÉRICA DEL SUR, 10., 2010, Mar del Plata. **Anais...** Mar del Plata, 2010. p. 1-16.

SCATTOLIN, Fátima Ayres de Araújo. Qualidade de vida a evolução do conceito e os instrumentos de medida. **Revista da Faculdade de Ciências Médicas de Sorocaba**, Sorocaba, v. 8, n. 4, p. 1-5, 2006.

SCHERER, Renata Porcher. **Metamorfoses no mundo do trabalho docente: uma analítica de gênero**. Orientadora: Maria Cláudia Dal'Igna. 2017. 118 f. Projeto de tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo (RS), 2017.

SCLIAR, Moacyr. História do Conceito de Saúde. **PHYSIS: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 29-41, 2007.

SEIBERT, Deisi Mônica. **Uma perspectiva trágica do sofrimento nas práticas escolares**. Orientadora: Betina Schuler. 2019. 194 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo (RS), 2019.

SÊNECA, Lúcio Aneu. **Cartas a Lucílio**. Tradução e notas de J. A. Segurado e Campos. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2014.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter: as consequências pessoais**. 14. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SENNETT, Richard. **A cultura do novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SIBILIA, Paula. **Redes ou Paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro. Contraponto: 2012.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. **Sennett & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. As pedagogias psi e o governo do eu nos regimes neoliberais. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Liberdades Reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 7-13.

SILVEIRA, Jacira Cabral da. EaD cresce e problemas continuam. *In*: EXTRA CLASSE. Porto Alegre, 07 ago. 2012. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/edicoes/2012/08/ead-cresce-e-problemas-continuum/>. Acesso em: 06 fev. 2020.

SIQUEIRA, Kassia de Oliveira Martins. Saúde e consumo: o hospital como lugar de produção de identidade. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 51, n. 1, p. 213-229, jan./jun. 2017.

SMEHA, Luciane Najar; FERREIRA, Iolete de Vlieger. Prazer e sofrimento docente nos processos de inclusão escolar. **Educação Especial**, Santa Maria, n. 31, p. 37-48, 2008.

SWAIN Tania Navarro. Feminismo e representações sociais: a invenção das mulheres nas revistas “femininas”. **História: Questões & Debates**, Curitiba, n. 34, p. 11-44, 2001.

TOLEDO, Luiz Fernando; VIEIRA, Victor. SP dá a professores 372 licenças por dia; 27% por transtorno mental. Educação. **Jornal O Estado de São Paulo**, São Paulo, 24 mar. 2016. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,estado-da-a-professores-372-licencas-por-dia-27-por-transtornos-mentais,10000022938>. Acesso em: 10 jun. 2018.

TRAGTENBERG, Mauricio. **A delinquência acadêmica: o poder sem saber e o saber sem poder**. São Paulo: Editora Rumo, 1979.

USTÁRROZ, Elisa; QUADROS, Sérgio Feldmann de; MOROSINI, Marília Costa. Democratização da educação superior brasileira: do acesso ao compromisso com o sucesso acadêmico. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 3, n. 3, p. 539-561, 2017.

VEDOVATO, Tatiana Giovanelli; MONTEIRO, Maria Inês. Perfil sociodemográfico e condições de saúde e trabalho dos professores de nove escolas estaduais paulistas. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 291-297, 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Há teoria e método em Michel Foucault? Implicações educacionais. *In*: CLARETO, Sônia Maria; FERRARI, Anderson (org.). **Foucault, Deleuze & Educação**. Juiz de Fora: UFJF, 2010. p.33-47.

VELOSO, Danyelle Lorrane Carneiro; PERES, Valéria Costa; LOPES, Juliana da Silveira Ortiz Camargo; GUIMARÃES, Janaína Valadares; ALVIM, Mauro Adil

Pereira; VELOSO, Fernanda Layanne Carneiro. Saúde da Mulher Trabalhadora no Brasil: Uma Revisão Integrativa. **Revista Brasília Médica**, Brasília, v. 51, n. 3.4, p. 245-254, 2014.

VIEIRA, Sérgio Bergmann Borges; VIEIRA, Gabriel Bergmann Borges; LOPES, Renan. A relação médico-paciente no contexto da saúde como produto. **Revista Brasileira de Medicina da Família e Comunidade**, Rio de Janeiro, v.4, n. 14, p. 102-108. jul./set. 2008.

VOGUEL, Michely Jabala Mamede; KOBASHI, Nair Yumiko. Avaliação da pós-graduação no Brasil: seus critérios. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 16., 2015, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa, 2015.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ORLANDO, Evelyn de Almeida; MEYER, Patricia. Produtivismo acadêmico e suas repercussões no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 138, p. 231-247, jan./mar. 2017.

ZAMBON, Everton. **Estratégias de prevenção ao estresse ocupacional de professores do ensino superior privado**. Orientador: Claus Dieter Stobäus. 2014. 132 f. Tese (Doutorado) – Escola de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre (RS), 2014.

**APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA****Nome/Código do(a) Entrevistado(a):****Data:****Idade:****Escolaridade:****Gênero:****Formação inicial:****Tempo que atua como professor/a:****Área de Conhecimento na qual atua:****Carga horária de trabalho nesta instituição:    Atua também na gestão:**

1. Fale um pouco sobre a sua relação com a profissão docente no Ensino Superior. Como foi a sua entrada na profissão docente? Tem alguma formação específica na área da Educação?
2. O que você entende por adoecimento docente?
3. Quando se fala em adoecimento docente, você consegue descrever de que saúde e de que doença se está falando?
4. Você necessitou ficar afastado(a) de suas atividades laborais por problemas de saúde? Gostaria de falar sobre isso?
5. Percebe-se que nas últimas décadas, muito tem se falado acerca do tema “adoecimento docente”. Exemplos disso são as publicações científicas e da mídia, de modo geral. Você já leu/ouviu/assistiu alguma dessas publicações? Em caso afirmativo, percebe alguma relação entre essas publicações e a prática docente, de modo geral? O que você pensa sobre isso?
6. Como você enxerga a nova configuração do trabalho docente no Ensino Superior? Percebe alguma relação com as questões de saúde?
7. Como você se relaciona com o seu trabalho e como percebe as questões de saúde aí atravessadas?
8. O que seria para você um professor saudável e um professor adoecido?
9. Este é um tema de alguma forma discutido na sua instituição? Como?

## APÊNDICE B – OFÍCIO PARA A DIREÇÃO DA UNIDADE UNIVERSITÁRIA

Ilmo. Diretor,

Ao cumprimentá-lo cordialmente, gostaríamos de solicitar a sua autorização para desenvolver uma pesquisa intitulada Os discursos do adoecimento docente no Brasil: uma problematização, a qual terá por objetivo geral: identificar quais as condições de possibilidade para a emergência do discurso do adoecimento docente operado no Brasil, e objetivo específico: identificar quais as regularidades e deslocamentos nos discursos do adoecimento docente e de que modos de docência estão produzindo.

O referido trabalho será desenvolvido com os professores que atuam no Ensino Superior desta Unidades Universitária.

Cabe salientar, que teremos compromisso ético em resguardar todos os sujeitos envolvidos neste trabalho.

Na certeza de contar com o vosso apoio, desde já agradecemos a oportunidade.

Atenciosamente,

---

Pesquisadora Responsável: Jaqueline Marafon Pinheiro

Cidade, 17 de novembro de 2017.

## APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O projeto intitulado *Os discursos do adoecimento docente no Brasil: uma problematização*, desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos, para o curso de Doutorado, está sendo realizado pela doutoranda Jaqueline Marafon Pinheiro, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Betina Schuler. O objetivo principal é identificar quais as condições de possibilidade para a emergência do discurso do adoecimento docente operado no Brasil. Tal estudo se justifica tendo em vista o crescente aumento do discurso acerca do adoecimento dos professores.

Você está sendo convidado a participar dessa pesquisa, por meio de uma entrevista que será gravada com o auxílio do celular, com duração aproximada de trinta minutos, e após será transcrita na íntegra para análise das falas.

Sua participação será voluntária, não acarretará vínculo empregatício. Você tem a garantia de receber respostas a qualquer dúvida relacionada ao estudo, assim como a liberdade de retirar o consentimento a qualquer momento, sem que esta atitude traga prejuízo para a sua pessoa. A identidade será mantida em sigilo e os dados coletados serão utilizados para fins de pesquisa. Não haverá ressarcimento ou qualquer vantagem pecuniária e não existirá custo ao responder as questões. A participação na pesquisa não trará benefício direto, porém contribuirá para o aumento do conhecimento sobre o assunto estudado e os resultados poderão auxiliar a realização de estudos futuros.

A participação na pesquisa poderá, eventualmente, trazer o risco de desconforto ao responder às questões, sendo que a pesquisadora se compromete em minimizar o máximo possível tais riscos. Os dados serão armazenados por cinco anos pela pesquisadora e, após, destruídos. Os resultados do estudo serão divulgados através de publicações em periódicos científicos.

Havendo a necessidade, você pode contatar a pesquisadora pelo e-mail [jaquemp2017@gmail.com](mailto:jaquemp2017@gmail.com). Este documento será assinado em duas vias, sendo uma delas entregue ao participante e outra mantida pela pesquisadora.

Frederico Westphalen, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_.

---

Nome Completo do Participante

---

Assinatura do Participante

---

Jaqueline Marafon Pinheiro  
Pesquisadora



**APÊNDICE D – AUTORIZAÇÃO DO DIRETOR DA UNIDADE UNIVERSITÁRIA****AUTORIZAÇÃO**

Eu, \_\_\_\_\_, Diretor da Unidade Universitária de \_\_\_\_\_, autorizo a pesquisadora Jaqueline Marafon Pinheiro a realizar a Pesquisa intitulada *Os discursos do adoecimento docente no Brasil: uma problematização*, a qual tem o objetivo geral de identificar quais as condições de possibilidade para a emergência do discurso do adoecimento docente operado no Brasil, e objetivo específico de identificar quais as regularidades e deslocamentos nos discursos do adoecimento docente e de que modos de docência estão produzindo.

Para dar cabo de tais objetivos, esta pesquisa pretende entrevistar os professores desta Unidade, que aceitarem participar. Salienta-se que a pesquisadora responsável garante o respeito ao sigilo e anonimato de todos os sujeitos, bem como desta Universidade.

\_\_\_\_\_  
Nome  
Diretor da Unidade Universitária

Cidade, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

## APÊNDICE E – QUADROS PERIÓDICOS

Quadro 1 – Publicações encontradas no portal de periódicos da Capes

Descritor	Título	Autores	Periódico/PPG
Mal-estar docente no Ensino Superior	O mal-estar docente perante o uso das tecnologias de informação e comunicação.	Steren Dos Santos, Bettina; Stobäus, Claus Dieter; Mosquera, Juan José Mouriño; Missel De Azeredo, Fabiola.	REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2005, Vol.3(1), p.344-358.
Mal-estar docente no Ensino Superior	Representações e vivências da docência em professores do ensino superior de uma faculdade privada de Cacoal/RO.	Cleber Lizardo de Assis; Valdimari Pacheco.	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 01 February 2017, p.37-53.
<i>repete</i> <sup>*40</sup>	Estratégias de prevenção ao estresse ocupacional de professores do Ensino Superior privado.	Zambon, Everton ; Stobäus, Claus Dieter.	PUCRS – Tese de Doutorado 2014
*	O perfil profissional e representações de bem-estar docente e gênero em homens que tiveram carreiras bem-sucedidas no magistério.	Gonçalves, Josiane Peres; Mouriño Mosquera, Juan José.	PUCRS – Tese de Doutorado 2009.
*	Gênero e qualidade de vida percebida: estudo com professores da área de saúde.	Elizabete Regina Araújo de Oliveira; Átala Lotti Garcia; Maria José Gomes; Telmo Oliveira Bittar; Antonio Carlos Pereira.	Ciência & Saúde Coletiva, 01 March 2012, Vol.17(3), pp.741-747.
Bem-estar docente Ensino Superior	Satisfação dos docentes do Ensino Superior.	Pocinho, Margarida; Gouveia Fragoeiro, Joana.	Acta Colombiana de Psicología, 2012, Vol.15(1), pp.87-97.
Bem-estar docente Ensino Superior	Fatores de satisfação e insatisfação profissional de docentes de nutrição.	Cleia Grazielle Lima Do Valle Cardoso; Nilce Maria Da Silva Campos Costa.	Ciência & Saúde Coletiva, Vol.21(8), pp.2357-2364.
Bem-estar docente Ensino Superior	Condições de vida do trabalhador docente: Associação entre estilo de vida e qualidade de vida no trabalho de professores de educação física.	Both, J.; Nascimento, J. V.; Sonoo, C. N.; Lemos, C. A. F.; Borgatto, A. F.	Motricidade, July-Sept, 2010, Vol.6(3), p.39(13).

<sup>40</sup> Várias publicações se repetiram com diferentes descritores. Dessa forma, utilizarei um asterisco (\*) para sinalizar as publicações encontradas com diferentes descritores.

Bem-estar docente Ensino Superior	Assédio moral nas instituições de ensino superior: um estudo sobre as condições organizacionais que favorecem sua ocorrência. ( <i>Report</i> )	Rodrigues, Miriam; de Freitas, Maria Ester Cadernos.	EBAPE.BR, 2014, Vol.12(2), p.284(18).
Bem-estar docente Ensino Superior	Avaliação Científica: a visão do pesquisador.	Freire, Gustavo.	Informação & Sociedade, 2002, Vol.12(2).
Bem-estar docente Ensino Superior	Qualidade de vida no trabalho (qvt): um estudo com professores dos Institutos Federais.	Oliveira, R; Silva, I; Castro, D; Limongi-França, A.	HOLOS, 2015, Vol.31(6), p.432-447.
Bem-estar docente Ensino Superior	Mãe, mulher... professora! Questões de gênero e trabalho docente na agenda educacional contemporânea. ( <i>Ensaio</i> )	Dametto, Jarbas; Esquinsani, Rosimar Serena Siqueira.	Acta Scientiarum. Human and Social Sciences (UEM), 2015, Vol.37(2), p.149(7).
*	Percepção de professores universitários sobre as repercussões do seu trabalho na própria saúde. ( <i>Estudos</i> )	De Abreu, Maria Angelica Godinho Mendes; Coelho, Maria Thereza Avila Dantas; Ribeiro, Jorge Luiz Lordelo de Sales.	Revista Brasileira de Pos-Graduacao, 2016, Vol.13(31), p.462(24).
Bem-estar docente Ensino Superior	Impactos da violência na escola: um diálogo com professores. ( <i>Ensino Superior?</i> )	Simone Gonçalves de Assis; Patrícia Constantino; Joviana Quintes.	Avanci 01 January 2010.
Adoecimento docente Ensino Superior	Adoecimento e sofrimento docente na perspectiva da precarização do trabalho.	Cristina Damm Forattini; Carlos Alberto Lucena.	Laplage em Revista, 01 August 2015, Vol.1(2), p.32-47.
Adoecimento docente Ensino Superior	Professores do ensino público superior: produtividades, produtivismo e adoecimento.	Borsoi, Izabel Cristina Ferreira; Pereira, Flavilio Silva.	Universitas psychologica, 2013, Vol.12(4), p.1211-1233.
Adoecimento docente Ensino Superior	Qualidade de vida no trabalho e adoecimento no cotidiano de docentes do Ensino Superior.	Alex Pizzio; Karla Klein.	Educação & Sociedade, 01 June 2015, Vol.36(131), p.493-513.
Adoecimento docente Ensino Superior	O trabalho docente no Ensino Superior e a saúde vocal: um estudo de revisão bibliográfica.	Eraldo Carlos Batista; Luís Alberto Lourenço de Matos.	Estação Científica, 01 July 2016, Vol.6(2), p.67-77.
Adoecimento docente Ensino Superior	Trabalho docente, carreira doente: a privatização, a lógica produtivista e a mercantilização na e da educação e seus efeitos sobre os docentes.	Guarany, Alzira Mitz Bernardes.	Revista Educação Por Escrito, 01 January 2012, Vol.3(1), p.26-40.

Adoecimento docente Ensino Superior	Qualidade de vida de professores de instituições de ensino superior comunitárias do Rio Grande do Sul.	Koetz, Lydia; Rempel, Claudete; Perico, Eduardo.	Ciência & Saúde Coletiva, April, 2013, Vol.18(4), p.1019(10).
Adoecimento docente Ensino Superior	Fatores associados a prevalência de sintomas osteomusculares em professores.( <i>Report</i> )	Henrique Fernandes, Marcos; Da Rocha, Vera Maria; Roncalli Da Costa - Oliveira, Angelo G.	Revista de Salud Publica, April, 2009, Vol.11(2), p.256(12).
Adoecimento docente Ensino Superior	Uma contribuição ao debate sobre as relações saúde e trabalho.	Assunção Ada Ávila.	Ciência & Saúde Coletiva, 01 January 2003, Vol.8(4), p.1005-1018.
Síndrome de Burnout Ensino Superior	A Síndrome de Burnout (SB) em docentes do ensino superior de instituições privadas de Santarém, PA.	Loreni Bruch Dutra; Denise Aerts; Geysa Guimarães Alves; Sheila Gonçalves Câmara.	Tempus Actas de Saúde Coletiva, 01 November 2016, Vol.10(3), p.115-136.
Síndrome de Burnout Ensino Superior	Burnout e Justiça Organizacional: um estudo em servidores públicos federais.	Marcelo Da Silva Schuster; Valeria Da Veiga Dias; Luciana Flores Battistella.	Revista de Administração IMED, 01 February 2015, Vol.4(3), p.330-342.
Síndrome de Burnout Ensino Superior	Análise fatorial do Maslach Burnout Inventory (MBI) em uma amostra de professores de instituições particulares .	Mary Sandra Carlotto; Sheila Gonçalves Câmara.	Psicologia em Estudo, 01 December 2004, Vol.9(3), p.499-505.
Síndrome de Burnout Ensino Superior	Nueva gestión pública en Colombia y bienestar laboral del profesorado universitario.	Caballero Lozada, María Fernanda; Nieto Gómez, Libia Esperanza.	Entramado, 2015, Vol.11(1), p.124-134.
Síndrome de Burnout Ensino Superior	Prevalência da Síndrome de Burnout em uma amostra de professores universitários brasileiros.	Da Silva Tavares Costa, Ludmila; Gil-Monte, Pedro Rafael; De Fatima Possobon, Rosana; Bovi Ambrosano, Glauca Maria.	Psicologia: Reflexao & Critica, Oct-Dec, 2013, Vol.26(4), p.636(7).
Síndrome de Burnout Ensino Superior	Incidência de dor musculoesquelética em docentes do Ensino Superior.	Sanchez, Hugo Machado; Gusatti, Natalia; Sanchez, Eliane Gouveia de Moraes; Barbosa, Maria Alves.	Revista Brasileira de Medicina do Trabalho, 2013, Vol.11(2), p.66(10).
Síndrome de Burnout Ensino Superior	Qualidade de vida e qualidade de vida no trabalho em docentes da saúde de uma instituição de Ensino Superior.	Gomes, Khays Karlla; Sanchez, Hugo Machado; Sanchez, Eliane Gouveia de Moraes; Sbroggio, Andre Luiz Jr.; Filho, Whaine Moraes Arantes; Da Silva, Luiz Almeida;	Revista Brasileira de Medicina do Trabalho, 2017, Vol.15(1), p.18(11).

		Barbosa, Maria Alves; Porto, Celmo Celeno.	
<b>TOTAL</b>		<b>29</b>	

Fonte: elaborado pela autora (2017).

Percebe-se no quadro acima que foram encontradas 29 publicações com os termos já citados no portal de periódicos da Capes. Em seguida é apresentado o quadro com as publicações encontradas nas bases de dados Lilacs e Scielo.

Quadro 2 – Publicações encontradas nas bases de dados Lilacs e Scielo

<b>Descritor</b>	<b>Base</b>	<b>Título</b>	<b>Autores</b>	<b>Periódico</b>
Adoecimento docente no Ensino Superior	<b>Lilacs</b>	Subjetividade docente na expansão da UFF: criação, refração e adoecimento.	Silva, Eduardo Pinto e; Mancebo, Deise.	Fractal rev. psicol; 26(2): 479-492, May-Aug/2014. Artigo em Português   LILACS   ID: lil-721453.
Adoecimento docente no Ensino Superior	*	Trabalho e produtividade: saúde e modo de vida de docentes de instituições públicas de Ensino Superior.	Borsoi, Izabel Cristina Ferreira.	Cad. psicol. soc. trab; 15(1): 81-100, jun. 2012. ilus Artigo em Português   LILACS   ID: lil-688888.
Adoecimento docente no Ensino Superior	*	Mal-estar docente: avaliação de condições de trabalho e saúde em uma instituição de ensino superior.	Araújo, Tânia Maria de; Sena, Ivone Paranhos de; Viana, Márcia Azevedo; Araújo, Edna Maria.	Rev. baiana saúde pública; 29(1): 6-21, jan.-jun. 2005. tab, graf   LILACS   ID: lil-416272.
Adoecimento docente no Ensino Superior	<b>Scielo*</b>	Publicar ou perecer: a esfinge do produtivismo acadêmico.	Leite, Janete Luzia.	Revista Katálysis, Ago 2017, Volume 20 Nº 2 Páginas 207 - 215 DOI: 10.1590/1982-02592017v20n2p207.
Adoecimento docente no Ensino Superior	<b>Scielo</b>	Vivências de prazer-sofrimento no trabalho do professor universitário: estudo de caso em uma instituição pública.	Vilela, Elena Fátima; Garcia, Fernando Coutinho; Vieira, Adriane.	REAd. Revista Eletrônica de Administração (Porto Alegre), Ago 2013, Volume 19 Nº 2 Páginas 517 - 540 DOI: 10.1590/S1413-23112013000200010 3919 downloads.
Síndrome de Burnout docente no Ensino Superior	<b>Scielo</b>	Síndrome de Burnout em médicos docentes de uma instituição pública.	Mendonça, Vera Lúcia Gama de; Coelho, Jorge Artur Peçanha de Miranda; Júca, Mário Jorge.	Psicol. pesq; 6(2): 90-100, dez. 2012. tab LILACS   ID: lil-692874.

Síndrome de Burnout docente no Ensino Superior	*	Síndrome de Burnout em professores de instituições particulares de ensino.	Carlotto, Mary Sandra.	Aletheia (17/18): 53-61, jan.-dez. 2003. tab LILACS   ID: lil-405356.
Síndrome de Burnout docente no Ensino Superior	<b>SciELO</b>	Percepção da enfermeira docente sobre sua qualidade de vida.	Cruz, Amanda Miranda; Rodrigues, Dafne Paiva; Fialho, Ana Virgínia de Melo; Almeida, Natália Gondim de; Figueiredo, Juliana Vieira; Oliveira, Adriana Catarina de Souza.	Rev. RENE; 16(3): 382-390, Maio-Jun.2015. LILACS   ID: lil-767420.
Síndrome de Burnout docente no Ensino Superior	*	Estresse em docentes universitários da saúde: situações geradoras, sintomas e estratégias de enfrentamento.	Sanches, Elizabeth Navas; Santos, Julius Diego de France.	Psicol. argum; 31(75): 615-626, out.-dez. 2013. tab   LILACS   ID: lil-745312.
Bem-estar docente no Ensino Superior	<b>SciELO</b>	Satisfação dos docentes do Ensino Superior.	Pocinho, Margarida; Gouveia Fragoeiro, Joana.	Acta Colombiana de Psicología, Jun 2012, Volume 15 Nº 1 Páginas 87 - 97 1325 downloads Citado 1 vez em SciELO.
Professor saúde no Ensino Superior	<b>Lilacs</b>	As possíveis alterações no estilo de vida e saúde de professores.	Teixeira, Lidiane Naiara; Rodrigues, Ana Laura; Silva, Flávia Mendes; Silveira, Renata Cristina da Penha.	Rev. enferm. Cent.-Oeste Min; 5(2): 1669-1669, out.2015. LILACS   ID: lil-771487.
Professor saúde no Ensino Superior	<b>Lilacs</b>	Reflexões sobre saúde do trabalhador de instituição de Ensino Superior.	Souza, Marilei de Melo Tavares e; Paula, Rogéria Costa de; Catelli, Marcelo Flores; Teixeira, Rodrigo da Silva; Rodrigues, Lilia Marques Simões.	Rev. pesqui. cuid. fundam. (Online); 6(2): 805-811, abr.-jun. 2014. LILACS   ID: lil-712351.
Professor saúde no Ensino Superior	<b>Lilacs</b>	Trabalho, educação e saúde na perspectiva das concepções de enfermeiros em atividade docente.	Carvalho, Simone Mendes; Paes, Graciele Oroski; Leite, Josete Luzia.	Trab. educ. saúde; 8(1)mar.-jun. 2010. LILACS   ID: lil-545299.
Professor saúde no	*	Sofrimento psíquico e trabalho intelectual.	Gradella Júnior, Osvaldo.	Cad. psicol. soc. trab; 13(1): 133-148, 2010.

Ensino Superior				LILACS   ID: lil-574249.
Professor saúde no Ensino Superior	<b>Lilacs</b>	Prevalência de tabagismo em docentes de uma instituição de Ensino Superior.	Vendrametto, Michele Cristina; Silva, Mariana Clivati da; Mella, Eliane Aparecida Campesatto; Mella Junior, Sidney Edson; Gomes, Maurício Fábio.	Arq. ciências saúde UNIPAR; 11(2): 123-128, maio-ago. 2007. graf LILACS   ID: lil-495403.
Professor saúde no Ensino Superior	*	Stress: condições de trabalho em docentes universitários.	Christophoro, Rosangela; Waidman, Maria Angelica Pagliarini.	Ciênc. cuid. saúde; 1(1): 179-183, jan.-jun. 2002. LILACS   ID: lil-428911.
<b>Total</b>				<b>16</b>

Fonte: elaborado pela autora (2017).

### Quadro 3 – Publicações encontradas nas revistas A1 da área da Educação

<b>Descritor</b>	<b>Título</b>	<b>Autores</b>	<b>Periódico</b>
Professor saúde	Comentários sobre avaliação, pressão por publicação, produtivismo acadêmico e ética científica.	Murilo Mariano Vilaça; Alexandre Palma.	Cadernos de Pesquisa v. 45, n. 158: out./dez.2015.
Mal-estar docente	Professores Homens nas Séries Iniciais: escolha profissional e mal-estar docente.	Amanda O. Rabelo.	Educação e Realidade, v. 35, n. 2 (2010).
Mal-estar docente	De que hoje padecem os professores da Educação Básica?	Marcelo Ricardo Pereira.	n. 64 (2017): Dossiê - Contribuições Atuais da Articulação Psicanálise e Educação para o Campo Educacional.
Bem-estar docente	Necessidades psicológicas básicas: definições operacionais na docência universitária.	Tarcia Rita Davoglio; Jordana Wruck Timm; Bettina Steren dos Santos; Fernanda de Brito; Kulmann Conzatti.	Educação Temática Digital v. 19, n. 2 (2017): Cinema, educação e seus processos de formação.
Mal-estar docente	A construção social e histórica da profissão docente uma síntese necessária.	Libânia Nacif Xavier.	Revista Brasileira de Educação 2014 19(59).
Professor saúde	As macropolíticas educacionais e a micropolítica de gestão escolar: repercussões na saúde dos trabalhadores.	Kátia Reis de Souza; Brani Rozemberg.	Educação e Pesquisa Volume 39, nº 2, mai./jul. de 2013.

Bem-estar docente	A universidade do século XXI: as perspectivas dos educadores brasileiros.	Paulo Gomes Lima, Franciana Castro; Maria Aparecida Vivan de Carvalho.	Paidéia Vol. 10, No 18 (2000).
Síndrome de Burnout	Avaliação comparativa dos sintomas da Síndrome de Burnout em professores de escolas públicas e privadas.	Alberto Abrantes Esteves-Ferreira; Douglas Elias Santos; Rafael Gustavo Rigolon.	Revista Brasileira de Educação 2014 19(59).
<b>Total</b>			<b>8</b>
<b>Total Geral</b>	<b>29+16+8</b>		<b>53</b>

Fonte: elaborado pela autora (2017).



