

CENTRO UNIVERSITÁRIO SÃO CAMILO
Pós-Graduação Stricto Sensu em Bioética

Vagner Ferreira do Nascimento

**CONFLITOS QUE AFETAM A SAÚDE DE PROFESSORES
UNIVERSITÁRIOS: CONTRIBUIÇÕES DA BIOÉTICA PARA
CONSCIÊNCIA CRÍTICA DESTES PROFISSIONAIS**

SÃO PAULO
2018

Vagner Ferreira do Nascimento

**CONFLITOS QUE AFETAM A SAÚDE DE PROFESSORES
UNIVERSITÁRIOS: CONTRIBUIÇÕES DA BIOÉTICA PARA
CONSCIÊNCIA CRÍTICA DESTES PROFISSIONAIS**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Bioética do Centro Universitário São Camilo, orientado pela Profa. Dra. Ana Maria Lombardi Daibem e co-orientação do Prof. Dr. Márcio Fabri dos Anjos, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Bioética.

**SÃO PAULO
2018**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Padre Inocente Radrizzani

Nascimento, Vagner Ferreira do
Conflitos que afetam a saúde de professores universitários:
contribuições da bioética para consciência crítica destes profissionais /
Vagner Ferreira do Nascimento. -- São Paulo: Centro Universitário São
Camilo, 2018.

170 p.

Orientação de Ana Maria Lombardi Daibem

Tese de Doutorado em Bioética, Centro Universitário São Camilo,
2018.

1. Bioética 2. Docentes 3. Pessoaalidade 4. Relações interpessoais 5.
Saúde do trabalhador I. Daibem, Ana Maria Lombardi II. Centro
Universitário São Camilo III. Título

CDD: 179.1

Vagner Ferreira Do Nascimento

**CONFLITOS QUE AFETAM A SAÚDE DE PROFESSORES
UNIVERSITÁRIOS: CONTRIBUIÇÕES DA BIOÉTICA PARA
CONSCIÊNCIA CRÍTICA DESTES PROFISSIONAIS**

São Paulo, 01 de Junho de 2018.

Professora Orientadora – Ana Maria Lombardi Daibem

Banca Examinadora

Banca Examinadora

Banca Examinadora

Banca Examinadora

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho às pessoas que sempre estiveram comigo, presentes em corpo/espírito e oração, em todas as fases da minha vida, em especial aos meus pais (Antonio e Neuvaldete) e irmã (Valéria);

Dedico àqueles que sofrem ou sofreram por injustiça, desrespeito, violência, intolerância, desumanidade, perseguição e diversos tipos de abusos no ambiente de trabalho docente;

Dedico àqueles que se envolveram em conflitos no ambiente de trabalho docente por acusações falsas, infundadas e que isso trouxe danos significativos para sua qualidade de vida e seu viver em coletividade;

Dedico também àqueles que decidiram dar fim a vida por se verem em sofrimento e não terem recebido atenção e apoio necessários para tais enfrentamentos.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer...

À Deus;

Ao Prof. Dr. Elioenai Dornelles Alves [em memória] por ter me proporcionado o contato com o universo científico, dando oportunidades e abrindo portas que nunca se fecharam! Se cada ser humano tivesse um pouquinho de sua bondade e solidariedade, talvez muitos conflitos não existiriam. Foi uma pena ter lhe conhecido tarde...quando já estava doente, mesmo que nunca tenha demonstrando a dor e sim muitas fortalezas e sabedoria! Desde o primeiro e-mail trocado a última mensagem pelo *facebook*, sempre tive como minha referência! Queria tanto que estivesse em minha defesa de Doutorado e ver que tudo valeu a pena...

À Paróquia Nossa Senhora do Rosário de Pompéia, que sempre esteve aberta no caminho que fazia semanalmente entre a São Camilo e o hotel;

À minha adorável e competente orientadora Dra. Ana Maria Lombardi Daibem, por toda sua sutileza e sabedoria na condução do nosso trabalho. Minha admiração começou em nosso primeiro contato, na disciplina de Metodologia do Ensino Superior. Foi esse encantamento que me inspirou a buscar meu melhor, querendo adquirir um pouco de sua experiência e dinamismo, ou seja, ainda tenho muito a caminhar! Muito obrigado!

Ao Prof. Dr. Márcio Fabri dos Anjos, pela amizade, pelas gentilezas, pelos direcionamentos e grandes contribuições ao longo do doutorado. Relação que me trouxe amadurecimento.

À Enfermeira Herberlane Ferreira Juliani, nossa amável e grande amiga Lane! Definitivamente se não fosse suas palavras, orações e energias do bem não teria conseguido alcançar esse degrau. Você me fez mais forte para continuar! Mesmo eu estando morando em outra cidade, você foi e permanece sendo a amiga mais presente na minha vida. Obrigado!!!

À Dra. Ana Cláudia Pereira Terças, colega de profissão, amiga do coração! Fui surpreendido com esse maravilhoso presente de Deus em minha vida! Foi responsável em 2014 por me incentivar a fazer o doutorado na FIOCRUZ ou em outra instituição (risos) e que me sustentou emocionalmente e profissionalmente durante toda essa trajetória tão árdua. Me viu adoecer e me ajudou a ser resiliente e superar as dificuldades, nunca desistindo de me dar um abraço, um beijo no rosto e dizer: “qualquer coisa me liga”; “estamos juntos”; “calma! vai dar tudo certo”; “deixa comigo”;

“se precisar, eu te cubro”; “eu passo no hotel para te pegar” entre tantas outras falas que me deram força para continuar e chegar até aqui. Uma história que se traduz em uma gratidão infinita;

À Profa. Alisséia Guimarães Lemes, colega de profissão, companheira de trabalhos e da vida! Sempre disposta a me ouvir, orientar e apoiar, não somente na trajetória do doutorado, mas desde que nos conhecemos. Teve uma contribuição gigantesca para que este estudo fosse desenvolvido, fornecendo-me apontamentos e recursos únicos. Vou levar comigo por todo sempre;

Ao Prof. Elias Marcelino da Rocha, pelo auxílio na pesquisa, pelas conversas e pela amizade;

À Profa. Angélica Pereira Borges, por ter me ajudado nos momentos mais críticos (primeiro semestre de 2015). Muito obrigado!

À Profa. Thalise Yuri Hattori, por todo auxílio, apoio, amizade e muitas horas a fio (dia, noite e madrugada). Uma grande amiga, conselheira e parceria para toda a vida; Obrigado!

À Profa. Juliana Fernandes Cabral, pelo espaço em partilhar minhas inquietações e ansiedades. Por sempre estar dispostas a me ajudar, pelo auxílio na concepção de ideias e pela grande amizade.

Aos amigos e grandes profissionais do NPEPS/UNEMAT;

Às minhas amigas e grandes enfermeiras do grupo (Enlouquecidos), Lane, Vanessa Mendonça e Silva, Sonia Nunes dos Santos e Alessandra Carla Furian. Sempre me tiravam da rotina estressante, renovando-me a cada encontro com muitos sabores, sorrisos e abraços;

À Alba Valéria, pela amizade, carinho, companhia, orações e os bons momentos;

À Dra. Raquel Firmino Magalhães Barbosa, fitness, batalhadora, com um otimismo e entusiasmo indescritível! Te conhecer foi uma das melhores coisas que aconteceu nesses últimos anos. É carioca... mas foi na minha cidade bem distante do Rio que nos conhecemos, era para acontecer! Nesses últimos 4 anos, compartilhamos viagens, concursos e conquistas! Passamos no doutorado, nos tornamos funcionários públicos e fortalecemos o melhor - nossa amizade! Você chegou na hora certa! Minha gratidão!

À maravilhosa amiga que a UNEMAT me deu, Enfa. Raquel Borges, aquela que entende tudo de saúde do homem (risos)! Abriu sua casa e seus braços pra me receber, com deliciosas noites, pratos, sorrisos e afetos. Acho que foi um dos suporte que trouxe equilíbrio para essa caminhada;

Aos fantásticos amigos de trajetória que a São Camilo me deu, em especial, Maria Elisa Meneghini (obrigado por todos os favores, companhias, orações e carinho), Pe. Otávio

Juliano (obrigado pelas orações, almoços, lanches, cinema e teatro, tu é meu amigo pra toda vida), Luciane Silva, Alexandre Costa, Bruno Aquino, Adriana Bottoni, Raquel Cintra, Fausto Denti e Renato Lobo;

Aos acadêmicos de enfermagem Walber Gineli de Jesus e Carla Burg por todo apoio e dedicação;

À família Conselho Regional de Enfermagem de Mato Grosso (COREN/MT), pelas oportunidades, aprendizados e todos momentos maravilhosos que me proporcionaram, em especial aos amigos Enf. Israel Paniago, Enfa. Patrícia Costa e Enfa. Edilanne Tomaselli Eubank (Os Corpinhos);

Aos amigos que considero minha família em Tangará da Serra e que foram meu arrimo, Rômulo Cezar, Luka Cardoso, Tássia Camila, Jones Souza, Stella Giansante, Cristiane Pereira e Cristina Pereira;

À amiga Farmacêutica Patrícia de Sousa Freitas, pela amizade, incentivo e bons momentos! E por ter me dado a jaqueta, que me acompanhou em todas as viagens à São Paulo;

À Profa. Dra. Patrícia Leila dos Santos, da USP de Ribeirão Preto, que numa troca rápida de palavras, quando ainda não sabia os rumos da pesquisa, situou-me com referenciais!

À arquiteta Daniela Cardoso pela amizade e pelo importante auxílio nas horas decisivas.

Aos professores do Programa Stricto Sensu em Bioética que nos deram subsídios para enveredar na defesa e proteção da vida humana, ambiente e de suas vertentes;

Aos queridos professores da banca pelo aceite e pelas importantes contribuições realizadas;

Aos pesquisadores dessa problemática do estudo, por terem nos possibilitado maior compreensão e fundamentação dos achados da pesquisa.

Aos profissionais das empresas aéreas (Gol e LATAM) que diminuíram a distância entre São Paulo e Mato Grosso, levando-me e trazendo-me com segurança semanalmente;

À todos, os meus colegas de trabalho que fomentaram conflitos... Deus protegeu nós todos!

“É nas quedas, que o rio cria energia”

Hermógenes

NASCIMENTO, V. F. **Conflitos que afetam a saúde de professores universitários: contribuições da bioética para consciência crítica destes profissionais.** 2018. 170 f. Tese (Doutorado em Bioética) - Centro Universitário São Camilo, São Paulo, 2018.

Trata-se de uma pesquisa descritiva-interpretativa, com abordagem qualitativa. Teve como objetivo investigar junto a professores universitários a possível relação entre conflitos e adoecimento, tendo em vista propor alternativas à luz da Bioética para a superação das situações que comprometem o bem estar profissional, a valorização e o seu desempenho satisfatório como educador. O estudo ocorreu com professores universitários de uma instituição pública de ensino superior de Mato Grosso, no período de janeiro a abril de 2017. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas com auxílio de um roteiro semiestruturado, elaborado e pré testado pelo próprio pesquisador. A amostragem do estudo foi do tipo não probabilística por conveniência e o tamanho amostral, definido por meio do método de saturação dos dados. Para análise dos dados, utilizou-se a Análise de Conteúdo em conjunto com a Análise Bioética à luz da concepção latino-americana. O presente estudo revelou que muitos professores dessa universidade sentem-se injustiçados perante outros colegas em situação de conflito, ou por se conflitarem sem que haja qualquer interesse de mediação ou gerenciamento efetivo por parte da coordenação/chefia do curso. A provável negligência da coordenação/chefia apontada pelos participantes do estudo frente às relações de trabalho, em especial na ocorrência de conflitos, potencializa sentimento de desmerecimento, frustração e desmotivação. A intervenção nesse contexto não remete exclusivamente a prevenir ou extinguir os conflitos, mas em compreender como estes ocorrem e os modos de tratá-los em prol da coletividade, evitando privações no crescimento e desenvolvimento das pessoas e, conseqüentemente, o adoecimento. Quando essa estratégia é ligada à modificação dos comportamentos e no respeito de si e do outro, frequentemente o saldo é positivo, especialmente quanto à saúde do trabalhador. Assim, os saberes da bioética, voltados à consolidação do princípio da justiça, na integração e interação da diversidade dos grupos como recurso emancipatório para garantia de direitos e possibilidade de livre participação social no espaço de trabalho, apresentam-se como um tipo de método de prevenção ao adoecimento. Logo, o reconhecimento do que é vulnerável e a geração de proposições para maior segurança e cooperação do profissional no seu espaço de trabalho, não somente direcionadas ao indivíduo em particular e sim para o coletivo, parte de uma consciência crítica oportunizada pela bioética.

Palavras-chave: Bioética. Pessoalidade. Docentes. Relações Interpessoais. Saúde do Trabalhador.

NASCIMENTO, V. F. **Conflicts affecting university professors' health**: contributions of bioethics to the critical awareness of these professionals. 2018. 170 f. Thesis (Doctorate in Bioethics) - Centro Universitário São Camilo (University Center São Camilo), São Paulo, 2018.

This is a descriptive-interpretative research with a qualitative approach. Its objective was to investigate, with university professors, the possible relation between conflicts and illness, aiming to propose alternatives in the light of Bioethics to overcome situations that compromise professional well-being, valuation and satisfactory performance as an educator. The study was carried out with university professors of a public higher education institution of Mato Grosso, from January to April of 2017. Data collection took place through interviews with the aid of a semi-structured script, elaborated and pre-tested by the researcher himself. The study sample was of the non-probabilistic type by convenience and the sample size was defined by means of the data saturation method. Data analysis used Content Analysis in conjunction with Bioethics Analysis in light of the Latin American conception. The present study has shown that many professors at this university feel disrespected by other colleagues in a conflict situation, or that they conflict without any interest in mediation or effective management by the coordinator/head of the course. The probable negligence of the coordination/leadership pointed out by the study participants in relation to work relations, especially in the occurrence of conflicts, increases the feeling of non-belonging, frustration and demotivation. The intervention in this context does not only refer to preventing or extinguishing conflicts, but to understanding how they occur and ways of treating them for the benefit of the community, avoiding deprivations in the growth and development of people and consequently illness. When this strategy is linked to behavior modification and respect for oneself and the other, the balance is often positive, especially regarding workers' health. Thus, the knowledge of bioethics, aimed at consolidating the principle of justice, integration and interaction of the diversity of groups as an emancipatory resource to guarantee rights and the possibility of free social participation in the work space, presents itself as a type of prevention. Therefore, recognizing vulnerabilities and generating propositions for greater security and cooperation of the professional at his/her work space, not only addressed to the individual in particular, but to the collective, is part of a critical conscience offered by bioethics.

Keywords: Bioethics. Personhood. Faculty. Interpersonal Relations. Occupational Health.

Lista de Figuras

Figura 1 - Mapa geográfico do estado de Mato Grosso, destacando a capital em relação a localidade.....	56
Figura 2 - Imagem aérea da localidade.....	57

Lista de Quadros

Quadro 1 - Principais percepções dos participantes relacionadas ao ambiente de trabalho e atitude da chefia/coordenação.....	65
--	----

Lista de Siglas

APEOESP	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
CASS	Coordenação de Assistência à Saúde do Servidor
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CESMA	Centro de Ensino Superior do Médio Araguaia
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CPq	Comitê de Pesquisa
CUSC	Centro Universitário São Camilo
ICLMA	Instituto de Ciências e Letras do Médio Araguaia
IES	Instituições de Ensino Superior
MG	Minas Gerais
MT	Mato Grosso
NPEPS	Núcleo de Pesquisa e Extensão em Política, Planejamento, Organização e Práticas (individual e coletiva) em Saúde
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PR	Paraná
PS	Papel Social
REUNI	Programa de Apoio ao Plano de Restruturação e Expansão das Universidades Federais

RJ	Rio de Janeiro
RS	Rio Grande do Sul
RU	Restaurante Universitário
SACODE	Espaço de acolhimento à saúde, cultura e desenvolvimento docente
SP	São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 Apresentação da pesquisa	17
1.2 Considerações teóricas iniciais sobre o tema de pesquisa	18
2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS	26
2.1 Autonomia do profissional.....	26
2.2 Vulnerabilidade do profissional.....	35
2.3 Dignidade do profissional	44
3 PROBLEMA.....	51
4 JUSTIFICATIVA.....	51
5 PRESSUPOSTOS.....	53
6 OBJETIVOS	53
6.1 Geral	53
6.2 Específicos	54
7 METODOLOGIA	54
7.1 Tipo de Estudo.....	54
7.2 Cenário	55
7.3 Sujeitos.....	58
7.4 Coleta de dados.....	59
7.5 Análise dos Dados	60
7.6 Aspectos Éticos	62
8 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	62
8.1 Caracterização dos participantes.....	62
8.2 Categorias de análise.....	64
8.2.1 Mudanças no ambiente de trabalho.....	64
8.2.1.1 Professores que negaram adoecimento.....	70
8.2.1.2 Professores que verbalizaram adoecimento.....	74
8.2.2 Impactos adversos dos conflitos.....	79
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112

REFERÊNCIAS.....	118
APÊNDICES.....	154
Apêndice I - Roteiro de Coleta dos dados.....	154
Apêndice II - Proposta de criação de salas de professores.....	159
Apêndice III - Projeto Arquitetônico - SACODE.....	160
ANEXOS.....	166
Anexo I - Planta da Cidade Universitária.....	166
Anexo II - Aprovação Comitê de Pesquisa (CPq).....	167
Anexo III - Autorização da instituição coparticipante da pesquisa.....	169
Anexo IV - Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa.....	170

1 INTRODUÇÃO

1.1 Apresentação da pesquisa

A importância social das universidades públicas no Brasil faz com que a realização de estudos sobre elas seja de extrema relevância, especialmente no sentido de avançar na compreensão de suas dinâmicas e operacionalização do trabalho como meio para alavancar melhorias em seu dia a dia (MARGON; POUBEL, 2016).

Diante disso, e a partir de uma vivência pessoal como professor universitário de uma instituição pública de Mato Grosso, busquei investigar, com elementos da Bioética, a problemática “Conflitos que afetam a saúde de professores universitários”.

Mas, como toda pesquisa requer muitas leituras e a imersão em referências sobre a temática, essa tarefa necessária mostrou-se árdua, pois remetia a lembranças e provocava questionamentos sobre os motivos de tais ocorrências e as fontes geradoras desse mal estar, tão relatado na literatura científica. Porém, ao mesmo tempo, tais achados ajudaram a compreender que a condição vivenciada não era única nessa localidade e tampouco na universidade que lecionava, merecendo um novo olhar e/ou novas formas de tratar esse contexto de trabalho e as relações que se construíam a partir deste cenário que revela aspectos bioéticos relevantes.

Para o desenvolvimento do estudo, pensou-se que o contato social mais próximo do pesquisador com os professores universitários, por meio de entrevistas, daria voz e possibilidade de escuta, em que, ao narrarem suas histórias de vida profissional poderiam manifestar fragilidades, limitações e (in)satisfações que suscitam em conflitos no cotidiano acadêmico. O material empírico gerado a partir dessas entrevistas conduziu o pesquisador para leituras em profundidade, o que posteriormente emergiu duas categorias de análise: “Mudanças no ambiente de trabalho” e “Impactos adversos dos conflitos”.

Na primeira categoria, o interesse foi desvelar as necessidades dos professores para o bom desempenho enquanto docente universitário e quais mudanças seriam

pertinentes para esse espaço de educação/formação. Na segunda categoria, pretendeu-se desnudar os conflitos existentes e situações de risco ao adoecimento, no desafio de ser professor nessa ambiência. Em ambas categorias, elementos da bioética presentes nas narrativas foram evidenciados, o que permitiu o diálogo das situações de ameaça/abuso ao professor, como também das relações de trabalho que comprometem a dignidade do trabalhador e o leva a várias formas de adoecer.

1.2 Considerações teóricas iniciais sobre o tema de pesquisa

Ao longo dos séculos, a função social das instituições de ensino tem estado à mercê de responder as necessidades de cada época, principalmente ao considerar que o objeto de atividade desse meio criado e reconhecido pela sociedade é a educação (BREMBERGER, 2010).

Segundo Saviani, a educação é um fenômeno social e universal, vista em qualquer sociedade como imprescindível à sua manutenção e perpetuação. Constituída por um conjunto de saberes, é uma atividade humana necessária à convivência dos seus membros entre si e ao seu funcionamento que implica na relação de ensinar e aprender (SAVIANI, 2003). A educação está presente nos mais variados espaços de convívio social e engloba o processo de socialização e endoculturação, que diz respeito ao processo permanente de aprendizagem de uma cultura. Logo, a educação torna-se um ato de inscrição do sujeito na sociedade e na cultura, por meio da transmissão de conhecimentos, assimilação de valores, experiências e demais elementos culturais que tecem a vida social (BREMBERGER, 2010).

A relação da educação com a educação formal institucionalizada adveio de certa maneira do sistema de clericalização da educação, via presença da Igreja, na educação dos leigos, durante a Idade Média, que por sua vez gerou um grande impacto no curso da história da educação formal (GOHN, 2009; PASCHOAL, MACHADO, 2009)

Ao longo da história da sociedade, podem-se identificar três sistemas de educação: a educação do homem culto; a educação carismática de dominação e a

educação de domínio racional e burocrático. Em cada época, determinado tipo de educação era mais valorizado pelas diferentes organizações políticas, quais sejam: Patrimonialismo, Feudalismo, Tradicionalista e Capitalista, períodos e mudanças que trouxeram modificações no perfil do docente e em sua forma de educar (BREMBERGER, 2010).

No Brasil, a partir da década 70, o debate sobre o trabalho docente vem sendo redimensionado na perspectiva de analisar a produção de controle inspirada pelos novos modelos de gestão (GARCIA, ANADON, 2009; MOREIRA HYPÓLITO, VIEIRA, GARCIA, 2002). A penetração e relativa aceitação desses modelos por parte de governos e gestores escolares se devem a todo um cenário construído pelo neoliberalismo. E, mesmo que esses modelos de gestão não sejam aplicados em todas as dimensões da organização escolar e dos sistemas de ensino, têm inspirado diversos governos e escolas na produção de suas políticas para a educação (MARTINS, 2014).

Mais de duas décadas depois, não só podemos observar seus efeitos, como também estamos testemunhando sua radicalização (MOTTA; LEHER, 2017). Os cortes no orçamento da educação são vultuosos e a privatização da educação expande em várias dimensões (financeirização, mercantilização e mercadorização). Os professores, muitos já formados no contexto de “reconversão” de sua formação – muito restrita no essencial e assaz excessiva no acessório (EVANGELISTA; TRICHES, 2008), especificamente das redes públicas de ensino, enfrentam os vários mecanismos de controle e um novo tipo de precarização de seu trabalho advindos dessa conjuntura privatista (SILVA, 2017; MOTTA, LEHER, 2017).

Os professores estão implicados diretamente na viabilização dessa política e, por isso, o controle de seu processo de trabalho torna-se central para o alinhamento da educação às demandas de trabalho. O conceito de controle, pelo menos nas duas últimas décadas, começou a tornar-se central para a compreensão do trabalho docente e, por conseguinte, para a compreensão da produção e distribuição do conhecimento escolar. A organização do trabalho educativo torna-se, assim, objeto de reengenharia pelos homens de negócio e seus intelectuais (VIEIRA, 2004).

Acrescenta-se a isso, a questão que todo profissional docente deve possuir as competências e as habilidades exigidas pelo mercado se deseja ser valorizado pelo

capital. Nesse tipo de sociedade do conhecimento, o capital está a exigir com mais impetuosidade a escolarização. E, na medida em que se entende/compreende, ou mesmo se reduz o significado do trabalho a uma prática meramente comercial, desloca-se o eixo da problematização do trabalho docente, como atividade humano-intelectual, entendido como práxis humana, para um protocolo de atividades a serem cumpridas e sob controle de produtividade, considerado em muitas realidades, o valor máximo de qualidade profissional (BEZERRA, 2006).

De uma forma ou de outra, esse controle interpelador acaba atingindo professores, ferindo sua autonomia e sua capacidade de concepção e, no limite, podendo atingir sua integridade física e emocional e levar ao adoecimento. O excesso de demandas distintas, e, muitas vezes, contraditórias (burocráticas, morais, pessoais, profissionais, técnicas etc) somado à jornada extenuante e às precárias condições de trabalho, baixos salários, atividades e responsabilidades fundamentadas em um discurso profissional e ético comprometido com a formação dos sujeitos sociais atendidos pelas escolas públicas podem contribuir para a produção do mal-estar docente, quando as solicitações do ambiente excedem a capacidade de lidar com elas (MARTINS, 2014).

Dessa forma, quando esse espaço de ensino é motivo de constante frustração para o docente, as consequências tendem a ser negativas, o que acaba gerando problemas, como falta de adesão ao plano pedagógico, faltas, comportamentos agressivos com superiores, críticas sem propósito de mudança, enfim, há um total abandono em relação ao próprio trabalho. Todos estes problemas, quando não solucionados ou minimizados com ações que valorizem realmente o trabalho do professor ou em atenção ao capital humano, aniquilam a promoção do protagonismo destes profissionais na execução de suas atividades (WITTER, 2003).

E sem recursos adequados para levar seus ideais à prática, ao mesmo tempo em que mantém o desejo de não renunciar a eles, o docente empreende maior esforço para realizar seu trabalho (ASSUNÇÃO, 2008). A intensificação desses esforços associadas às mudanças político-educacionais constantes (ASSUNÇÃO, 2009) favorecem a diminuição da produtividade e amplia possibilidades para o absenteísmo, especialmente por adoecimento. Somado a isso, há outras variáveis indicadoras de

opressões, como experiências de violência, dificuldades de relacionamento no trabalho e baixa autonomia (VILKMAN, 2004; MEDEIROS, BARRETO, ASSUNÇÃO, 2008; GIANNINI, LATORRE, FERREIRA, 2013).

Diante do cenário apresentado, parece contraditório a adesão desses novos paradigmas educacionais, já que o professor é um cuidador, ao responsabilizar-se pela educação/formação, mas dedicar esse cuidado ao outro requer especial atenção do cuidador em relação a si mesmo. Pois, cuidar do outro sem cuidar de si costuma produzir consequências negativas tanto na qualidade da ação didático-pedagógica como nas relações que são estabelecidas nesse ambiente. Certamente, há fatores que envolvem a conjuntura social contemporânea e que transcendem às ações individuais desses profissionais. No entanto, dentro das possibilidades, faz-se necessário prestar a devida atenção aos sinais que surgem (MOREIRA et al., 2006).

Assim, a falta de um cuidado em relação aos agravos originados nesse espaço social pode acarretar impactos, inicialmente em caráter individual, mas repercutindo na ambiência de forma coletiva, com comprometimento das funções que orientam o bom desenvolvimento da prática docente (VALE; AGUILLERA, 2016).

O adoecimento é motivado, muitas vezes, pelo próprio perfil da instituição, com as suas especificidades de natureza organizativa, as nem sempre harmoniosas relações com as finalidades educativas da sociedade e a inevitável ressonância da conflitualidade social (MORGADO; OLIVEIRA, 2009). Gouvêa salienta dois aspectos do conflito que implicam na questão do bem-estar/adoecimento dos professores: um deles diz respeito ao afastamento do professor das atividades docentes; outro, mais grave, é o trabalho exercido mediante situações de sofrimento e de adoecimento - que configura uma dimensão velada/silenciada do problema (GOUVÊA, 2016). Daqui, depreende-se a necessidade de educar gerações, e todo o corpo educativo, na resolução criativa e nos benefícios da gestão construtiva dos conflitos nessas ambiências (MORGADO; OLIVEIRA, 2009).

Às vezes, a gestão e teor das políticas institucionais desconsideram que o processo do ensinar/aprender acontece no âmbito das relações interpessoais e deve abranger a pessoa inteira, com sua bagagem cultural, emoções e história de vida. Esse direcionamento impede que o docente reconheça-se como adoecido ou em potencial de

adoecer, já que não possui a garantia de espaço para dialogar sobre essas inquietações e percepções, o que representaria importante passo terapêutico na compreensão dos (auto) conflitos e nas boas relações de trabalho (MOREIRA et al., 2006).

No entanto, as relações de poder estabelecidas, principalmente nas relações professor-professor e professor-chefia parecem desiguais ou pouco equilibrados para sustentação de uma dinâmica organizacional favorável ao bem-estar de ambos e dos educandos, grupo sensível às crises de seus mestres. O valor e a intensidade das relações entre os profissionais podem estar sinalizando para a contramão do processo de geração dos vínculos que mantêm as práticas de ensino-aprendizagem (FERREIRA, 2004).

Segundo Foucault (1999), as relações de poder devem ser analisadas como algo que funciona em cadeia. O poder é um mal a priori, mas é algo que se exerce em rede, e, nessa rede, todos os indivíduos circulam, sendo que qualquer um pode estar em posição de ser submetido ao poder, mas também de exercê-lo.

Essas relações de poder, são responsáveis ou justificativa de muitos conflitos sociais. Alguns autores definem conflito como divergência de perspectivas, percebida como geradora de tensão por, pelo menos, uma das partes envolvidas numa determinada interação, e que pode ou não se traduzir numa divergência de objetivos (DIMAS; LOURENÇO; MIGUEZ, 2007).

O conflito, contudo, caracteriza-se como atos inerentes da convivência humana, vez que em sociedade o homem sempre encontrará incompatibilidades de entendimentos, sendo certo que desacordos e problemas podem surgir em quase todos os relacionamentos (MOORE, 1998). Estes conflitos expressam-se sob a forma de um gradiente, indo das relações sociais ácidas até, às vezes, ao confronto físico. Tradicionalmente e culturalmente, eles estão associados somente às questões destrutivas, reforçando esse prisma com o aumento da visibilidade das discussões sobre violência e políticas públicas voltadas para esse dano (ALCÂNTARA JÚNIOR, 2005).

Assim, embora muitas pessoas e alguns estudiosos como Marx e Durkheim entendam o conflito como elemento negativo e anormal, outros expoentes como Max

Weber, Norbert Elias e George Simmel apresentam concepções que apontam pontos positivos e negativos inseparáveis, mas despatologizam o conflito quando este é bem gerenciado (SILVA, 2011).

O conflito pode gerar atributos benéficos, como por exemplo, ao criar um patamar, um tablado social onde permite às partes se encontrar em um mesmo plano situacional, uma condição necessária para que estes, às vezes, ásperos e díspares possam, de fato, efetuar a trama que ele encerra (ALCÂNTARA JÚNIOR, 2005). Ou seja, o conflito é considerado um momento que sinaliza o desenvolvimento da tomada de consciência, que teria uma função positiva para todo núcleo, na medida que este fosse superado, mediante acordos (SIMMEL, 1983), podendo ser entendido como um caminho bioético importante para distanciar da parcialidade e tendencialidade; comportamentos habituais que ampliam a situação conflitante.

No entanto, sem o discernimento e oportunidade de utilização desses saberes, a repetição dos vexames, das humilhações, sem qualquer esforço no sentido de abrandá-las, torna o fenômeno predominantemente negativo, destruidor (ROSA; SANDOVAL, 2016). Isto é, quando os conflitos não são resolvidos e se tornam rotina, acabam crescendo, desmesuradamente, e se transformando em relações de poder antagônicas e tumultuadas, que provocam maior desgaste e trazem sérios aborrecimentos, dificultando o estabelecimento de relações democráticas (CASTRO, 1998). Do mesmo modo, a omissão também caracteriza combustível para fomentar processos de conflito à medida que as pessoas se sentem livres para tomar decisões por si próprias (FERREIRA, 2010).

Neste contexto, o chefe, enquanto mediador das políticas de gestão, detém certo poder, devendo saber liderar seus subordinados, promovendo através das potencialidades de cada um e do coletivo o maior desenvolvimento possível (BARRETO, 2006), tendo como uma das principais responsabilidades a de manter a intensidade dos conflitos a mais baixa possível sob pena de prejuízos individuais e organizacionais (FERREIRA, 2010).

Contudo, em determinados momentos, onde as divergências e incompatibilidades vêm à tona, esse poder consentido e não admitido como tal é desvendado e cede lugar a um poder explícito, manifestado em relações de rivalidade,

confronto e em lutas pela imposição de ideias e/ou pela conquista/reconhecimento da posição de poder e liderança (CASTRO, 1998).

Essa liderança, ao exercer o poder de forma autoritária, revela-se um pequeno déspota, indiferente ao sofrimento e às dificuldades alheias. Usa e abusa de práticas desumanas e desmandos; amedronta, intimida, ameaça, humilha e constrange. Sem consideração pelo outro usa práticas cruéis quando seu subordinado detém maior conhecimento que o seu. Inseguro, esconde a fraqueza disseminando o terror, indiferença, fofocas e maledicências, e outras vezes sedução, cooptação e pequenas corrupções (BARRETO, 2006).

Barreto (2006) também identifica a fase de sedução e ataque que leva ao chamado jornada de humilhações, enfrentadas pelos profissionais em suas rotinas de trabalho. As instituições que esquecem dos seus colaboradores no gerenciamento de conflitos, fortalecem as coações e as perdas de direitos fundamentais, pois cobram aumento e expressão de produtividade, em detrimento das relações interpessoais (ROSA; SANDOVAL, 2016).

Embora a identidade profissional do sujeito sofra influências dos aspectos socioeconômicos e políticos de um país, observa-se que as relações interpessoais importantes no convívio social podem negar ou reforçar as características básicas de sua identidade profissional (SANTINI; MOLINA NETO, 2005).

No trabalho dos professores, este processo instala-se de modo a impor dentro do contexto de educação um processo de racionalização do trabalho que leva à perda de autonomia, perda do controle no desenvolvimento e no produto final do trabalho, além da consideração de um desserviço (LANDINI, 2007).

A autonomia corresponde à capacidade do sujeito de tomar decisões, de ser responsável pelos seus atos, de saber-se no mundo de maneira crítica e de ter dignidade. Freire (1996) afirma que qualquer reflexão sobre Educação envolve a reflexão acerca do próprio homem e deve ser entendida como uma busca efetivada pelo homem, que, então, é sujeito da Educação, e não seu objeto, ou seja, sua definição surge marcada pela autonomia, enunciado que se aproxima do paradigma bioético (MESSIAS, ANJOS, ROSITO, 2007).

Entretanto, os conflitos gerados entre as exigências da dimensão educativa e a necessidade constante de produtividade do professor, sendo obrigado, muitas vezes, a cumprir metas que não condizem com qualidade, mas com quantidade, dificilmente deixam de ocorrer, o que faz o profissional apresentar certo sofrimento e adoecimento (GUARANY, 2012). Cabe ressaltar que a problemática pode ser agravada pela imagem idealizada que os professores apresentam sobre o sentido e o significado do trabalho docente: a partir da ideia de vocação e sacrifício, com abandono e renúncia de si (PENTEADO, 2018).

Assim se expressa o duplo caráter do trabalho docente. Por um lado, fonte de realização, satisfação, prazer, estruturando e conformando o processo de identidade dos sujeitos; por outro, elemento patogênico, tornando-se nocivo à saúde (DELCOR, ARAÚJO; REIS et al, 2004; DEJURS, 2004a). Do mesmo modo com que o sujeito constrói-se professor, ele deixa de ser professor (SANTINI; MOLINA NETO, 2005).

Então, o sofrer e o adoecer da classe trabalhadora professor universitário se caracteriza por um complexo afetivo, ético e político que envolve relações indissociáveis, contraditórias e conflitivas entre a subjetividade e a forma histórica de sociabilidade que parece se afastar, a contragosto de boa parcela dos professores, de sua função social, a reboque de uma racionalidade instrumental e produtiva que gera insignificância, se não falta de sentido (GAULEJAC, 2007).

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

2.1 Autonomia do profissional

Autonomia é um termo de origem grega que significa o poder de dar a si a própria lei. No entanto, este poder não é absoluto e ilimitado, mas refere-se a uma esfera particular no qual sua existência é estabelecida “dentro dos próprios limites que a distinguem do poder dos outros e do poder em geral, mesmo sendo distinta não é incompatível com as outras leis” (ZATTI, 2007).

Mesmo com vestígios históricos anteriores, a disseminação e utilização do termo autonomia tem sido popularmente atribuída a Kant, ao pensar a moralidade, “para designar a independência da vontade em relação a qualquer desejo ou objeto de desejo e sua capacidade de determinar-se de acordo com uma lei própria que é a da razão”. A autonomia se opõe a heteronomia que em termos gerais se trata de uma lei que advém de outro e não uma legislação própria (ABBAGNANO, 2007).

A autonomia designa a independência da vontade em relação a todo objeto de desejo (liberdade negativa) e sua capacidade de determinar-se em conformidade com sua própria lei, que é a da razão (liberdade positiva) (ZATTI, 2007).

Ora é impossível pensar uma razão que com a sua própria consciência recebesse de qualquer outra parte uma direção a respeito dos seus juízos, pois que então o sujeito atribuiria a determinação da faculdade de julgar, não à sua razão, mas a um impulso. Ela tem de considerar-se a si mesma como autora dos seus princípios, independentemente de influências estranhas; por conseguinte, como razão prática ou como vontade de um ser racional, tem de considerar-se a si mesma como livre; isto é, a vontade desse ser só pode ser uma vontade própria sob a ideia da liberdade, e, portanto, é preciso atribuir, em sentido prático, uma tal vontade a todos os seres racionais (KANT, 1986).

Segundo Schneewind (2001), Kant recorreu ao método transcendental para elaborar sua filosofia moral. Em seu estudo analisando “o que é que torna boa a vontade?”, entendida aqui como liberdade positiva, o mesmo concluiu que Kant

considera o que torna boa uma vontade é que ela obedeça a uma máxima de que ela mesma é autora, livre de qualquer tipo de interferência externa.

Atualmente, esse conceito de Kant faz parte da chamada bioética principialista, onde considera a autonomia da vontade o princípio supremo da moralidade e atribui esse ideal de autonomia a ideia de dignidade da pessoa onde ser racional ao participar da legislação universal, ao submeter-se a lei que ele mesmo designa é fim em si mesmo, não possuindo valor relativo, mas uma dignidade, um valor intrínseco. Desta forma, ela é o fundamento da dignidade da natureza humana e racional (ZATTI, 2007).

Na Bioética, quando se fala de autonomia, a perspectiva de John Stuart Mill é melhor evidenciada, onde o mesmo a concebe como o direito de cada um às suas escolhas livres e de ser respeitado nelas. O citado autor entende a autonomia como a parte da sua conduta que apenas diz respeito a si, a sua independência é, por direito, absoluta. Sobre si, sobre o seu próprio corpo e a sua própria mente, o indivíduo é soberano, não havendo coerção externa as escolhas feitas pelo ser humano (BRITO & BRITO, 2012).

Enquanto o precursor do termo trata a autonomia como a condição de possibilidade do sujeito moral ser autor da própria lei a que o mesmo se sujeita, lei esta que é universal, John Stuart Mill concebe a autonomia como a ausência de restrições à capacidade do indivíduo praticar suas opções, ou seja, a liberdade social e política (BRITO & BRITO, 2012).

Contreras (2002) salienta que os discursos relacionados à autonomia docente, assim como a concepção de seu profissionalismo, têm sido tratados frequentemente nos discursos pedagógicos, no entanto, na forma de slogans. Para o autor, a recuperação da percepção de autonomia profissional dos professores requer a transposição de determinadas barreiras e armadilhas e o enfrentamento de perigos e problemas associados à imagem do profissional. O conceito de sujeito autônomo envolve a ideia de responsabilidade social, pois requer compromisso daqueles que participam do processo decisório com questões que vão além de seus próprios interesses. Por isso, longe de ser um empreendimento individual, a atitude autônoma necessita estar vinculada a uma sensibilidade capaz de entender o outro e com

disposição para a busca do consenso social (MONTEIRO; MONTEIRO; AZEVEDO, 2010).

Para Castoriadis (1991), a autonomia é o pressuposto e, ao mesmo tempo, o resultado da ética e, portanto, só pode ser definida na relação social. Caracterizando em um instrumento imprescindível à sociedade, uma vez que força as instituições a buscarem soluções para os problemas e conflitos pelo qual passam cotidianamente, promovendo tomada de decisões, no momento adequado, e isso dependeria de participação coletiva (LÜCK, 2000).

A prática da autonomia demanda, dos gestores e da comunidade, assim como dos responsáveis e agentes do sistema de ensino, um amadurecimento evidenciado pela confiança recíproca, pela abertura, pela transparência, pela ética e pela transcendência de vontades e interesses setorizados, em nome de um valor maior, que é a educação de qualidade para os alunos. A autonomia tem várias dimensões, podendo-se evidenciar, de modo especial, a financeira, a política, a administrativa e a pedagógica. Trata-se de quatro eixos que devem ser desenvolvidos concomitantemente, de modo interdependente e a se reforçarem reciprocamente (LÜCK, 2000).

Segundo Contreras (2002), a autonomia docente transpõe a vontade e liberdade de ação dos mesmos, a autonomia envolve questões relacionadas ao contexto trabalhista, institucional e social em que os professores realizam seu labor. Com relação à política, o autor afirma que as políticas educacionais trazem uma nova definição das relações entre a escola e sociedade, mas não necessariamente se traduzem em autonomia para o professor. No âmbito do contexto social, a autonomia docente estaria ligada à competência profissional, traduzindo domínio e a aplicação correta de um conjunto de técnicas e conhecimentos, assumindo responsabilidade por seu trabalho.

A organização do sistema de instrução pública que antigamente (séculos XVIII e XIX) ligava o professor ao Estado concedeu autonomia ao professor, pois o Estado selecionava quem exercia a prática e, portanto, contribuiu para o fortalecimento da profissão. Com o passar do tempo, essa relação passou a representar perda de autonomia, pois os professores não conseguem controlar o acesso para exercício da

profissão, como ocorre em outras profissões como de medicina (CONTRERAS, 2002), talvez pela facilidade e variadas formas de ingresso à profissão docente, aumento acelerado da categoria profissional ou redução progressiva de investimentos na educação pública.

A autonomia profissional pode ser considerada como sinônimo de luta pelo controle, por parte dos trabalhadores, de um trabalho dominado e da liberação das pressões pesadas demais e desumanizantes. Pode-se considerar que a autonomia profissional se relaciona ao exercício do julgamento, conduzindo a parte do sujeito do trabalho que gerencia situações contingentes, imprevisíveis e indeterminadas. Esta autonomia, portanto, indica duas dimensões, que são a individual, que se refere ao julgamento pessoal, e a coletiva, que integra as decisões que envolvem o grupo de trabalhadores (LESSARD, 2010).

Na primeira dimensão, conforme Lessard (2010), esta é a ausência de controle sobre o trabalho e numa segunda dimensão ela é a liberdade de agir ou a autorização legítima para realizar uma tarefa.

A autonomia profissional pode ser considerada como um elemento a ser construído a partir da definição de uma identidade que explicita as características próprias e inerentes à profissão. Do mesmo modo, esta construção possibilita a interação entre a equipe e a sociedade abrangendo a filosofia que orienta e direciona o trabalho do profissional e cresce na inter-relação de classe como construção coletiva (GOMES; OLIVEIRA, 2005).

Observa-se que existem variações quanto à definição de autonomia profissional, de acordo com a categoria em questão. De modo geral, ela é uma relação de poder não apenas da autoridade formal, respeitando a hierarquia, mas no sentido de possuir a capacidade de decidir e, principalmente, de se responsabilizar por suas ações, tendo sempre em mente que, numa situação de trabalho, o profissional representa a empresa. Especificamente com relação aos professores, ela deriva, inicialmente, do tratamento dirigido aos mesmos num passado recente, relacionando-se à autoridade e ao autoritarismo. Verifica-se que a autonomia é observada principalmente nas relações voltadas ao aluno, mas dificilmente no campo metodológico. A autonomia, nesse caso, reveste-se da autoridade trazida pela

transmissão do conhecimento, que se realiza por etapas, onde os alunos são habilitados a construir, experimentar e questionar o conteúdo (FURLANI, 1997). Nesse momento, a autonomia adquire a condição democrática e traduz uma autoridade isenta de opressão.

De acordo com Pimenta (2000), toda profissão somente tem significado ante o reconhecimento social e este surge a partir do conhecimento de que ela tem liberdade de ação, que sinonimicamente traduz-se em autonomia.

Uma crença que limita a autonomia do professor é a ideia de que a autonomia do professor, ou mesmo seu espaço de atuação, se limita à sala de aula. Negando-se as ações que indicam a abrangência do trabalho docente na construção da proposta metodológica e pedagógica, anula-se a autonomia, já que a atuação em sala de aula depende também das decisões tomadas fora dela. A interação, portanto, entre professor e demais componentes da comunidade escolar irá indicar a existência e afirmação da autonomia do mesmo. Freire (1996) defendia o conceito de autonomia como sendo a capacidade de agir por si, de poder escolher e expor ideias, agir com responsabilidade. Essas definições demonstram a semelhança dos conceitos. O autor demonstra sua posição de que o trabalho deve ser desenvolvido pelo educador de modo autônomo.

A relação entre educador e aluno, de mútua troca, não denota a falta de autonomia quando se caracteriza pela visão democrática do trabalho pedagógico. Para Freire (1996), o educador submete-se a tudo aquilo que envolve o processo de ensinar e que, ao final, resultará em uma formação, dele e de seu aluno, libertária e autônoma.

Considerando que o meio é elemento essencial para a reflexão acerca da autonomia do professor, é possível verificar que o trabalho docente deve ser observado de modo amplo e complexo (PETRONI; SOUZA, 2009).

De acordo com Freire (1996), o professor necessita insistir em seu processo de aprendizagem, considerando suas reflexões sobre educação e autonomia como algo que deve ser constante e que possam mudar sua atitude.

Para MCLAREN (1997), o docente carece da autonomia para o exercício de sua atividade, verificando que sua voz reflete os valores, ideologias e princípios

estruturais que os professores usam para entender e mediar as histórias, culturas e subjetividades.

No contexto atual, os docentes recebem baixos salários, estão submetidos à autoridade de organizações burocráticas, públicas ou privadas, e possuem autonomia limitada no processo de seu trabalho, não obstante terem formação superior. Enguita (1999) classifica a categoria de professores como semiprofissionais, pois não se convertem em um grupo profissional e nem em um segmento a mais do proletariado, mas, sim, lutam por manter ou ampliar sua autonomia no processo de trabalho e suas vantagens relativas à distribuição da renda, ao poder e ao prestígio.

As condições de trabalho do professor também refletem em sua autonomia. Ainda que nos cursos de pedagogia a gestão escolar faça parte do currículo, é possível observar que a administração nesse contexto ainda tem diversos fatores limitantes, não apenas no aspecto da retaguarda das instituições, mas mesmo no tocante às questões pedagógicas. No senso comum de uma sociedade autoritária, a gestão aparece ligada a relações de mando e submissão, mas não é isso que lhe dá a especificidade e a razão de ser. Ao administrar, utilizam-se os recursos da forma mais adequada possível para a realização de objetivos determinados. Nesse caso, destacam-se duas dimensões que devem ser elementos constitutivos da gestão: a ética e a liberdade. No campo da ética, trata-se de garantir, pela educação desenvolvida na escola, o contato com a mais ampla, complexa e rica variedade de concepções que apontem para o constante desenvolvimento de novos valores comprometidos com uma sociedade melhor. No campo da liberdade, o papel da gestão escolar está inextricavelmente ligado à questão da democracia, não apenas porque, pela educação, facultam-se ao educando o acesso à ciência, à arte, à tecnologia e ao saber histórico, mas porque podem propiciar a aquisição de valores e recursos democráticos propiciadores da convivência pacífica entre os homens em sociedade (PARO, 2001).

Campos (2004) faz uma retomada do conceito de autonomia e de como ele é importante para a formação de alunos e professores, visto que as ideias tecnicistas podem impedir o desenvolvimento do sujeito, transformando o ensino em meras práticas reprodutivas de valores dominantes, onde o aluno é um sujeito responsivo, mas que não interage com a definição dos objetivos e conteúdos instrucionais, pois

ambos, professor e aluno, são simples expectadores frente à verdade científica (LUCKESI, 2003; AZEVEDO et al., 2013).

De acordo com Silva (2008), o universo escolar não é produzido por práticas homogêneas e estáticas, existindo diversos olhares posturas e concepções que se entrecruzam. Existem diferentes tendências de gestão escolar que se encontram, se mesclam ou se opõem, muitas vezes se manifestam como opostos ou complementares, e, em outras situações aparecem com mais evidência a dimensão autocrática ou democrática.

A retração na autonomia do trabalho do professor é identificada por Landini (2008), que afirma a dificuldade da mesma como algo motivado pelos excedentes de trabalho e pelos meios de intensificação de suas tarefas. Para o autor, estes excessos têm proporcionado alto grau de absenteísmo e deserção de fóruns participativos e democratizantes da gestão escolar, tais como: reuniões para elaboração do projeto político pedagógico, associação de pais e mestres, conselhos escolares, colegiados, dentre outras instâncias, fator que contribui para a crescente perda de autonomia e alienação nos processos de trabalho. O cerceamento extrapolado da autonomia operacional do professor àquela voltada às práticas didático-pedagógicas, redundando em limitação da autonomia moral àquela ligada a liberdade individual do ser humano.

Acredita-se que o professor seja a grande esperança para a solução de todos os problemas existentes na educação, ao mesmo tempo em que o responsabilizam por todos os erros presentes, principalmente pelo fracasso. Esse modo de enxergar o professor é o mesmo que se utilizava para analisar os alunos, ou seja, não há a preocupação em investigar em qual contexto o professor está inserido, como é sua rotina de trabalho, em quais situações é obrigado a trabalhar, ou ainda o fato de se submeterem a instâncias superiores e a seus mandos e desmandos, sem ao menos, algumas vezes, conseguirem entender o que está sendo feito (SOUZA, 2002).

Verifica-se que o redimensionamento da carreira docente é um elemento que incide estruturalmente sobre a condição de sujeito do professor, incentivando a existência de um círculo vicioso onde as precárias condições de trabalho levam o profissional à dupla jornada ou a aceitarem circunstâncias desfavoráveis às suas práticas docentes por não visualizarem novas formas de inserção profissional. Momento

este que torna o professor exposto a fatores que propiciam seu desgaste e perda de empenho (SAVIANI, 2009).

Na maioria dos casos, esta situação ocorre em instituições de ensino diferenciadas. São vários os efeitos negativos deste processo, pois, se por um lado, produz uma intensa exaustão psicofísica sobre o professor, por outro lado, compromete significativamente sua participação na gestão escolar e nos processos participativos do trabalho coletivo (SAVIANI, 2009).

Basso (1998) realiza uma análise sobre o significado do trabalho docente à luz da teoria da Psicologia Sócio Histórica, fazendo importantes apontamentos, como o fato de o professor ter sim autonomia para desenvolver seu trabalho, podendo elaborar, por exemplo, a metodologia de suas práticas que melhor atendam à função de transmissão do conhecimento, promovendo interações com os alunos e mediando o processo de aprendizagem. No entanto, a autora ressalta a importância de o professor compreender e atribuir significado e sentido à sua prática, pois, caso contrário, corre o risco de cair em um trabalho alienante, que se limita a cumprir o que já está proposto e entendê-lo como forma de subsistência, sem se dar conta de seu papel de mediador na construção da cultura e no desenvolvimento do aluno.

O que incita o professor a lecionar pode não ser o fato de a educação ser necessária e importante para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade, mas apenas o de ter um salário que lhe possibilita atender necessidades que não podem ser satisfeitas no exercício profissional. Apesar de lecionar ter o significado de ensinar ou educar, na sua consciência, talvez há pouca ou nenhuma relação entre esse significado e o sentido da própria atividade profissional. E se forem consideradas as atuais condições para o exercício profissional que o docente vem enfrentando no Brasil, muitas vezes, este nem percebe as possibilidades de satisfação de necessidades relacionada ao labor, tampouco novas atividades são criadas (SILVA, 2012).

Quanto maior for o rompimento de relações entre os significados e os sentidos da atividade docente, maior também é o estranhamento entre o professor e seu exercício profissional, até chegar ao ponto em que não há relação alguma: não importa se ele (o professor) educa, ensina, transmite ou facilita o conhecimento para o aluno, o

que lhe importa, o que faz sentido a ele é a possibilidade de seu exercício profissional lhe proporcionar, pelo salário, o atendimento de outras necessidades (SILVA, 2012).

A diminuição de relações entre sentidos e significados também podem ocorrer pela discrepância no indivíduo entre a execução da atividade idealizada por ele e a que de fato foi realizada. A impossibilidade de realizar objetivamente a atividade tal como foi idealizada pode ser decorrente tanto das condições objetivas para a execução do mesmo, como por exemplo, falta de recursos didáticos e de estrutura como de condições subjetivas (baixa autoestima, sentimento de impotência, frustração, não gostar do que faz, etc). O fato de o alcance das finalidades da atividade poder garantir maior aproximação entre os sentidos e os significados da atividade docente não significa que eles não se distanciem e que este professor não possa vir a sofrer ou adoecer em decorrência de sua profissão. Isso porque, mesmo não tendo a alienação entre o professor e o produto de sua atividade, por ele não apenas se reconhecer nele, mas também por conseguir alcançar suas finalidades, isso ocorre sob intenso esforço, que pode desgastá-lo até o adoecimento (SILVA, 2012).

Para conduzir esses docentes à emancipação, atitudes podem ser implementadas, motivadas por si mesmo e/ou pelo grupo, com possibilidade de refletir sobre sua prática, se transformar e transformar seu meio. No entanto, são muitos os profissionais que não buscam novos rumos para sua prática, estando presos às normas institucionais. Para Freire, a liberdade nem sempre pressupõe autonomia, já que esta característica supera a possibilidade de fazer algo de modo independente, a caminho da prática da ação sob esta determinação própria (PETRONI, 2008).

Por fim, acredita-se que a autonomia e o controle do professor no trabalho docente tem implicações no processo saúde-doença desse trabalhador. E isso possibilita entender que as formas de aumento e fortalecimento da autonomia do professor, no trabalho docente, concorrem para a promoção da saúde e a proteção contra sofrimentos/adoecimentos (PENTEADO, 2018).

Assim, a questão da autonomia pode, portanto, configurar um eixo para a interdisciplinaridade na atenção ao professor e chave para a discussão de uma cultura do cuidado e da saúde docente no âmbito educacional, na esteira da valorização do professor e do trabalho docente e na busca de educação com qualidade, bem como na

consolidação das espaços de ensino em espaços saudáveis e promotores de saúde que têm, nos professores, um dos principais protagonistas das tramas que entrecruzam o exercício profissional e a qualidade de vida (PENTEADO, 2018).

2.2 Vulnerabilidade do profissional

Todos nós somos vulneráveis, pois todos estamos sujeitos, de alguma maneira, a sermos feridos (em qualquer sentido), ofendidos e/ou melindrados, intencionalmente ou não, por agentes de qualquer natureza (por pessoas, animais intempéries da natureza etc.) e até mesmo por acidentes. Aliás, todos os seres vivos estão sujeitos à vulnerabilidade. O ser humano e os demais animais têm em comum um tipo de defesa frente à vulnerabilidade – é a defesa instintiva, decorrente do instinto da sobrevivência. O ser humano, porém, além do instinto da sobrevivência, pode ter noção, ciência e consciência de que ele é vulnerável, com a conseqüente “angústia” decorrente desse fato (HOSSNE, 2009).

O ser humano é sempre vulnerável; ele pode ou não estar em situação de vulnerabilidade. Portanto, vulnerável o ser humano é sempre; estar vulnerável pode ser sim ou não. Trata-se de ir de uma situação latente a uma situação manifesta; de uma situação de possibilidade para uma situação de probabilidade, do ser vulnerável ao estar vulnerável. Estas oscilações acompanham todas as situações que envolvem a Bioética (HOSSNE, 2009).

O significado da palavra vulnerabilidade introduz a ideia inovadora de a definir como princípio, considerando os grandes textos de reflexão ética nos quais lhe é dado, para além de um sentido adjetivo e preciso, um sentido formal, substantivo, próprio a todo ser humano (ALMEIDA, 2010).

A vulnerabilidade pode ser conceituada como algo dinâmico, multidimensional, polissêmico, transdisciplinar e qualitativo, sendo um conceito amplamente utilizado em diferentes áreas do conhecimento. O mesmo incorpora os diferentes níveis de

complexidade, podendo favorecer abordagens integradas e contribuir para ampliar o diálogo entre diferentes profissionais (PORTO, 2007).

A vulnerabilidade e a capacidade de enfrentamento ao que é vulnerável estão relacionadas entre si. Sendo que a capacidade está relacionada, quase sempre, à superação que leva o indivíduo à recuperação, potencializando ou reduzindo a sua vulnerabilidade (TEDESCO; LIBERMAN, 2008).

O termo vulnerabilidade teve sua gênese a partir do movimento dos Direitos Humanos e se propagou na década de 80 no contexto da saúde, dirigindo-se ao tratamento da epidemia da AIDS.

É preciso destacar que a noção de vulnerabilidade originada no âmbito das discussões sobre a epidemia de AIDS buscou incorporar a ideia do direito que todas as pessoas deveriam ter de alterar suas condições de vida para tornarem-se menos vulneráveis e, assim, promover a igualdade para todos (ADORNO, 2001).

Acerca da construção do conceito de vulnerabilidade, pode-se observar que o mesmo é uma confluência entre as áreas de saúde pública e ciências humanas. Nesse caso, a preocupação tem relação com a multidimensionalidade da epidemia. A partir de então, a palavra passou a ser utilizada em diferentes meios.

O termo vulnerabilidade carrega em si a ideia de procurar compreender primeiramente todo um conjunto de elementos que caracterizam as condições de vida e as possibilidades de uma pessoa ou de um grupo a rede de serviços disponíveis, como escolas e unidades de saúde, os programas de cultura, lazer e de formação profissional, ou seja, as ações do Estado que promovem justiça e cidadania entre eles e avaliar em que medida essas pessoas têm acesso a tudo isso. Ele representa, portanto, não apenas uma nova forma de expressar um velho problema, mas principalmente uma busca para acabar com velhos preconceitos e permitir a construção de uma nova mentalidade, uma nova maneira de perceber e tratar os grupos sociais e avaliar suas condições de vida, de proteção social e de segurança. É uma busca por mudança no modo de encarar as populações-alvo dos programas sociais (ADORNO, 2001).

O conceito de vulnerabilidade pode ser dividido em três dimensões, que são a dimensão individual, a social e a institucional. O componente individual diz respeito aos

comportamentos e práticas adotados pelo indivíduo, o social relaciona-se à estrutura e o institucional associa-se à capacidade de as instituições públicas responderem às necessidades dos indivíduos (SANT'ANNA; AERTS; LOPES, 2005).

A palavra vulnerabilidade geralmente se associa à expressão vulnerabilidade social, que, conforme Adorno (2001):

Mais usualmente utilizada em nossos dias pelos movimentos sociais e de direitos humanos, a expressão vulnerabilidade social sintetiza a ideia de uma maior exposição e sensibilidade de um indivíduo ou de um grupo aos problemas enfrentados na sociedade e reflete uma nova maneira de olhar e de entender os comportamentos de pessoas e grupos específicos e sua relação e dificuldades de acesso a serviços sociais como saúde, escola e justiça (ADORNO, 2001).

O conceito de vulnerabilidade social foi construído como uma alternativa às formas tradicionais de caracterização e medição da pobreza, que tradicionalmente é aferida em função de uma linha de corte definida por uma quantidade de renda monetária. O mesmo define a vulnerabilidade social como a condição em que agentes ou instituições não dominam um conjunto amplo de recursos socialmente produzidos que lhes permitiriam fazer frente às forças e circunstâncias da sociedade que determinam suas vidas; aproveitar as estruturas de oportunidade criadas pelo mercado, Estado e pela sociedade; tomar decisões voluntárias para satisfazer suas necessidades, desenvolver suas potencialidades e realizar seus projetos (CENPEC, 2012).

A vulnerabilidade profissional pode ser considerada como a fragilidade inerente ao contato com situações cotidianas relacionadas ao trabalho. No caso dos professores, ela externa-se em diversas situações e em todos os níveis de ensino. Iniciando a discussão pelos professores de faculdade, esta vulnerabilidade se relaciona a diversos aspectos, notadamente à precarização das políticas públicas, inclusive a educação básica, que aumentam a relevância do abismo social entre as classes (SANTOS, 2010).

Para Chomsky (2014), a precarização do trabalho docente ocorre a partir da omissão ou incompetências das autoridades, não garantindo o emprego, mantendo as pessoas penduradas em um galho que pode ser serrado a qualquer momento, de modo

que elas saibam que é melhor calar a boca, receber pequenos salários, fazer o seu trabalho e se forem agraciados com a autorização para servir em condições miseráveis por mais um ano, devem se contentar com isso e não pedir nada a mais. Essa é a receita das corporações para manter uma sociedade eficiente e estável. Como as universidades moveram-se na direção desse modelo de negócios, a precariedade é exatamente o que está sendo imposto.

Logo, considerando as afirmações anteriores, a vulnerabilidade é, em boa parte, responsabilidade do Estado. No entanto, outras formas de vulnerabilidade, como aquelas que implicam em doenças de fundo psíquico também são comuns entre os professores universitários (SANTOS, 2010).

Considerando os demais níveis de ensino, somam-se os riscos citados como inerentes ao professor universitário àqueles que são inerentes às massas, ou aqueles que dizem respeito à exposição mais frequente, à menor remuneração e a outros elementos, como o convívio em ambientes de menor segurança e em locais de risco. A afirmação da vulnerabilidade, *a priori*, remete para a condição de violência. Sobre a violência nas instituições de ensino Marrafa & Ferreira (2008) afirmam que:

O que se tem, não é apenas uma violência física, que pode matar, que consiste em ferimentos, golpes, roubos, crimes, vandalismo, droga, tráfico e violência sexual, considera-se, que existem diferentes modalidades de violência.

Nesse ponto, deve-se observar a importante constatação de Guimarães (1996), quando destaca que a instituição escolar não pode ser vista apenas como reflexo da opressão, da violência, dos conflitos que acontecem na sociedade. É importante argumentar que, nesse setor, também se produzem sua própria violência e sua própria indisciplina.

As tensões que fazem parte do dia a dia dos docentes têm, normalmente, uma evolução gradativa quanto à sua gravidade. De acordo com Marrafa & Ferreira (2008), no início da década de 1980, com o processo de democratização do país em curso, eclodiram diversas reivindicações da sociedade, dentre elas a ampla demanda por segurança, especialmente entre os moradores das periferias dos grandes centros

urbanos. A partir de então, o fenômeno da violência torna-se visível e passa a acompanhar a rotina do sistema de ensino público no Brasil.

Conforme Pereira (2016), no contexto escolar, a partir do conjunto de regras que ditam os comportamentos e as relações entre os atores, incluído aí o exercício da autoridade por parte do professor, desenvolvem-se sentimentos, atitudes e percepções variadas acerca do próprio espaço de ensino-aprendizagem e dos envolvidos nesse processo educativo, que podem, muitas vezes, levar a desinteresse, indisciplina e atos de violência.

A principal forma de violência contra os professores, que faz com que seja notável a vulnerabilidade dos mesmos, é a ameaça. Conforme a UNESCO, as ameaças constituem a maior variante de violência contra professores no ambiente escolar, em sua maioria, motivadas por notas baixas e indisciplina em sala de aula.

Duas das razões para a violência escolar apontadas por psicólogos e pedagogos em pesquisa no estado de São Paulo são a desestruturação familiar e a exclusão social (APEOESP, 2013).

Para Marrafa & Ferreira (2008), a mulher professora vivencia uma violência real e/ou simbólica, que vem se materializando através da cultura da violência, cultura esta, que se banaliza a cada dia, sendo necessário encaminhar possíveis soluções para a extinção deste processo. O processo de violência que leva à vulnerabilidade principalmente das mulheres docentes:

[...] só perderá força quando houver transformações profundas em toda a sociedade. Precisamos resgatar sentimentos que hoje são tidos como ultrapassados ou fora de moda. Cordialidade, solidariedade e preocupação com o próximo não podem desaparecer.

Um importante trabalho a respeito da vulnerabilidade dos docentes em relação ao território foi realizado pelo CENPEC (2012). Este estudo, traz interessantes constatações acerca do aprendizado de alunos de mesmo nível sociocultural, que, conforme a pesquisa, têm desempenhos diferentes conforme o nível de vulnerabilidade social do local onde se situa a instituição onde estudam.

As instituições de ensino mantêm relações de interdependência, dentre as quais se destacam as de concorrência por profissionais e alunos. Nessa concorrência, essas instituições localizadas em áreas de maior vulnerabilidade social tendem a estar em posição de desvantagem, enquanto àquelas situadas em regiões de vulnerabilidade média e baixa tendem a estar em vantagem (CENPEC, 2012).

A vulnerabilidade dos professores, no entanto, traduz-se a partir de outros meios, que não apenas a violência física e psicológica causada pelos reflexos da insegurança. Doenças relacionadas à sobrecarga também se fazem comuns entre os docentes. A carga psíquica a eles proporcionada tem reflexos destrutivos à saúde, como os distúrbios psicoemocionais e a Síndrome de Burnout. Esta síndrome é definida como o estado de tensão emocional e estresse crônico causado por condições de trabalho desgastantes (CASTILLO et al., 2000).

O estresse, de modo geral, afirma-se como um componente comum ao dia a dia dos professores. Pesquisa realizada na Grande São Paulo em 2016 aponta que há tendência entre os docentes de ambos os gêneros para o estresse. Esta vulnerabilidade se situa nos níveis de médio para alto (SANTOS et al., 2016).

Pode-se perceber que, mesmo existindo grande influência de fatores externos e objetivos na condição de vulnerabilidade do professor, a subjetividade de alguns elementos acaba por se relacionar com a falta de políticas sociais efetivas. O processo de vulnerabilização e desfiliação social pode se manifestar a partir do acesso restrito aos bens materiais, simbólicos e culturais por parte de uma população marginalizada socialmente, abrangendo um leque de possibilidades e situações. A vulnerabilidade do grupo social traz a mesma situação ao professor (GONTIJO; MARQUES; ALVES, 2012).

Outro aspecto importante relacionado à vulnerabilidade do professor se refere aos riscos ocupacionais, que se ligam ao estudo da penosidade, periculosidade e insalubridade. Este ponto, apesar de não ser tão explorado, é de essencial abordagem para a compreensão da realidade dos docentes de todas os níveis de ensino, desde a pré-escola ao ensino superior.

No Rio de Janeiro, um estudo em 180 instituições de ensino apontou a presença da insalubridade pelo agente ruído, definido por níveis elevados de pressão

sonora, em seis salas de aula, porém o tempo de exposição não é contínuo, não havendo, então, relação com possíveis perdas auditivas dos professores desses ambientes. O ruído foi identificado em 100% das salas de aula estudadas em níveis de penosidade, no total de 385, com probabilidade de desgaste físico e mental dos professores e reconhecimento do nexo causal entre o risco ocupacional ruído e a ocorrência de adoecimento desses professores por patologia da voz. Essa penosidade esteve presente nos três níveis de ensino, ou seja, fundamental, médio e superior, em ambas as redes de ensino. A título de conclusão, houve identificação de riscos ocupacionais na atividade do professor, sendo necessária a modificação das condições de trabalho e do ambiente físico, com o objetivo de minimizar os riscos e implantar programa de prevenção (FERREIRA, 2008).

De acordo com Ferreira (2008), além das funções específicas, o professor administra as relações interpessoais dentro de sala de aula, minimiza os conflitos entre os alunos e as pessoas de seu núcleo educacional; organiza o conteúdo das aulas e executa reuniões de classes; faz planejamentos diversos e promove orientações aos pais e alunos. Agregadas a essas tarefas, estão as diversificadas ações extraclasse, cada dia mais amplas, com novos e difíceis modos de atuação, o apoio às ações sociais como integração em comunidades carentes, algumas perigosas, colocando em risco a vida do profissional. Essa ação extraclasse continua com a necessidade de melhoria curricular, processo de adaptação ao desempenho dos alunos; atualização frequente de conhecimentos, aprendizagem de novas tecnologias e domínio das novas ferramentas de ensino, como o computador, instrumentos avançados audiovisuais e projetores.

Ferreira (2008) registra que 55% dos professores brasileiros afirmam possuir dificuldade em manter controle em sala ou conseguir gerenciar todas as demandas nesse contexto de trabalho, sendo essas algumas das razões pelo aumento do absenteísmo.

Numa abordagem acerca da violência, é possível identificar que, conforme a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Brasil é o país onde os professores mais sofrem violência. Uma iniciativa importante foi tomada por meio do Projeto de Lei 191, de 2009, denominado de Lei Carlos Mota e de autoria

do Senador Paulo Paim. O mesmo “estabelece procedimentos de socialização e de prestação jurisdicional e prevê medidas protetivas para os casos de violência contra o professor oriunda da relação de educação” (BRASIL, 2009). No entanto, até o mês de março de 2017, o mesmo ainda permanecia aguardando designação do relator na Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania.

De acordo com Gonçalves & Spósito (2002), a partir dos anos 90 do século passado, houve uma mudança nos padrões de violência nas escolas públicas, englobando não apenas atos de vandalismo, mas, também, práticas de agressões interpessoais, sobretudo entre o público estudantil.

Segundo Cunha (2009), há necessidade de profissionais especialistas dentro dos institutos, nesse caso, psicólogos, psicanalistas e psicopedagogos que desenvolvam trabalhos de acompanhamento preventivo dos alunos, que direcionem e façam a mediação do processo de ensino com as relações interpessoais e, no caso da violência, podem-se citar as evidências das agressividades.

Para Witter (2010), os professores também podem ser alvo de outros tipos de violência por parte de diretores, assistentes e da equipe técnica da escola, quando esses agentes negam apoio, ajuda técnica, condições para melhoria de seu desempenho, a possibilidade de dar continuidade a seus estudos, cuidar de sua educação continuada, ou mesmo cobrando desempenho para o qual não foi formado ou para o qual não encontra condições favoráveis.

No contexto das vulnerabilidades inerentes aos docentes, a violência também é, muitas vezes, desencadeada por pessoas estranhas ao ambiente acadêmico, que agredem a estrutura física e as pessoas na própria instituição de ensino ou no seu entorno. As agressões implicam até mesmo em morte, ainda que existam agressões físicas de vários tipos, como assaltos, destruição e pichação (WITTER, 2010).

A escola, por ser um microcosmo que reproduz características da vida da comunidade fora dela, também constitui um espaço para se diagnosticar vários problemas psicossociais que ocorrem também fora de seus muros. Entre esses problemas, estão o estímulo à violência, a aceitação desta como uma forma adequada de luta por direitos, lícitos ou ilícitos, as agressões sofridas fora dela por crianças e adolescentes mesmo em seus lares, além de

violências sociais já crônicas, tais como desnutrição e promiscuidade sexual (WITTER, 2010).

Entre as fragilidades dos professores, encontra-se o adoecimento físico e mental. A análise dessa realidade demandaria um maior conhecimento sobre o cotidiano de trabalho desses profissionais, principalmente no que tange à compreensão da dinâmica de trabalho, como infraestrutura das instituições de ensino, tamanho das turmas, jornada de trabalho, cultura organizacional, entre outras; fatores estes que influenciam diretamente no processo de adoecimento (ASSIS; CONSTANTINO; AVANCI, 2010).

Assim, embora possa haver situações de trabalho que contrabalançam adversidades e sofrimentos, de forma a atenuar os riscos ou a vulnerabilidade ao adoecimento, uma série de insatisfações e frustrações coloca-se de forma sorrateira ou mesmo encoberta. Assim, cooptados, se não capturados, pela lógica da sociabilidade produtiva da universidade que se distancia de sua “função social”, muitos docentes se referem aos impedimentos de materializar, no seu cotidiano laboral, seus desejos ético-políticos de transformação social e/ou de realização da condição de professor-pesquisador. Nesse contexto, o professor, imerso em competição por titulação e produção, em meio a exigências de metas e trabalho intensificado sem a contrapartida de boas condições para tal, “não explode, mas implode”. Sofre, embora nem sempre revele seu adoecimento. Processos defensivos patogênicos são mobilizados, e a doença, ofuscada, revela-se crônica em determinado momento, sem que sua etiologia inicial chegue a ser expressa e contabilizada nos registros médicos da instituição (SILVA, 2015).

Apesar de revelarem dimensões da profissão docente a partir de um olhar externo ao próprio corpo profissional, as pesquisas conduzidas segundo a abordagem da Sociologia do Trabalho (Relatórios da OIT) e da Medicina do Trabalho (adoecimento dos professores), revelaram uma realidade que penetrou facilmente no campo educacional, como também foi apropriada por sindicatos profissionais, que assumiram a crítica das condições de trabalho dos professores e a defesa do resgate da qualidade de vida e de trabalho dos profissionais desta categoria. Sua grande positividade foi a

repercussão que teve nos setores envolvidos com a pesquisa e a formação de professores, decorrendo daí uma abordagem particular da crise da profissão docente que tem sido abordada como *o mal-estar docente* (ALVES, 2010).

Essa nova vertente procura não isolar as situações vividas pelos professores em um quadro de doenças ou de crise profissional, mas enfatiza os aspectos relacionais e produzidos na instituição devido ao enfrentamento real dos docentes diante das questões sociais e pedagógicas, do seu tempo, que fazem novas exigências à educação, aos professores e agravam as suas condições de trabalho. A vulnerabilidade que constitui o elemento discutido integra-se ao citado mal-estar docente e leva à reflexão acerca dos modos de se superar os obstáculos relacionados à profissão docente (ALVES, 2010).

Todavia, o prazer no trabalho tende a ser sobreposto, se não impedido, pelo sofrimento ou, mais precisamente, pelas limitadas possibilidades de objetivação do ideal ético-político do professor. A dimensão afetiva tem uma salvaguarda em relações com alunos e processos de formação política destes que ainda encontram sustentação. As doenças depressivas são as mais prevalentes, o que indica que a dimensão que tem função positiva no sentido do não adoecimento, a afetiva, encontra-se vulnerável, se não prejudicada (SILVA, 2015).

2.3 Dignidade do profissional

A dignidade é um conceito extremamente abrangente. O vocábulo tem sua origem no latim *dignitate*, e quer dizer honradez, consideração e virtude. No Brasil, ela possui, desde a promulgação da Constituição de 1988, um sentido bastante relevante no contexto jurídico e social, pois a “dignidade da pessoa humana” é um dos princípios basilares da referida Carta Magna. No âmbito da Constituição, a dignidade pode ser compreendida conforme a definição de Motta (2016), quando afirma ser a dignidade uma palavra que possui diversos significados, mas normalmente correlata a

“merecimento ético”, em razão de um status social ou de condutas baseadas na honestidade e honradez. É uma atribuição outorgada a quem seja “merecedor”.

A concepção dos direitos humanos e da dignidade da pessoa humana não existiu desde sempre, nem para todos os povos, nem em todos os lugares e tempos da mesma maneira. O direito à propriedade, por exemplo, já foi compreendido como um direito absoluto, estando hoje condicionado ao cumprimento de sua função social; os castigos e punições físicas já tiveram ampla aceitação historicamente, como ocorria no período das Ordenações do Reino relativamente à história pátria. Basta-nos lembrar a punição infligida a Tiradentes, que hoje repugna a qualquer um de nós, sendo reprovável como é qualquer prática de tortura ou pena cruel e que, no entanto, era parte do procedimento judiciário (GOSDAL, 2006).

Conforme Monsálve & Román (2009), a primeira tensão conceitual fica evidente ao se afirmar, ao contrário, que a ideia de dignidade humana é uma característica artificial atribuída de forma consensual a todos os seres humanos, tendo em vista sua utilidade, mas que, apesar disso, não possui nenhuma correspondência com uma suposta realidade da natureza humana, porquanto a existência dessa última é posta em dúvida.

O direito à existência digna abrange o direito de viver com dignidade, de ter todas as condições para uma vida que se possa experimentar segundo os próprios ideais e vocação, de não ter a vida atingida ou desrespeitada por comportamentos públicos ou privados, de fazer as opções na vida que melhor assegurem à pessoa a sua escolha para a realização plena. O direito de viver é também o de ser; ser o que melhor pareça à pessoa a sua escolha para a vida, quer façam as opções a própria pessoa ou quem a represente (pais, responsáveis, etc.) (ROCHA, 2004).

De acordo com Andrade (2003), o dado cultural é indissociável da noção de dignidade. Comportamentos considerados degradantes ou inaceitáveis em uma determinada cultura podem ser considerados normais em ambiente cultural diverso. Essas diferenças tendem a ser salientes em se tratando de culturas marcadamente diversas como, por exemplo, as de países ocidentais em contraste com as de alguns

países orientais. No entanto, mesmo nas sociedades supostamente menos distanciadas culturalmente as divergências aparecem.

Os direitos humanos e a dignidade representam uma conquista histórica, o resultado de lutas e demandas sociais. Sua utilização deve ocorrer no sentido de garantia e promoção, não como instrumento de opressão e dominação. Uma compreensão crítica da dignidade permite que se tenha dos direitos humanos uma prática que deles não se divorcie, negando-os quando se diz pretender aplicá-los. Hinkelammert afirma que para fazer frente a esta inversão dos direitos humanos é preciso considerá-los direitos humanos de seres humanos concretos. Quer dizer, não podem ser considerados fins em si mesmos, porque como fins objetivados se transformam em instituições, as quais podem ser impostas. Impô-las significa violar os direitos humanos, em nome dos quais pretensamente se atua. Neste caso, os direitos humanos como fins destroem os direitos humanos concretos (GOSDAL, 2006).

A dignidade profissional tem como característica o fato de ser a honra subjetiva do indivíduo, e se une à dignidade moral e à dignidade intelectual. A Universidade Católica Portuguesa (2013), elenca as dimensões do trabalho para se perceber que conferem dignidade à atividade laboral e ao sujeito que a exerce. Apresenta-se o trabalho como direito e como dever. Como dever, a origem da abordagem sobre a dignidade profissional garante o meio de sobrevivência do homem e contribui para o desenvolvimento da sociedade. Como direito, a Doutrina Social da Igreja, presente como elemento originário desta defesa da dignidade, defende o princípio do pleno emprego, alargado a todas as pessoas, independentemente da idade, raça, classe social, religião e sem discriminar as pessoas portadoras de deficiência.

Deve-se considerar que a dignidade da pessoa humana depende da autonomia e da liberdade. Conforme Agostini (2009), a dignidade da pessoa humana é absoluta pelo simples fato da pessoa ser um fim em si mesma, não podendo ter sua dignidade perdida ou graduada, pois desta forma, perderia seu valor absoluto. Assim, alguém que, por alguma patologia, não puder desfrutar de sua autonomia plena, deve ser considerado por aqueles que estiverem em pleno gozo de suas autonomias como fim em si mesmo; o que faria isso ser possível é o respeito.

Conforme Fachin (2008), a partir da visão sob o prisma jurídico, pode-se verificar que a autonomia, a liberdade e propriedade são a base para a concepção atual de civilização. Na atualidade, o *ser* torna-se a mais importante parte desse contexto. A dignidade, dependente destes fatores, tem no *ser* seu objetivo e elemento essencial para se efetivar.

A autonomia privada é a capacidade de autorregulamentação do interesse presente nas relações humanas voluntárias e, sendo partícipe do contexto necessário à dignidade profissional, carece de observação apurada no debate a respeito do tema no âmbito da docência (FACHIN, 2008).

De acordo com Nicolao (2010):

Resta evidente que dignidade da pessoa humana se trata de um conceito aberto e em constante modernização. Porém, também é evidente que é de uma qualidade intrínseca a todo e qualquer ser humano, independente de qualquer coisa. Cada ser humano é detentor de sua própria dignidade, e desta forma, merecedor de respeito por parte do Estado e da comunidade, devendo ser também reconhecida as especificidades de cada ser humano. Cabe ressaltar que o princípio da dignidade da pessoa humana não se trata de um princípio absoluto, pois não há como sustentar a existência de princípios soberanos.

No Brasil, considera-se que a dignidade humana encontra-se inserida de forma intrínseca a todos os diplomas legais e na esfera trabalhista existe a proteção à liberdade, à saúde, à segurança e à própria vida (PEREIRA, 2007).

Conforme Rocha (2004), o direito de viver dignamente estende-se (ou desdobra-se em) todos aqueles que tornam a vida processo de aperfeiçoamento contínuo e de garantias de estabilidade pessoal, compreendendo além daqueles acima mencionados, o direito à saúde, à educação, à cultura, ao meio ambiente equilibrado, aos bens comuns da humanidade, enfim, o direito de ser em dignidades e liberdades.

Os processos de exclusão social e as desigualdades impostas pelas condições de abuso existentes em muitos lugares contribuem para que a dignidade profissional seja uma realidade distante de muitos indivíduos e categorias de trabalhadores (CUNHA JÚNIOR, 2008).

Para Gosdal (2006), tratar da dignidade do trabalhador, sob a perspectiva do trabalho decente e da noção de honra, pressupõe a explicitação dos marcos teóricos da análise. É necessário estabelecer estes pontos de partida, porque a dignidade envolve elementos ideológicos, históricos e culturais, vinculando-se à vida concreta das pessoas, especialmente em suas relações de trabalho. Encontra-se marcada por alto grau de indeterminação, permeada por incertezas, inclusive quanto a ser valor, norma ou princípio, ou ter componentes de cada uma destas categorias. É compreendida como direito fundamental, direito humano, ou valor no qual estão fundados os direitos fundamentais ou direitos humanos, de maneira não necessariamente excludente.

Especificamente no caso dos professores, pode-se considerar que a dignidade tem por princípios essenciais a condição de se relacionar aos requisitos mínimos para a realização da atividade docente. Os professores sentem-se hoje coletivamente rebaixados, menores do que eram, e individualmente, com dificuldade profissional não superada, dando-lhes a impressão de perda da própria dignidade. Essa dignidade social e simbólica é constituída pelo sentimento de exercer um ofício que tem valor e é útil à sociedade, pela consciência de se inscrever em uma história e de participar dela, de ser reconhecido como qualificado e competente, de possuir a autonomia, exigida pela responsabilidade (LANTHEAUME, 2012).

Muitos professores revelam que existem momentos em que não sabem mais o que fazer, em que estão esgotados, não veem mais a utilidade de seu trabalho e reconhecem a enorme distância entre seu envolvimento com o ofício e os resultados dos alunos, além do parco reconhecimento do trabalho. Sendo, a sala dos professores o principal lugar de descarregar as dificuldades e que, são os lugares onde se exteriorizam os sinais de impotência e manobras defensivas (LANTHEAUME, 2012).

Outra conclusão importante é a de que os docentes somente fazem menção às suas dificuldades quando pressionados pela necessidade ou depois de uma prova notadamente difícil que tenha proporcionado ansiedade, medo ou raiva. Verifica-se que os professores gastam muita energia e inteligência inventando soluções para os obstáculos do trabalho (LANTHEAUME, 2012).

A dignidade, em sentido geral, aplica-se ao cotidiano dos professores de forma distinta, de acordo com a visão e os anseios de cada profissional. Assim, parte do

conceito de dignidade passa a ter um sentido subjetivo. Weber & Guzzo (2012) afirmam que, na reflexão tradicional, os valores oscilam entre o subjetivismo e o objetivismo, mas com a predominância de uma concepção idealista dos valores, de que são uma criação subjetiva, ainda que demarcados socialmente.

Conforme Silva (2009), a dignidade é um atributo humano sentido e criado pelo homem e por ele desenvolvido e estudado, existindo desde os primórdios da humanidade, mas só nos últimos dois séculos percebidos plenamente. Para tanto, a efetivação desse conceito é indispensável que haja uma elevação da consciência individual, da consciência universal, se quisermos ter uma sociedade universalmente livre. E, se quisermos ser realmente humanos em toda a plenitude da palavra, devemos repensar os nossos valores e elevar o respeito à nossa dignidade ao máximo, e assim estudar e pôr em prática uma nova organização social.

De acordo com Benedetti (2016), ocorre a desvalorização dos profissionais da educação no contexto nacional e devem ser criadas políticas públicas que possam tornar as escolas um modelo de qualidade para que os docentes não mais tenham sua dignidade ultrajada.

Para Canevacci (1981), o tratamento dado ao professor, o excesso de trabalho, a insegurança do vínculo profissional, a nova configuração de que o aluno é cliente vêm provocando um colapso na autoestima do professor. A escola, nos últimos anos, tem proporcionado ao docente um desânimo, um cansaço e a evasão antecipada de muitos professores. O desgaste físico, emocional e de imagem social contribuiu para uma desvalorização significativa.

O professor estava sufocado de tanto dizer sim, de permitir, aceitar e assumir responsabilidades que não são suas, talvez pelo discurso ameaçador da dispensa, onde se afirma que é preciso cortar custos, pelo aumento de número de alunos em classe, pela política educativa que se transformou num exercício contabilístico, pelo excesso de trabalho burocrático. A sensação de desesperança e indignação resume o não enfático dos professores que sentem a dignidade atropelada (CANEVACCI, 1981).

Para Benedetti (2016), a realidade educacional brasileira, possui fatores como desvalorização docente junto à sociedade; desmantelamento da escola pública; paradigmas teórico-educacionais que desautorizam o professor a ensinar e retiram do

aluno a responsabilidade por seu aprendizado; má educação e falta de perspectivas de formação pessoal e intelectual das novas gerações, incluindo o menor interesse dos jovens por aprender e se apropriar dos conhecimentos oferecidos pela educação formal, tem contribuído para que os vínculos entre professores e alunos se diluam cada vez mais. As condições de trabalho docente hodiernas têm feito com que até os professores mais dedicados sintam-se desmotivados e até acuados diante dos novos desafios interpessoais que as salas de aula oferecem.

Conforme Lipp (1996), algumas pesquisas realizadas sob a perspectiva da Medicina do Trabalho se contrapõem a uma visão tradicional da área médica, de cunho individual e biológico, onde as causas das doenças são procuradas nas condições do próprio sujeito. No enfoque sobre processos de adoecimento dos professores, o que se procura é a explicação da doença ou do quadro de desgaste do sujeito produzido nas relações de trabalho.

As pesquisas sobre a situação de adoecimento na profissão docente são reforçadas por outras sobre a saúde do trabalhador que têm crescido, diante das evidências entre saúde e condições estressantes, e da constatação de que o trabalho, na sociedade atual, assume um caráter cada vez mais antinatural e degradante para determinados segmentos da sociedade. Há evidências de que, para quase todas as categorias profissionais, cerca de 50% dos casos de stress e de outros tipos de doenças de seus trabalhadores tem como causa situações do ambiente de trabalho.

Estudos recentes indicam que mais de 22 mil docentes foram ameaçados por estudantes. Os dados foram apurados no questionário da Prova Brasil 2015 e demonstram que mais de 22,6 mil professores foram ameaçados e mais de 4,7 mil sofreram atentados à vida nas escolas onde lecionam. O cenário de violência presente na escola demonstra que aproximadamente 2,3 mil professores afirmaram que viram estudantes frequentando aula com armas de fogo e cerca de 183,9 mil, ou 71% dos profissionais, disseram ter presenciado agressão física ou verbal entre estudantes (FUNDAÇÃO LEMANN, 2017).

A dignidade, ameaçada pela violência, afasta a possibilidade do pleno exercício das atribuições do professor. Conforme outra pesquisa, citada em revista da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) de 2012 - Trabalho

Docente na Educação Básica no Brasil, revela que as principais causas de afastamento de docentes são processos inflamatórios das vias respiratórias (17,4%), depressão, ansiedade, nervosismo, síndrome do pânico (14,3%) e estresse (11,7%). Foram entrevistados 8,9 mil professores em Minas Gerais, no Espírito Santo, em Goiás, no Paraná, em Santa Catarina, no Rio Grande do Norte e Pará (CNTE, 2012).

3 PROBLEMA

Professores do ensino superior apresentam grande risco de desenvolver esgotamento mental, pois estão expostos a ambientes de trabalho com elevada exigência profissional, como tarefas extraclasse, carga horária excessiva e pouco tempo para atualização, lazer e convívio social. Além disso, o professor passa frequentemente por situações conflitantes, como a cobrança em oportunizar novos e criativos espaços de aprendizagem que estimulem seus graduandos e satisfaça as necessidades dessa comunidade escolar, e enfrentamentos diante das exigências institucionais, muitas vezes dosadas e modeladas de acordo com afinidade, intimidade e interesses particulares, em detrimento de princípios éticos e morais.

Esse contexto descrito leva alguns professores à sensação de indiferença, violação de seus direitos e ausência de auto governo, que se estende ao desprezo da dignidade humana e integridade profissional. E, ao pensar que esse fenômeno pode tomar maiores proporções, ceifando profissionais de realizar seus anseios, pretende-se com o estudo responder as seguintes perguntas: Os conflitos afetam a saúde dos professores? Quais proposições à luz da Bioética podem ser apresentadas para a superação da presente questão?

4 JUSTIFICATIVA

O exercício do magistério é uma função antiga, e os problemas decorrentes dele acompanham-no desde os primórdios. Alguns estudos brasileiros demonstram uma relação importante entre a saúde dos professores e suas condições de vida e de trabalho. Assim, a investigação do trabalho do professor, em qualquer lugar do mundo, pode ser a chave para a transformação de algumas desigualdades, assim como para seu crescimento (GIOVANELLI; MONTEIRO, 2008).

Alguns fatores presentes no trabalho docente, como congelamento e baixos salários, perda de força de sua categoria tendo que deixar causas qualitativas e passar a lutar pelo mínimo, ver a individualização das lutas, deparar com ambiente de trabalho degradado por conflitos e relações interpessoais pouco saudáveis e a desconsideração da autonomia faz desse profissional, um sujeito com potencial de adoecimento (GUARANY, 2012).

Voltar-se o olhar para a autonomia é reconhecer que a pessoa detentora dessa competência/aptidão deve ter liberdade de pensamento, opções diversas para agir e alternativas que lhe convenham. Esses atributos são considerados fundamentais para o exercício docente diante de uma estrutura social, política e cultural determinada e complexa, como a escolar (ARAÚJO; BRITO; NOVAES, 2008).

Outrossim, as falhas ocorridas no processo organizacional, bem como os posicionamentos assumidos por outros colegas da equipe, parecem intensificar no professor a internalização de sentimentos de infelicidade, insatisfação, perseguição, insegurança e marginalização.

A ocorrência desse esgotamento profissional que essa problemática pode causar vem trazendo uma baixa produtividade do professor, o desejo de ausentar-se cotidianamente das funções laborais, atitudes negativas ou, ainda, a vivência de empobrecimento afetivo frente aos alunos e colegas de trabalho (SANTINI; MOLINA NETO, 2005).

Tais situações que determinam o trabalho docente colocam em risco o princípio da dignidade humana, pois o que se percebe é que o professor não tem recursos de desenvolver-se por meio de sua atividade profissional, posto que está subjugado pela lógica econômica e pelo modelo de produção, o que o impede de realizar a práxis

pedagógica, que é o processo de exercer seu poder de autonomia e de liberdade para conceber seu ensino (GOLDSHIMITD; IOP, 2014).

Assim, é o momento de a ética da vida - a Bioética - alinhar-se nesse contexto, fortalecendo o respeito aos direitos humanos e à dignidade humana, além de cooperar com a conquista da autonomia e da responsabilidade que deve respaldá-la, agora não mais pensando apenas na relação professor-aluno tão forte e representativo nas pesquisas, mas expandido para a dinâmica do corpo docente (MESSIAS; ANJOS; ROSITO, 2007), onde a existência de cenários de trabalho individual sem cooperação coletiva traz conflitos nas relações de trabalho, acentua situações de vulnerabilidade que podem levar ao adoecimento, além de comprometer o esteio e a visibilidade da formação.

5 PRESSUPOSTOS

- A provável existência de conflitos nas relações pessoais e de trabalho podem causar o adoecimento do professor;
- A inexistência de estratégias adequadas para o gerenciamento de conflitos pode ser causa de adoecimento de professores;
- A Bioética proporciona a reflexão e compreensão de causas que provocam o adoecimento de professores fundamentando alternativas de superação.

6 OBJETIVOS

6.1 Objetivo geral

Investigar junto a professores universitários a possível relação entre conflitos e adoecimento, tendo em vista propor alternativas à luz da Bioética, para a reflexão das

situações que comprometem o bem estar profissional, reconhecimento social e o seu desempenho satisfatório como educador.

6.2 Objetivos específicos

- Verificar os impactos adversos dos conflitos que vivenciam os professores universitários;
- Analisar à luz da Bioética os impactos adversos dos conflitos que vivenciam os professores universitários.

7 METODOLOGIA

7.1 Tipo de Estudo

A abordagem metodológica do estudo é a qualitativa, pois enfatiza a compreensão da experiência humana como é vivida, coletando e analisando materiais narrativos e subjetivos (POLIT & HUNGLER, 2011). A escolha por esta abordagem se justifica, pois este tipo de estudo resulta em informações ricas e profundas, que possibilitam o esclarecimento de múltiplas dimensões de um fenômeno complexo. Seus resultados são tipicamente baseados nas experiências da vida real de pessoas com conhecimento do fenômeno em primeira mão (POLIT & HUNGLER, 2011).

O tipo de estudo é de caráter descritivo- interpretativo. No que concerne a parte descritiva, esta se caracteriza por explicar as variáveis estudadas, utilizando os resultados encontrados para demonstrar as práticas vigentes. O pesquisador que conduz a investigação descritiva, observa, conta, descreve e classifica (LOBIONDO-WOOD, 2001; POLIT & HUNGLER, 2011). Quanto à parte interpretativa, ou seja, a hermenêutica esta abordagem traz uma distinção entre o significado subjetivo que uma atividade ou enunciado possui para um ou mais participantes e seu significado objetivo, sendo que este último é compreendido por meio do conceito de uma “estrutura latente de sentido” de uma atividade. Essa estrutura pode ser investigada apenas com a

aplicação do esquema de um procedimento científico-interpretativo com etapas múltiplas (FLICK, 2009).

Ainda sobre a investigação hermenêutica, Polit & Hungler (2011) trazem que esta frequentemente enfoca o significado que envolve como os sujeitos, social e historicamente condicionados, interpretam o mundo, inseridos em um dado contexto.

7.2 Cenário

O local de estudo é uma universidade de ensino superior da região nordeste do Estado de Mato Grosso. A escolha dessa instituição ocorreu por constituir referência de ensino público no estado e por sediar-se em um dos maiores polos educacionais de Mato Grosso.

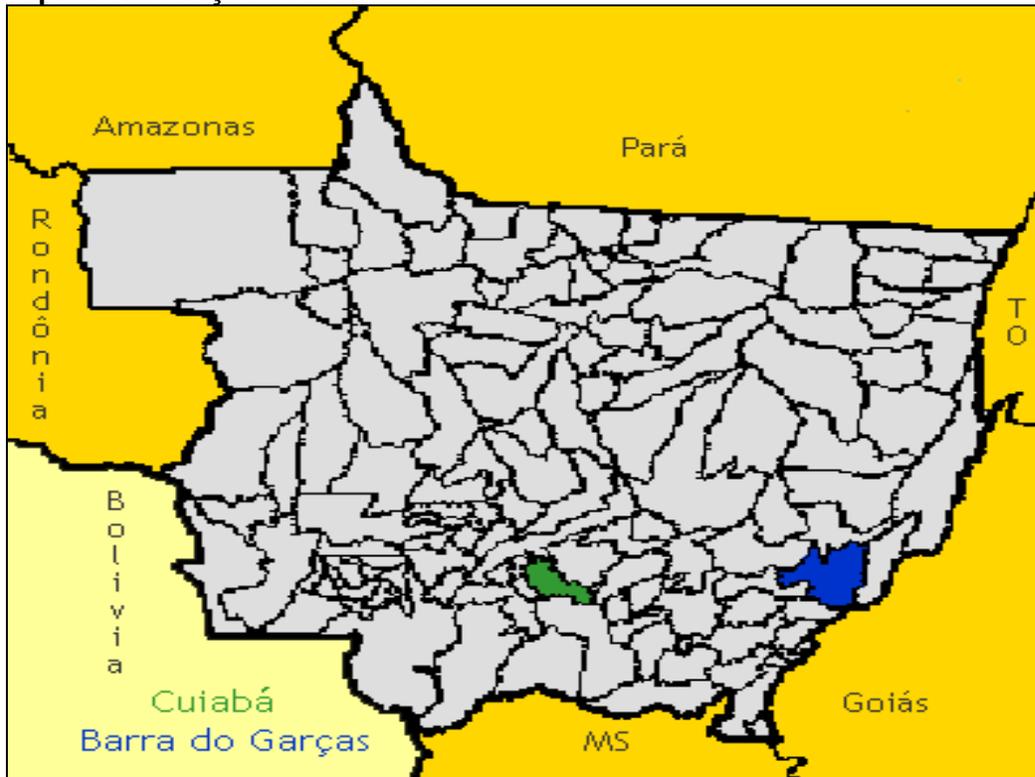
Está localizada na fronteira com o estado de Goiás, sendo o município atravessado pelos Rios Araguaia e Garças, com população de 58.398 habitantes, área territorial de 9.078,983 km², distante 515 quilômetros de Cuiabá, capital do estado (IBGE, 2015).

Esse campus foi criado em 1981 pela Resolução 013/81 do Conselho Diretor da UFMT como Centro Pedagógico de Barra do Garças. Inicialmente, o Centro funcionou em escolas estaduais, tendo a construção da primeira etapa da sua sede própria sido concluída em 1988, seguindo um projeto elaborado pelo professor da Faculdade de Arquitetura da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), José Afonso Porto Carrero.

Posteriormente, o centro foi transferido para Pontal do Araguaia (MT) e passou a se chamar Centro de Ensino Superior do Médio Araguaia (CESMA) e, depois, Instituto de Ciências e Letras do Médio Araguaia (ICLMA). A partir do Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído em 2007, trouxe ampliação da área física e a oferta de cursos e vagas. Como consequência desse crescimento, também se intensificou sua atuação na sociedade local e regional. É a única referência de ensino público federal no Leste de Mato Grosso e atende às populações de

mais de 37 municípios situados na região, num universo de aproximadamente 600.000 habitantes.

Figura 1 – Mapa geográfico do estado de Mato Grosso, destacando a capital em relação a localidade.



Fonte: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=510180>

Hoje, este campus universitário possui duas unidades, uma em Barra do Garças (MT) e outra no município vizinho, Pontal do Araguaia (MT). Está estruturado em três institutos: Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas e da Saúde e Ciências Humanas e Sociais, oferecendo 16 cursos, dos quais quatro (Agronomia, Jornalismo, Geografia e Biomedicina) começaram em 2009 e dois (Direito e Engenharia Civil) começaram em 2010.

Em março de 2010, iniciou o primeiro curso de pós graduação stricto sensu, o mestrado em Ciências de Materiais, que, na sua área, é pioneiro nas regiões Centro-Oeste e Norte. Posteriormente, criou os demais programas em Imunologia e Parasitologia aplicadas e o mestrado profissional em Física. Na pesquisa, o campus conta com 24 grupos cadastrados, os quais se encontram trabalhando em 95 linhas diferentes, envolvendo 168 docentes, 167 estudantes e quatro técnicos.

Figura 2 – Imagem aérea da localidade.



Fonte: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=510180>

Em termos de estrutura física, o Campus I, em Pontal do Araguaia (MT), está instalado em uma área de 64 hectares e, além das salas de aula, possui 18 laboratórios, academia de musculação, auditório, biblioteca, biotério, herbário e ginásio poliesportivo. O Campus II, em Barra do Garças (MT), está situado numa área de aproximadamente 70 hectares, onde funcionam blocos de salas de aula, as coordenações de cursos, laboratórios, restaurante universitário (RU) e biblioteca. Há também campo de futebol, mini-auditórios, piscina coberta, pista de atletismo, planta semi-industrial de bebidas e sucos; planta semi-industrial de laticínios; planta semi-industrial de panificação; planta semi-industrial de produtos cárnicos e derivados; e planta semi-industrial de tecnologia de frutas e hortaliças.

Muitas atividades administrativas e serviços técnicos permanecem centralizadas no campus de Cuiabá (MT), sede da universidade. Um exemplo desses serviços na sede é a Coordenação de Assistência à Saúde do Servidor (CASS) tendo como missão atender aos servidores, seus dependentes e alunos com qualidade, buscando satisfazer com respeito suas necessidades. Direccionam-se a prestar serviço de atendimento à saúde do servidor e seus dependentes, alunos, terceirizados (em situação de “emergência”), promover a

assistência a segurança e medicina do trabalho e prevenção de acidente no ambiente de trabalho.

O CASS oferece assistência médico-ambulatorial; assistência em enfermagem; atendimento e orientação social; atendimento e orientação psicológica; atendimento, orientação e acompanhamento nas atividades de higiene, segurança e medicina do trabalho. Tais serviços ocorrem mediante demanda espontânea, no período diurno, na própria sede da CASS, na capital do estado.

7.3 Sujeitos

Em relação aos sujeitos, estes são professores que atendem os seguintes critérios de inclusão e exclusão. Critérios de inclusão: ser professor há no mínimo sete anos em sala de aula e aceitar participar da pesquisa. A escolha por professores acima de sete anos de docência se deu em virtude de a literatura revelar que profissionais nessa fase ocupacional apresentam adoecimentos acentuados, conseqüentemente tendência maior à afastamentos por indicação médica (ALMEIDA et al, 2012).

Como critério de exclusão: profissionais de educação física, artes/educação artística, música, informática e línguas estrangeiras. Uma vez que estes profissionais desempenham atividades de ensino com características bastante diferenciadas das atividades docentes mais tradicionais; em geral, envolvem menor carga horária e/ou dinâmicas de ensino diferenciadas (REIS et al, 2005).

A amostragem foi do tipo não probabilística por conveniência, pois o que se pretende não é a generalização da informação, mas a representatividade da experiência. Assim, incluem-se indivíduos com base no conhecimento pessoal do acontecimento, assim como a habilidade, vontade ou disponibilidade para partilhar esta experiência ou fenômeno com outros (LAKATOS; MARCONI, 2011).

O número amostral da pesquisa foi definido pelo método de saturação amostral baseado na exaustividade das informações de interesse (FONTANELLA et al., 2011).

7.4 Coleta de Dados

A coleta de dados foi realizada no período de janeiro a abril de 2017. Antecedendo a coleta de dados, foi elaborado documento à Direção do Campus Universitário solicitando a liberação para realização da pesquisa. Para tanto, foi realizada também reunião com as coordenações dos institutos/departamentos, a fim de apresentar os objetivos do estudo e finalidade, de modo a obter suas ciências e consentimentos para o desenvolvimento do estudo.

Posteriormente, os professores que atenderam aos critérios de inclusão e exclusão foram convidados a participar da pesquisa de forma voluntária, sendo informados sobre a proteção do seu anonimato e sigilo de suas identidades e o respeito a autonomia em se recusar ou desistir do estudo em qualquer etapa, sem quaisquer danos e prejuízos para si ou outrem.

Para a coleta de dados, foi utilizada entrevista semiestruturada guiada por um roteiro contendo questões fechadas (dados sócios demográficos e profissionais) e abertas (aspectos sobre autonomia do professor universitário, conflitos éticos e adoecimento) com gravador de voz digital.

Entretanto, antecedendo a coleta de dados propriamente dita, teve-se o cuidado em realizar o pré-teste com o roteiro da entrevista, a fim de verificar sua aplicabilidade, no sentido de identificar possíveis dificuldades em relação à clareza e à compreensão das questões, assim como o tempo e local de realização (LAKATOS; MARCONI, 2011).

Os estudos de campo, de acordo com Gil (2008), necessitam de definir e aperfeiçoar os instrumentos de pesquisa, conseqüentemente existe a necessidade de se pré testar os instrumentos antes de sua utilização, objetivando: “(a) desenvolver os procedimentos de aplicação; (b) testar o vocabulário empregado nas questões; e (c) assegurar-se de que as questões ou as observações a serem feitas possibilitem a identificação dos aspectos objetivados”.

No estudo, a realização do pré-teste ocorreu em um grupo composto por sete docentes universitários pertencentes à instituição estudada. Para atingir esse

quantitativo final do pré-teste, obedecendo à mesma estratégia metodológica de amostragem do estudo, houve 21 abordagens. Aqueles que recusaram participar (n=14) pouco justificaram, normalmente com breve meneio de cabeça, expressão facial de receio/apreensão ou manifestando temor à possíveis perseguições e represálias de colegas/chefias/gestores. A dificuldade encontrada no acesso aos docentes também já foi reportada em outros estudos (CORRAL-MULATO et al., 2010; FONTANA, PINHEIRO, 2010; SGARIBOLDI, PUGGINA, SILVA, 2011; SANCHES, SANTOS, 2013).

As entrevistas foram realizadas individualmente, em local de escolha do participante, onde se sentisse confortável, negociando melhor período e horário, de modo a não atrapalhar suas atividades pedagógicas, com duração média de 40 minutos para cada entrevista.

7.5 Análise dos Dados

Os dados coletados foram transcritos na íntegra, organizados de forma sistematizada por meio de um sistema de numeração e de classificação, codificando-se de acordo com categorias que facilitaram a visualização e o acesso aos dados coletados para análise. Para preservar o anonimato dos sujeitos e a identidade dos participantes, foi adotado codificação do tipo alfanumérica, onde a consoante “P” referiu aos participantes e o número arábico que compôs o conjunto apenas determinou a sequência de realização das entrevistas.

A análise dos dados foi realizada a partir da combinação da:

- A) Análise de conteúdo (POLIT & HUNGLER, 2004; BARDIN, 2010);
- B) Aproximação bioética à luz da concepção latino-americana (DURAND, 2003; GARRAFA, KOTTOW, SAADA, 2006; ANJOS, SIQUEIRA, 2007; GARRAFA, AZAMBUJA, 2009; PESSINI, BARCHIFONTAINE, 2009; SILVA, 2009).

A análise de conteúdo comporta relações e pode ser graficamente apresentada por meio de uma palavra, frase, resumo (POLIT & HUNGLER, 2004; BARDIN, 2010). Essa análise consiste em descobrir os núcleos de sentidos que compõem uma

comunicação, cuja presença ou frequência signifiquem algo para o objeto visado. Os resultados foram tratados nas seguintes fases: análise, exploração de material e tratamento dos resultados obtidos e interpretação, assim como proposto na literatura (LOBIONDO–WOOD, 2001 e POLIT & HUNGLER, 2004).

Em termos de aplicação, a “análise de conteúdo” permite o acesso a diversos conteúdos, explícitos ou não, presentes em um texto, sejam eles expressos na axiologia subjacente ao texto analisado; na implicação do contexto político nos discursos; na exploração da moralidade de dada época; na análise das representações sociais sobre determinado objeto; no inconsciente coletivo em determinado tema; no repertório semântico ou sintático de determinado grupo social ou profissional; na análise da comunicação cotidiana, seja ela verbal ou escrita, entre outros (OLIVEIRA, 2008).

Para isso, serão seguidos os passos propostos por Bardin (2010): pré-análise, exploração do material ou codificação, inferência e interpretação. Na etapa de pré-análise, são desenvolvidas as operações preparatórias para a análise propriamente dita. Consiste num processo de escolha dos documentos ou definição do corpus de análise; formulação das hipóteses e dos objetivos da análise; elaboração dos indicadores que fundamentam a interpretação final.

A etapa de exploração do material ou codificação consiste no processo através do qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes ao conteúdo expresso no texto.

Por fim, o tratamento dos resultados (inferência e interpretação), busca-se, colocar em relevo as informações fornecidas pela análise, através de quantificação simples (frequência) ou mais complexas como a análise fatorial, permitindo apresentar os dados em diagramas, figuras, modelos etc.

Na aproximação Bioética à luz da concepção latino-americana, a justiça é um princípio valorizado diante dos casos de conflitos e opressão, por entender que há distinções e desigualdades entre pessoas e nações, principalmente nos países ocidentais em desenvolvimento (SILVA, 2009). Assim, nesse estudo, foram expostos elementos que revelassem o contexto investigado, reunindo narrativas que elucidassem

o valor/condição ameaçada, em observância a questão de acesso a recursos, emancipação do sujeito e garantia de atendimento às necessidades em bem estar (GRACIA, 1998; RIBEIRO et al, 2014).

7.6 Aspectos Éticos

Em respeito aos princípios éticos que cabem em pesquisas com seres humanos, como disposto na Resolução nº 466/2012 (BRASIL, 2012), o estudo foi submetido para apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Centro Universitário São Camilo (CEP/CUSC SP) com CAAE: 62730016.8.0000.0062 e somente teve início com o parecer de aprovação n. 1.880.522.

Em relação aos participantes da pesquisa, estes receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e foram orientados quanto ao objetivo do estudo; a forma de armazenamento dos dados; a possibilidade de desistência em caso de desconforto; as contribuições que poderão advir do estudo; ao sigilo das informações fornecidas, que serão exclusivamente utilizadas para fins de pesquisa; ao asseguramento da preservação de seu anonimato; a ausência de custos (remuneração ou pagamento) relacionados à participação na pesquisa; e quanto à liberdade de desistirem de sua participação no decorrer do estudo.

8 RESULTADOS E DISCUSSÃO

8.1 Caracterização dos participantes

A universidade investigada possui 206 professores efetivos, sendo que 31 destes participaram do presente estudo, com predominância do sexo masculino (n=17), com faixa etária entre 28 a 60 anos, prevalecendo aqueles entre 35 a 39 anos (n=10). Em sua maioria autodeclarando-se brancos (n=19), casados (n=20), sem filhos (n=17), possuindo religião (n=25) católica (n=10) com frequência de participação semanal (n=15).

Sobre o perfil profissional dos participantes, concentram-se entre sete e dez anos na docência desta instituição (n=17), compreendendo o coletivo de 11 áreas, sendo Geografia (n=1), Filosofia (n=1), Sociologia (n=1), Engenharia Civil (n=3), Engenharia de Alimentos (n=2), Física (n=3), Biomedicina (n=9), Farmácia (n=5), Enfermagem (n=3), Jornalismo (n=1), Letras (n=2). No tocante à titulação, sobressaiu o título de doutor (n=16) seguido de pós doutor (n=12), com regime de dedicação exclusiva (n=30), com 12 horas de ensino (n=16), em período integral (n=25).

Especificamente sobre os hábitos e modos de vida, os participantes não fumam, mas consomem bebidas alcoólicas (n=20). Entre as bebidas, destaca-se cerveja (n=12), seguida de vinho (n=8). Alguns mesclam o uso, utilizando cerveja, vodka e vinho (n=5) conforme a ocasião que participam. Apenas um participante sinalizou uso de outros tipos de drogas, porém não apresentou a denominação da substância psicoativa.

Realizam mais de três refeições diárias (n=15), com tempo médio de 11 a 20 minutos (n=16). Dormem entre seis e oito horas (n=23), com relato de insônia (n=5). Praticam atividades físicas (n=19), com frequência de duas vezes na semana (n=10) e atividades de lazer (n=23), com frequência mensal (n=12). Possuem animais de estimação (n=20).

Após ingresso na carreira docente, alguns apontam início de adoecimento/problemas de saúde (n=11), prevalecendo Hipertensão Arterial Sistêmica (HAS), Arritmia, Estresse, Pânico, Depressão, Gastrite, Estomatites, Insônia, Dermatites, Alergias, Vitiligo, Parkinson, Mialgia, Lombalgia e Tendinite. Não frequentam o serviço de saúde (n=20), não utilizam nenhuma medicação de uso contínuo (n=24).

Quanto ao relacionamento com os pares, relatam não conhecer todos os professores de seu departamento (n=23), não participando das votações/decisões do seu curso (n=18) e nem de festividades/confraternização promovidas pelos professores (n=16). A maioria já percebeu colegas tendo maiores privilégios no trabalho (n=26), sentiu-se desrespeitada em algum momento (n=24) e insatisfeita com este comportamento/atitude (n=24). A partir dessas circunstâncias, emergiram sentimento de injustiça, inferioridade, frustração, revolta, indignação, raiva, indiferença, humilhação, decepção, ideação suicida e desejo de mudar de profissão.

Afirmam que há conflitos entre os professores do seu departamento (n=20), tendo sido vítima em algum momento de suas práticas (n=14), porém a chefia/coordenação do curso não consegue resolver tais conflitos (n=21). Por vezes, já se sentiram desmotivados a ir ao trabalho (n=28), considerando-o somente cansativo (n=13) e outros porém acreditam que o trabalho é igualmente cansativo e prazeroso (n=13). Não veem pro-atividade da gestão para melhorias do trabalho docente e resolução dos conflitos gerados (n=19).

8.2 CATEGORIAS DE ANÁLISE

8.2.1 – Mudanças no ambiente de trabalho

Nessa primeira categoria, serão apresentadas as principais percepções dos participantes do estudo relacionadas a (in)satisfação quanto à ambiência de trabalho que os levam a perceber necessidades de mudanças, bem como o que consideram ou julgam oportuno sobre o posicionamento da chefia/coordenação frente ao contexto de trabalho que vivenciam no cotidiano do departamento e universidade, conforme Quadro 1.

Quadro 1- Principais percepções dos participantes relacionadas ao ambiente de trabalho e atitude da chefia/coordenação. Janeiro a Março de 2017. Barra do Garças-MT, Brasil (n=31).

Participantes	O que poderia ser melhorado no ambiente de trabalho	Como a chefia/coordenação deveria agir diante desse cenário
Negaram adoecimento	<ul style="list-style-type: none"> • Melhor infraestrutura (salas, laboratórios e equipamentos); • Maior cooperação entre os pares, apresentando seus êxitos e dificuldades; • Proporcionar maior contato aluno-aluno, professor-professor, professor-aluno; • Diminuir a distância entre os blocos e institutos. O campus é muito isolado em suas instalações não permitindo uma interação favorável entre os pares; • Maior integração entre os colegas e respeito ao estatuto do funcionário público; • Colegas de trabalho que realmente se preocupasse com o curso, com a forma de aprendizagem dos alunos; • Menos egoísmo, trabalhar mais em equipe, partilharmos pesquisa/extensão/qualificações até para elevar o nome da instituição; • Ética entre os colegas, menos briga de egos e mais respeito mútuo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não se esconder atrás de justificativas sem fundamento; • Problema de índole é difícil alterar; • Facilitar o encontro entre os professores, pois muitos são isolados e permanecem assim, e outros começam a se isolar também; • Deixar de ser menos invisível quando há conflitos entre os professores; • Identificando os professores-problema e agindo para saná-los; • O diálogo deveria estar aberto sempre e as pessoas dispostas a dialogar; • Ser mais transparente em suas ações; • Ter boa vontade e competência/habilidades para gerenciar os problemas e conflitos.
Verbalizaram adoecimento	<ul style="list-style-type: none"> • Melhor infraestrutura (salas, laboratórios e equipamentos); • Contratação de novos profissionais mais comprometidos; • Área de descanso; • Relação mais próxima entre gestão e professores; • Colegas de trabalho que realmente se dedicasse ao curso e apoio da pró-reitoria; • A administração da universidade; • Melhor interação entre os professores para partilhar conteúdos semelhantes ou que se completam; • Maior envolvimento dos colegas; • Melhor amparo da universidade nos conflitos éticos; 	<ul style="list-style-type: none"> • Ser mais imparcial diante dos conflitos; • Valorizar as falas e necessidades dos professores; • A própria universidade não oferece respaldo às coordenações/chefias. Falta regimentos; • Não favorecer este ou aquele diante de um problema, sendo justa; • Fazer a lei ser cumprida; • Poderia ser mais firme nas decisões, mas a falta de experiência na gestão traz prejuízos para o curso; • Propor momentos de interação coletiva para práticas de ensino, pesquisa e extensão • Acolher as demandas de todos os professores de igual maneira.

Fonte: Próprio autor.

O Quadro 1 revela algumas aproximações e distanciamentos frente àqueles participantes que verbalizaram ou não alguma condição de adoecimento após o ingresso na docência universitária nesta instituição. Essa direção de sentidos produzidos, torna possível identificar elementos que permitem a compreensão da dimensão bioética nesse contexto de trabalho, principalmente entre o agir e consentir diante da cobrança ou inércia da chefia/coordenação, abuso de vulnerabilidade e os limites do trabalhador, a partir desses comportamentos.

No estudo, ambos participantes reconhecem que as condições de infraestrutura da universidade estão aquém do ideal para suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, somado a isso acreditam que para melhorar o ambiente de trabalho é necessário maior cooperação e integração dos pares, na medida que haja compartilhamento das práticas realizadas, sucessos e (in)sucessos. Ressaltam, ainda, que sentem falta de colegas mais próximos que se dediquem e preocupem efetivamente com a universidade, principalmente com a forma e nível de aprendizagem dos alunos.

Muitas vezes, a entrada no ensino superior acontece sem que o profissional, agora professor, saiba ao exato tudo o que engloba ser docente desse universo. O professor precisa entender, logo quando do ingresso na docência do Ensino Superior, que sua atuação nesta atividade implica no desenvolvimento próprio, de seus pares e alunos, e notadamente sobre suas responsabilidades em relação aqueles que se formam (fundamentados nos conhecimentos e valores ético-morais que recebem) (DIEHL; TERRA, 2014).

O trabalho na universidade por parte de muitos docentes relaciona-se comumente a um posicionamento político e ao ideal de materialização da universidade como instituição crítica de seu tempo histórico e de si mesma, e, portanto, voltada à radical transformação das desigualdades existentes no campo social. É justamente nos impedimentos a esse posicionamento e ideal que floresce o sofrimento ético e político (SGUISSARDI; SILVA, 2009).

Destarte, é mais comum do que se imagina encontrar profissionais titulados com exímia habilidade para pesquisas, concentrando esforços na atuação como

pesquisador e extremamente despreparados para enfrentar as diversidades das demais atividades na universidade. Esse perfil profissional distancia-se do coletivo de pessoas que partilham o mesmo ambiente de trabalho e que alicerçam o conceito e desenvolvimento do curso (SOUZA JÚNIOR et al., 2013).

A partir dessas situações e nesse ritmo de trabalho, o individualismo concebido acentua o sofrimento que já é inerente à atividade laboral e que se relaciona dialeticamente ao prazer. Todavia, o trabalho como mediador entre o desejo e a vida social envolve renúncias e ao mesmo tempo possibilita gratificações (DEJOURS, 2004b). Entretanto, como apontado por alguns participantes do estudo, a vida acadêmica particularizada somente para si não traz nenhuma contribuição para o crescimento da universidade, tampouco os sucessos gerados desse modo, mesmo com potencial de grande alcance, não trazem impactos positivos para o coletivo de professores.

Sob esse prisma, essas atividades docentes revelam o caráter de “propriedade privada”, privilegiando a onipotência de uns sobre outros nos limites entre o profissional e pessoal, e atribuindo valor para a concorrência e seleção do melhor, especialmente pelo instrumento barema em que retoma a noção de trabalho classificado pelo produtivismo, sem necessariamente dar valor ao ser e suas relações humanas. Essa conjuntura propicia conflitos e auto conflitos (REGO, 2014).

Muito embora o professor universitário, ao vivenciar prazer na sua atividade laboral, chega a priorizar alguns compromissos da esfera profissional em detrimento de certas demandas da esfera familiar e social. Essa dedicação extra às práticas docentes pode ser compreendida também como reflexo da captura da subjetividade desses trabalhadores diante das novas demandas postas pela implementação dos princípios gerencialistas nas universidades (RIBEIRO; LEDA, 2016).

Logo, sem a ponderação necessária entre a intensidade da atividade docente e saúde do trabalhador, e inseridos nesse modelo político-educacional vigente (talvez díspar da sua formação principal), os professores devem buscar competências sociais para que se sintam capazes de enfrentar as demandas e situações que geram conflitos e/ou que lhes tragam algum tipo de sofrimento. Para tanto, há de se pensar e propor estratégias no exercício da profissão, por meio da formação continuada acerca das

mudanças sociais e da consequente exigência de formação profissional docente, de modo a preparar o professor para responder os conflitos próprios de cada momento histórico (NUNES; OLIVEIRA, 2016).

Nesse ínterim, se não houver constante qualificação docente, o professor pode perder o entusiasmo pela profissão. Além disso, acredita-se que, sem a realização de estudos sistemáticos com vista ao desenvolvimento profissional, o professor não consegue estabelecer e manter a capacidade de analisar as mudanças educativas, bem como terá dificuldade de adaptar-se às novas exigências da educação contemporânea (NUNES; OLIVEIRA, 2016).

Ainda assim, a existência de vínculos formais e o elevado grau de qualificação profissional não têm sido suficientes para proteger os trabalhadores da precarização em determinados setores ou atividades, como pode ser notado na maioria das universidades públicas. As atuais condições de trabalho nessas instituições caracterizam-se pelo sucateamento, intensificação do trabalho e por modelos de gestão que induzem a busca por metas e resultados que, em grande medida, se desviam da função social transformadora (MOTTA; LEHER, 2017)

Para tanto, alguns esforços baseados na cooperação dos pares podem ser implementados visando o bem coletivo, porém a repetição (quando ainda há motivação) de improvisos para driblar ou superar a carência quantitativa/qualitativa dos recursos e manter as atividades docentes, vão se travando e se tornando renhidos (BORSOI, 2012).

A própria atividade docente expõe os professores universitários a um aumento de tensão no ambiente de trabalho pela fragmentação da sua atividade e as responsabilidades exigidas, sem que, em muitas situações, tenham as condições necessárias para responder adequadamente (FERREIRA et al., 2015).

Esse contexto de precarização abre caminho para que o professor vivencie uma condição de trabalho deteriorada, com impacto significativo para sua saúde. Conseqüentemente, tem em destaque a ideia segundo a qual a precarização do trabalho do modo como ocorre hoje, sob a égide do capitalismo global, seria sobretudo a precarização da existência da pessoa, ou seja, a precarização no trabalho atinge a

qualidade constitutiva da forma de se viver (SOUZA et al, 2017), sendo necessário e urgente "a adaptação do trabalho ao homem", e não o contrário (ARBEX et al., 2013).

Não podendo generalizar, mas a incongruência nas exigências/compromissos em promover ensino, pesquisa e extensão (pilares da universidade) de qualidade, sem instrumentos ou infraestrutura necessária, permite ao docente conhecer formas de estresse, frustração e insatisfação, que repercute também nas relações interpessoais no ambiente acadêmico (DIEHL; TERRA, 2014). No confronto com essa realidade, estas relações tornam-se distantes, formais, com poucas possibilidades de interação social e com percepções de menor interesse pelas questões individuais do alunos ou a outros motivos. Esse cenário, tem causado preocupação em pesquisadores, por refletir nos processos de ensino-aprendizagem e na motivação dos professores e acadêmicos (OLIVEIRA et al., 2014).

Muitos acadêmicos já experimentam o descaso aparente, a inacessibilidade e a postura superior de alguns docentes como fatores que podem causar dificuldades no pleno aproveitamento de sua formação. Esse distanciamento docente faz muitos jovens não se sentirem à vontade para se aproximar e para transpor obstáculos gerados no percurso acadêmico, uma vez que se veem sem o apoio/referência necessária (OLIVEIRA et al., 2014).

Sem considerar os aspectos pessoais antecedentes à universidade, esse comportamento docente, oriundo especialmente do rompimento das relações com o grupo de trabalho, impulsiona o isolamento e abandono do que julga/julgava importante para seu exercício profissional. E, a fim de superar esses comportamentos e melhorar o clima organizacional, torna relevante a incorporação/resgate de uma cultura de colaboração, que implica a compreensão dos processos de trabalho e interação entre os pares, pondo em jogo a tomada de decisões, indispensáveis ao fortalecimento da cooperação, ou seja, auxiliar o outro pode iluminar a própria experiência, além de proporcionar sua ampliação. Por fim, é importante referir os processos formativos que exigem espaços de reflexão compartilhada, considerando-se os múltiplos contextos socioculturais dos sujeitos desse processo (BOLZAN et al., 2013).

Todavia, pesquisadores concluem que, para os universitários, os aspectos pedagógicos e interpessoais dos professores são os mais elementares e que mais

influenciam na satisfação dos alunos e no desenvolvimento da universidade. Tais constatações são pertinentes para que as Instituições de Ensino Superior (IES) possam planejar suas ações, e repensar a gestão como um todo, tanto para aqueles que se mostram indiferentes aos problemas do ambiente universitário como para aqueles que se preocupam com a qualidade institucional, em especial com a saúde do ambiente e dos protagonistas desse espaço (CUNHA; PICOLO; BRIGHENTI, 2018).

8.2.1.1 - Professores que negaram adoecimento

Em relação aos participantes que negaram adoecimento, estes apontaram como aspectos a serem melhorados, o exercício da ética entre os colegas, o que, segundo eles, pode influenciar na redução de conflitos e aumento do respeito mútuo. Estes participantes pensam que a chefia/coordenação deve possuir posicionamento mais rígido e notório, apresentando-se com recursos suficientes para gerenciar conflitos e ponderar situações, não deixando de identificar os professores responsáveis pelas desordens no departamento/instituto e conduzir para solução. Para tanto, devem utilizar do diálogo como instrumento para compreender as ocorrências e aproximar os envolvidos de uma dinâmica favorável às boas relações de trabalho.

O diálogo, a troca de conhecimentos, a educação continuada e o processo de livre participação do coletivo nesse contexto representam uma importante abertura para transformações positivas. Contudo, vê-se que, nesse cotidiano universitário, as práticas seguem a lógica vertical, contrapondo-se a um prisma mais amplo que atende as complexidades do ambiente e da saúde do trabalhador. Esta propõe uma abordagem que busca fortalecer a consciência crítica das pessoas, para uma participação ativa no delineamento de suas circunstâncias de vida (FERNANDES; BACKES, 2010).

É sabido que o ambiente universitário não é feito de sujeitos fechados em si, mas de sujeitos que se relacionam em sociedade. Essas relações são marcadas pela diversidade e singularidades e, por esse motivo, também marcadas pelos conflitos. Assim, esse espaço torna-se oportuno para receber intervenção, na tentativa de

amenizar essas tensões, encontrar soluções para o problema da falta de respeito e falha de responsabilidade para com a pessoa do outro. Os professores assumem um papel ético que nem sempre é percebido como importante, pois muitas vezes está presente em seu discurso, mas pouco visível em sua prática (ALMEIDA, 2017).

Nesse ensejo, considera-se o trabalho em equipe, a eficácia nas atividades laborais, que depende fundamentalmente da colaboração de todos os membros da equipe, de modo que se ajudem reciprocamente. Porém, um dos percalços causados pela reciprocidade está relacionado aos comportamentos hostis, como por exemplo, retaliações. Dessa forma, os professores podem adotar comportamentos amistosos a fim de eliciar respostas positivas. Mas, para além dos esforços e desempenhos individuais, há sempre que se garantir ações fecundas nas relações de trabalho, tais como colaboração, comunicação favorável, capacidade de respeitar, lidar e tolerar os diferentes pontos de vistas (REBESCHINI; FORNASIN; MARTINS, 2017).

Deste modo, é preciso conscientizá-los da necessidade de saírem de si para o outro, acolher e se responsabilizar pelo outro, através de um relacionamento ético de abertura ao diferente, para, assim, estar-se-á formando pessoas também preocupadas com a alteridade diante da diversidade. Para Emmanuel Lévinas, a saída para esse problema seria de não reduzir o outro a um conceito a partir do eu, mas que, através da manifestação da sua face, o eu formasse uma consciência ética (LÉVINAS, 1997; ALMEIDA, 2017).

De acordo com Freire (2015), essa prática deve ter, então, por princípio, o diálogo que direciona para o humanismo verdadeiro, no exercício dialógico, desprovido da tentativa de invasão, de manipulação, e também, sempre empenhado na transformação constante da realidade. E, quando abertos ao diálogo e ao aprendizado inter-pares, há criação de espaço para socializarem os entraves, os alcances e os problemas das relações de trabalho docente, para que “apoiadamente” busquem alternativas de enfrentamento e proposituras. Esse trabalho faz-se com investigação criteriosa e fundamentada, calcada em projeto que se expõe como exercício de constituição pública de saberes, sempre em correlação democrática e diversificada (BIOTO-CAVALCANTI et al., 2015).

Para tanto, segundo Mendonça et al. (2012), para ser professor universitário, especialmente em cargo de gestão, deve possuir conhecimentos específicos, a fim de desenvolver também competências em relação aos aspectos interpessoais, com bom trânsito nas relações em nível individual e grupal, além da capacidade de prosperar e conservar a empatia; agregado aos componentes comportamental, ético e político.

Essa necessidade também foi apontada no presente estudo como imprescindível para o bom funcionamento da dinâmica de trabalho, no entanto, conforme pesquisa realizada em uma grande universidade brasileira, as chefias de departamento pouco dialogam, não possuem saberes teóricos suficientes para o exercício do cargo, ficam limitadas à legislação da IES e não se sentem preparadas para o enfrentamento dos conflitos suscitados nesse cotidiano (REATTO; BRUNSTEIN, 2018).

Mas, mesmo diante de conflitos, esses gestores normalmente não assumem tais problemáticas, uma vez que, ao admitirem que essa situação exista, pode-se evidenciar uma falta de gerência, indicando uma possível falha na dinâmica organizacional, e protelando assim, uma ação efetiva para amenizar essas situações (REBESCHINI; FORNASIN; MARTINS, 2017).

Esses profissionais não negam que os relacionamentos interpessoais são um dos maiores desafios na gestão e diante disso, cobram da universidade treinamentos para a função de chefe, mas nunca ocorrem, já que com o prestígio atribuído em grandes proporções à pesquisa e à pós-graduação, em detrimento às atividades de gestão e ensino na graduação, têm-se restringido aos interesses e responsabilidade de minorias tais funções (REATTO; BRUNSTEIN, 2018).

O exercício desse cargo ainda é deixado à “livre escolha” daqueles que contratam por outras características que não as que possibilitariam desempenho eficaz da função ou, ainda, as pessoas que se dizem competentes para exercer tais funções fazem-nas a partir de critérios (ser “bom” professor; precisar de titulação; “não tem ninguém, então vou eu mesmo” e etc.) que provavelmente não contribuirão para a instituição e estarão reproduzindo uma função que necessariamente não é de líder. Por outro lado, o cargo de chefia/coordenador de ensino superior existe e precisa ser executado por quem tenha competência para exercê-lo (RODRIGUES, 2018).

Verifica-se, então, que há premência de se instaurar modelos de gestão que se defina preparada, democrática, participativa e, por consequência, integradora. Isso com relação à observância do paradigma organizacional contemporâneo, verificando-se que muitas gestões não se enquadram na satisfação dos profissionais, por conseguinte, predomina gestões despersonalizadas, centralizadas, verticais e fechadas em suas decisões. No nicho dos profissionais docentes, estes encontram-se desestimulados e desmotivados, carentes de ambiente qualitativo e de uma gestão que contemple seus anseios, desejos e que tenham maior seriedade na condução das atividades (DUARTE, 2015).

Conforme Carvalho e Bruckmann (2014), os professores com tarefas administrativas são em geral, aqueles que lideram seu grupo profissional e, nesse sentido, têm uma grande probabilidade de influenciar as normas dominantes, valores e práticas profissionais. Essa realidade evoca a noção de papel social (PS), entendido como conjunto de atividades, comportamentos e práticas características de uma dada situação, que resulta de um processo contínuo de construção social e que é desempenhado pelo sujeito em grupos dos quais se originam expectativas e sobre os quais ele exerce influência (BARBOSA; PAIVA; MENDONÇA, 2018).

Segundo Musselin (2013), dentro de uma IES, o professor universitário assume diferentes papéis sociais, sendo os mais centrais o de docente, o de pesquisador, o de extensionista e o de gestor. Os papéis sociais desse professor sofrem influências do ambiente organizacional em que se encontram, quer seja o de uma universidade pública, quer seja de uma privada (BARBOSA; PAIVA; MENDONÇA, 2018).

Mas, fato é que especificamente a universidade pública brasileira que produz conhecimento alterou radicalmente sua cultura institucional ao passar por tantas mudanças de perfil e se ver frente a tantos novos compromissos para os quais não foi criada. Apesar disso, essa é somente uma parte do problema, pois se deve reconhecer que a subordinação vislumbrada nos dias atuais não é uma imposição externa à universidade, que mecanicamente é seguida pelos que nela trabalham, mas resulta da adesão de uma parcela (cada vez mais considerável) de docentes a essa refuncionalização da universidade (MANCEBO; SILVA JÚNIOR; SCHUGURENSKY, 2016) em prol de demandas e produção de conhecimentos instrumentais, distantes dos

ideais de emancipação, tais como: democracia, igualdade, respeito à diversidade, inclusão social e cidadania (BIOTO-CAVALCANTI et al., 2015).

Influenciados por essas práticas pedagógicas e de gestão convencionais, onde a relação do sujeito com o mundo e com “si” mesmo, por vezes, é desprezada (AYRES; ALBERNAZ, 2018), a única resistência contra os estados de dominação está na constituição de uma “ética de si”, num resgate do “cuidado de si” (FOUCAULT, 2015). Mas, trata-se de regras facultativas, ou seja, de uma escolha do sujeito frente à vida. Diferente da moral, a importância desse “cuidado de si” está nas atitudes e não nas normatizações instituídas. Desta maneira, tais cuidados podem constituir a criação de novos modos de existência (DELEUZE, 2010).

Essa condição ultrapassa as normatizações acadêmicas, transforma mais do que formata. Através dela, reside uma possibilidade de hoje reconstruirmos uma estética e uma “ética de si”; de acolhermos o convite de Foucault e inventarmos modos de existências que escapem das subjetividades capitalísticas (AYRES, ALBERNAZ, 2018), onde o produto é visto de modo isolado, sem atenção ao monitoramento e sem controle das tensões geradas nesse processo.

8.2.1.2 - Professores que verbalizaram adoecimento

Os participantes que verbalizaram adoecimento acreditam que há necessidade de amparo da universidade para o desenvolvimento das atividades docentes, e com contratação de novos profissionais mais comprometidos. O possível esgotamento pode estar conduzindo-os para novas demandas, como a necessidade de disponibilidade de espaços para descanso na universidade. Quando refletiram sobre como a chefia/direção deveria se posicionar frente ao presente contexto, demonstraram evidente insatisfação, transparecendo sinais de direitos violados, injustiça e revolta diante das circunstâncias que vivenciam, já que vislumbram espaço de desigualdade.

Nesse âmbito, apesar de vislumbrar a expansão das universidades públicas brasileiras, com ampliação do capital humano, da produtividade científica e de outras

variáveis pertinentes, percebe-se que o sofrimento humano acentua-se diante do hiperfuncionamento e dá má gestão universitária (RONCHI et al., 2016).

Alguns pesquisadores destacam que os professores universitários experimentam sentimentos bons e ruins que se misturam e se confundem: ora se sentem aceitos e reconhecidos, ora sofrem e se decepcionam ao não receberem retorno do seu trabalho e de suas demandas (SOUZA; PETRONI; ANDRADA, 2013). São inúmeros fatores que levam esse professor a se sentir cada dia mais desencorajado, desacreditado de sua função, o que lhe aproxima do adoecimento psíquico e físico (ASSIS; PACHECO, 2017). Muito embora, acredita-se que os conflitos vivenciados nas relações interpessoais com chefias e colegas (HOFFMANN et al., 2017), como já mencionado anteriormente, tenham grande importância para esse acometimento.

Não obstante, o aumento das oscilações de humor, a recusa para momentos de lazer e o abuso de substância psicoativas, mesmo quando percebidas, rapidamente são ocultadas pelos docentes e seus colegas de labor. Estas ocorrências são de difícil caracterização como sequelas de uma intensificação no/do trabalho, com a sua desumanização paulatina. No entanto, trata-se de manifestações silenciosas. Porém, o efeito mais deletério destas mazelas é a negação, por parte dos docentes, de que elas existem. Ademais, a intensa psicologização que caracteriza estas patologias também é um impeditivo para o seu diagnóstico (LEITE, 2017).

Somado a isso, a invisibilidade desse adoecer para a gestão universitária parece também influenciar na inexistência de políticas institucionais que contemple medidas de proteção e amparo ao professor diante do conflito e/ou na condição de adoecido. Desta forma, o professor, cada vez mais, acostuma-se a suportar o fardo do cansaço e dos dias superdimensionados, o que contribui para a intensificação do adoecimento (LEITE, 2017).

Em estudo realizado no sudoeste goiano com professores da rede municipal de ensino identificou que 90,9% dos profissionais adoecidos não recebem nenhuma assistência por parte da instituição de ensino onde trabalhavam ou na unidade que gerenciam. Esses professores relatam o desejo desta assistência como forma de valorização profissional e resgate da autoestima (SILVA et al., 2016). Outro estudo com

o mesmo perfil de professores, realizado no interior do Paraná, reforça a negligência das instituições de ensino com a saúde dos professores. Estes profissionais estão expostos a fatores de adoecimento, mas não há ações mitigadoras para atenuá-los (RIPPEL, 2017).

Pesquisa em universidades do sul do Brasil apresenta que, independentemente do perfil da IES, sendo pública ou privada, ambas geram altos índices de estresse entre os docentes. Os sintomas indicadores de estresse são bastante variados, porém constatou-se a prevalência de sintomas psicológicos na amostra da IES privada e prevalência de sintomas físicos na IES pública (KOCH; BIAZI; BENEDETTO, 2015). Ainda que ambos sintomas sejam encontrados nos atestados médicos, os adoecimentos com manifestações físicas são aqueles que recebem maior atenção nas universidades, enquanto outras formas de adoecimento, costumeiramente ao serem informados à gestão universitária, despertam desconfiança, culminando por vezes em investigação para confirmar a veracidade (MARCHETTI; BUSNELLO; KOLHS, 2016).

Esse contexto também foi observado no presente estudo, onde inúmeros docentes universitários já portam sinais de esgotamento, mas por não possuírem diagnóstico médico formal ou representatividade de doenças concretas, mesmo percebendo exaustão, seguem extenuados negando adoecimento e interferência deste na qualidade do seu trabalho. É importante ressaltar que a universidade do estudo dispõe de vários cursos na área da saúde, porém ainda não oferece nenhum tipo de serviço *in loco* para o atendimento à saúde dos docentes.

Por outro lado, universidades estrangeiras já possuem a iniciativa de implantar serviços de apoio e desenvolvimento humano, de forma organizada e sistematizada (GONÇALVES, CRUZ, 1988; BISINOTO, MARINHO, ALMEIDA, 2014; OLIVEIRA et al., 2016). No Brasil, em geral, predominam-se iniciativas incipientes e tímidas, planejadas ao suporte psicológico dos acadêmicos. Diante disso, é necessário pensar em espaços plurais que também atendam aos docentes, onde estes possam expor suas ansiedades, incertezas e descontentamentos. É importante que estes espaços não tenham como objetivo “descobrir dificuldades”, mas sim um espaço de apoio onde um professor possa auxiliar o outro em seus impasses, construindo e desconstruindo as

limitações e as potencialidades de ser professor universitário (KOETZ; REMPEL; PERICO, 2013).

Logo, quando gestões ignoram o valor/impacto do trabalho, sua intensidade e repercussões, contribuem para o distanciamento dos professores quer seja dentro de sala de aula, como nas relações que se estabelecem no universo acadêmico (DALAGASPERINA; MONTEIRO, 2014). O sofrer prolongado, marcado pelo esgotamento e acréscimo de recompensa insuficiente e ausência de justiça, pode conduzi-los ao diagnóstico da Síndrome Burnout (MASSA et al., 2016). A síndrome, com o decorrer do tempo, estende-se a várias outras áreas de vida; momento que o trabalho docente agiganta-se no pior mal-estar já vivido (BORGES; LAUXEN, 2016).

Estudo recente realizado em uma universidade de Ubá (MG) confirma essa consequência, já que os professores, com o passar dos anos, mostram uma diminuição da energia para o trabalho e possíveis alterações na saúde mental (TOLOMEU et al., 2017). Estudo conduzido no Equador com professores de outros níveis de ensino também ressalta o desequilíbrio entre o esforço e o retorno desse investimento como causadores de um adoecimento progressivo (ALVARADO; BRETONES, 2018).

Somado a isso, há possibilidade de emergir também a insatisfação perante o posicionamento da chefia/coordenação, marcado pela parcialidade diante dos conflitos, a pouca valorização da fala e das necessidades dos professores, enfim o desvelar do sentir-se injustiçado. Estudo realizado no interior de São Paulo aponta que, simultaneamente, ou por conta da insatisfação com a chefia/coordenação, há dissabor na profissão compreendendo, duas categorias: as questões éticas e a sobrecarga de atividades, categorias que também foram identificadas como indicadores desfavoráveis da profissão (CORRAL-MULATO, 2010).

Outros veem essa dificuldade em gerenciar os conflitos e conseqüentemente os comprometimentos posteriores, afirmando que a gestão até poderia intervir mais efetivamente, mas “a própria universidade não oferece o respaldo” suficiente. Como observado nessa narrativa, em algumas universidades, o que falta são procedimentos e técnicas (ou seja, com o que fazer) que possibilitem ao coordenador (aquele que está gerenciando o curso de ensino superior) realizar uma análise do ambiente

organizacional para promover a execução de suas devidas funções (RODRIGUES, 2018).

Com ou sem recursos normativos, a percepção de injustiça pode intensificar o estresse ocupacional e comprometer a saúde do trabalhador por três razões: afeta o estresse mediante as relações com os principais preditores psicossociais de sua saúde; desencadeia variações em sua confiança em relação a todos aqueles que tomam decisões importantes para sua vida, além de interferir em sua percepção acerca da qualidade do funcionamento social no contexto do trabalho; e mostra as avaliações dos procedimentos formais e da justiça relacional positivamente (associadas ao ambiente organizacional, aos sentimentos de orgulho e autoestima) e negativamente (relacionadas à raiva, à agressão e ao comportamento social negativo) (SOUSA; MENDONÇA, 2009).

A relação entre a percepção de injustiça e o adoecimento faz com que os colaboradores sintam cada vez menos vontade de fazer parte da organização, afastando do sentimento de pertencimento, enclausurando-se como forma de defesa ou proteção dos gatilhos de tensão ou desacordo, sejam físicos ou emocionais (SCHUSTER; DIAS; BATTISTELLA, 2014).

Frente a isso, melhorar a qualidade de vida e realizar um trabalho preventivo com estes profissionais preparando-os para o dia-a-dia da profissão bem como diminuir as situações geradoras de conflito podem ser alternativas que abreviem os índices de doenças ocupacionais. Traçar linhas de ação que consolidem uma política de valorização do trabalhador em educação é uma das medidas a serem tomadas para minimizar os afastamentos do trabalho (SILVA; CARVALHO, 2016).

Outras estratégias possíveis podem ser baseadas na organização de oficinas inspiradoras, fortalecimento de movimentos de categoria ou na aquisição de habilidades de enfrentamento para combater as fontes geradoras de estresse no ambiente com os quais os professores lidam (ALVARADO; BRETONES, 2018). Quando os professores conhecem esses riscos, podem planejar novas formas de relacionamento. Na medida que compreende os limites e possibilidades de apoio mútuo do coletivo, redescobre suas próprias limitações e desafios no espaço docente (WOLGAST; FISCHER, 2017).

Muitos estudos têm avançado nessas propostas, porém sem muitas vezes levar em conta as condições de trabalho e a motivação do professor e, portanto, não consideram a dimensão humana do professor dentro das instituições de ensino. Em outras palavras, o professor quase nunca é visto como um ser humano no exercício de suas competências profissionais (PASQUINI, 2016), ou seja, além de ser um problema de caráter profissional, estagna o desenvolvimento do professor universitário e fere sua dignidade (RODRÍGUEZ-GARCÍA; SOLA-MARTÍNEZ; FERNÁNDEZ-CRUZ, 2017).

Diante da situação exposta, lutar pelo cumprimento das leis, dos direitos supostamente assegurados por elas em meio ao seu contexto sócio-político, passa a ser uma questão de dignidade para o professor, a busca pela valorização de seu trabalho enquanto profissional, aquele que não é abnegado ou que trabalha por simples vocação e que necessita sim de um salário justo e de um espaço adequado para sua prática. Para mais, os números alertam e sinalizam a diferença colossal entre as condições de trabalho do professor e de demais profissionais com mesmo nível de escolaridade. Uma ofensa aberta, declarada e inaceitável (SOUZA; BRASIL; NAKADAKI, 2017).

8.2.2 – Impactos adversos dos conflitos

Nessa segunda categoria, serão apresentadas as narrativas dos participantes do estudo relacionadas às situações que geram conflito no cotidiano docente nessa instituição e que causam desagregação, ira, indisposição, descrédito, desalento e esgotamento, que se materializam como prejuízos para a saúde do trabalhador e para seu desempenho docente. Circunstâncias muitas vezes baseadas na sensação de perda da autonomia que repercutem diretamente no processo saúde-doença do docente, uma vez que a concepção de espaço saudável e espaço deletério é uma determinante para as boas relações de trabalho.

Especificamente em relação à perda de autonomia do professor na universidade, os docentes apontaram para motivos relacionados a problemas

interpessoais com os colegas de trabalho (n=16), seguido por problemas com a coordenação de curso relacionados às obrigações profissionais (n=10).

Esse contexto também se concretizou em algumas narrativas apresentadas pelos professores do estudo.

*Já passei por constrangimento de colegas, por “ciúmes” da minha qualidade de currículo e pelo fato de ser querida pelos alunos. A coordenadora me tirou do curso dela e queria minha demissão da faculdade, o que não ocorreu. (P3)**

Principalmente em momentos de aprovação ou reprovação de aluno. Tem vezes que o aluno não desenvolveu todas as competências, não conseguindo se recuperar e acaba reprovando, aí o aluno, muitas vezes orientado por algum professor entra contra você no colegiado de curso e dependendo dos integrantes, se tiver algum colega que não simpatiza contigo ou é seu desafeto, a discussão não ocorre de modo imparcial e você é “penalizado” sendo obrigado a reavaliar o aluno (querem que você o passe). (P6)*

Sim, por outro professor de forma indireta, ou seja o professor X queria fazer algo comigo e pediu pra outro agir. No fundo sabia que tinha outra pessoa por traz manipulando o colega contra mim. Ficavam me vigiando quanto a horários, didática e formas de avaliação dos alunos, era bem difícil! Só melhorou quando mudou a coordenação. (P7)*

*Sim, quando a coordenação do curso me tirou uma disciplina a qual eu havia passado no concurso e passou para outro docente. [...] me senti desrespeitada e impotente [...]. (P8)**

Os elementos das narrativas atestam que esses docentes universitários vivenciam e/ou vivenciaram conflitos no cotidiano acadêmico, especialmente pelo exercício de um tipo de rivalidade e hostilidade, onde o objetivo parece não ser a edificação das boas relações de trabalho e, sim, a diminuição do profissional e sua exclusão das atividades docentes. A desunião que se exala nesse meio, tendo muitas vezes a coordenação como fonte geradora, levando à reprodução e propagação desse comportamento por outros docentes, que podem acomunar-se à princípios distintos à unidade e ao invés de atuarem em prol da sustentabilidade dos recursos humanos e manutenção da sanidade, reforçam o processo de ruína.

Esse resultado aponta a valorização das relações de grupo como responsável pelo incremento da satisfação com os chefes que, nesse caso, são também colegas diretos (professores). Baseados nisso, os profissionais que endossam valores coletivos tendem a apresentar maiores índices de satisfação no trabalho, trazendo mais entusiasmo em suas práticas docentes (ANDRADE et al., 2015).

Estudo realizado na Alemanha indica que o apoio coletivo serve como um recurso para os professores e tem uma influência benéfica sobre o desempenho e saúde deles, além de contribuir com o ambiente de trabalho (WOLGAST; FISCHER, 2017). Na China, a percepção dos professores em relação ao clima laboral afeta negativamente a atuação superficial e positivamente as atuações profundas. A atuação superficial prevê positivamente o esgotamento emocional, enquanto a atuação profunda não traz efeito representativo; cenário que coloca o ambiente saudável como meta dentro da instituição (YAO et al., 2015). No Brasil, pesquisa realizada em Goiás demonstrou que 54,5% de professores de uma universidade pública possuem dificuldade de relacionamento com os colegas de trabalho o que atrapalha seu desempenho (CARDOSO; COSTA, 2016).

Todavia, para a reconfiguração de novos ambientes de trabalho, os pares devem aspirar a mudança, sair da “zona de conforto” e muitas vezes, ceder para crescer. Assim, com a consciência do grupo voltada ao desenvolvimento e autonomia do coletivo acadêmico-institucional, as possibilidades de abertura para o novo e partilha entre os pares, permite que as relações interpessoais professor-aluno, professor-professor e professor-chefia tornem mais equilibradas.

Para Paulo Freire, não existe consciência humana sem consciência da realidade concreta, palco onde se desenvolve o drama da construção do homem histórico. O conhecimento da realidade, da parte do homem como autor e ator principal do drama histórico, é determinante para o desenvolvimento da consciência que possui de si, e influencia o conhecimento que constrói a partir da realidade que o circunda e que é obra de suas mãos. O tipo de conhecimento que possui da realidade determina a sua postura transformadora (OLIVEIRA; CARVALHO, 2007).

Pesquisadores Belgas destacam que as relações interpessoais dos professores são diretamente relacionadas ao esgotamento, sendo que, quanto maior a autonomia

oportunizada pelos supervisores, menor a insatisfação com a carga de trabalho (DROOGENBROECK; SPRUYT; VANROELEN, 2014). Na Noruega, a autonomia diminuída do professor, seja pelos pares ou chefias, é fator significativo de motivação para deixar a profissão, especialmente em instituição privada (SKAALVIK; SKAALVIK, 2016).

Além disso, a expressividade do autoritarismo da chefia imediata, privando o docente muitas vezes, de seus direitos e escolhas, mesmo de forma, eventualmente velada, não deixa este profissional exercer suas atividades acadêmicas, o que diante do seu julgamento de pertencimento, decência e justiça, manifesta condição de desventura e sofrimento.

Sabe-se que as chefias exercem um importante domínio psicológico e ideológico sobre os trabalhadores. Nesse cenário, não é eventual o docente adotar valores e objetivos defendidos pela instituição como seus e assumir passivamente e de forma dolorosa essa rotina (RIBEIRO; LEDA, 2016). É comum a naturalização das adversidades, o que pode funcionar como uma armadilha, insensibilizando-o, imobilizando-o e contribuindo para tornar aceitável aquilo que não deveria sê-lo. Assim, o docente, ao assumir tal atitude, pode dificultar a luta contra as pressões patogênicas do trabalho, pois o que é suportado não é enfrentado (DEJOURS, 2004; RIBEIRO, LEDA, 2016).

O docente cooptado por essa lógica transforma-se, não raramente, em um algoz de si mesmo e de seus pares. Alterna sentimentos de prazer e empolgação com sentimentos de angústia e impotência no seu exercício profissional. Está imerso em um cotidiano laboral que não necessariamente produzirá números oficiais de afastamentos por problemas de saúde no trabalho, mas que, indiscutivelmente, revela-se potencialmente gerador de sofrimento e adoecimento (RIBEIRO; LEDA, 2016).

Paradoxalmente, coordenadores de curso de IES expressam que algumas variáveis, como a possibilidade de aprender, contar com a ajuda dos colegas, atualizar-se, ter garantia de saúde e qualidade de vida, apoiados por um local de justiça e igualdade são considerados fatores necessários para que haja condições suficientes para a execução das atividades, mesmo muitas vezes agindo de forma distinta ao discurso (RONCHI et al., 2016).

Uma das atenções do coordenador deve voltar-se ao ambiente de trabalho e as relações interpessoais produzidas. Visto que as relações que acontecem nesse espaço são importantes para favorecer um ambiente democrático e participativo. No entanto, esses atores precisam estar envolvidos nos processos de tomada de decisão e sentir que podem contribuir. Então, um dos trabalhos atribuídos ao coordenador é favorecer as parcerias e possibilitar canais de participação com acesso igualitário para atividades que envolvem os diferentes atores do processo de formação, de modo que a autonomia docente baseada na justiça apresente-se como recurso para essa contribuição (LANGONA; GAMA, 2018).

Dessa forma, administrar bem os espaços de poder presentes nas relações significa então pelo menos duas coisas: não se tornar escravo do que se é, já que o cuidado refere-se a uma reinvenção de si, e não abusar do poder sobre os outros. Significa, portanto, evitar ao máximo aquilo que Foucault chama de estados de dominação, nos quais as relações de poder, em vez de serem móveis e permitirem aos diferentes parceiros uma estratégia que os modifique, se encontram bloqueadas e cristalizadas, impedindo a reversibilidade do movimento e reduzindo as saídas possíveis à expansão dos envolvidos (FOUCAULT, 2004; ANDRADE, GIVIGI, ABRAHAO, 2018).

Esse cenário apontado por Foucault também foi encontrado no presente estudo, ao verificar condições de indiferença e tratamento desigual entre os pares, no sentido de desrespeito, injustiça ou violação do direito enquanto profissional apto para a função docente.

*Certa vez após passar horas planejando o cronograma de prática, fui informada pela coordenação que não poderia desenvolver a prática daquela forma, que buscasse uma forma de “andar rápido” com essas práticas, pois nenhum professor ficaria me esperando, porque já estava atrasada, sendo que todos tiveram seus tempos. Me senti extremamente desrespeitada e diminuída. (P5)**

A partir da narrativa, autores corroboram ao destacar que a ausência de percepção de justiça origina desapontamentos, ressentimentos e sensações de ameaça à auto eficácia, rotatividade, absenteísmo, insatisfação, menores índices de

comportamento extrapapel (comportamentos esperados, mas não necessariamente descritos em documentos oficiais da organização) e pior desempenho individual e/ou organizacional, bem como comportamentos antiprodutivos de procrastinar e de sonegar informações ou de retaliação, como roubos, agressão e violência no trabalho. Tais consequências para as organizações conferem importância à percepção de justiça na vida social ou profissional das pessoas, principalmente nas relações estabelecidas nesses contextos, e por relacionar-se ao comprometimento organizacional. Há ainda a tendência de o indivíduo abandonar uma situação na qual não perceba racionalmente justiça quanto ao recebimento de retribuições face às contribuições que apresenta (KANA; ZANELLI, 2012).

Como observado na narrativa, parece que o professor não teve seu direito garantido pelo coordenador de curso, esbarrando-se em uma direção ultrajante, que deixa transparecer a predileção individual frente ao compromisso com o coletivo. Antes de tudo, a chefia deve entender a sua finalidade, o porquê da sua existência para o grupo e para a organização. Entender o seu papel é fundamental para que se crie um ambiente de respeito e sucesso. Assim, é importante ter virtudes, sendo algumas primordiais, tais como: eficácia (levar o grupo a atingir objetivos e metas definidos pela organização); saber ouvir (ouvir atentamente os seus liderados, filtrar os assuntos importantes e deixar que as melhores ideias prevaleçam, criando assim um ambiente de inovação); saber delegar tarefas (não centralizar tudo, saber delegar é praticar a confiança no grupo) e desenvolver o grupo (contribuir para o desenvolvimento de cada indivíduo do grupo, formar líderes e sucessores) (MOMBASSA, 2017).

Pesquisadores brasileiros evidenciaram que os professores universitários até evidenciam o respeito no tratamento recebido pelas chefias, porém poucos percebem sensibilidade por parte delas aos seus problemas ou particularidades. Há um esquecimento por parte da chefia, que para a ocorrência das atividades docentes a relação de intercâmbio, implícita ou explícita, que se processa entre o docente e gestor de curso traz em seu escopo a exigência e valorização de contribuições mútuas, o que permeia o reconhecimento do potencial do outro e respeito às suas singularidades. Deste modo, quando o professor percebe justiça nos procedimentos institucionais e tratamento digno por parte dos seus gestores, eleva o sentimento de prazer em

trabalhar para sua universidade e manifesta um débito moral para com ela (KANA; ZANELLI, 2012).

Na ausência de ética, justiça e respeito pelas pessoas no espaço acadêmico, as quedas em inúmeras atividades desse cotidiano são evidentes, como por exemplo, na investigação científica (pesquisa), um dos pilares da universidade e que contribui diretamente para o avanço da sociedade, quer seja com novas tecnologias, como na melhoria da qualidade de vida e melhores relações sociais (FRANCO; AFONSO; BORDIGNON, 2012).

Neste contexto, quando a universidade pública, como instituição social, não potencializa a liberdade e o exercício da cidadania de seus colaboradores por meio de gestão com diálogo compreensivo no processo decisório, o fenômeno tecnocrático concretiza-se e a gestão tende a assumir postura unilateral (PERARDT; BURIGO, 2016), muitas vezes em conformidade com algumas políticas institucionais.

Algumas especificidades de políticas educacionais aplicadas à universidade do estudo, ao serem mal dialogadas ou não compreendidas por todo grupo, causaram atropelamento de convicções ético-morais do docente.

*Sim, [...] porque somos muito cobrados em relação às avaliações do MEC, tendo que sermos obrigados a mentir, correndo o risco de perder o emprego. (P3)**

*Sim. Para atingir metas da instituição, a direção fazia uso de ameaça. (P4)**

Sim, durante a implantação do REUNI, vivi momentos conflituosos, pois na composição do programa trazia a “necessidade” de se aprovar 90% dos alunos para ter acesso ao financiamento. (P11)

Como se observa, algumas vezes, esses docentes defrontam com circunstâncias que os levam ao sofrimento moral, decorrente da incoerência entre as ações das pessoas e suas convicções, ou seja, a pessoa sabe o que é correto a ser feito, mas se reconhece impossibilitada de empreender essa ação (BARLEM et al, 2012).

Neste sentido, algumas consequências do sofrimento moral no âmbito da docência podem ser distinguidas em nível individual ou em nível institucional. No primeiro, aparece o sofrimento pela submissão em situações de conflitos, com o desenvolvimento da síndrome de Burnout, absenteísmo e o abandono da profissão; já no segundo, aparecem os altos índices de rotatividade (principalmente se o profissional não for efetivo), dificuldade institucional em manter o padrão de qualidade, o que pode comprometer a reputação da instituição, o que parece estar associado à usual falta de proteção e atenção necessárias ao professor no desempenho de suas atividades, como por exemplo, na prevenção de doenças decorrentes do trabalho (DALMOLIN et al., 2012).

O sofrimento moral pode levar ainda à lesão moral, entendida como danos psicológicos, espirituais e sociais duradouros. E, na incapacidade da instituição em abordar esses prejuízos pode deixar os profissionais vulneráveis, lutando com problemas de culpa, vergonha, confusão moral e ausência de significado que podem persistir por longos períodos e criar obstáculos para mudanças positivas (HAIGHT et al., 2016).

Apesar disso, os valores das organizações também podem ser uma das fontes geradoras de prazer no trabalho, se favorece o trabalho flexível, com possibilidade de negociações das regras e normas dos processos de trabalho, com participação dos trabalhadores e gestão coletiva das necessidades individuais e organizacionais. Porém, quando isto não acontece, dá-se lugar ao sofrimento no trabalho, e aciona processos de frustração intensa (LEMOS; PASSOS, 2012).

Estudo realizado no interior de São Paulo observou que a principal característica do discurso universitário é tomar o outro como objeto e destituí-lo de seu saber/poder. O outro precisa estar objetalizado para que a prescrição possa ser aplicada. Por isso, no lugar da produção encontra-se sujeito barrado, sujeito do sintoma: um professor que sabe cada vez menos de si e de sua prática (LERNER et al., 2014).

Em contrapartida, a arrogância de alguns docentes e a sensação de segurança e de poder podem produzir um aprendizado equivocado e covarde, já que se torna um costume culpabilizar o outro pelos resultados aquém das expectativas. Nesses casos, o

que ocorre é a reprodução sequencial do que já existe, inibindo o pensamento crítico e a pró-atividade (LEMOS; PASSOS, 2012).

A experiência ao longo dos anos de trabalho mostra que a mudança de posição do professor está intimamente vinculada à capacidade de analisar suas próprias ações e as de seus pares, reconstituindo, assim, os saberes, o saber-fazer, as concepções e as representações sociais colocadas em prática nas ações/intervenções didáticas e educativas vividas no cotidiano do exercício docente (ALMEIDA, 2012).

Esse apreender e o reconhecimento do lugar ocupado pode levar o professor universitário a certo sofrimento na dinâmica de trabalho, quando entende que não possui o mesmo envolvimento do que os demais colegas, emergindo sensação de desprivilegio ou desconsideração.

Me sinto isolado e excluído dos colegiados e nas decisões do curso. [...] Acho que tenho autonomia, mas parece que não tenho o mesmo valor e reconhecimento de outros ou sensação que não tenho os mesmos direitos. (P17)

Estudo realizado em Porto Alegre (RS) indica que, quanto maior a presença de conflitos interpessoais entre os professores universitários, maior é o comportamento de indiferença e distanciamento exibido (CARLOTTO; CÂMARA, 2017). Na Bélgica, pesquisadores descrevem que a conquista de autonomia pelo professores é frequentemente equiparada à independência e ao trabalho individual, o que equivocadamente, muitas vezes, exclui os momentos de interação e atividade de colaboração entre os pares (VANGRIEKEN et al., 2017).

Entretanto, o que se observa nesse meio, sem considerar os conflitos aparentes, é a predominância da postura individualista em oposição veemente à construção de um ambiente de cooperação. Vale ressaltar que tal individualismo não é imposto aos professores, pelo contrário, os mesmos adotam esta forma de ser para obtenção de vantagens, contribuindo assim para a reprodução do sistema, mesmo quando o toleram mais ou menos confusamente, sem tanta convicção do que fazem e do que buscam (SOUZA JÚNIOR et al., 2013).

Segundo Thurler (2001), nas instituições de ensino superior, a administração da interação estratégica estabelece relações profissionais que podem ser de três tipos: a balcanização, uma espécie de cooperação em que se formam diversos grupos coesos em si, mas não entre si, de forma que qualquer decisão que consiga atender aos anseios da totalidade dos docentes se torne um desafio praticamente impossível; a grande família, onde a solidariedade e a cooperação são aparentes, mas a interação não se dá de forma completa, não havendo trocas dialógicas de experiências e nem interferências nas práticas pedagógicas adotadas por cada docente; e a colegiatura forçada, que consiste numa cooperação imposta de cima para baixo. Os defensores da colegiatura forçada acreditam ser possível forçar a cooperação e a parceria por via administrativa, desde que isto ocorra de forma gradativa e num logo período de tempo.

No entanto, parece evidente que a simples adoção de uma das três formas de administrar não garantirá a formação continuada de docentes aptos à construção do saber e do relacionar-se com cooperação, uma vez que isto requer uma série de atitudes em prol da busca pelo melhor relacionamento, que também deve ser trabalhado na base da formação de cada docente, na sua construção curricular (SOUZA JÚNIOR et al., 2013).

Porém, no momento em que poderia participar de decisões institucionais e reestruturação curricular, isto é, dos aspectos estruturais de seu trabalho, ele é apartado do processo, deixado a deriva no espaço que representa seu ser e denominação profissional, ou seja, sofre por não se ver incluso no ambiente que integra sua existência (SOUSA; MENDONÇA, 2009).

Um dos motivadores desse comportamento excludente é a concepção centralizadora adotada por alguns profissionais da gestão universitária, fortemente associada às ideias de adaptação e flexibilidade do trabalho e do trabalhador, projetando a crença de que a transformação de práticas e culturas profissionais depende apenas de um poder central forte, que seja o *locus* da inovação institucional e da geração de soluções para todos os problemas, a serem aplicadas pelos níveis hierárquicos inferiores. Dessa forma, simplifica ao extremo os contextos específicos e particularidades dos profissionais, justamente nos quais toda a complexidade do mundo social se manifesta (CARLOTTO; GARCIA, 2018).

O papel do profissional não se constitui em simplesmente apoiar administrativamente as atividades acadêmicas, mas possuindo valor quanto ao seu envolvimento técnico, científico, didático-pedagógico e humano, com a prerrogativa de não somente ser avaliado, mas contribuir na avaliação e edificação dos saberes aplicados à práxis. Esse fazer profissional, que carrega a singular função de promover a cidadania no seu espaço de trabalho e nos desdobramentos deste, justifica a construção e ressignificação de novos caminhos com vistas a diminuição das diferenças sociais que se apresentam no coletivo docente (WENCZENOVICZ; RIBEIRO, 2017).

Mas, como visto na narrativa, os direitos garantidos pela função exercida enquanto professor, não asseguram aparentemente a igualdade de participação, o que se faz necessário a construção de uma nova cidadania, em que o sujeito seja um autor da transformação social, inerente ou empoderado.

Para Freire (1996), no trabalho docente, essa transformação ocorre através da educação emancipatória. Sendo que, para sua efetivação, precisa da participação concreta de todos indivíduos implicados nesse universo, a partir de práticas intencionalizadas, que sinalizam as direções que pretende-se imprimir às possíveis transformações dela decorrentes. E tendo a liberdade e autonomia como constituinte do ideal da cidadania aproxima novamente esse contexto à dimensão de conhecimentos e valores éticos do profissional e da importância dos seus papéis exercidos (CAMPOS; CAVALARI, 2018).

Estudo realizado na Itália afirma que sujeitos que promovem a indiferença a outros no espaço de trabalho são caracterizados por valores conservadores e atitudes prejudiciais. Por outro lado, a assunção de responsabilidade social, uma moralidade inclusiva e uma relação mais crítica e construtiva com a autoridade são fatores relevantes para contrastar essa indiferença no grupo, facilitando uma intervenção (PASSINI, 2017).

Não obstante, a percepção do professor frente às oportunidades em participar/ contribuir com o curso e com a universidade interfere em sua produtividade e influencia sua saúde.

Sim, contribuiu! Sofri mais quando estava na faculdade privada, mas aqui também me via numa “sinuca de bico” sofrendo pressão

*por trabalhar em ritmo diferente do meu. Isso me fazia sentir mal e adoeci nessa época. (P3)**

*Em função da sobrecarga de trabalho, as prioridades de carreira foram alteradas, levando ao comprometimento da pós-graduação. Tive crises de pânico e ansiedade. (P4)**

*Sim, por situações de pressão, atribuições de disciplinas com carga horária alta e coações em aceitar tudo calado, o que aumenta o estresse e favorece o adoecimento físico e mental. (P9)**

*A universidade exige muito hora aula, tirando o professor do laboratório. O professor que faz pesquisa, que são muito pouco é prejudicado porque trabalha com pesquisa e também tem que dar a mesma quantidade de hora aula, em comparação aqueles que não faz. O professor no final do semestre está exausto, sobrecarregado, o que faz reduzir sua produtividade. (P10)**

*Sim, em alguns momentos nem me via mais útil, era muito estresse. Nossa, nem gosto de lembrar. Tomo remédio agora. (P11)**

Eu fiz um esforço danado para não adoecer, mas na universidade feliz ou infelizmente o trabalho do docente é muito solitário e, às vezes pouco solidário. (P15)

A pressão exercida na universidade para aumentar a quantidade de trabalho dentro da jornada de 40 horas tem se concretizado, principalmente, alicerçada na ideia de que os docentes devem ser “mais produtivos”, correspondendo à “produção” a quantidade de “produtos” relacionados ao mercado (aulas, orientações, publicações, projetos, patentes etc.) lançados pelo docente. Assim, têm-se as relação entre os pares cada vez menos sólida e mais distanciada, bem como o aumento de ações arbitrárias e avaliações equivocadas, a depender da universidade (SOUZA JÚNIOR et al., 2013).

Estudo em Moçambique revelou que contrariamente a crença a qual aventava a existência de maior esgotamento em professores de universidade privada, os professores de universidade pública é o grupo que apresenta mais sinais de adoecimento (ABACAR; TARCÍSIO; ALIANTE, 2017). Enquanto pesquisadores no Brasil, ao estudarem docentes universitários comprovaram não haver evidências que o esgotamento profissional seja diferente por tipos de instituição (BARRETO et al., 2013),

pesquisa com outros níveis de ensino reafirma que os professores de instituições públicas apresentam características que os tornam mais propensos a manifestar diversas formas de adoecimento, quando comparados aos profissionais que atuam no ensino privado (ESTEVEZ-FERREIRA; SANTOS; RIGOLON, 2014), mas em relação à qualidade de vida, ambos os docentes brasileiros possuem similaridades, a depender da carga de trabalho (CAVEIÃO et al., 2017).

Alguns pesquisadores norte-americanos conceituam a carga de trabalho como um estressor do desafio, juntamente com construções similares, como a responsabilidade. Este tipo de estresse é visto como potencialmente capaz de promover o crescimento e a realização pessoal e, de fato, está empiricamente relacionado com a alta motivação e desempenho do profissional, enquanto os estressores de obstáculos (por exemplo, ambição de função, conflito de papéis, etc.) estão relacionados a insatisfação e volume de negócios (LEPINE, PODSAKOFF, LEPINE, 2005; AVANZI et al., 2018). No entanto, esse esforço representa um custo pessoal para os funcionários que, ao longo do tempo, pode levar à fadiga e à exaustão excessivas, ativando um processo de esgotamento das energias e recursos pessoais e, levando, como consequência, à saúde (ALARCON, 2011; SKAALVIK, SKAALVIK, 2011; AVANZI et al., 2018).

É fatural que se encontre hoje nas universidades profissionais insatisfeitos e trabalhando em condições que levam a frustrações e alienações. Os pilares da universidade, não tem sido executados de forma integrada, estando o foco na prática da pesquisa dissociada do ensino, apenas com intuito de obter resultados quantitativos a curto prazo (SOUZA JÚNIOR et al., 2013).

Esse desencontro entre competências inerentes à profissão e o comportamento distinto do professor é também um causador de conflito, em que no enfrentamento com demais colegas e gestão na justificativa ou cobrança por essas condutas seletivas produz estresse e sensação de abuso de vulnerabilidade. Há ocasiões, ainda, onde ser seletivo frente à variedade de atividades acadêmicas é determinado pela própria instituição, mas, na presença de conflito por esse motivo, recai sobre o professor essa responsabilidade assumida.

E com os conflitos não resolvidos e postergados, agudizam e eclodem processos etiológicos que, respectivamente, já se faziam presentes ou foram desencadeados na situação vigente da universidade. Nesta, fragilizam-se os laços de solidariedade e imperam o individualismo e a competitividade. Na visão de professores cujo ideal ético-político é o da transformação e que criticam os processos de expansão, na forma como eles ocorrem, haveria um progressivo afastamento da universidade do que consideram ser sua função social. Não obstante, ainda é possível verificar situações pontuais nas quais as relações afetivas e a criatividade no trabalho ainda subsistem como contrapontos ao estranhamento e à dimensão patogênica do trabalho (SILVA, 2015).

Ao conceber a universidade como instituição social e lutar pela sua materialização, busca-se negar os efeitos nefastos do neoliberalismo, que nos faz acreditar que não há nada mais a fazer do que absorver o mercado como um imperativo social (PERARDT; BURIGO, 2016).

As exigências de responsabilidade existente no trabalho do professor precisam ser compensadas pelo reconhecimento da ação docente. Se isso não ocorre, a responsabilidade pelo processo pedagógico passa a ser percebida como uma sobrecarga, que gera um intenso mal-estar. Dessa forma, o professor entra em sofrimento, quando perde o sentido da sua práxis, ou seja, perde o sentido de ensinar, e conseqüentemente, o seu trabalho perde valor. A práxis humana é mediada socialmente, o que significa afirmar que o trabalho não se limita a uma mera execução de uma atividade, pelo contrário, trabalhar é transformar-se a si mesmo e aos outros (NOGUEIRA; BRASIL, 2013).

O comportamento/atitudes de colegas, individualmente ou em grupo (colegiado de curso) interfere no bem-estar e sintonia das relações interpessoais de alguns docentes, por se perceberem desrespeitados ou desempenhando atividade na condição unitária, sem apoio e reconhecimento, o que pode trazer distintas formas de desmotivação.

Sim, principalmente quando recebi negativa pelos meus colegas de trabalho (colegiado de curso), quanto minha liberação para capacitação, sendo que não havia outros colegas afastados e minha saída estava legalmente correta. É isso desmotiva [...] como

*se eu fosse um péssimo profissional, uma falta de ética total [...]. (P6)**

Nem sempre é fácil trabalhar muito e observar colegas não fazendo o mesmo pelo mesmo salário. É cansativo querer alterar o “status quo”. No entanto, cada indivíduo tem suas expectativas e todos devem ser respeitados, partindo da premissa que cada um faz seu melhor [...]. (P12)

*Já deixei de fazer muitas coisas nesse curso por estar desmotivada, pelo fato de pouquíssimos se empenharem por um curso melhor. Quando entrei na universidade, após compreender como seria meu trabalho, sempre rodeada de pessoas egoístas e individualistas, que nunca cooperavam por um trabalho em equipe, tive crises de choro, desespero, isolamento, pois não era [o trabalho] o que eu esperava. Foi muito difícil, mas superei isso. (P5)**

*Quando se tem muita cobrança e pouco reconhecimento, isso faz com que haja uma diminuição automática na produtividade e/ou episódios de adoecimento. [...] no meu caso me sinto desestimulada, muitas vezes porque eu me cobro para fazer as coisas corretamente e quando não há menor reconhecimento, você perde o tesão. (P8)**

Como observado nas narrativas, a desmotivação profissional tem se intensificado a cada período e é ilustrado pelo aumento dos conflitos e pela inquietação com a qual muitos já convivem, na dúvida iminente por ser ou não ser um professor universitário (SOUZA JÚNIOR et al., 2013). A inexistência de percepção de equidade na distribuição de recursos ou recompensas parece estar associada à ausência ou à pouca credibilidade nos superiores, e isso pode influenciar o comprometimento da saúde dos indivíduos (KANAN; ZANELLI, 2012).

Isto posto, não se pode esquecer que ao tratar de universidade é falar de sociedade, de formação e liberdade acadêmica; é poder pensar além das raízes de saberes já constituídos. Essa liberdade constitui-se em um ambiente dialógico, comunicativo e social em uma instituição que perpassa também pela prática da gestão universitária (PERARDT; BURIGO, 2016).

Essas instituições caracterizam-se como potencial humano para gerar novas ideias, práticas, recursos, tecnologias e formas de cultura, cujas características são as

relações heterogêneas, o autodesenvolvimento contínuo, a convivência com a prática de projetos, dentre outras. No entanto, criam conflitos, pois não sustentam princípios e valores humanos, tais como: autonomia, igualdade, paz, defesa do meio ambiente e respeito à vida (PINHO et al., 2015).

A autonomia, no entanto, constitui-se de forma relativa, considerando que uma liberdade absoluta e livre de qualquer dependência seria impossível, face à necessidade de interação com o ambiente para que a própria autonomia seja constituída. Como resultado, a autonomia do professor é dependente do ambiente em que interage não somente de aspectos sociais, mas históricos (PINHO; SIVA, 2017).

O professor, na medida em que necessita estar atento ao que acontece ao seu redor, ser crítico para formar críticos, ter liberdade para promover libertação, ser consciente para superar a alienação, acreditar na mudança para promover transformações, não desprezar os saberes e a cultura de cada um, respeitar para ser respeitado, e ser autônomo para formar para a autonomia, caminha para o processo natural de humanização, o qual favorece seu bem estar e aproxima do estado de reconhecimento (FREIRE, 1996; PETRONIA, SOUZA, 2009).

O reconhecimento é um elemento fundamental para o bom desenvolvimento do trabalho docente, bem como transformador do sofrimento em prazer e realização. O reconhecimento no trabalho ameniza as vivências de sofrimento do trabalhador, propicia o sentimento de pertencimento e reveste de sentido o seu trabalho (NOGUEIRA; BRASIL, 2013).

Diferentemente, segundo estudo realizado na Tanzânia, quando há percepções de desigualdade quanto ao trabalho e acolhimento, os professores desempenham um papel destrutivo sobre o exercício de suas atividades docentes, o que reflete diretamente na qualidade da dinâmica de trabalho (HECKER et al., 2018). E, conforme pesquisadores da República Tcheca, os estudantes orientam/espelham-se principalmente nas qualidades pessoais, comportamentos e relações interpessoais de seus professores na universidade (SEMRADOVA; HUBACKOVA, 2014), ou seja, o conflito que inicialmente parecia ficar restrito entre os pares de professores, pode atingir todo o coletivo e comprometer os principais objetivos da universidade.

Dessa forma, se o professor torna-se um modelo a ser seguido pelo aluno, é necessário que este profissional experimente um prazer intelectual e corporal para que o aluno possa se conectar também a esse movimento de sinergia e sinta desejo pelo aprender, pela sociabilidade harmoniosa no espaço acadêmico e pela partilha dos saberes (MOYZÉS, 2006).

No Canadá, professores universitários apontam que o trabalho em equipe e a união do grupo constituem fontes de prazer e meios para minimização de conflitos e de adoecimento mental nesse ambiente (KRUEGER et al., 2017). No Brasil, segundo algumas pesquisadoras, melhor que reduzir os fatores causadores de desmotivação é estimar a satisfação do professor para que se sinta confortável em sua atuação e possa vivenciar no início, no meio e no final de sua carreira, sentimentos agradáveis e prazerosos (CARDOSO; COSTA, 2016).

Para tanto, assim como no meio acadêmico, estudo realizado no Reino Unido com professores de ensino secundário demonstrou que os professores sofrem com elevado grau de estresse e transtornos mentais comuns que interfere no seu bem-estar. A partir disso, acredita-se que esse quadro além de possuir estreita correspondência com conflitos na relação professor-aluno, também tenha interferência pelas cobranças desiguais da chefia e falta de coleguismo dos pares (KIDGER et al., 2016).

Assim como algumas pesquisas nacionais demonstram que os alunos estão cada dia mais vulneráveis ao adoecimento no ambiente acadêmico (PANDOVANI et al., 2014; FREITAS et al., 2016; LIMA et al., 2017; MORI et al., 2017; MIRANDA, 2018), os docentes comumente já estão na condição de vulnerados (PIRES; GARRAFA, 2011) depois de frequentes e diversas formas de violação, e por não serem, muitas vezes, reconhecidos como pessoas dignas de respeito.

Sim, mas que dignidade desconsiderada eu diria, porque chegar e te perguntar “você é pesquisador?”, não é fácil, uma competição por lattes, e se você entrar nessa onda, entra em depressão ou mata um [risos]. Você acaba guardando tudo aquilo com você. Vejo que não sou o único professor atingido com isso. (P2)*

Sim. Você é muitas vezes desrespeitado pelo aluno ou por outros professores. É uma competição boba. Passei por inúmeros episódios destes e senti moralmente atingida. (P3)*

*Certa vez, um certo coordenador (muda de 2/2 anos) referiu a mim como alguém que não teria capacidade de almejar certos objetivos. Nossa! Isso foi horrível, mas consegui provar com a força do trabalho que chegaria onde quisesse e fui superando isso. Outra vez, uma colega docente questionou alguns alunos sobre o que aprendiam comigo, pois para ela [a colega docente], pouca coisa poderia ser compreendido do que eu falasse. Fui literalmente desmoralizada. Preferi não bater de frente com essa colega e hoje sou respeitada pela maioria dos professores do meu curso. (P5)**

*Sim, quando sofri, aliás sofro ainda perseguições por colegas de trabalho, que não aceitam a presença de mulher como destaque no departamento. (P9)**

Sempre existe alguém, uma decisão governamental confrontando com a dignidade do profissional e da profissão. Em tempos pretéritos, presentes e futuros ter direito garantido a plano de carreira, formação inicial, continuada, ter direito à previdência, à saúde quase virou crime. Em todo tempo histórico sempre aparece alguém ou uma instituição culpabilizando o trabalhador de ter direito. (P15)

Teve uma vez que ouvi um professor falando de mim para outro, “como ele será que conseguiu passar no concurso”, “não traz nenhum benefício para a universidade”. (P28)

Como observado nas narrativas, em vários momentos, o conflito entre os pares colocou o trabalho docente como incerto ou desacreditado. Sabe-se que o direito ao trabalho é inerente à dignidade da pessoa humana, pois a ocupação profissional é uma das principais formas de valorização do ser humano. Exercer uma atividade laboral garante ao cidadão prover sua existência, acrescentando-lhe não apenas recursos financeiros, mas incluindo-o na vida em sociedade. A partir desta compreensão, faz-se necessário que as normas reguladoras que garantem condições dignas para a existência de relações trabalhistas sejam devidamente observadas e postas em prática (LOCCA, 2016).

Estudo realizado em Paranaíba (MS) verificou que professores dão ênfase em maior ou menor grau, à educação como um instrumento de promoção da dignidade da pessoa humana. Eles demonstram-se preocupados com essa garantia, que não vem

ocorrendo nem pelo poder público, tampouco pelos gestores no contexto do trabalho docente (NOZU; SOUTO, 2015).

Assim, quando os professores se deparam com a ausência de um espaço democrático, sem possibilidade de formação continuada fundamentada na precaução das ações e comportamentos humanos, os indivíduos e grupos ficam sujeitos à exploração, tornando-se ideológica e factualmente vulnerados. Nesse interim, o desequilíbrio entre o que é percebido como moral e ético, torna-se um dos fatores que limitam o poder de negociação e discussão positiva dos professores (SILVA, 2011).

Decorrente desse processo, sobressaem práticas desumanas e autoritárias, fruto de uma estrutura organizacional degradada e por um trabalho rudimentar. Pode-se dizer que, embora aspectos pessoais, como as características de personalidade de colegas e/ou chefia, também sejam determinantes para a ocorrência desses desrespeitos, ela somente ocorre à medida que a organização acolhe ou incentiva, ou são cúmplices com as práticas equivocadas que emanam dos líderes (BADIN; HOSSNE; FERRARI, 2014).

Neste sentido, no entendimento que a universidade, assim como outras organizações geram competitividade, esta não pode ser separada da responsabilidade associada aos valores, princípios e às regras presentes na instituição. A competitividade deve contribuir somente para o sucesso, tanto das pessoas como das organizações e não para a sua destruição (DIAS, 2014).

É importante verificar até que ponto estes profissionais estão cientes da possibilidade de contribuir para mudar sua realidade e o quadro de problemas que compõem o tecido social que vivenciam. Pois, quando negligentes ao respeito, à colaboração e à necessidade de comunicação horizontalizada com os pares, deixam e não assumem posturas pró-éticas e pró-sociais que favoreceriam o trabalho coletivo dentro da comunidade acadêmica (FERREIRA; CARRARA, 2009).

As organizações, de modo geral, são sistemas de cooperação e competição, enquanto há uma colaboração para atingir os objetivos que são comuns a todos e que constituem os fins de sua existência. No entanto, há competição por maiores privilégios, por promoção pessoal, para bonificações e obtenção de benefícios, esmagando o outro, e, por isso entram aqui os conflitos e os comportamentos antiéticos. Esta

situação pode estar latente durante longos tempos e eclodir, principalmente quando há maiores pressões, negação de espaços de igualdade e desprezo pelo valor do profissional (DIAS, 2014).

Nessa conjuntura, a desigualdade de gênero mencionado por uma participante, também foi identificado recentemente em estudo na Etiópia. Este país é considerado um dos mais pobres do mundo, sendo que, nas últimas duas décadas, o governo estabeleceu um programa de desenvolvimento universitário público, o que trouxe o fenômeno de feminilização universitária, seja no âmbito de estudantes como de docentes, mas a natureza patriarcal tradicional da sociedade etíope impõe visibilidades distintas aos gêneros (O'KEEFFE, 2017).

No Brasil, pesquisadores do Paraná (PR) apontam que docentes do sexo feminino são as mais afetadas por essa desigualdade, em especial ao sofrer por assédio moral pela chefia, colegas e alunos. Os efeitos do assédio moral nas mulheres são mais intensos, tanto físicos quanto emocionalmente, do que nos homens. As vítimas do sexo feminino também apresentam maior redução no rendimento do trabalho e formalizam mais pedidos de demissão do que os homens. Embora haja uma preocupação com a igualdade de oportunidades entre os gêneros, ainda prevalece uma atmosfera sexista no ambiente de trabalho (TEIXEIRA; KRUSZIELSKI; GOMIDE, 2016).

As narrativas dos participantes apontaram que é comum situações de ameaça e assédio nessa universidade, e parece atingir grande parte do coletivo de professores. Essa realidade foi apontada em pesquisa realizada na Alemanha, em que revelou que o assédio está visivelmente presente no cotidiano docente, mas havendo a hipótese que professores no início de carreira sofram com maior frequência do que os demais e isso se correlaciona negativamente com a satisfação no trabalho, estado geral de saúde e satisfação com a vida, o que sublinha o significado da problemática para o bem-estar do profissional (DRÜGEA; SCHLEIDERA; ROSATIA, 2016).

O assédio moral constitui uma maneira de controlar, dominar e aniquilar a psique do indivíduo, vida pessoal e profissional. Independente da forma de assédio, e as consequências em diferentes esferas e com pesos diferentes, é um processo multidimensional que viola os direitos fundamentais do indivíduo com graves impactos na sua saúde, na organização e na sociedade (GUIMARÃES; CANÇADO; LIMA, 2016).

Todavia, muitos professores se sentem afugentados e temem em realizar denúncia sobre o assédio que estão sofrendo (BIOTO-CAVALCANTI et al, 2015).

Sabe-se que o ato de denunciar o abuso não é tarefa fácil. É comum os próprios colegas da universidade desconfiarem da veracidade dos fatos e julgarem como sendo exagero e “teatro”, e, conseqüentemente, não oferecerem apoio, pois não querem se envolver (TEIXEIRA; RAMPAZO, 2017).

Pesquisadores Nova-iorquinos ressaltam que, no ambiente de trabalho, o sujeito encorajado facilita a ação moral contínua, mas, diante de desmoralização ou iminência de violência, inibe. Por outro lado, a auto regulação emocional e a resistência fortalece o sujeito e aumenta a capacidade de gerenciamento da situação (COMER; SEKERKA, 2017).

Mas, não somente a conquista de habilidades para tais gerenciamentos são suficientes para garantir a igualdade e justiça no contexto acadêmico. As reivindicações dos docentes em defesa de seus direitos e de sua dignidade, normalmente entendidas como afronta por alguns gestores deve fazer parte e ser entendida como um momento importante da prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte e que mantém garantias constitucionais. Portanto, em um contexto que envolve direitos dos professores, ética e política, a autonomia libertadora adquire o sentido de qualidade educativa do ofício docente (FREIRE, 1996; SANTIAGO, BATISTA NETO, 2016).

Em relação às estratégias utilizadas pelos professores e superiores (coordenação/direção) para gerenciar os conflitos que surgem no cotidiano acadêmico, os participantes do estudo sinalizam o diálogo, porém este nem sempre se mostra um recurso efetivo e solucionável entre os pares dessa universidade.

*Aqui na universidade, o coordenador de curso faz papel de diretor. O coordenador muitas das vezes consegue resolver alguns conflitos éticos entre os colegas. No entanto, a direção que deveria fazer esse papel, não faz. Normalmente, para gerenciar tais conflitos tenta-se conciliar com diálogo. (P1)**

*Normalmente é com diálogo, mas tem colegas que não conseguem falar e adoecem com o silêncio [...]. (P2)**

*Acredito que a solução sempre está em torno do diálogo entre as partes, mas não é assim que ocorre no nosso cotidiano. Param de se olhar, de se cumprimentarem e se afastam de vez, mas o conflito permanece com fofocas e intrigas. (P3)**

*Diálogo aberto para mediação e comunicação favorável, mas quase sempre não é resolvido, há muitos professores que entram com processo. (P4)**

Eu por exemplo, nem consegui tomar uma atitude contra ele [professor], se fosse fazer algo ia me desgastar mais, e já estava doente. (P5)*

*Inicialmente as partes são convocadas para uma conversa e se não houver consenso, abrem processo administrativo. Mas, muita coisa nem precisaria chegar nesse ponto, mas a coordenação é distante desse tipo de problema. (P8)**

Até tentam resolver, mas quando vão intervir, o problema já está grande. Professores pedindo atestado de psiquiatra ou solicitando pedido de transferência. (P22)

Nas relações humanas dentro da universidade, o dom de conciliar é uma característica muito importante, porque a convivência diária entre os colaboradores acaba gerando conflitos entre eles. Sendo esta, uma das partes mais difíceis e complexa da administração pública. Pesquisa realizada em Viçosa (MG) apontou que a característica de saber ouvir e o poder do diálogo está presente na maioria dos relatos dos gestores universitários. Sendo que, ao permitir a escuta das pessoas enquanto gestor, facilita a melhor tomada de decisão e solução de conflitos entre os profissionais. Assim, gerenciar os conflitos e reconhecer as diferenças das pessoas deve ser um compromisso da instituição que busca o sucesso (GOMES et al., 2013).

Há que reconhecer que o diálogo permite uma experiência de aproximação com o outro, criando um cenário de comunhão, espontaneidade de perguntas e respostas e o ser humano deixa-se ser e dizer para o outro, revelando-se. O diálogo, em um cenário de aguçada litigiosidade como no ambiente acadêmico, apresenta-se como instrumento dotado de relevante proeminência, permitindo aos mediandos um crescimento pelo falar e pelo ouvir, abandonando a visão tradicional de imposição de verdade absoluta, permeado em muitas situações (GOMES; RANGEL, 2018).

Não se deve vigorar a ideologia dualística do ganhador-perdedor, mas, sim, uma ótica segundo a qual o diálogo estruturado permite que ambos os envolvidos experimentem uma nova percepção do conflito, algo intrínseco e inseparável da convivência em sociedade. A cultura de empoderamento dos indivíduos possibilita que seja desenvolvida uma autonomia participativa que refletirá diretamente na construção dos consensos formados (GOMES; RANGEL, 2018).

Por isso, salienta-se a importância de favorecer a criação de espaços sociais de encontros, experiências, discussões, partilhas e parcerias que concorram para processos de percepção, formação e constituição de identidades, subjetividades, sentidos, sensibilidades, significações, aprendizagens, representações e imaginários que permeiam o ser professor e o saber-fazer docente. Oportunidades que possam substanciar a potencialização da autonomia, e do cuidado no âmbito educacional (PENTEADO, 2018).

A exemplo do que ocorre em outros contextos no Brasil, o cotidiano profissional universitário não se organiza de forma sistêmica; ou seja, não é recorrente a fixação de uma certa previsibilidade das ocorrências, em função das atribuições institucionais dos cargos e funções. Não por acaso a palavra “processo”, dependendo da maneira como é mencionada numa conversa entre servidores, pode gerar receio ou mesmo pânico. Não é incomum um servidor ouvir de um colega, em tom sorrateiro “tem um processo aí para você tomar ciência” e o primeiro, surpreendido, quando não temeroso, perguntar: “que processo?”. É quando se pode perceber de que forma as bases inquisitoriais de formação burocrática da sociedade brasileira podem ser percebidas no cotidiano administrativo das universidades. E como as normas e leis são complementadas pelas interpretações daqueles que sabem. Afinal, tais processos podem, uma vez instruídos, produzir aplicações rigorosas, positivas ou negativas, dependendo de quem ou o que se queira atingir. Ou simplesmente ficarem como “ameaça” permanente e latente da posição e função de um funcionário, sempre suscetível de ser ativado (ou “desengavetado”) dependendo das circunstâncias (PIRES; LIMA, 2013).

Pesquisa realizada em São Paulo (SP), em uma universidade pública, verificou que não existe uma atualização na área de Recursos Humanos na intermediação do conflito, sendo que diante da ocorrência do caso é comum prevalecer a impunidade do

assediador. Essas ocorrências geram degradação do trabalho, desmotivação e cisão da equipe, bem como declínio do rendimento e outras perdas financeiras (GUIMARÃES; CANÇADO; LIMA, 2016).

Os setores de gestão de pessoas precisam estar preparados para atuar, junto com as lideranças, no sentido de diagnosticar cenários conflituosos visando ações interventivas de prevenção e manejo de doenças ocupacionais. O foco desse trabalho deve ser especialmente a atuação preventiva, tanto para a promoção da saúde do trabalhador quanto para a adoção de medidas de gestão necessárias para manter o clima organizacional positivo e o fenômeno do absenteísmo em reflexo desses conflitos (BENETTI et al., 2014).

Pesquisadora da Romênia aponta que a gestão eficaz do conflito é essencial para o desenvolvimento da instituição, mas para isso, o gestor/instituição deve propiciar um ambiente mais colaborativo e aumentar a conscientização do grupo para a essencialidade de relações de trabalho harmônicas, em que desperte para o espírito de uma equipe que compartilha objetivos comuns (OACHESU, 2016). Outro desafio colocado para esse gerenciamento é a construção de um sujeito democraticamente participativo para lidar com a litigiosidade emergida nessas relações de trabalho (GOMES; RANGEL, 2018).

Estudo realizado na Índia complementa sugerindo que, para melhorar as relações de trabalho, as IES devem promover uma cultura que valorize a comunicação de seus professores, de modo que a utilize para repensar as discordâncias e melhor condução dos conflitos. Além disso, as universidades podem organizar programas de treinamento, realizar seminários para destacar o compromisso da instituição com as práticas éticas, com a dignidade do profissional e o compromisso com a sociedade (GUPTA; CHAUDHARY, 2017).

A valorização da dignidade do profissional em qualquer esfera institucional sempre deve ser a premissa para que o gestor supere suas expectativas no mercado competitivo, sejam elas educacionais ou em qualquer outra modalidade de organização. Na medida que há essa valorização, o sujeito pode migrar da condição de oprimido/assediado para ser o protagonista de uma nova história, sua história (FERRARA JÚNIOR, 2016).

Cabe ressaltar, ainda, que é importante que os gestores tenham uma boa comunicação com a equipe, forneça educação permanente e pesquisas de satisfação no trabalho, pois ao ser acessível, demonstrar atenção e assumir responsabilidade com a dinâmica de trabalho pode refletir em relações mais flexíveis e dialógicas entre os profissionais (FONTANELE; RODRIGUES, 2017).

No entanto, na incompreensão de tais estratégias e pouco empenho por parte do coletivo, em especial do líder, os conflitos assumem caráter patológico. Embora a maioria dos professores realize alguma medida de prevenção às consequências dos conflitos (SILVA et al., 2016), é notório que estes ainda não consigam lidar com tais enfrentamentos e busquem o cuidado preventivo quando já estão na condição de adoecidos.

No presente estudo, a referência para encaminhamento desses casos é o colegiado de curso, entendido como órgão consultivo e deliberativo pela comunidade acadêmica para gerir tais conflitos.

*No nosso curso, qualquer conflito é levado para o colegiado de curso, para resolver. (P2)**

Normalmente se resolve no colegiado de curso, mesmo parecendo democrática as decisões, sempre é o mesmo grupo que acaba decidindo as coisas. (P13)

É no colegiado de curso mesmo, aí qualquer coisa segue para outras instâncias superiores. (P27)

Entretanto, também há aqueles que desacreditam na efetividade do colegiado de curso para a resolutividade dos conflitos que surgem e já aderem a relações interpessoais mais sociáveis na tentativa de prevenir prejuízos para si e para o trabalho, uma forma de autocuidado que incita uma consciência crítica.

*Não vejo ninguém por aqui interessado em mediar conflitos, já vão para o enfrentamento via processo. Já houve reuniões de colegiados para discutir essas situações, mas só virava mais desentendimento, ânimos exaltados, gritaria, uma coisa de louco! Faço tudo para evitar essas situações, por não possuir equilíbrio suficiente para gerencia-las, e isso tem impacto em nosso trabalho, na satisfação pelo trabalho e desejo em realiza-lo. (P5)**

Sei como é essas coisas e nem no colegiado resolve. O relacionamento interpessoal aqui é muito difícil. Eu, por exemplo, já evito de me manifestar, por que às vezes uma palavra sua, é motivo de insatisfação. [...] muitas vezes deixamos de nos posicionar para não se expor e evitar que alguém tire sua paz e autonomia [...]. (P19)

Quando vejo que marcam reunião do colegiado para resolver algum conflito entre os professores, eu nem perco meu tempo indo. É só “bate boca”, nunca resolve nada e ainda as partes se sentem mais odiadas. Total perda de tempo! Prefiro fazer a “política da boa vizinhança”. (P23)

Depois do que passei [...] acho que o colegiado perdeu um pouco do seu significado. Privilegiam os interesses só de alguns [...], passei muito estresse com isso, mas com os anos a gente amadurece [...]. (P24)

Sempre são os mesmos membros do colegiado, sei que poucos possuem o interesse em integrar o colegiado, mas a permanência desses pode justificar vícios nas decisões tomadas, talvez não justas [...]. (P31)

O colegiado de curso constitui-se como uma das instâncias de gestão acadêmica responsável pelas questões didático-pedagógicas que perpassam os cursos universitários. Sua organização está prevista tanto para o ensino de graduação quanto de pós-graduação desde a sua criação a partir da Lei n. 5.540/68. O colegiado de curso tende a ter um papel administrativo muito forte, resolvendo questões que vão desde a definição das necessidades de professores para atenderem disciplinas até a encaminhamentos comuns da rotina acadêmica do aluno. Por essa razão, encaminhamentos para este colegiado são convencionados nos departamentos. Mas, sem dúvida, normalmente tais funções sobrepõem-se à necessária reflexão sobre a qualidade acadêmica do curso (PIRES et al., 2015).

Conforme Peixoto (1997), essa estrutura administrativa sofre várias críticas em função da deturpação das funções cabíveis. Os colegiados de cursos passaram a se constituir como lugares de pouca atração em termos de mobilidade e participação docente nas unidades acadêmica, com surgimento ou propagação de conflitos. Nesse contexto, as possibilidades de afirmação do colegiado como instância deliberativa

dependem da maneira como cada unidade compreende esse espaço e constrói suas experiências (PIRES et al., 2015).

Contudo, o exercício da tomada de decisão por colegiados é extremamente desafiador em contextos complexos e pluralistas como a universidade, uma vez que diferentes grupos existentes nesses ambientes se articulam politicamente de forma que seus interesses específicos sejam alcançados. No entanto, tal configuração também permite que esses interesses se tornem, ao mesmo tempo, alinhados ou não dos objetivos da instituição, mas conflituosos com os interesses dos demais grupos (PASCUCCI, MEYER JÚNIOR, 2013; MARGON, POUBEL, 2016).

Ante o exposto, o colegiado configura as relações de poder interna à universidade, ocupando um lugar especial e de grande importância no espaço decisório do cotidiano acadêmico, implicando na vida das pessoas que partilham essa ambiência. Mas, na instituição do presente estudo, assim como em outras realidades, verifica-se um processo de enfraquecimento da capacidade deliberativa do colegiado em relação aos seus recursos mediadores que, aliado ao tipo de representatividade de alguns dos componentes, conduz ao descrédito das ações produzidas (SANTOS et al., 2018).

Alguns pesquisadores apontam que a cultura acordista disseminada pelos colegiados não trata o conflito nem as causas que o desencadeiam; ao reverso, fomenta o tradicionalismo adversarial arraigado que, imperiosamente, agrupa os envolvidos em polos conflitantes (GOMES; RANGEL, 2018).

De acordo com Sabadia (1998), falta, portanto, a língua comum e integrativa, a capacitação didática, que possibilitaria a condução holística e multidisciplinar dos problemas que chegam até o colegiado. Possuir membros do grupo docente, que notadamente conhecem o curso e a realidade acadêmica, não vem garantido soluções a esse coletivo.

Os colegiados integrados por pessoas sem formação específica ou experts na área submetem-se a múltiplos problemas, que podem reduzir os benefícios da agregação de indivíduos. Esta agregação pode, inclusive, provocar resultados perversos, piores que aqueles que poderiam ser obtidos por meio de decisores individuais. Isto significa que a somente a agregação de indivíduos não significa *ipso*

facto a obtenção de melhores decisões e não se justifica retoricamente pela premissa aristotélica de *wisdom of crowds* (DE LAZARI; BOLONHA, 2017).

Pesquisas ainda revelam que, além da situação apresentada, alguns cursos também enfrentam o problema de ausência ou não correspondência dos docentes às funções de competência do professor universitário, para além daquelas associadas ao ensino (CUNHA, 2004; SOUZA et al., 2012), o que amplia o distanciamento desses profissionais das atividades de gestão, em especial do processo deliberativo dos colegiados.

Estudo realizado no Rio de Janeiro (RJ) apresenta que o temor pela violação da autonomia e impedimentos na flexibilidade para o desenvolvimento do trabalho docente nos ambientes colegiados, interferem diretamente na saúde do trabalhador e em seu desempenho (D'OLIVEIRA et al., 2018). Por outro lado, pesquisadores capixabas descrevem que, na medida em que os sujeitos desconhecem o papel do colegiado e, ao mesmo tempo, gozam de um alto grau de autonomia no desempenho de suas funções, sentem-se desconfortáveis em acatar as orientações desse colegiado, resultando em ineficiência dessa instância administrativa (MARGON; POUBEL, 2016).

Assim, o comportamento indiferente de alguns professores que desabonam as ações colegiadas do departamento pode traduzir um novo modo de enfrentar as fontes geradoras de estresse no ambiente universitário, podendo, cada vez mais, resgatar o valor socialmente útil e transformador de seu trabalho, em detrimento de disparidades aparentes. Explicita-se, então, a dialética do pensamento: a possibilidade de os professores terem a práxis (ação-reflexão-ação) como marco para a criação de uma consciência crítica, dominando as circunstâncias conflitivas do espaço acadêmico, no entendimento e superação do mal-estar decorrente da atual crise de esperança que tem caracterizado o trabalho docente (MAGALHÃES, 2013).

Conforme Paulo Freire, é na ação, na práxis, no trabalho, que o homem toma consciência de si, do mundo e dos outros. O colocar em ato a sua possibilidade de transformar o mundo, que também implica ser transformado por ele, é não só seu direito, mas seu dever, uma vez que é através dessa práxis que ele realiza a sua dimensão dialogal e histórica. A tomada de consciência, específica do homem, é

consequência de sua confrontação com o mundo como algo objetivo (OLIVEIRA; CARVALHO, 2007).

Nos Estados Unidos, professores universitários argumentam que os frequentes atos de resistências que ocorrem na universidade, é o que preserva o senso de si próprio como aprendiz e que mesmo diante de rupturas e adoecimentos, há possibilidade de restaurar-se e ser resiliente (RAIDER-ROTH; STIEHA; HENSLEY, 2012). Estudo conduzido na Austrália complementa indicando que o processo de resiliência se desenvolve de acordo com o amadurecimento e a etapa de carreira dos professores (MANSFIELD et al., 2012).

Segundo Foucault (2004), quando se adotam as práticas do autocuidado, o ser humano executa um comportamento ético à vida, desperta a responsabilidade e a preocupação com o viver. Desta maneira, a promoção de saúde, torna-se presente no cotidiano do cuidado de si mesmo e conseqüentemente tendo reflexo positivo no espaço de trabalho.

Pesquisa realizada em âmbito nacional brasileiro indica que o professor universitário, ao enfrentar com sucesso as dificuldades relacionadas à sua carreira, consegue ressignificar os conflitos, conseqüentemente há promoção do seu bem estar, o que irradia para maior comprometimento. Do mesmo modo, o mal-estar, o estresse e outras manifestações negativas afloradas podem, assim, ser minimizadas diante deste tipo de vínculo positivo renovado do profissional com a sua carreira (ANDRADE; FERNANDES; BASTOS, 2013).

Paulo Freire afirma que a possibilidade transformadora da realidade, na superação da contradição do opressor-oprimido, ocorre a partir do conhecimento e vivência no espaço de trabalho, de forma dialógica entre si e mediatizados pelo mundo. Nessa prática, o desvelar dos limites entre o desejável e o possível, provoca no professor um tipo de consciência necessária para aprender a cuidar de si e no cuidar do outro, podendo assumir sua condição de aprendiz e de ser inconcluso, mas disposto a adotar a construção solidária de saberes (VENDRUSCOLO et al., 2018).

Mas, há outros participantes do estudo que não vislumbram estratégias pessoais e/ou do coletivo universitário para o enfrentamento desses conflitos, o que

leva a maioria a presenciar ou vivenciar discordâncias/desavenças desagradáveis para o ambiente de trabalho.

*Nenhuma estratégia, se não houver camaradagem, dá até casos de denúncia na ouvidoria da universidade e contato direto com a reitora para resolver. Já presenciei vários assédios morais, mas não tinha muito o que fazer para ajudar o colega assediado. (P6)**

*Não conheço nenhuma estratégia para gerenciar conflitos éticos e acho que os demais colegas também não, porque sempre partem para processos, ao invés de abordar e resolver de forma branda, sensata e ética o problema. (P9)**

*Eu desconheço, ninguém sabe! Só querem resolver agredindo o outro, seja verbalmente pela frente ou fazendo “inferninhos” pelos corredores com outros colegas e alunos. (P11)**

[...] é bem na ausência de estratégias que todos acabam sendo prejudicados, às vezes não é levado como importante pelo coordenador mesmo sentindo os efeitos, mas o sofrimento do professor, professores é inevitável [...]. (P14)

Uma vez eu quis denunciar alguns abusos que estava acontecendo no departamento, mas fiquei com medo de me identificarem e depois eu ter problemas [...]. (P22)

Em face às narrativas, atuar em uma instituição onde o valor do trabalho e a qualidade de vida do professor não são compreendidas como componentes inter relacionados, implica em desconsiderar o profissional como sujeito em crescimento e com importante poder em contribuir com o grupo. E, ao negligenciar medidas sensatas para a melhor condução dos conflitos e colocar em risco a harmonia da dinâmica de trabalho, a gestão universitária anula os recursos individuais/coletivos dos profissionais e promove o adoecimento, ao invés de salvaguardar e fomentá-los.

Quando o conflito ocorre com o outro, os professores que assistem se sentem fragilizados, incapazes de tomar atitudes em defesa do colega, pois muitas vezes temem serem os próximos. Como o provocador é temido, a probabilidade de a vítima receber ajuda daqueles que a cercam é remota (BADIN; HOSSNE; FERRARI, 2014). Além disso, no momento que testemunham comportamentos moralmente prejudiciais

de outros e/ou de sistemas, veem-se na situação e sofrem juntos (HAIGHT et al., 2016).

É importante salientar que as condições de um tratamento digno no trabalho que deveriam fazer parte das metas do coordenador/chefia, nessas circunstâncias, são quase que inalcançáveis, uma vez que o conflito não mediado justamente degrada o ambiente, tornando-o desagradável, desumano, aéctico e agressivo. E, na medida que o conflito avança sem apresentação de recursos para seu controle, ao invés do cenário acadêmico ser meio de construção assume a característica potencial de diluição das pessoas e conseqüentemente das atividades didático-pedagógicas (LUCAS; ROMANO, 2016).

Além disso, a evolução não mediada do conflito exerce influência de modo direto no comportamento do profissional, em suas relações afetivas e em sua vida em sociedade, comprometendo sua dignidade e o reconhecimento do seu eu. Com isso, o profissional perde a dignidade ante o olhar do outro, onde então, ocorre o fenômeno da autodesvalorização, com sentimentos de desinteresse, desapego pela vida e ruptura de valores, prazeres e práticas (LUCAS; ROMANO, 2016).

Esses fatores que concorrem para o adoecimento dos docentes, principalmente decorrentes de duas vias: as formas de administração/gestão do trabalho (SANTOS, 2015) e promoção de saúde (STANGA; REZER, 2015) são desfavoráveis ao contexto laboral contemporâneo.

No âmbito administrativo, a atividade de mediação poderia ser incorporada na rotina desse departamento, como em outros, com a finalidade de alcançar os interesses das partes envolvidas no conflito. De modo que essa estratégia pudesse recuperar as relações rompidas, levando em conta os interesses anteriores ao conflito, muitas vezes considerados de forma secundária e sem importância (LIMA, 2016). A negociação coletiva também pode ser utilizada nessas situações, sobretudo quanto à criação de mecanismos para a averiguação e solução dos casos. A instituição de um veículo de comunicação isento de pressões externas e destinado exclusivamente à apuração da ocorrência de tais conflitos dentro do âmbito institucional, é um exemplo de mecanismo a ser estabelecido por meio de negociação coletiva (FURLAN; ALMEIDA, 2017).

Quanto à promoção da saúde dos docentes, de forma geral, conforme resultados do estudo de Cortez et al. (2017), é necessário favorecer a ética, autonomia, trabalho em equipe, diálogo em grupo, valorização do saber cotidiano, discussão de ideais e utopias político-educacionais e ampliação da concepção de saúde do coletivo. Além disso, a orientação e oficinas de educação em saúde são fundamentais e devem compor a rotina dessas instituições.

Os instrumentos que fomentam a pacificação dos conflitos e a melhoria da saúde do trabalhador constituem ferramentas aptas para sobrelevar as questões individuais e sociais do conflito, pois o sujeito somente acolhe uma decisão tomada em nome do grupo social, se ele entender que é integrante de tal grupo, ou ainda, que se identifica com valores defendidos pelo grupo, surgindo com isto o sentimento de justiça neste indivíduo (SPENGLER; BITENCOURT, 2012).

Entretanto, como citado nas narrativas, essa instituição em caráter organizacional e gerencial micro (departamento de curso) não detêm instrumentos para ponderação e intervenção justa. Assim, pesquisadores chineses apontam a inteligência emocional e o apoio social no local de trabalho como alternativas para proteger os professores desse tipo de desgaste. Apesar que a universidade, em contrapartida, deve interessar-se pela saúde do trabalhador, mobilizar forças e articular políticas para que diante do conflito disponibilize estrutura para acolhimento, acompanhamento e ressocialização profissional (JU et al., 2015). Na Turquia, pesquisa com profissionais de outras áreas também confirma que a inteligência emocional, a consciência crítica e o autoconhecimento sobre si afetam estratégias de gerenciamento de conflitos, necessitando de programas e instrumentos normativos para orientar as práticas profissionais (BAŞOĞUL; ÖZGÜR, 2016).

Portanto, a busca por uma política institucional dessa natureza visa ao incentivo à auto composição dos conflitos e disseminação por uma cultura de pacificação social. Tal mecanismo deve ser apto a viabilizar maior e melhor acesso à justiça, veiculando modos para que o tratamento dos conflitos repercuta em ampliação da cidadania. Ainda que, na presença de uma política institucional, devem-se estimular os sujeitos a aprenderem resolver seus conflitos futuros (PRIEBE; FREITAS, 2017).

Essa autonomia baseada no coletivo e no ambiente favorece o empoderamento como uma proposta de caráter pedagógico que pretende fomentar no cidadão a capacidade/habilidade de se tornar agente de tratamento dos seus conflitos atuais e futuros. A ideia é remover os obstáculos estruturais para a autonomia participativa e para o exercício do autogoverno (SPENGLER, 2014). Ressalta-se que, nos coletivos em que o empoderamento e a emancipação dos indivíduos é incentivada e evidenciada, esses tornam-se mais responsáveis pelo protagonismo nas atividades coletivas/comunitárias e percebem acesso equânime, momento em que se revela a cidadania (KONRAD, 2013).

Neste cenário, o reconhecimento às particularidades do outro faz com que as chances de aceitação do outro e do espaço de trabalho aumentem. No entanto, isso implica em lidar com o novo (SPENGLER, 2014). Mas, as instituições resistem em olhar o sujeito, o sujeito humano, conflitual, que nem sempre se vê socialmente integrado, pois não se vê como sujeito (SPENGLER; BITENCOURT, 2012).

Ainda assim, estudo realizado em Uberlândia (MG) indica que mesmo diante de situações de conflitos e descaso na resolução, o profissional tem esperança que com o passar do tempo, estes diminuam ou acabem (SILVA; NAKATA, 2016); um sofrer silencioso para os demais colegas de trabalho, já que uma das preocupações da vítima é não transparecer à coletividade sua incapacidade de lidar com pressões (SILVA, 2017).

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo conflito precede uma questão bioética importante, onde os envolvidos mostram-se vulneráveis frente alguma circunstância. O conflito humano pode existir pelas próprias interações do cotidiano ou ainda pelo contraditório entre o sentido e significado atribuído as coisas e/ou seus resultados. Os sujeitos em condição de conflito no espaço de trabalho sofrem impactos diretos, seja na forma particular de valorar suas atividades práticas após início do conflito ou em relação a sua saúde.

Os conflitos no ambiente universitário podem ocorrer sem necessariamente objetivar transtornos na dinâmica social, mas dependerá da compreensão individual do sujeito, comprometimento do grupo e principalmente do envolvimento e intervenção dos líderes, para o alcance do bem comum. Entretanto, é previsível que ocorram desajustes nas relações sociais quando os conflitos imperam de forma danosa nesse espaço de trabalho, tendo como consequência prejuízos na formação dos acadêmicos, no exercício da docência e no crescimento da universidade.

Há estudos nacionais e internacionais que já comprovam a necessidade de implantação de serviços dentro da universidade voltado para esse fim, porém, predominam aqueles que atendem às demandas de sujeitos vulnerados, mas pouco se conhece sobre propostas que visem à prevenção de riscos e de maiores danos na qualidade do ambiente de trabalho e quanto à vulnerabilidade em saúde da comunidade acadêmica.

O presente estudo revelou que muitos professores da universidade investigada sentem-se injustiçados por serem privados de seus direitos perante outros colegas em situação de conflito, ou por se conflitarem sem que haja qualquer interesse de mediação ou gerenciamento efetivo por parte da coordenação/chefia do curso. As formas utilizadas nessa universidade para a resolução dos conflitos, segundo os participantes do estudo, limitam-se à deliberação do colegiado de curso e, em casos extremos, ao ingresso com processo administrativo.

Todavia, a deliberação do colegiado é questionável e duvidosa por não possuir instrumentos normativos para resolução dos conflitos, e, ao mesmo tempo, indica que

os integrantes desses colegiados parecem não conduzir as atividades de modo imparcial, sensato e justo, visando o interesse coletivo. Assim, as decisões tomadas pelo colegiado de curso são percebidas como desiguais, conforme os envolvidos no conflito, e isso também parece constituir um fator que vem causando desequilíbrio nas relações de trabalho desses professores e, por conseguinte, afetando a produtividade e sentimento de pertencimento ao grupo.

A provável negligência da coordenação/chefia apontada pelos participantes do estudo frente as relações de trabalho, em especial na ocorrência de conflitos, não significa apenas uma omissão, mas vê-se como um descuido ou afronta à sustentação dos princípios da universidade. A literatura demonstra que os gestores universitários de instituições públicas possuem dificuldade em intervir nos conflitos, mas pouco buscam instrumentos norteadores para a prática diante dessa problemática.

Poucos e superficiais estudos apresentam a particularidade dos conflitos docentes no ambiente universitário, em sua maioria somente citam a existência do conflito, mas se atêm aos aspectos quantitativos ligados a classificação clínica das consequências. Mas, há uma carência de pesquisas que apontam os caminhos para a articulação de propostas e políticas voltadas à essa demanda, muitas vezes pela invisibilidade do tema na agenda dos gestores.

O objetivo de intervir nesse contexto não remete exclusivamente a prevenir ou extinguir os conflitos, mas em compreender como estes ocorrem e os modos de tratá-los em prol da coletividade, evitando privações no crescimento e desenvolvimento das pessoas e conseqüentemente o adoecimento. Quando essa estratégia é ligada à modificação dos comportamentos e no respeito de si e do outro, frequentemente, o saldo é positivo, especialmente quanto à saúde do trabalhador.

Além das razões práticas, existem motivos éticos, como por exemplo, a garantia de igualdade entre as pessoas no espaço de trabalho, que justifica a exigência do preocupar-se com os conflitos e no empreender de medidas de prevenção aos possíveis danos. Assim, no contexto da pesquisa, a bioética volta-se aos recursos que possibilitam novas formas de conceber a evolução dos conflitos nas relações de trabalho e ao mesmo tempo oportunizar consciência crítica dos profissionais desse cenário.

Assim, os saberes da bioética, voltados à consolidação do princípio da justiça, na integração e interação da diversidade dos grupos como recurso emancipatório para garantia de direitos e possibilidade de livre participação social no espaço de trabalho, apresenta-se como um tipo de método de prevenção ao adoecimento, o qual denominamos Bioeticare - um cuidado bioético. Etiologicamente a palavra cuidado vem do latim *cogitare*, "pensar", "conceber", "preparar" e ao decompor *cogitare* em *co + agitare*, *tem-se agitare* que significa "agir". Para os povos antigos, o cuidado (*cogitare*) remetia a "mover no espírito", direcionar e andar com as ideias. Já a palavra bioética, vem do grego *bios* que significa vida + *ethos*, relativo à ética; uma seara transdisciplinar para propor horizontes que visem a proteção e a tomada de decisão em prol às diversas formas de vida. Dessa forma, esse cuidado bioético conduz ao entendimento de uma prática que interrompe ou minimiza os impactos adversos que vivenciam os profissionais, um processo de preservação do viver nos diferentes ambientes.

Além disso, observa-se que a palavra cuidado exige uma prática, um empenho de si para o outro. E faz todo sentido concluir que o cuidar é um pensar constante no outro, na valorização do ser humano em todas suas singularidades, ou seja, realizar o ato de cuidar requer um processo reflexivo e o levantamento suficiente de riscos e evidências que determina uma ação efetiva.

Logo, o reconhecimento do que é vulnerável e a geração de proposições para maior segurança e cooperação do profissional no seu espaço de trabalho, não somente direcionadas ao indivíduo em particular e, sim, para o coletivo, parte de uma consciência crítica, necessária para que o fundamento do Bioeticare seja concebido.

Então, o Bioeticare, ao ser apreendido pelas instituições, pode propiciar ambientes de trabalho mais equânimes e potencialmente saudáveis para o pleno desenvolvimento das funções laborais. Esse cuidado bioético favorecido pelo despertar de uma consciência crítica zela pelo cuidado com o ambiente e torna fermento de transformação dentro da instituição.

Todavia, para aplicação de tal fundamento, é necessário que haja entendimento dos diversos setores que compõem a instituição, recursos humanos, direção, coordenação e demais lideranças, incorporando-o em políticas institucionais, que

poderão, de forma duradoura, defender a proteção e o respeito dos sujeitos em suas pluralidades nesses espaços.

Dessa forma, o Bioeticare fundamento genuinamente brasileiro se pronuncia em um momento de crise nacional, onde a visibilidade entre os desiguais está rotineiramente sendo evidenciada, mas sem soluções efetivas, o que, de certa forma, influencia alguns conflitos pessoais. Essa crise também reflete na precarização das universidades públicas e conseqüentemente afeta as relações de trabalho, os profissionais e estudantes.

Implementar o Bioeticare nas organizações pode ser uma alternativa poderosa diante do cenário atual, em que o profissional abandona a possibilidade de integrar o trabalho em equipe, por já não se ver respeitado, capaz ou encorajado a enfrentar as demandas de si e dos outros, em busca de sua dignidade. Na fuga de tais enfrentamentos, o profissional encontra, muitas vezes, na individualidade e no isolamento o seu refúgio, desacreditando do valor do ser humano enquanto sujeito de preservação e proteção da vida e vivência em coletividade.

A adesão e incorporação do Bioeticare à prática das instituições pode romper a dominação existente de sujeitos ou grupos apoiados em ideologias distintas à promoção do bem estar e progresso dos profissionais e da instituição. Visto que o que parecia ser perpétuo para esses sujeitos, muitas vezes tradicionalistas e excludentes, poderá diluir em razão da pluralidade e do bem comum.

Ainda que o Bioeticare como um cuidar bioético auxilie e possa ser decisivo no processo de equacionamento e prevenção da violação do bem-estar e da integridade do profissional, propõe-se também, a criação de espaço de acolhimento à saúde, cultura e desenvolvimento docente (SACODE) (APÊNDICE 2). Este espaço compõe um ambiente interno da universidade, contendo infraestrutura e recursos humanos que permitem a interação, integração e atendimento aos professores *in loco* (no próprio campus universitário), no qual proporcione além de atividades específicas para o suporte docente, a valorização da dignidade, a promoção da cidadania e o estabelecimento de vínculos e de redes sociais dentro da universidade.

O SACODE apresenta-se como a primeira iniciativa formal dessa natureza dentro desta universidade, colocando-se como estratégia para atendimento dos

professores, inicialmente no ingresso à carreira docente na universidade, durante a trajetória acadêmica e no processo de preparação para a jubilação. Além disso, o SACODE expressa-se como meio para estreitar a distância entre os professores, preencher o vazio/isolamento existente entre os blocos (departamentos) e servir como referência para o apoio aos enfrentamentos do cotidiano docente.

Acredita-se que tais recursos inseridos nessa universidade subsidiem novas formas de construir-se e desenvolver-se como professor ou gestor, onde haja maior respeito pelas diferenças, menor desigualdade entre os pares e consolidação de saberes para compreender e gerir o conflito, de modo a evitar repercussões negativas para a saúde e/ou para a atmosfera acadêmica.

Segundo a bioética latino americana, essas estratégias, como o Bioeticare, que acolhem os indivíduos vulneráveis aquém de recursos ou oportunidades, garantem o respeito à dignidade e o exercício da cidadania, e revelam um movimento que gera nitidez às desigualdades sociais próprias de países, como o Brasil.

Nesse contexto, os grupos docentes brasileiros, ainda que detentores de escolaridade (formação acadêmica) e ocupantes de ambientes de ensino (emprego), não vislumbram o mesmo prestígio de outras categorias profissionais com a mesma formação, e conseqüentemente não recebem as mesmas garantias sociais, ainda que a origem de todas as profissões concentre-se na figura do professor e no ambiente acadêmico.

Os professores, historicamente, estão sob ou na condição de corresponsáveis em conduzir o indivíduo em seu processo de descoberta, identificação, participação e inclusão social. No entanto, parece que, se há instituição e profissional com competências para orientar, defender e valorizar a vida do estudante, o mesmo não ocorre com o professor, muitas vezes, sozinho e desassistido no cotidiano docente. E, na observância de desvalor, o professor percebe-se mais vulnerável e marginalizado, sem poder empreender seu ofício e sem direito à uma vida digna.

Nesse aspecto, a dignidade implica uma obrigação geral de respeito pela pessoa que envolve um conjunto de direitos e deveres. Para tanto, a dignidade deve ser vislumbrada como uma construção, de modo que a pessoa não seja considerada apenas no sentido biológico, mas também seja compreendida em seu sentido cultural,

considerando que essas duas dimensões – natural e cultural complementam-se e interagem mutuamente (BRAUNER; FERRAZ, 2017).

Assim, a bioética latino-americana e, por extensão, as discussões que têm como centro os seus problemas, não de estar balizadas pelo humanismo e o funcionalismo das ciências. É, pois, por meio de uma abordagem humanista que deixamos de lado o fatalismo para privilegiar a convivência (SERRANO; RAMPAZZO, 2017). E esse valor atribuído à convivência dos professores que nos preocupamos e que nos levou a estabelecer o Bioeticare.

REFERÊNCIAS

ABACAR, M.; TARCÍSIO, L.; ALIANTE, G. Burnout em professores moçambicanos do ensino superior público e privado. **Rev. saúde pesqui.**, v. 10, n. 3, p. 567-577, 2017.

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia/Nicola Abbagnano**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ADORNO, F. C. R. **Capacitação solidária: um olhar sobre os jovens e sua vulnerabilidade social**. São Paulo: Associação de Apoio ao Programa Capacitação Solidária - AAPCS, 2001.

AGOSTINI, L. **Autonomia: Fundamento da dignidade humana em Kant**. 2009. 101f. Dissertação (Mestre em Filosofia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

ALARCON, G. M. A meta-analysis of burnout with job demands, resources, and attitudes. **J Vocational Behavior**, v. 79, n. 2, p. 549-562, 2011.

ALCÂNTARA JÚNIOR, J. O. **Georg Simmel e o conflito social**. Caderno Pós Ciências Sociais - São Luís, v. 2, n. 3, 2005.

ALCÂNTARA, V. C.; LUIZ, G. V.; FERREIRA, A. C.; TEODORO, S. A. S. Dimensões e determinantes da satisfação de alunos em uma instituição de ensino superior. **REMark**, v. 11, n. 3, p. 193-220, 2012.

ALMEIDA, A. A. et al. Prática da interdisciplinaridade do petsaúde com professores da escola pública. **Rev. Bras. Promoç. Saúde**, v. 25, n. 1, p. 80-85, 2012.

ALMEIDA, L. D. Suscetibilidade: novo sentido para a vulnerabilidade. **Bioética**, v. 18, n. 3, p.537-48, 2010.

ALMEIDA, N. A preocupação com uma ética da alteridade na relação educador/educando. **MARGENS**, v. 11, n. 16, p. 193-209, 2017.

ALMEIDA, S. F. C. Formação continuada de professores: conhecimento e saber na análise clínica das práticas profissionais. **Estilos da Clínica: Revista sobre a Infância com Problemas**, v. 17, n. 1, p. 76-87, 2012.

ALVARADO, L. I.; BRETONES, F. D. New working conditions and well-being of elementary teachers in Ecuador. **Teaching and Teacher Education**, v. 69, p. 234-242, 2018.

ALVES, J. B. **A qualidade de vida no trabalho dos professores em uma instituição particular de ensino**. 2010. 98 f. Dissertação (Mestrado em Sistemas de Gestão), Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2010.

ANDRADE, A. G. C. O princípio fundamental da dignidade da pessoa humana e sua concretização judicial. **Rev. EMERJ**, v. 6, n. 23, p. 316-335, 2003.

ANDRADE, E. O.; GIVIGI, L. R. P.; ABRAHAO, A. L. A ética do cuidado de si como criação de possíveis no trabalho em Saúde. **Interface**, v. 22, n. 64, p. 67-76, 2018.

ANDRADE, R. S.; FERNANDES, S. R. P, BASTOS, A. V. B. Bem-estar subjetivo e comprometimento com a carreira: examinando suas relações entre professores de ensino superior. **Rev. Psicol.**, v. 4, n. 2, p. 47-60, 2013.

ANDRADE, T. F.; BARBOSA, S. C.; SOUSA, S.; MOREIRA, J. S. Valores humanos e satisfação no trabalho de professores e servidores técnico-administrativos de uma universidade pública. **Rev. psicol. org. trab.**, v. 15, n. 4, p. 397-406, 2015.

ANJOS, M. F.; SIQUEIRA, J. E. **Bioética no Brasil: tendências e perspectivas.** Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2007.

APEOESP. **Violência nas escolas: o olhar dos professores.** CEPES: Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais, Sindicais e Gerenciamento do Banco de dados da APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo), 2013. Disponível em: <www.apeoesp.org.br>. Acesso em: 19 jun. 2017.

ARAÚJO, A. A.; BRITO, A. M.; NOVAES, M. Saúde e autonomia: novos conceitos são necessários?. **Bioética**, v. 16, n. 1, p. 117-124, 2008.

ARBEX, Ana Paula Santos; SOUZA, Katia Reis; MENDONCA, André Luis Oliveira. Trabalho docente, readaptação e saúde: a experiência dos professores de uma universidade pública. **Physis**, v. 23, n. 1, p. 263-284, 2013.

ASSIS, C. L.; PACHECO, V. Representações e vivências da docência em professores do ensino superior de uma faculdade privada de Cacoal-RO. **Rev. Ibero-am. estud. educ.**, v. 12, n. 1, p. 37-53, 2017.

ASSIS, S. G.; CONSTANTINO, P.; AVANCI, J. Q. **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores.** Rio de Janeiro: Ministério da Educação / editora FIOCRUZ, 2010.

ASSUNÇÃO, A. A. Saúde e mal-estar do(a) trabalhador(a) docente. In: **Anais do VII Seminário Redestrado - Nuevas Regulaciones en América Latina**, Buenos Aires, p. 1-20, 2008.

ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, 2009.

AVANZI, L. et al. How to mobilize social support against workload and burnout: The role of organizational identification. **Teaching and Teacher Education**, v. 69, p. 154-167, 2018.

AYRES, I. G.; ALBERNAZ, R. M. R. Articulações entre cuidado de si e ecosofia: problematizando a formação de professores. **INTERthesis**, v. 15, n. 1, p. 17-35, 2018.

AZEVEDO, A. J. A. et al. influência da pedagogia tecnicista na prática docente de uma escola de educação básica. **Rev. cient. eletrônica pedagogia**, v. 11, n. 21, 2013.

BADIN, M. P. M.; HOSSNE, W. S.; FERRERI, M. A. C. A percepção de professores de enfermagem de ensino superior sobre assédio moral: reflexões bioéticas. **BIOETHIKOS**, v. 8, n. 3, p. 271-280, 2014.

BARBOSA, M. A. C.; PAIVA, K. C. M.; MENDONÇA, J. R. C. Papel social e competências do professor do ensino superior: aproximações entre os construtos e perspectiva de pesquisa. **O&S**, v. 25, n. 84, p. 100-21, 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições70, 2010.

BARLEM, E. L. D.; LUNARDI, V. L.; LUNARDI, G. L.; DALMOLIN, G. L.; TOMASCHEWSKI, J. G. Vivência do sofrimento moral na enfermagem: percepção da enfermeira. **Rev. Esc. Enferm. USP**, v. 46, n. 3, p. 681-8, 2012.

BARRETO, J. M.; FORMIGA, N. S.; MINERVINO, C. A. S. M.; NASCIMENTO, J. A. A Síndrome Burnout em docentes de instituições de ensino superior pública e privada. O portal dos psicólogos, p. 1-15, 2013. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0724.pdf>

BARRETO, M. M. S. **Violência, saúde e trabalho: uma jornada de humilhações**. São Paulo: EDUC, 2006.

BAŞOĞUL, C.; ÖZGÜR G. Role of Emotional Intelligence in Conflict Management Strategies of Nurses. **Asian Nursing Research**, v. 10, n. 3, p. 228-33, 2016.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Cad. CEDES**. Campinas, v.19, n.44, p. 19-32, 1998.

BENEDETTI, K. S. **A dignidade ultrajada: ser professor do ensino público nos dias atuais**. Rio de Janeiro: Barra Livros, 2016.

BENETTI, C.; MAGRI, N.; CAMPOS, D. C.; GOULART JÚNIOR, E.; CAMARGO, M. L.; FEIJÓ, M. R. A importância de ações estratégicas de gestão de pessoas no manejo do estresse e de estressores ocupacionais. **Omnia Saúde**, v.11, n.2, p. 9-24, 2014.

BERLINGUER G. Bioética da Prevenção. **Rev. Bioét.**, v. 2, n. 2, 1994.

BIOTO-CAVALCANTI, P.; BOCCIA, M.; NOGUEIRA, A.; TEIXEIRA, R.; TROVA, A. Desafios para a universidade contemporânea: questões basilares, profissionalidade docente e currículo. **Rev. @mbienteeducação**, v. 8, n. 1, p. 31-43, 2015.

BISINOTO, C.; MARINHO, C.; ALMEIDA, L. Educational psychology in higher education: Current scene in Portugal. **Rev. Psicol.**, v. 32, n. 1, p. 91-119, 2014.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. A.; MACIEL, A. M. R. Formação de professores: a construção da docência e da atividade pedagógica na Educação Superior. **Rev. Diálogo Educ.**, v. 13, n. 38, p. 49-68, 2013.

BORGES, R. S. S.; LAUXEN, I. A. G. Burnout e fatores associados em docentes da universidade federal do Rio de Janeiro. **Saúde Redes**, v. 2, n. 1, p. 97-116, 2016.

BORGES, S. C. M. L. Percepções de justiça: reflexão sobre docentes do ensino superior. **Int. j. dev. educ. psychol.**, v. 3, n. 1, p. 489-497, 2014.

BORSOI, I. C. F. Trabalho e produtividade: saúde e modo de vida de docentes de instituições públicas de Ensino Superior. **Cad. psicol. soc. trab.**, v. 15, n. 1, p. 81-100, 2012.

BRASIL. 2015. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Banco de dados**. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=510180&search=mato-grosso|barra-do-garcas>. Acesso em: 28 jun. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n° 466, de 12 de dezembro de 2012**. Brasília, 2012. Disponível em: http://www.conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/index.html. Acesso em 04 jan. 2017.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei do Senado nº 191, de 2009**. Disponível em: < <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/91006>>. Acesso em 17 jun. 2017.

BRAUNER, M. C. C.; FERRAZ, D. B. Uma visão holística das práticas em saúde mental amparadas na bioética latino-americana. **Cad. Ibero-Amer. direito sanit.**, v. 6, n. 4, p. 10-26, 2017.

BREMBERGER, M. E. F. Queixas escolares: que educação é essa que adocece?. **Rev. educ.**, v. 13, n. 15, p. 127-139, 2010.

BRITO, J. H.; BRITO, A. S. Autonomia Humana: Da Filosofia à Bioética Clínica. **Rev. port. filos.**, v. 68, n. 4, p. 657-652, 2012.

BRITO, R. S.; PRADO, J. R.; NUNES, C. P. As condições de trabalho docente e o pós-estado de bem-estar social. **Rev. tempos espaços educ.**, v. 10, n. 23, p. 165-174, 2017.

CAMPOS, D. B.; CAVALARI, R. M. F. O professor de Biologia enquanto “sujeito ecológico”: conhecimentos, valores e participação política na prática docente. **Rev. eletrônica educ.**, v. 12, n. 1, p. 184-198, 2018.

CANEVACCI, M. (Org.). **Dialética da família: gênese, estrutura e dinâmica de uma instituição repressiva.** São Paulo: Brasiliense, 1981.

CARDOSO, C. G. L. V.; COSTA, N. M. S. C. Fatores de satisfação e insatisfação profissional de docentes de nutrição. **Ciênc. saúde colet.**, v. 21, n. 8, p. 2357-2364, 2016.

CARLOTTO, M. C.; GARCIA, S. G. Novos saberes, novas hierarquias: disputas contemporâneas em torno da profissão acadêmica. **Rev. bras. Ci. Soc.**, v. 33, n. 96, e339604, 2018.

CARLOTTO, M. S.; CÂMARA, S. G. Riscos psicossociais associados à síndrome de Burnout em professores universitários. **Av. Psicol. Latinoam.**, v. 35, n. 3, p. 447-457, 2017.

CARVALHO, T.; BRUCKMANN, S. Reforming Portuguese public sector. **Series: Higher Education Dynamics**, v. 41, p. 83-102, 2014.

CASTILLO A. R. G. L.; RECONDO R.; ASBAHR, F. R.; MANFRO, G. G. Transtornos de Ansiedade. **Rev. Bras. Psiquiatr.**, São Paulo, v. 22, n. 2, dez. 2000.

CASTRO, M. Um estudo das relações de poder na escola pública de ensino fundamental à luz de Weber e Bourdieu: do poder formal, impessoal e simbólico ao poder explícito. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 9-22, 1998.

CAVEIÃO C.; SALES, W. B.; VISENTIN, A.; HEY, A. P. ESCALANTE, M. M. B.; Oliveira, E. S. perfil e qualidade de vida de docentes enfermeiros de universidades privadas e pública: estudo com WHOQOL-BREF. **Rev. APS.**, v. 22, n. 2, p. 185-93, 2017.

CENPEC. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. **Educação em territórios de alta vulnerabilidade na metrópole**: Síntese das conclusões. Disponível em: < <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Pesquisa-de-Vulnerabilidade-internet.pdf>>. Acesso em 17 jun. 2017.

CHOMSKY, N. **Sobre a precarização do trabalho e da educação na universidade**. Carta Maior, 2 mar. 2014. Disponível em: <<http://www.cartamaior.com.br/?%2FEditoria%2FEducacao%2FChomsky-Sobre-a-precariozacao-do-trabalho-e-da-educacao-na-universidade%2F13%2F30389>>. Acesso em: 17 jun. 2017.

COMER, D. R.; SEKERKA, L. E. Keep calm and carry on (ethically): Durable moral courage in the workplace. **Human Resource Management Review**, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2017.05.011>

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORRAL-MULATO, S.; BUENO, S. M. V.; FRANCO, D. M. Docência em Enfermagem: insatisfações e indicadores desfavoráveis. **Acta paul. enferm.**, v. 23, n. 6, p. 769-774, 2010 .

CORTEZ, P. A.; SOUZA, M. V. R., AMARAL, L. O.; SILVA, L. C. A. A saúde docente no trabalho: apontamentos a partir da literatura recente. **Cad. Saúde Colet.**, v. 25, n. 1, p. 113-122, 2017.

CUNHA JÚNIOR, D. **Curso de Direito Constitucional**. 2. ed. Salvador: Editora Juspodivm, 2008.

CUNHA, E. O. **A gestão escolar em um contexto de violência: a análise de um livro de ocorrências dos alunos e o olhar da equipe gestora em uma escola da rede pública municipal de Salvador**. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/bxgqr/pdf/cunha-9788523209025-10.pdf>>. Acesso em 25 jul. 2017.

CUNHA, M. I. Diferentes Olhares Sobre as Práticas Pedagógicas no Ensino Superior: a docência e sua formação. **Educ.**, v. 27, n. 54, p. 525-536, 2004.

D'OLIVEIRA, C. A. F. B.; ALMEIDA, C. M.; SOUZA, N. V. D. O., et al. Trabalho docente de enfermagem e as repercussões no processo saúde-doença. **Rev. Fund. Care Online**, v. 10, n. 1, p. 196-202, 2018.

DALAGASPERINA, P.; MONTEIRO, J. K. Preditores da síndrome de burnout em docentes do ensino privado. **Psico-USF**, v. 19, n. 2, p.263-275, 2014.

DALMOLIN, G. L.; LUNARDI, V. L.; BARLEM, E. L. D.; SILVEIRA, R. S. Implicações do sofrimento moral para os(as) enfermeiros(as) e aproximações com o Burnout. **Texto Contexto Enferm.**, v. 21, n. 1, p. 200-8, 2012.

DE LAZARI, I.; BOLONHA, C. Teoria institucional e decisões colegiadas: novos parâmetros de análise. **Rev. bras. direito**, v. 13, n. 3, p. 97-117, 2017.

DEJOURS, C. Sofrimento e prazer no trabalho: a abordagem pela psicopatologia do trabalho. In: S. LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. **Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2004.

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

DELCOR, N. S. et al. Labor and health conditions of private school teachers in Vitória da Conquista, Bahia, Brazil. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p.187-196, 2004.

DELEUZE, G. **Conversações**. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

DIAS, M. O. Ética, organização e valores ético-morais em contexto organizacional. **Gest. desenvolv.**, v. 22, p. 89-113, 2014.

DIEHL, B. T.; TERRA, E. L. A indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão: do legal ao real. **Rev. Humanidades**, v. 29, n. 1, p. 133-153, 2014.

DROOGENBROECK, F. V.; SPRUYT, B.; VANROELEN, C. Burnout among senior teachers: Investigating the role of workload and interpersonal relationships at work. **Teaching and Teacher Education**, v. 43, p. 99-109, 2014.

DRÜGEA, M.; SCHLEIDERA, K.; ROSATIA A. S. Bullying and Harassment of Trainee Teachers. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 228, p. 118-22, 2016.

DUARTE, R. C. T. Integração entre professores, não-docentes, alunos e famílias no processo educacional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas – IFAL. **Psicol. saberes**, v. 4, n. 5, p. 42-63, 2015.

DURAND, G. **Introdução à BIOÉTICA: História, Conceitos e Instrumentos**. São Paulo: Loyola, 2003.

ENGUITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Rev. teor. educ.**, n. 4, p. 41-61, jan. 1991.

ESTEVES-FERREIRA, A. A.; SANTOS, D. E.; RIGOLON, R. G. Avaliação comparativa dos sintomas da síndrome de burnout em professores de escolas públicas e privadas. **Rev. Bras. Educ.**, v. 19, n. 59, p. 987-1002, 2014.

EVANGELISTA, O. Faces da tragédia docente no Brasil. In: MOTTA, Vânia C.; PEREIRA, Larissa D. (Orgs). **Educação e Serviço Social: subsídios para uma análise crítica**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017.

FACHIN, L. E. **Questões de Direito Civil Brasileiro Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Renovar, 2008.

FERNANDES, M. P.; BACKES, V. S. Educação em saúde: perspectivas de uma equipe da Estratégia Saúde da Família sob a óptica de Paulo Freire. **Rev. bras. enferm.**, v. 63, n. 4, p. 567-573, 2010.

FERRARA JÚNIOR, C. **A dignidade do profissional na gestão universitária na perspectiva da intermediação da Bioética e da Economia de Comunhão**. 2016. 176f. Tese (Doutorado em Bioética) - Centro Universitário São Camilo, São Paulo, 2016.

FERREIRA, H. M. G. Conflito Interpessoal em equipes de trabalho: O papel do líder como gerente das emoções do grupo. **Cad. UNIFOA**, v. 5, n. 13, p. 67-75, 2010.

FERREIRA, M. F. F., CARRARA, K. Implicações do conceito de cidadania de professores sobre comportamentos pró-éticos de estudantes. **Psicol. Argum.**, v. 27, n. 58, p. 219-229, 2009.

FERREIRA, M. M. C. Formar melhor para um melhor cuidar. **Millenium**. v. 30, n. 9, p. 123-137, 2004.

FERREIRA, N. S. **Avaliação dos riscos ocupacionais no ambiente de trabalho dos professores do ensino fundamental, médio e superior**: Estudo da penosidade, insalubridade e periculosidade. Tese de Doutorado – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Centro de Educação e Humanidades- Faculdade de Educação – Doutorado em Educação – PROPED – 2008. Disponível: <http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2004_1-73-DO.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2017.

FERREIRA, R. C.; SILVEIRA, A. P.; SÁ, M. A. B., FERES, S. B. L.; SOUZA, J. G. S.; MARTINS, A. M. E. B. L. Trastorno mental y estresores en el trabajo entre profesores universitarios en el área de la salud. **Trab. educ. saúde**, v. 13, n. suppl. 1, p. 135-155, 2015.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTANA, R. T.; PINHEIRO, D. A. Condições de saúde auto-referidas de professores de uma universidade regional. **Rev. Gaúcha Enferm.**, v. 31, n. 2, p. 270-7, 2010.

FONTANELLA, B. J. B. et al. Amostragem em pesquisas qualitativas: proposta de procedimentos para constatar saturação teórica. **Cad. Saúde Pública.**, v. 27, n. 2, p. 389-94, 2011.

FONTENELE, M. G.G.; RODRIGUES, T. S. Estilos de liderança e o desempenho profissional nos ambientes de trabalho. **Rev. UNINGÁ Review**, v. 30, n. 2, p. 74-81, 2017.

FOUCAULT M. **Ética, sexualidade e política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. Trad. Mana Ermantina Galvão. São Paulo: Martins fontes, 1999.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade 1: a vontade de saber**. 3 ed. São Paulo: Paz & Terra, 2015.

FRANCO, M. E. D. P.; AFONSO, M. R.; BORDIGNON, L. S. Gestão universitária: qualidade, investigação científica e inovação educacional. **Rev. GUAL**, v. 5, n. 1, p. 83-103, 2012.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. 17.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 41.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, T. V.; DALAMARIA, T.; PINTO, W. J.; SOUZA, O. F. sedentarismo no lazer em estudantes da universidade federal do Acre. **J. Amazon Health Science**, v. 2, n. 2, p. 1-19, 2016.

FUNDAÇÃO LEMANN. Estudo mostra que mais de 22 mil professores foram ameaçados por estudantes. 2017. Disponível

em: <<http://www.opopular.com.br/editorias/cidade/estudo-mostra-que-mais-de-22-mil-professores-amea%C3%A7ados-por-estudantes-1.1243951>>. Acesso em 03 jul. 2017.

FURLAN, P. E. M; ALMEIDA, V. H. Legitimidade e mecanismos de proteção do trabalhador em situações de assédio moral: uma perspectiva labor-ambiental. **Rev. Thesis Juris**, v. 6, n. 1, p. 101-119, 2017.

FURLANI, L. M. T. **Autoridade do professor: meta, mito, ou nada disso?** São Paulo: Editora Cortez, 1997.

GARCIA, M. M. A.; ANADON, S. B. Reforma educacional, intensificação e auto-intensificação do trabalho docente. **Educ. soc.**, v. 30, n. 106, p. 63-85, 2009.

GARRAFA, V.; AZAMBUJA, L. E. O. Epistemología de la bioética - enfoque latino-americano. **Rev. colomb. bioética**, v. 4, n. 1, p. 73-92, 2009.

GARRAFA, V.; KOTTOW, M.; SAADA, A. **Bases conceituais da bioética**: enfoque latino-americano. São Paulo: Gaia, 2006.

GAULEJAC, V. **Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social**. Aparecida: Idéias & Letras, 2007.

GIANNINI, S. P. P.; LATORRE, M. R. D. O.; FERREIRA, L. P. Distúrbio de voz relacionado ao trabalho docente: um estudo caso-controle. **CoDAS**, v. 25, n. 6, p. 566-576, 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOHN, M. da G. Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social. **Meta: Avaliação**, v. 1, n. 1, p. 28-43, jan./abr. 2009.

GOLÇALVES, O. F.; CRUZ, J. F. A. Organização e implementação de serviços universitários de consulta psicológica e desenvolvimento humano. **Rev. port. educ.**, v. 1, n. 1, p. 127-145, 1988.

GOLDSHIMITD, R.; IOP, E. Trabalho docente pela perspectiva da dignidade humana. **Cad. direito**, Piracicaba, v. 14, n. 27, p. 47-73, 2014.

GOMES, A. M. T.; OLIVEIRA, D. C. A representação social da autonomia profissional do enfermeiro na Saúde Pública. **Rev. Bras. Enferm**, v. 58, n. 4, p. 393-398, jul./ago. 2005.

GOMES, L. M. C.; RANGEL, T. L. V. Instrumentos de administração de conflitos e de promoção da cidadania ativa na ordem jurídica constitucional brasileira. **Derecho y Cambio Social**, p. 1-23, 2018.

GOMES, O. F.; GOMIDE, T. R.; GOMES, M. A. N.; ARAUJO, D. C.; MARTINS, S.; FARONI, W. Sentidos e implicações da gestão universitária para os gestores universitários. **Rev. GUAL**, v. 6, n. 4, p. 234-255, 2013.

GONÇALVES, L. A. O.; SPOSITO, M. P. Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. **Cad. Pesqui.**, n. 115, p. 101-138, mar. 2002.

GONÇAVES, M. E. R. Colegiado de curso: papéis e funções reais. **Perspectivas**, v. 3, n. 7, p. 79-98, 1986.

GONTIJO, D. T.; MARQUES, E.; ALVES, H. C. Hoje na escola a gente está falando em vulnerabilidade”: contribuições da terapia ocupacional no processo de formação continuada de professores. **Cad. Ter. Ocup. UFSCar**, São Carlos, v. 20, n. 2, p. 255-266, 2012.

GONZÁLEZ REY, F. **Personalidade, saúde e modo de vida**. São Paulo: Thomson Learning, 2004.

GOSDAL, T. C. Dignidade do trabalhador: um conceito construído sobre o paradigma do trabalho decente e da honra. Tese de doutorado. Disponível em: <<http://dominiopublico.mec.gov.br/download/teste/arqs/cp009217.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2017.

GOUVÊA, L. A. V. N. As condições de trabalho e o adoecimento de professores na agenda de uma entidade sindical. **Saúde debate**, v. 40, n. 111, p. 206-219, 2016.

GRACIA, D. **Ética y Vida** - Estudios de Bioética. Santa Fé de Bogotá: Editorial El Búho, 1998.

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

GUIMARÃES, Á. **A dinâmica de violência escolar: conflito e ambiguidade**. Campinas: Autores Associados, 1996.

GUIMARÃES, C. A.; CANÇADO, V. L.; LIMA, R. J. C. Workplace moral harassment and its consequences: A case study in a federal higher education institution. **R. Adm.**, v. 51, n. 2, p. 151-164, 2016.

GUPTA, K. P.; CHAUDHARY, N. S. Prioritizing the Factors influencing Whistle Blowing Intentions of Teachers in Higher Education Institutes in India. **Procedia Computer Science**, v. 122, p. 25-32, 2017.

HAIGHT, W.; SUGRUE, E.; CALHOUN, M.; BLACK, J. A scoping study of moral injury: Identifying directions for social work research. **Children and Youth Services Review**, v. 70, p. 190-200, 2016.

HECKER, T.; GOESSMANN, K.; NKUBA, M.; HERMENAU K. Teachers' stress intensifies violent disciplining in Tanzanian secondary schools. **Child Abuse & Neglect**, v. 76, p. 173-83, 2018.

HOFFMANN, C.; ZANINI, R. R.; MOURA, G. L.; COSTA, V. M. F.; COMORETTO, E. Psicodinâmica do trabalho e riscos de adoecimento no magistério superior. **Estud. av.**, v. 31, n. 91, p. 257-276, 2017.

HOSSNE, W. S. Dos referenciais da Bioética – a vulnerabilidade. **Bioethikos**, v. 3, n. 1, p. 41-51, 2009.

HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J.; GARCIA, M. M. **Trabalho docente: formação e identidades**, p. 271-283, 2009.

JU, C.; LAN, J.; LI, Y.; FENG, W.; YOU, X. The mediating role of workplace social support on the relationship between trait emotional intelligence and teacher burnout. **Teaching and Teacher Education**, v. 51, p. 58-67, 2015.

KANAN, L. A.; ZANELLI, J. C. Tratamento, respeito, direitos e sensibilidade: o fenômeno “justiça organizacional” no contexto universitário sob a perspectiva de docentes-gestores. **Rev. GUAL**, v. 5, n. 2, p. 251-276, 2012.

KANT, I. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Lisboa: Edições 70, 1986.

KIDGER J, BROCKMAN R, TILLING K, CAMPBELL R, FORD T, ARAYA R, KING M, GUNNELL D. Teachers' wellbeing and depressive symptoms, and associated risk factors: A large cross sectional study in English secondary schools. **J. Affective Disorders**, v. 192, p. 76-82, 2016.

KOCH, M. O.; BIAZI, R. J.; BENEDETTO, C. D. Estresse em docentes: um estudo comparativo entre uma instituição de ensino superior pública e uma instituição de ensino superior privada na cidade de Toledo-PR. **UNINGÁ Review**, v. 21, n. 1, p. 17-21, 2015.

KOETZ, L.; REMPEL, C.; PERICO, E. Qualidade de vida de professores de Instituições de Ensino Superior Comunitárias do Rio Grande do Sul. **Ciênc. saúde colet.**, v. 18, n. 4, p.1019-1028, 2013.

KONRAD, L. R.; SCHWIN, S. A. Fortalecimento da democracia da esfera pública: comunidade e capital social. In: SCHMIDT, J. T.; HELFER, I. **Comunidade e comunitarismo**. Curitiba: Multideia, 2013.

KRUEGER, P.; WHITE, D.; MEANEY, C.; KWONG, J.; ANTAO, V.; KIM, F. Predictors of job satisfaction among academic family medicine faculty. **Canadian Family Physician**. 2017; 63(3):e177-e185.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LANDINI, S. R. Professor, trabalho e saúde: as políticas educacionais, a materialidade histórica e as conseqüências para a saúde do trabalhador-professor. **Colloquium Humanarum**, v. 4, n.1, p. 8-21, 2007.

LANDINI, S. R. Significado e sentido do trabalho docente: as contradições no trabalho e sua relação como os quadros de adoecimento psíquico. In: MONFREDINI, Ivanise (Org.). **Políticas educacionais, trabalho e profissão docente**. São Paulo: Xamã, 2008, p.139-157.

LANGONA, N. F.; GAMA, R. P. Dimensões do trabalho do coordenador pedagógico no contexto escolar. **Laplage em Revista**, v. 4, n. 1, p. 225-37, 2018.

LANTHEAUME, F. Professores e dificuldades do ofício: preservação e reconstrução da dignidade profissional. **Cad. pesqui.** São Luiz, v. 42, n. 146, p. 368-387, 2012.

LAVELBERG, C. **Violência na escola**. 2012. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/317/violencia-na-escola>>. Acesso em 17 jun. 2017.

LEITE, J. L. Publicar ou perecer: a esfinge do produtivismo acadêmico. **Rev. Katál.**, v. 20, n. 2, p. 207-215, 2017.

LEMOS, M. C.; PASSOS, J. P. Satisfação e frustração no desempenho do trabalho docente em enfermagem. **REME**, v. 16, n. 1, p. 48-55, 2012.

LEPINE, J. A.; PODSAKOFF, N. P.; LEPINE, M. A. A Meta-Analytic Test of the Challenge Stressor–Hindrancer Stressor Framework: An Explanation for Inconsistent Relationships Among Stressors and Performance. **Acad. Manage J.**, v. 48, n. 5, p. 764-775, 2005.

LERNER, A. B. C.; FONSECA, P. F.; SAYÃO, Y.; MACHADO, A. M. Plantão institucional: uma modalidade de intervenção face ao mal-estar contemporâneo na educação. **Estilos da Clínica**, v. 19, n. 1, p. 199-208, 2014.

LESSARD, C. Autonomia profissional. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

LÉVINAS, E. **Entre nós: ensaios sobre a alteridade**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LIMA, C. A. G. et al. Prevalência e fatores associados a comportamentos de risco à saúde em universitários no norte de Minas Gerais. **Cad. saúde colet.**, v. 25 n. 2, p. 183-191, 2017.

LIMA, M. H. C. O empoderamento na mediação escolar de pares: concretização de direitos fundamentais e da dignidade da pessoa humana. **Rev. direitos human. efetividade**, v. 2, n. 1, p. 244 – 259, 2016.

LIPP, M. N. **Pesquisa sobre Stress no Brasil: Saúde, Ocupação e Grupos de Risco**. Campinas: Papyrus, 1996.

LOBIONDO-WOOD, G; HABER, J. **Pesquisa em Enfermagem: métodos, avaliação crítica e utilização**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2001.

LOCCA, L. S. S. O plural do diverso: conversas sobre a dignidade humana, de José Ricardo Menacho. **Rev. InSURgência**, v. 2, n. 1, p. 603-606, 2016.

LUCAS, M. G.; ROMANO, R. Assédio moral nas relações de trabalho: implicações psicológicas. **Rev. Carreiras Pessoas**, v. 5, n. 3, p. 392-401, 2016.

LÜCK, H. Perspectivas da gestão escolar e implicação quanto a formação de seus gestores. **Em Aberto**, v. 17, n. 72, 11-33, fev./jun. 2000.

LUKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

MAGALHAES, S. M. O. Trabalho, pesquisa e ensino: tensões e desafios para a docência no ensino superior. **Psicol. Ensino & Form.**, v. 4, n. 1, p. 60-78, 2013.

MANCEBO, D.; SILVA JUNIOR, J. R.; SCHUGURENSKY, D. A educação superior no Brasil diante da mundialização do capital. **Educ. rev.**, 2016, v. 32, n. 4, p.205-225, 2016.

MANSFIELD, C. F.; BELTMAN S. B.; PRICE, A.; MCCONNEY, A. Don't sweat the small stuff: Understanding teacher resilience at the chalkface. **Teaching and Teacher Education**, v. 28, n. 3, p. 357-67, 2012.

MARCHETTI, J. R.; BUSNELLO, G. F.; KOLHS, M. Agravos à saúde do professor relacionados ao trabalho: revisão de literatura. **Rev. UNINGÁ Review**, v. 28, n. 1, p. 113-117, 2016.

MARGON, J.; POUBEL, L. Tomada de decisão estratégica em organizações complexas: a dinâmica de processos decisórios colegiados em uma universidade pública. **Pensamento & Realidade**, v. 31, n. 3, p. 88-106, 2016.

MARRAFA, S. M. D.; FERREIRA, S. M. L. **A violência gerando a vulnerabilidade da professora das séries iniciais do Ensino Fundamental**. 2008. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/523_636.pdf>. Acesso em 01 jul. 2017.

MARTINS, M. F. D. et al. O trabalho das docentes da Educação Infantil e o mal-estar docente: o impacto dos aspectos psicossociais no adoecimento. **Cad. psicol. soc. trab.**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 281-289, 2014.

MASSA, L. D. B. et al. Síndrome de Burnout em professores universitários. **Rev. Ter. Ocup.**, v. 27, n. 2, p. 180-9, 2016.

MCLAREN, P. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação.** Porto Alegre: ARTMED, 1997.

MEDEIROS, A. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. Voice disorder (dysphonia) in public school female teachers working in Belo Horizonte: prevalence and associated factors. **Rev. Soc. Bras. Fonoaudiol.**, v. 15, n. 3, p. 475-477, 2010.

MENDONÇA, J. R. C.; PAIVA, K. C., PADILHA, M. A.; BARBOSA, M. A. C. **Competências profissionais de professores do ensino superior no Brasil:** proposta de um modelo integrado. In: Fórum da gestão do ensino superior nos países e regiões de língua portuguesa, 2012, Macau, China. Anais... Macau, China: Instituto Politécnico de Macau, 2012. Disponível em: <<http://www.aforges.org/wp-content/uploads/2017/03/Mendonca-Jose-et-al-Brasil.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2018

MESSIAS, T. H.; ANJOS, M. F.; ROSITO, M. M. B. Bioética e educação no ensino médio. **Bioethikos - Centro Universitário São Camilo**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 96-102, 2007.

MIRANDA, I. M. O. Caracterização da ideação suicida em estudantes universitários. **Rev. Universidade Vale do Rio Verde**, v. 16, n. 1, p. 1-8, 2018.

MOMBASSA, A. Z. B. Liderança no contexto da educação a distância: qual deve ser o perfil dos líderes? **CAEd**, v. 7, n. 1, p. 288-302, 2017.

MONSALVE, V. B.; ROMÁN, J. A. As tensões da dignidade humana: conceituação e aplicação no direito internacional dos direitos humanos. **Sur. Rev. int. direitos human.**, São Paulo, v. 6 n.11, p. 39-59, dez. 2009.

MONTEIRO, M. A.; MONTEIRO, I. C.; & AZEVEDO, T. C. Visões de autonomia do professor e sua influência na prática pedagógica. **Rev. Ensaio**, v. 12 n. 3, 117-130, set./dez. 2010.

MOREIRA, J. P. et al. O professor como cuidador. **Bioética**, v. 14, n. 2, p. 163-169, 2006.

MORGADO, C.; OLIVEIRA, I. Mediação em contexto escolar: transformar o conflito em oportunidade. **Exedra**. v.1, p. 43-56, 2009.

MORI, C. O.; CRUZ, K. C. M.; BAPTISTA, M. S.; TEIXEIRA, C. V. L. S.; LAURIA, V. T. Excesso de peso em universitários: estudo comparativo entre acadêmicos de diferentes cursos e sexos. **Rev. bras. obesidade nutr. emagrecimento**, v. 11. n. 68, p. 717-721, 2017.

MOTTA, A. F. M. R. **A dignidade da pessoa humana e sua definição**. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=14054>. Acesso em 03 jul. 2017.

MOTTA, V. C.; LEHER, R. Trabalho docente no contexto do retrocesso do retrocesso. **Rev. trab. polít. Soc.**, v. 2, n. 3, p. 243-258, 2017.

MOYZÉS, M. H. F. O despertar da consciência corporal do professor. **Olhares & Trilhas**, n. 7, p. 57-71, 2006.

MURAD, I.; DOMINGOS, B. A.; ARANTES, I. C. S.; MAFRA, F. L. N. O significado do trabalho docente: uma análise da percepção dos professores de uma lfes de Minas Gerais. **Revista FOCO**, v. 10, n. 3, p. 125-145, 2017.

MUSSELIN, C. Redefinition of the relationships between academics and their university. **High Education**, n. 65, p. 25-37, 2013.

NICOLAO, H. P. **Direitos Fundamentais: Princípio da dignidade da pessoa humana frente à autonomia privada nas relações entre particulares.** Disponível em: <http://www3.pucrs.br/pucrs/files/uni/poa/direito/graduacao/tcc/tcc2/trabalhos2010_2/hamilton_nicolao.pdf>. Acesso em 03 jul. 2017.

NOGUEIRA, S. T. O.; BRASIL, K. T. R. O lugar do reconhecimento no trabalho docente. **Rev. EXITUS**, v. 3, n. 2, p. 93-107, 2013.

NOZU, W. C. S.; SOUTO, V. B. Dignidade da pessoa humana: concepções e percepções de professores da rede pública de ensino de Paranaíba/MS. **Rev. FACISA**, v. 4, n. 1, p. 1-11, 2015.

NUNES, C. P.; OLIVEIRA, D. A. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. **Educ. Pesqui.**, v. 43, n.1, pp.66-80, 2016.

O'KEEFFE, P. The challenges and societal consequences of increased female participation at Ethiopian public universities. **International Journal of Educational Development**, v. 53, p. 28-35, 2017.

OACHESU, M. Conflict Management, a new challenge. **Procedia Economics and Finance**, v. 39, p. 807-814, 2016.

OLIVEIRA, C. T. et al. Percepções de estudantes universitários sobre a relação professor-aluno. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 2, p. 239-46, 2014.

OLIVEIRA, C.; VARELA, A.; RODRIGUES, P.; HENRIQUES, C.; RIBEIRO, A. Programas de prevenção para a ansiedade e depressão: avaliação da percepção dos estudantes universitários. **Interacções**, v. 12, n. 42, p. 96-111, 2016.

OLIVEIRA, J. L. C.; NUNES, C. P. A carreira docente nos Institutos Federais em comparação com outras escolas públicas. **Rev. educ. emancipação**, v. 10, n. 2, maio/ago. 2017.

OLIVEIRA, P., CARVALHO, P. A intencionalidade da consciência no processo educativo segundo Paulo Freire. **Paidéia**, v. 17, n. 37, p. 219-230, 2007.

PADOVANI, R. C. et al . Vulnerabilidade e bem-estar psicológicos do estudante universitário. **Rev. bras. ter. cogn.**, v. 10, n. 1, p. 02-10, jun. 2014 .

PARO, V. H. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. In: OLIVEIRA, R. P. de; ADRIÃO, T. **Gestão financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. São Paulo: Xamã, 2001.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Rev. HISTEDBR Online**, Campinas, n. 33, p. 78-95, 2009.

PASCUCCI, L. M.; MEYER JÚNIOR, V. Estratégia em contextos complexos e pluralistas. **Rev. Administração Contemporânea**, v. 17, n. 15, p. 536-555, 2013.

PASQUINI, N. C. Incentivos organizacionais versus um aumento da produtividade e da auto-estima. **Rev. Qualidade Emergente**, v. 7, n. 2, p. 15-29, 2016.

PASSINI, S. From the banality of evil to the complicity of indifference: The effects on intergroup relationships. **New Ideas in Psychology**, v. 47, p. 33-40, 2017.

PEIXOTO, M. C. L. Relações de Poder na Universidade Pública Brasileira. **Rev. bras. estud. pedagógicos**, Brasília, v. 78, n. 188-190, p. 195-215, 1997.

PENTEADO, R. Z. Autonomia do professor: uma perspectiva interdisciplinar para a cultura do cuidado docente. **ETD**, v. 20, n. 1, p. 234-254, 2018.

PERARDT, S.; BURIGO, C. C. D. A concepção de universidade e a inter-relação com o processo da gestão universitária. **Rev. FAE**, v. 19, n. 1, p. 80-93, 2016.

PEREIRA, Kátia dos Santos. **Violência contra professores nas escolas**. Consultoria Legislativa. Brasília: Câmara dos Deputados, 2016. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/a-camara/documentos-e-pesquisa/estudos-e-notas-tecnicas/areas-da-conle/tema11/2016-7221_violencia-contra-professores-nas-escolas_katia-pereira-1>. Acesso em 03 jul. 2017.

PEREIRA, L. F. **A dignidade do trabalho e os direitos sociais constitucionais trabalhistas frente à mão-de-obra escrava**. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=5069>. Acesso em: 02 jul. 2017.

PESSINI, L.; BARCHIFONTAINE, C. P. **Fundamentos da Bioética**. São Paulo: Paulus, 2009.

PETRONI, A. P. **Autonomia de Professores: um estudo da perspectiva da psicologia**. 2008. 167p. Dissertação (Mestrado em Psicologia como Profissão e Ciência) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós Graduação em Psicologia, Campinas, 2008.

PETRONI, A. P.; SOUZA, V. L. T. Vygotski e Paulo Freire: contribuições para a autonomia do professor. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 27, p. 351-361, mai./ago. 2009.

PICOLO, J. D.; BRIGHENTI, J.; CUNHA, P. R. Influência e desempenho das variáveis espaciais em interação com os aspectos pedagógicos e estruturais na satisfação dos alunos. **Rev. GUAL**, v. 11, n. 1, p. 92-115, 2018.

PIMENTA, S. G. "Formação de professores: identidade e saberes da docência". In: PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

PIRES, J. R.; GARRAFA, V. Educação: nova fronteira da bioética. **Ciênc. saúde colet.**, v. 16, n. supl. 1, p. 735-745, 2011.

PIRES, L. S.; LIMA, R. K. Cidadania e produção universitária: o perfil dos dirigentes e a institucionalização de práticas democráticas. **Rev. GUAL**, v. 6, n. 1, p. 253-272, 2013.

PIRES, N. A. R. et al. Os sentidos assumidos pelo colegiado do curso de Odontologia como instância participativa a partir da experiência de uma nova proposta curricular. **Rev. Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 3, p. 31-46, 2015.

POLIT, D. F.; BECK, C. T.; HUNGLER, B. P. **Fundamentos de Pesquisa em Enfermagem – Métodos, avaliação e utilização**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PORTO, M. F. S. **Uma ecologia política dos riscos: princípios para integrarmos o local e o global na promoção da saúde e da justiça ambiental**. 2. ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007.

PRIEBE, V.; FREITAS, D. D. A política pública nacional de tratamento de conflitos como fonte de empoderamento social e democrático. **Direito Desenvolv.**, v. 8, n. 1, p. 55-70, 2017.

PUJOL, A. La violencia laboral en la universidad: desafíos para la política gremial. **Trabalho (En)Cena**, v. 1, n. 1, p. 98 - 116, 2016.

RAIDER-ROTH, M.; STIEHA, V.; HENSLEY, B. Rupture and repair: Episodes of resistance and resilience in teachers' learning. **Teaching and Teacher Education**, v. 28, n. 4, p. 493-502, 2012.

REATTO, D.; BRUNSTEIN, J. De professor a chefe de departamento: um estudo sobre o desenvolvimento das competências gerenciais desses profissionais numa universidade pública. **Rev. GUAL**, v. 11, n. 1, p. 184-207, 2018.

REBESCHINI, L. R.; FORNASIN, A. V.; MARTINS, E. Relacionamento interpessoal e gestão de conflitos: intervenção prática em agência conflitos: intervenção prática em agência de emprego. **Rev. Sul Am. Psicol.**, v. 5, n. 1, p. 105-119, 2017.

REGO, T. C. Produtivismo, pesquisa e comunicação científica: entre o veneno e o remédio. **Educ. Pesqui.**, v. 40, n. 2, p. 325-346, 2014.

REGO, T.C.; SOUZA, D.T R. (org). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

REIS, E. J. F. et al. Trabalho e distúrbios psíquicos em professores da rede municipal de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. **Cad. saúde pública**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 5, p. 1480-1490, 2005.

RIBEIRO, C. D. M. et al. Pesquisa qualitativa na produção científica do campo da bioética. **Ciênc. saúde colet.**, v. 19, n. 7, p. 2189-2206, 2014.

RIBEIRO, C. V. S.; LEDA, D. B. O trabalho docente no enfrentamento do gerencialismo nas universidades federais brasileiras: repercussões na subjetividade. **Educ. rev.**, v. 32, n. 4, p. 97-117, 2016.

RIPPEL, C. B.; HOMEM, S.; STEFFEN, L. B.; LONGEN, W. C. Paradigmas do trabalho docente: percepção de professores municipais afastados ou readaptados por estresse sobre os fatores causais. **Rev. Inova Saúde**, v. 6, n. 1, p. 207-224, 2017.

ROBBINS, H.; FINLEY, M. **Por que as equipes não funcionam**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

ROCHA, C. L. A. Vida digna: direito, ética e ciência (os novos domínios científicos e seus reflexos jurídicos). In: ROCHA, Carmen Lúcia Antunes (Coord). **O direito à vida digna**. Belo Horizonte: Fórum, 2004.

RODRIGUES, M. V. **Qualidade de vida no trabalho**. 1989. 180 f.. Dissertação (Mestrado em Administração) - Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1989.

RODRIGUES, P. L. P. A. Coordenar cursos de ensino superior: sistematização de comportamentos por graus de abrangência. **Rev. Electrónica de Investigación y Docencia**, n. 19, p. 21-38, 2018.

RODRÍGUEZ-GARCÍA, A. M.; SOLA-MARTÍNEZ, T.; FERNÁNDEZ-CRUZ, M. Impacto del Burnout en el desarrollo profesional del profesorado universitario. Una revisión de la investigación. **Rev. Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 20, n. 3, p. 161-178, 2017.

RONCHI, C. C.; BANDEIRA, N. P.; BRAGA, C. H. M.; OLIVEIRA, R. D.; MELO JR, J. S. M. Sentido do trabalho: uma análise sobre a percepção dos coordenadores de cursos em uma instituição universitária. **Rev. GUAL**, v. 9, n. 3, p. 174-195, 2016.

ROSA, F. R.; SANDOVAL, S. A. M. Assédio moral na administração pública: a violência nas relações de trabalho. **Rev. direitos trab. polit. social**, Cuiabá, v. 2, n. 2, p. 86-103, jan./jun. 2016.

SABADIA, J. A. B. O papel da coordenação de curso – a experiência no ensino de graduação em geologia na Universidade Federal do Ceará. **Rev. Geologia**, v. 11, p. 23-29, 1998.

SANCHES, E. N.; SANTOS, J. D. F. Estresse em docentes universitários da saúde: situações geradoras, sintomas e estratégias de enfrentamento. **Psicol. Argum.**, v. 31, n. 75, p. 615-626, 2013.

SANT'ANNA, A.; AERTS, D.; LOPES, M. J. Homicídios entre adolescentes no Sul do Brasil: situações de vulnerabilidade segundo seus familiares. **Cad. Saúde Pública**, v. 21, n. 1, p. 120-129, 2005.

SANTIAGO, E.; BATISTA NETO, J. A pesquisa em educação fundamentada em Paulo Freire e as contribuições de seus referenciais para a formação de professores e a prática pedagógica. **Rev. e-Curriculum**, v. 14, n. 1, p. 149-164, 2016.

SANTINI, J.; MOLINA NETO, V. A síndrome do esgotamento profissional em professores de educação física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Rev. bras. Educ. Fís. Esp.**, v. 19, n. 3, p. 209-22, jul./set. 2005.

SANTOS, A. F. T. Política educacional para a “universidade microondas”: gestão universitária, trabalho docente e qualidade da formação humana sob o efeito do “mercado educador”. **Rev. GUAL**, v. 3, n. 1, 2010.

SANTOS, B. A. J.; ROCHA, D. S.; SOUZA, G. P.; SILVA, R. **Vulnerabilidade ao estresse em professores da rede pública do Estado de São Paulo**. In: XVI CONGRESSO NACIONAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA. Disponível em <<http://conic-semesp.org.br/anais/files/2016/trabalho-1000022641.pdf>>. Acesso em 01 jul. 2017.

SANTOS, C. S. et al. Papel dos colegiados territoriais na execução de políticas públicas. **Rev. Espacios**, v. 39, n. 4, p. 16, 2018.

SANTOS, G. B. Trabalho docente: a cristalização de uma metáfora. **Trab. Educ. Saúde**, v. 13, n. 3, p. 565-80, 2015.

SANTOS, G. O.; SILVA, L. F. F. Há dignidade no trabalho com o lixo? Considerações sobre o olhar do trabalhador. **Rev. mal-estar subj.**, Fortaleza, v. 9, n. 2, p. 689-716, jun. 2009.

SAVIANI, D. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação**: análise crítica da política do MEC. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SCHNEEWIND, J. B. **A invenção da autonomia: uma história da filosofia moral moderna**. São Leopoldo: Unisinos, 2001.

SCHUSTER, M. S.; DIAS, V. V.; BATTISTELLA, L. F. Burnout e Justiça Organizacional: Um Estudo em Servidores Públicos Federais. **Rev. adm. IMED**, v. 4, n. 3, p. 330-342, 2014.

SELIGMANN-SILVA, E. Desgaste mental no trabalho dominado. **Rev. bras. enferm.**, v. 47, n. 1, p. 82-83, 1994.

SEMRADOVA, I.; HUBACKOVA S. Responsibilities and Competences of a University Teacher. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 159, p. 437-41, 2014.

SERRANO, P. J.; RAMPAZZO, L. A bioética latino-americana: historicidade, atualidade e operacionalização do conceito. **Rev. de direito bras.**, v. 17, n. 7, p. 261-274, 2017.

SGARIBOLDI, A. R.; PUGGINA, A. C. G.; SILVA, M. J. P. **Rev. Esc. Enferm. USP**, v. 45, n. 5, p. 1206-1212, 2011.

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

SILVA, A. M. **Tempo e Docência. Dilemas, valores e usos na realidade educacional**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

SILVA, C. V. Bioética e prática social: um estudo sobre a contribuição entre Pastoral da Criança e bioética. **Rev. Cult. Teológico.**, v. 17, n. 68, p. 119-142, 2009.

SILVA, E. P. Adoecimento e sofrimento de professores universitários: dimensões afetivas e ético-políticas. **Rev. Psicol.: Teor. Prát.**, v. 17, n. 1, 61-71, 2015.

SILVA, F. G. Alienação e o processo de sofrimento e adoecimento do professor: notas introdutórias. **Rev. Labor**, v. 7, n. 1, p. 49-64, 2012.

SILVA, L. A. et al. Riscos ocupacionais e adoecimentos entre professores da rede municipal de ensino. **J. Health NPEPS**, v. 1, n. 2, p. 178-196, 2016.

SILVA, M. J. D. O conflito social e suas mutações na teoria sociológica. **Qualit@s Revista Eletrônica**, v. 1, n. 2, p. 1-12, 2011.

SILVA, M. V. Gestão Democrática na Educação: as contribuições e omissões da LDB (Lei 9.394/96). In: SILVA, Maria Vieira; MARQUES, Mara Rúbia Alves (Orgs.). **LDB: balanços e perspectivas para a educação brasileira**. Campinas: Alínea, 2008.

SILVA, P. F. Educação em bioética: desafios na formação de professores. **Bioética**, v. 19, n. 1, p. 231-45, 2011.

SILVA, T. R.; CARVALHO, E. A. Depressão em professores universitários: uma revisão da literatura brasileira. **Rev. UNINGÁ Review**, v. 28, n. 1, p. 113-117, 2016.

SILVA, V. V. A escolha pela permanência no trabalho após a violência nele sofrida: um estudo com vítimas de assédio moral. **Rev. Foco**, v. 10, n. 1, p. 100-17, 2017.

SILVA, V. V.; NAKATA, L. E. Da deterioração das relações à escolha pela permanência: o assédio moral no trabalho. **Revista de Carreiras e Pessoas**, v. 6, n. 2, p. 206-14, 2016.

SIMMEL, G. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

SKAALVIK, E. M.; SKAALVIK, S. Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. **Teaching and Teacher Education**, v. 27, n. 6, p. 1029-1038, 2011.

SKAALVIK, E. M.; SKAALVIK, S. Teacher Stress and Teacher Self-Efficacy as Predictors of Engagement, Emotional Exhaustion, and Motivation to Leave the Teaching Profession. **Creative Education**, v. 7, p. 1785-1799, 2016.

SOUSA, I. F.; MENDONÇA, H. Burnout em Professores Universitários: Impacto de Percepções de Justiça e Comprometimento Afetivo. **Psicol. teor. pesqui.**, v. 25, n. 4, p. 499-508, 2009.

SOUZA JÚNIOR, J. P.; SANTOS, B. A. C.; VIGODERIS, R. B.; SANTOS, H. F. S.; HOLANDA, M. C. R. Ser ou não ser: os conflitos funcionais do profissional no contexto das escolas de ensino superior no Brasil. **Rev. GUAL**, v. 6, n. 4, p. 49-67, 2013.

SOUZA, D. T. R. A Formação Contínua de Professores como Estratégia Fundamental para a Melhoria da Qualidade do Ensino: uma Reflexão Crítica. In: OLIVEIRA, M.K.; SOUZA, K. R.; MENDONÇA, A. L. O.; RODRIGUES, A. M. S.; FELIX, E. G.; TEIXEIRA,

L. R.; SANTOS, M. B. M.; MOURA, M. A nova organização do trabalho na universidade pública: consequências coletivas da precarização na saúde dos docentes. **Ciênc. saúde colet.**, v. 22, n. 11, p. 3667-3676, 2017.

SOUZA, J. B. R.; BRASIL, M. A. J. S.; NAKADAKI, V. E. P. Desvalorização docente no contexto brasileiro: entre políticas e dilemas sociais. **Ensaio Pedagógico**, v. 1, n. 2, p. 59-65, 2017.

SOUZA, P. M. M. et al. Integração ensino-pesquisa na educação médica: perfil docente de um colegiado. **Rev. bras. educ. med.**, v. 36, n. 1, p. 14-23, 2012.

SOUZA, V. L. T.; PETRONI, A. P.; ANDRADA, P. C. A afetividade como traço da constituição identitária docente: o olhar da psicologia. **Psicol. Soc.**, v. 25, n. 3, p. 527-537, 2013.

SPENGLER, F. M. **Retalhos de mediação**. Santa Cruz do Sul: Essere nel Mondo, 2014.

SPENGLER, F. M.; BITENCOURT, C. M. **Políticas públicas no tratamento dos conflitos: um nova olhar para a jurisdição**. Saarbücken: Editorial Acadèmia Espanhola, 2012.

STANGA, A. C.; REZER, R. Concepções de saúde, trabalho docente e o Pró-Saúde: nos caminhos da hermenêutica. **Physis**, v. 25, n. 2, p. 593-614, 2015.

TEDESCO, S.; LIBERMAN, F. O que fazemos quando falamos em vulnerabilidade? **Mundo Saúde**, v. 32, n. 2, p. 254-269, 2008.

TEIXEIRA, J. C.; RAMPAZO, A. S. V. Assédio sexual no contexto acadêmico da Administração: o que os lábios não dizem, o coração não sente? **Farol - Rev. estud. org. soc.**, v. 4, n. 11, p. 1151-1235, 2017.

TEIXEIRA, N. R. M.; KRUSZIELSKI, L.; GOMIDE, P. I. C. Identificação de assédio moral em professores universitários. **Rev Paradigma**, v. 25, n. 1, p. 124-146, 2016.

THURLER, M. G. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TOLOMEU, R.; TAVARES, F. S.; MONTEIRO, I. P.; CAMARGOS, G. L.; CORREA, A. A. M. Qualidade de vida e estresse em professores de uma instituição de ensino superior do interior de minas gerais. **Rev. cient. Fagoc Saúde**, v. 2, p. 9-15, 2017.

UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA. Relatório de pesquisa-Lisboa, 2013. 64 p.

VALE, P. C. S.; AGUILLERA, F. Estresse dos professores de ensino fundamental em escolas públicas: uma revisão de literatura. **Rev. psicol. diversidade saúde**, v. 5, n. 1, p. 86-94, 2016.

VANGRIEKEN, K.; GROSEMANS, I.; DOCHY, F.; KYNDT, E. Teacher autonomy and collaboration: A paradox? Conceptualising and measuring teachers' autonomy and collaborative attitude. **Teaching and Teacher Education**, v. 67, p. 302-15, 2017.

VEDOVATO, T.G.; MONTEIRO, M.I. Perfil sociodemográfico e condições de saúde e trabalho dos professores de nove escolas estaduais paulistas. **Rev. Esc. Enferm. USP**, v. 42, n. 2, p. 290-297, 2008.

VENDRUSCOLO, C.; POZZEBON, A.; BENDER, J. W.; KLOH, D.; ZOCHE, D. A. A.; ZANATTA, E. A. Enfermeiro Professor: Limites e Possibilidades da Carreira Docente. **Rev. bras. ciênc. saúde**, v.22, n, 2, p. 95-100, 2018.

VIEIRA, J. S. **Um negócio chamado educação: qualidade total, trabalho docente e identidade**. Pelotas: Seiva, 2004.

VILKMAN, E. Occupational safety and health aspects of voice and speech professions. **Folia Phoniatr. Logop.**, v. 56, n. 4, p. 220-253, 2004.

WEBER, M. A. L.; GUZZO, R. S. L. Dignidade e educação infantil: visão de pais e educadores. **Temas Psicol.**, v. 20, n. 2, p. 385-397, 2012.

WENCZENOVICZ, T. J.; RIBEIRO, G. I. Cidadania, direitos humanos e justiça: reflexões contemporâneas em uma prática de extensão. **Rev. latino am. estud. cult. soc.**, v. 3, ed. especial, p. 1-14, 2017.

WITTER, G. P. Ponto de Vista: violência na escola. **Temas em Psicol.**, v. 18, n. 1, p. 11-15, 2015.

WITTER, G. P. Professor-estresse: análise de produção científica. **Psicol. esc. educ.**, v. 7, n. 1, p. 33-46, 2003.

WOLGAST, A; FISCHER, N. You are not alone: colleague support and goal-oriented cooperation as resources to reduce teachers' stress. **Social Psychology of Education**, v. 20, n. 1, p. 97-114, 2017.

YAO, X. et al. How School Climate Influences Teachers' Emotional Exhaustion: The Mediating Role of Emotional Labor. **Int. J. Environ. Res. Public Health**, v. 12, n.10, p. 12505-17, 2015.

ZATTI, V. **Autonomia e Educação em Immanuel Kant & Paulo Freire**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

APÊNDICE

APÊNDICE 1 – Roteiro de Entrevista

DN: ____/____/____ Idade: _____ Data: _____
Sexo: _____

1. PERFIL SÓCIO-DEMOGRÁFICO

1.1 Você se considera de que cor/raça/etnia: () Branca/Caucasiano () Parda () Negra
() Amarela () Indígena

1.2 Qual o seu estado civil:
() Solteiro () Casado () União estável () Separada/Divorciado () viúva () Outra _____

1.3 Possui filhos:
() Sim. Quantos? _____ () Não Idades dos filhos: _____

1.4 Você possui alguma religião: () Sim () Não
Se sim, qual? () Católico () Protestante/Evangélico () Espírita () Outras: _____

1.5 Qual sua formação: _____

1.6 Maior titulação: () Graduação () Especialização () Mestrado () Doutorado () Pós-doutorado

1.7 Regime de trabalho: () Dedicção Exclusiva () 40 horas () 20 horas () Outro _____

1.8 Quantidade de hora aula semanal no ensino: () < 8h () 8h () 12 () 16 () > 16h

1.9 Período de permanência no trabalho: () Integral () Matutino () Vespertino () Noturno

1.10 Envolvimento em outras atividades:
() Orientação de TCC. Quantas horas dedicação semanal: _____
() Administrativa. Quantas horas dedicação semanal: _____
() Extensão. Quantas horas dedicação semanal: _____
() Pesquisa. Quantas horas dedicação semanal: _____

1.11 Possui outros vínculos empregatícios (com renda): () Sim () Não
Se sim, qual? _____

1.12 Tempo de docência: () < 5 anos () 5 a 10 anos () Entre 11 e 15 anos () > 15 anos
 () < 10 anos () Entre 10 e 15 anos () > 15 anos

2. HÁBITOS E MODOS DE VIDA

2.1 É tabagista: () Sim () Não

Se sim, quantos cigarros consome por dia? _____

2.2 Consome bebidas alcoólicas: () Sim () Não

Se sim, qual bebida? _____

2.2.1 tipo de consumo: () 2x na semana () diariamente () raramente

2.3 Consome ou já consumiu outras drogas ilícitas: () Sim () Não

Se sim, qual? _____

2.3.1 tipo de consumo: () 2x na semana () diariamente () raramente

2.4 Faz quantas refeições ao dia: () 1 () 2 () 3 () > 3

2.5 Quanto tempo gasta para fazer uma refeição (**em média**): () < de 10 minutos () 10 minutos
 () 11 a 20 minutos () acima de 20 minutos

2.6 Quantas horas dormidas por dia: () até 5h () 6-8h () 10h () > 10 horas

2.7 Pratica atividades físicas: () Sim () Não

Se sim, qual? _____

2.7.1 frequência de atividade física: () 2x na semana () 3x na semana
 () 4x na semana () acima de 5x na semana

2.8 Vai com frequência a serviços de saúde: () Sim () Não

Se sim, quando foi sua última consulta? _____

2.9 Após ter ingressado na carreira de professor, você desenvolveu algum problema de saúde (crônico ou agudo): () Sim () Não

Se sim, qual? _____

2.9.1 Procurou algum profissional para te ajudar: () Sim () Não

Se sim, qual? _____

2.10 Usa algum tipo de medicamento controlado: () Sim () Não

2.10.1 Se sim, qual e tipo de consumo? _____

2.11 Mora com quem: () Com família () Sozinho(a) () Com amigos

() Outros: _____

2.12 Possui atividades de lazer: () Sim () Não

Se sim, qual e frequência? _____

2.13 Possui animais de estimação: () Sim () Não

Se sim, qual(is)? _____

2.14 Alguém na **sua família** possui ou já possuiu os sintomas abaixo:

() Agressividade. Quem: _____ Mora ou morou com você. () Sim () Não

() Isolamento/desânimo para viver. Quem: _____ Mora ou morou com você. () Sim () Não

() Depressão. Quem: _____ Mora ou morou com você. () Sim () Não

() Choro constante. Quem: _____ Mora ou morou com você. () Sim () Não

() Ansiedade. Quem: _____ Mora ou morou com você. () Sim () Não

() Estresse acentuado. Quem: _____ Mora ou morou com você. () Sim () Não

2.15 Alguém da **sua família** fez ou faz tratamento com psicólogo ou psiquiatra: () Sim () Não

Se sim, quem? _____

Se sim, este(s) Familiar (es) utiliza ou utilizou algum medicamento controlado? () Sim () Não

Observação: _____

2.16 Como é ou **era (se for falecido)** o relacionamento com sua mãe:

() Ótimo () Bom () Conflituoso () Não teve contato com a mãe

2.17 Como é ou **era (se for falecido)** o relacionamento com seu pai:

() Ótimo () Bom () Conflituoso () Não teve contato com o pai

2.18 Se tiver irmãos, como é ou **era (se for falecido)** o relacionamento com ele/a (s):

() Ótimo () Ótimo com alguns e bom/conflituoso (s) com outro/a (s)

() Bom () Bom com alguns e conflituoso (s) com outro/a (s)

() Conflituoso () Não teve contato com ele/a (s)

3. RELAÇÃO COM OS PARES E AMBIENTE

3.1 Você conhece todos os professores do seu departamento: () Sim () Não

3.2 Você participa de votações/decisões do seu departamento: () Sim () Não

3.3 Participa de festividades/confraternizações promovidas pelos professores do seu departamento:

() Sim () Não

3.4 Já ficou insatisfeito com o comportamento de algum professor do seu departamento: () Sim

() Não

3.5 Já sentiu desrespeitado por algum professor do seu departamento: () Sim () Não

3.6 Já percebeu colegas tendo maiores privilégios do que você no trabalho: () Sim () Não
Se sim, como se sentiu diante disso? _____

3.7 Há ou já houve problemas éticos entre os professores do seu departamento: () S () N
Se sim, você já foi uma vítima dessa situação: () Sim () Não

3.8 Já sentiu desmotivado(a) em ir ao trabalho: () Sim () Não
Se sim, por quê? _____

3.9 Seu trabalho é: () Estressante () Cansativo () Tranquilo () Prazeroso
(Pode ser assinalado mais de uma opção)

3.10 Você gosta do seu ambiente de trabalho: () Sim () Não
Se não, mudaria de profissão: () Sim () Não

3.11 O que poderia ser melhorado nesse ambiente: _____

3.12 A chefia/coordenação de curso busca condições para melhorias de seu trabalho:
() Sim () Não

3.13 A chefia/coordenação de curso consegue resolver todos os conflitos que surgem entre os professores: () Sim () Não
Se não, como você acha que a chefia/coordenação deveria agir: _____

3.14 A chefia/direção do instituto busca condições para melhorias de seu trabalho: () S () N

4. AUTONOMIA/ DIGNIDADE DO PROFESSOR

4.1 Na sua opinião, o que mais leva a perda de autonomia do professor:

- a) () Problemas com a coordenação de curso relacionados aos alunos.
 - b) () Problemas com a coordenação relacionados às suas obrigações profissionais.
 - c) () Problemas interpessoais com os colegas do ambiente de trabalho.
 - d) () Outros: _____
-

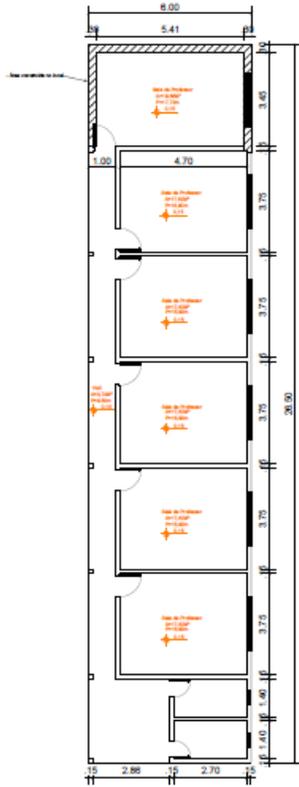
4.2 Comente se em algum momento de sua prática docente você já teve sua autonomia de professor diminuída por algum colega de profissão ou chefia? E como foi?

4.3 Comente se em algum momento de sua prática, o seu sentir profissional (como você era visto) contribuiu na diminuição de produtividade e/ou em episódios de adoecimento (físico ou mental)?

4.4 Em algum momento de sua prática docente você já percebeu que sua dignidade foi desconsiderada/afetada? Como foi?

4.5 Quais as estratégias usadas entre os professores e superiores (coordenação e direção de instituto) do seu curso para gerenciar os conflitos éticos que surgem?

APÊNDICE 1 – Proposta de criação de salas de professores



Sala de Professores
 A: 158,91m² - P: 64,98m
 ESCALA : 1/75



Guarita
 ESCALA : 1/75

APÊNDICE 2 - Projeto Arquitetônico – SACODE



- FACHADAS



- HALL/ FOYER



- ESPAÇO INTERCULTURAL



- SALAS MULTIUSO



- ESPAÇO DE CONVIVÊNCIA E DESCANSO



ANEXO 2 – Aprovação Comitê de Pesquisa (CPq)



Comitê de Pesquisa (CPq) Centro Universitário São Camilo-SP Parecer N.67 /2016

Curso: Doutorado em Bioética

Finalidade da Pesquisa: () Iniciação Científica
 () Trabalho de Conclusão de Curso
 () Dissertação
 () Tese *Doutorado (Proposta)*
 () Outros: Projeto de pesquisa

I – Identificação

AUTONOMIA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: CONFLITOS ÉTICOS E ADOECIMENTO

Pesquisador Responsável: Prof. Dra. Ana Maria Lombardi Daibem e co-orientação do Prof. Dr. Márcio Fabri dos Anjos.

Instituição Proponente: Centro Universitário São Camilo

Instituição Co-Participante:

II – Há coerência entre o título e o conteúdo do trabalho?

() Sim
 () Não

Observações:

III – Há coerência entre referencial teórico, objetivos e metodologia?

() Sim
 () Não

Observações:

IV – Há clareza na descrição da metodologia?

() Sim
 () Não

Observações:

V – As referências bibliográficas utilizadas são pertinentes ao projeto e atualizadas?

() Sim
 () Não

Observações:

VI – O projeto apresenta um orçamento no valor total de R\$ *9.345,00* e os custos serão subsidiados por:

() recursos do próprio pesquisador
 () recursos da instituição proponente



- () recursos da instituição co-participante
 () recursos de outra entidade.
 Observações:

VII – A coleta de dados ocorrerá no Centro Universitário São Camilo ou no PROMOVE?

- () Sim
 (x) Não

(Obs.: Se sim, descrever quem são os sujeitos de pesquisa e procedimento de coleta).

VIII – O projeto de pesquisa envolve seres humanos?

- (x) Sim
 () Não

Observações:

IX – O projeto de pesquisa envolve o uso de animais?

- () Sim
 (x) Não

Observações:

X – Considerações:

1) Efetuar adequações no TCE e inserir informações complementares referentes as

XI – Parecer Final:

- (x) Aprovado
 () Com Pendências
 () Não Aprovado

CEP
 2) Nas consta autorização da instituição quanto *

Atenção: Em caso de aprovação esse parecer não autoriza a coleta de dados, aguardar o parecer do Comitê de Ética em Pesquisa - CoEP.

* à coleta de dados: item G.2. Censo e sujeitos

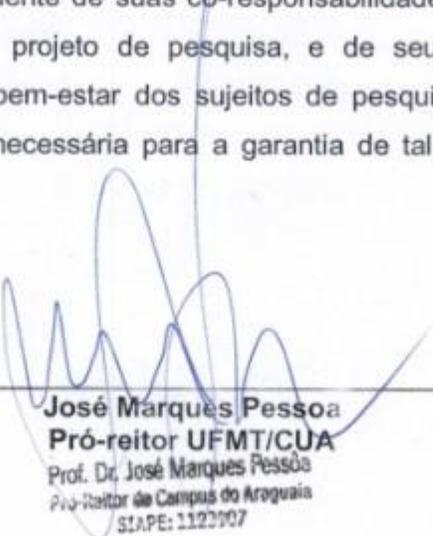
São Paulo, 11 de 11 de 2016

Pró-Reitora Acadêmica
 Centro Universitário São Camilo-SP

ANEXO 3 – Autorização da instituição coparticipante da pesquisa**CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE PARA
REALIZAÇÃO DA PESQUISA**

A "Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Campus Universitário do Araguaia" na condição de instituição co-participante do estudo autoriza a coleta de dados referente ao projeto de pesquisa intitulado: "AUTONOMIA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: CONFLITOS ÉTICOS E ADOECIMENTO" de responsabilidade do pesquisador "Vagner Ferreira do Nascimento" que está vinculado ao Centro Universitário São Camilo - SP, mediante a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa.

Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutado, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.



José Marques Pessoa
Pró-reitor UFMT/CUA
Prof. Dr. José Marques Pessoa
Pró-Reitor do Campus do Araguaia
SIAPE: 112307

Data: 21/11/2016

ANEXO 4 – Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AUTONOMIA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: CONFLITOS ÉTICOS E ADOECIMENTO

Pesquisador: Vagner Ferreira do Nascimento

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 62730016.8.0000.0062

Instituição Proponente: Centro Universitário São Camilo

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.880.522



Continuação do Parecer: 1.880.522

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_pesq.pdf	22/11/2016 17:18:42	Vagner Ferreira do Nascimento	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	22/11/2016 17:17:28	Vagner Ferreira do Nascimento	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	22/11/2016 17:13:56	Vagner Ferreira do Nascimento	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	22/11/2016 17:12:53	Vagner Ferreira do Nascimento	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	22/11/2016 17:11:31	Vagner Ferreira do Nascimento	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO PAULO, 23 de Dezembro de 2016