UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

CENTRO DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

ELCIDES HELLEN FERREIRA LANDIM BARRETO

SOFRIMENTO DOCENTE: UM ESTUDO SOBRE AFETOS, VIVÊNCIAS E ENFRENTAMENTOS ÉTICO-POLÍTICOS DE PROFESSORES DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DO CEARÁ

FORTALEZA

2025

ELCIDES HELLEN FERREIRA LANDIM BARRETO

SOFRIMENTO DOCENTE: UM ESTUDO SOBRE AFETOS, VIVÊNCIAS E ENFRENTAMENTOS ÉTICO-POLÍTICOS DE PROFESSORES DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DO CEARÁ

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia.

Linha de pesquisa: Processos Psicossociais e Vulnerabilidades Sociais.

Orientadora: Profª. Dra. Zulmira Áurea Cruz Bomfim

FORTALEZA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B261s Barreto, Elcides Hellen Ferreira Landim.
Sofrimento docente : um estudo sobre afetos, vivências e enfrentamentos ético-políticos de professores de Instituições de Ensino Superior do Ceará / Elcides Hellen Ferreira Landim Barreto. – 2025.
401 f. : il. color.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Fortaleza, 2025.
Orientação: Prof. Dr. Zulmira Áurea Cruz Bomfim.

1. Afetos Ético-políticos. 2. Docente. 3. Trabalho. 4. Instituição de Ensino Superior. I. Título.
CDD 150

ELCIDES HELLEN FERREIRA LANDIM BARRETO

SOFRIMENTO DOCENTE: UM ESTUDO SOBRE AFETOS, VIVÊNCIAS E ENFRENTAMENTOS ÉTICO-POLÍTICOS DE PROFESSORES DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DO CEARÁ

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia.

Linha de pesquisa: Processos Psicossociais e Vulnerabilidades Sociais.

Aprovada em: 24/01/2025.

BANCA EXAMINADORA

_____

Profa. Dra. Zulmira Áurea Cruz Bomfim (Orientadora)

Universidade Federal do Ceará (UFC)

_____

Prof. Dr. Cássio Adriano Braz de Aquino

Universidade Federal do Ceará (UFC)

_____

Prof. Dr. Israel Rocha Brandão

Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

_____

Profa. Dra. Karla Patrícia Martins Ferreira

Universidade de Fortaleza (Unifor)

_____

Profa. Dra. Nara Maria Forte Diogo Rocha

Universidade Federal do Ceará (UFC)

À minha família e aos meus professores de ontem, hoje e aos que virão.

Agradecimentos

Tal como diz Lenine na canção Castanho, *O que eu sou/ Eu sou em par/ Não cheguei/ Não cheguei sozinho*, por isso meu profundo agradecimento a todos que chegaram aqui comigo.

Aos meus pais, Salete e Raimundo (em memória), pelo afeto, confiança, incentivo e apoio ao longo de toda a minha jornada de vida.

Ao meu esposo, Carlos Barreto, por todo o seu amor, carinho e companheirismo no cotidiano, nos dias de glória e, sobretudo, nos dias de luta.

Às minhas filhas, Calliandra e Clarissa, por serem minha fonte de força, coragem e desejo de ser sempre melhor desde quando eram sementes em meu ventre.

Aos meus irmãos e cunhados, Wesley e Virlene, Amanda e Teógenes, pelo suporte e presença nos momentos de festa, de dificuldades, de desafios cotidianos.

À minha orientadora, Zulmira Bomfim, pelo acolhimento, orientações e confiança.

Aos professores participantes da banca examinadora, professor Cássio Braz de Aquino, professora Nara Diogo Rocha, professora Karla Patrícia Ferreira e professor Israel Brandão, pelo tempo, atenção, pelas valiosas colaborações e sugestões. Incluo também o professor Dímitre Sampaio Moita por suas contribuições e indicações de leituras na disciplina Seminário de Tese.

Aos professores entrevistados, pelo tempo concedido e partilhas a mim confiadas.

Aos colegas do Locus e Nutra, pelas reflexões, críticas e sugestões recebidas.

Aos meus amigos e amigas, sem vocês a jornada seria mais cinzenta e árida.

À Secretaria de Educação do Estado do Ceará que me concedeu a licença do trabalho para que eu pudesse me dedicar integralmente ao desenvolvimento desta pesquisa.

À Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFC, na pessoa de Eveline Assunção, pelo atendimento atencioso sempre que precisei.

Chego em par aqui também com cada professor que tive, do Ensino Infantil à Pós-Graduação, aos quais devoto minha admiração e gratidão.

“Proletariado de todos os países, uni-vos!” (Marx & Engels, 1848)

Resumo

Pesquisas sobre o trabalho docente em Instituições do Ensino Superior (IES) mostram que esses profissionais se deparam, por um lado, com o ideal da missão civilizatória do educador e o compromisso com a formação profissional do aluno; por outro, com as exigências de produtividade, desvalorização e precarização próprias do processo de mercantilização da educação no contexto neoliberal. Embora essas demandas contraditórias sejam geradoras de sentimentos que resultam em sofrimento docente, esse afeto, comumente, é apresentado como resultado da incapacidade, circunscrita a uma condição individual/orgânica, desses profissionais de lidarem com as exigências do trabalho docente na contemporaneidade. Tal interpretação suscita um processo de culpabilização/autoculpabilização desses sujeitos pelos sofrimentos que lhes acometem, sem que a racionalidade neoliberal seja posta em questão. Diante desse contexto, nesta pesquisa tivemos como objetivo geral compreender os afetos dos professores de Instituições de Ensino Superior a partir de uma perspectiva ético-política, com foco nos sofrimentos e enfrentamentos desses profissionais no cotidiano de trabalho. De maneira específica, os nossos objetivos foram: I) caracterizar os afetos dos professores de Instituições de Ensino Superior com relação ao seu ambiente de trabalho a partir da estima de lugar; II) analisar a vivência das relações que compõem os afetos dos professores de IES referente ao trabalho docente; III) identificar maneiras como os professores de IES têm lidado com situações do contexto de trabalho que lhes causam sofrimento; e IV) refletir acerca dos enfrentamento possíveis aos professores de IES. A compreensão acerca dos afetos na relação dos sujeitos com o seu ambiente de trabalho teve como base os estudos realizados, principalmente, nos campos da Psicologia Ambiental, Social e Psicologia do Trabalho, de perspectivas histórico-cultural. Com vistas ao cumprimento dos objetivos apresentados, desenvolvemos um estudo de abordagem qualitativa com base na metodologia de construção

dos mapas afetivos e entrevistas semiestruturadas com 58 professores de IES públicas e privadas, localizadas em cidades do interior e na capital do Ceará. As informações conseguidas foram submetidas ao processo de análise de conteúdo. Os resultados indicaram que os afetos dos docentes de IES são predominantemente de contraste. Esses são suscitados a partir de vivências que se dão nas seguintes relações estabelecidas no contexto de trabalho e, por meio das quais, docente e docência vão se constituindo: I) o docente, sujeito histórico-culturalmente situado; II) outras pessoas que fazem parte do contexto de trabalho; e III) a atividade docente. Essa dinâmica que ocorre na IES tem como base articulações que ocorrem em contextos mais amplos, como o de elaboração das políticas educacionais brasileiras e o das relações geopolíticas. Diante das demandas que lhes causam sofrimento, os professores persistem, resistem e/ou desistem do trabalho docente, porém essas ações não se revelam como modos de transformação da realidade vivenciada. Como principal contribuição deste trabalho, destacamos a politização dos afetos docentes relacionados ao trabalho, evidenciando que o sofrimento desses profissionais não se limita à uma questão individual que incapacita esses sujeitos de lidarem com as demandas contemporâneas do trabalho, mas ao sistema de opressão neoliberal que os mantêm em condição de servidão.

Palavras-chave: afetos ético-políticos, docente, trabalho, Instituição de Ensino Superior

ABSTRACT

Research on educators working in Higher Education Institutions (HEIs) has shown that these professionals are constantly torn between their mission as educators, the quality of the educational training they offer to their students, and the demands of productivity and precarious labor conditions they experience from the commodification of education in the neoliberal context. These contradictory demands generate suffering among faculty members, who are often blamed for their own suffering. Mainstream psychology tends to translate this emotional distress as an organic or individual problem that affects their ability to handle contemporary teaching demands. Such a widespread perspective produces a sense of guilt in educators without examining neoliberal rationality. Given this context, in this research aims to understand the affective dimensions of educators in Higher Education Institutions from an ethical-political perspective, focusing on their forms of suffering and confrontations on the workplace their daily. More specifically, this research intends to: I) characterize the affective dimensions of educators from Higher Education Institutions regarding their work environment based on the concept of esteem of place; II) analyze the experience of relationships that make up the affective dimension of HEI educators regarding faculty work; III) identify ways in which educators from HEIs deal with situations in the workplace that cause suffering; and IV) reflect coping strategies developed by educators from HEIs. The framework developed in this research for analyzing the emotional relationship between the subjects and their workplace was based on a combination of Environmental, Social and Critical Psychology, from Historical-cultural perspectives. The methodology implemented was qualitative based on the creation of Affective Maps and Semi-Structured interviews with 58 educators from public and private HEIs, located in rural cities and the capital of Ceara (Brazil). The data and processed using Content Analysis. The results indicated that most

educators experience their work environment through conflicting and contradictory emotions.This dynamic in the HEI is based on articulations in broader contexts, such as the elaboration of Brazilian educational policies and geopolitical relations. These top-down demands caused numerous forms of faculty struggles. Faced with demands that cause them suffering, educators persist, resist and/or give up work, but these actions do not reveal themselves as ways of transforming the reality experienced. One of the main contributions of this work is to figure out high levels of politicization impact educators'affective dimensions toward their work, evidencing that the suffering of these professionals is not an the individual limitation, or a personal health issue but rather an expression of how the neoliberal agenda is producing oppression on the field of education keeping sometimes educators in a condition of servitude.

Keywords: ethical-political affective dimensions, educators, work, Higher Education Institution

Sumário

Apresentação 16

Estudo 1 - Apreensão dos Afetos de Professores de Instituições de Ensino Superior do Ceará com Relação ao seu Ambiente de Trabalho a partir da Estima de Lugar 31

Apreensão dos Afetos na Relação Pessoa-Ambiente a partir da Estima de Lugar 36

Metodologia 43

Instrumento de Produção e Procedimentos de Análise das Informações 43

Participantes 46

Resultados 48

Identificação das Disposições Afetivas dos Professores que Trabalham em IES com relação ao seu Ambiente de Trabalho 48

Caracterização das Imagens Afetivas Construídas por Professores de Instituições de Ensino Superior Públicas e Privadas, Localizadas no Interior e na Capital do Ceará com relação ao seu Ambiente de Trabalho 55

Composição das Imagens Afetivas que Constituem a Estima de Lugar de Professores de IES do Ceará com relação ao seu Ambiente de Trabalho 72

Discussão 84

Considerações Finais 96

Estudo 2 – A Vivência das Relações que Compõem os afetos dos Professores de Instituições de Ensino Superior referente ao Trabalho Docente 102

Afetos na Relação Sujeito-Trabalho 103

Metodologia 115

Resultados 117

Vivências Pessoais do Professor de IES 118

Vivência da Relação com os Outros **139**

Vivência da Relação com a Tarefa **196**

Atividade Docente: Gênero e Estilo Pessoal **207**

Contextos **214**

Considerações Finais **262**

Estudo 3 - Sofrimento de Professores de Instituições de Ensino Superior: Há Possibilidade de Enfrentamento dessa Realidade? **266**

Sofrimento como Vivência Humana de Servidão **271**

Servidão e Existência Precarizada no Trabalho Docente **280**

Metodologia **284**

Resultados **285**

Como os Professores Têm Lidado com as Situações do Trabalho que lhes Causam Sofrimento? **286**

Há possibilidade de Enfrentamento e Transformação dessa Realidade? **301**

Discussão **310**

Maneiras de Lidar com as Situações Causadoras de Sofrimento **311**

Possibilidades de Enfrentamento e Transformação da Realidade que causa Sofrimento Docente **318**

Considerações Finais **337**

Considerações Finais **342**

Referências **349**

Apêndices **364**

Prólogo

Este estudo sobre sofrimento e enfrentamentos dos professores em Instituições de Ensino Superior (IES) surge da minha vivência como docente em centros universitários privados, localizados no interior do Ceará. Ao longo de dez anos de atuação, fui sentindo um movimento de transformação desse ambiente de trabalho em vários aspectos, dentre os quais podem ser citados a ampliação das instalações prediais que foram ficando mais robustas e modernas, implantação de novas tecnologias, treinamentos acerca de metodologias ativas, desenvolvimento de protocolos para acompanhamento e otimização de processos e resultados, surgimento de demandas diversas para todos. As transformações ocorreram também no que se referem às pessoas: funcionários e professores foram ficando mais chorosos, entristecidos, comportamentos protocolares, pareciam amedrontados, apressados, exaustos e ansiosos.

Ao olhar todo esse processo de transformação observado nos últimos anos no contexto da IES, aparece-me, com bastante evidência, o contraste que se expressa por meio de uma imagem na qual de um lado se vê o embelezamento dos prédios e do outro o entristecimento das pessoas. Estruturas cada vez maiores e mais bonitas; pessoas cada vez mais tristes e adoecidas. A sensação é de que a modernização das instalações das IES, tanto em termos físicos quanto em suas formas de gestão, veio seguida por um movimento de distanciamento nas relações pessoais que passaram, assim suspeito, a ser pautadas pelo medo, desconfiança e ansiedade. Nesse processo de construção, parece que foi instalada, em algum momento, a Espada de Dâmocles[1]. A partir de então, sob sua ameaça, o padecimento de

[1] Faz referência ao conto antigo segundo o qual uma espada afiada é pendurada por um fio de rabo de cavalo sob a cabeça de Dâmocles, quando este, sendo um cortesão bajulador, é agraciado pelo tirano Dionísio com a oportunidade de vivenciar a experiência de ser rei. Em meio a todo o luxo, Dâmocles percebe a espada sob a sua cabeça e a partir daí perde o interesse em todos os privilégios e abdica da posição de poder. Este conto é usado geralmente para fazer referência à insegurança que as pessoas de grande poder vivem, no entanto faço um recorte para me referir à situação de ameaça vivenciada pelos professores e demais funcionários da IES que vivem

todos.

A angústia vivenciada nesse cenário passou a direcionar o meu olhar, minhas conversas com os colegas e estudos no sentido de tentar entender melhor esses afetos no contexto do Ensino Superior. Os diálogos informais me mostraram o quanto a vivência de sofrimento tem sido comum entre os professores que aí atuam. Essa evidência é confirmada pelos diversos artigos, livros, dissertações e teses que apontam o aumento dos índices de adoecimento e, consequente, afastamento docente de suas atividades.

À medida que eu lia essas publicações sobre o sofrimento de professores, ficava mais angustiada e, às vezes, até irritada, pois sentia que grande parte delas tem como subtexto uma espécie de culpabilização dos próprios professores pelo seu sofrimento e adoecimento no trabalho. Os discursos são construídos no sentido de apresentar esses afetos como uma fragilidade, ou ainda, uma incapacidade desses sujeitos de lidarem com a realidade em que vivem. Partindo desse enredo, muitas publicações apontam a necessidade desses profissionais buscarem ajuda por meio de psicólogos, médicos, psiquiatras, apoio familiar, de amigos, da religião, entre outros. Reforçando a ideia de que se trata de um problema do indivíduo.

Outra grande parte das pesquisas que abordam esse assunto se dedica a entender o quê do funcionamento da IES pesquisada tem causado sofrimento para os seus funcionários. Nesses estudos, geralmente construídos a partir de questionários e entrevistas realizadas com os docentes, busca-se localizar o problema no ambiente da universidade. Em termos de solução, são apresentados, por exemplo, mudanças nos locais de trabalho, treinamentos para o núcleo gestor, reorganização dos processos internos. Essas sugestões pontuais revelam, de acordo com a minha leitura, uma visão segundo a qual os autores entendem que os problemas

---

amedrontadas com a possibilidade de serem demitidos, ou ainda, de sofrerem repreensão pública e assédio moral, ou seja, a qualquer momento podem ter suas cabeças cortadas. A cabeça aqui representa o vínculo empregatício ou a dignidade do trabalhador. A espada figura os instrumentos de poder, como ameaças e constrangimentos públicos, usados pelos gestores para manterem os trabalhadores sob seus domínios.

encontrados dizem respeito à instituição pesquisada em específico ou estão restritos ao microcontexto da IES. A impressão que tenho é que a racionalidade neoliberal, que marca a contemporaneidade e perpassa os modos de organização social, gestão das instituições de ensino e os processos de subjetivação, é ignorada ou considerada como uma realidade incontestável e imutável. Parece que somente resta aos sujeitos encontrar uma maneira de anestesiar, silenciar as suas emoções e/ou tentar algum alívio por meio de recursos próprios. Isso enquanto se ignora as estruturas que, verdadeiramente, sustentam as relações de opressão que produzem o sofrimento.

Essa constatação gera em mim um desconforto, uma angústia que me mobiliza a tentar construir uma compreensão acerca do sofrimento dos professores por meio de um outro ponto de análise, a partir de um lugar no qual seja possível esperançar. Assim, foi a esperança que, em meio a angústia vivenciada como professora de IES privadas do interior do Ceará, orientou o meu desejo de desenvolver esta pesquisa e me conduziu em tal processo.

Apresentação

Ao longo do período moderno da história da civilização ocidental, o professor foi visto como a imagem do novo sujeito: racional, livre, esclarecido e emancipado, sendo-lhe atribuída a missão de emancipar a sociedade (Costa, 2005). Ainda hoje, em alguma medida, o trabalho docente é reconhecido como uma atividade socialmente valorizada, digna e fundamental para o presente e o futuro da humanidade. No entanto, com o aprofundamento das políticas neoliberais e as transformações impostas pela racionalidade empresarial (Dardot & Laval, 2016), a educação passou a ser tratada como uma mercadoria, e com isso, os valores superiores que antes justificavam a missão de educar e civilizar a humanidade se transformaram em fardos a serem carregados pelos docentes (Costa, 2005).

Os professores universitários, apesar de contarem, como observam os docentes entrevistados por Bouzada, Kilimnik e Oliveira (2012), com um certo *status* e respeito por atuarem no Ensino Superior, não passaram ilesos pelo aprofundamento das políticas neoliberais. Com a mercantilização da educação, os profissionais que atuam no contexto das Instituições de Ensino Superior (IES) passaram a lidar com as exigências de produtividade (Silva, Oliveira & Carvalho, 2020), flexibilização das leis trabalhistas, ausência de autonomia na realização das atividades, falta de reconhecimento social, desvalorização financeira, modelo autoritário de gestão das IES, implantação do ensino remoto (Santos, 2020), entre outros processos próprios do 'novo mundo' do trabalho (Galindo, et al, 2020). Essas medidas, que evidenciam a precarização do trabalho docente, são deflagradoras de sofrimento tanto entre os profissionais que atuam em IES públicas (Aquino, Moita, Correa & Souza, 2014) quanto em privadas (Barreto & Bomfim, 2023).

O referido sofrimento tem repercutido de tal modo na saúde desses professores que, como observam Rodrigues, Perez e Brun (2020), tem se tornado um problema preocupante e

emergencial no contexto universitário, haja vista a ascensão do número de pesquisas que abordam questões relacionadas aos processos de adoecimento nesse campo de ensino. Essas pesquisas evidenciam, entre outras coisas, o alto índice de afastamento dos professores de IES em decorrência de problemas de saúde (Campos, Carvalho, Souza, 2021; Rodrigues, Souza, Teixeira, Larentis, 2020; Fonseca, Sales, Vieira, Barbosa, 2019; Ruza & Silva, 2016; Jilou & Cecílio, 2015). Dentre os referidos problemas, os mais prevalentes entre os professores são as patologias de ordem mental e comportamental, principalmente, depressão e ansiedade decorrentes da intensificação do trabalho e exigências excessivas de desempenho. É significativo também o número de afastamento de professores de suas atividades em decorrência de adoecimentos osteomusculares. Estes são associados a questões ergonômicas como, por exemplo, excesso de trabalho em pé ou sentado, bem como a outras condições próprias do ambiente ocupacional dos professores, como fazer movimentos repetitivos, manter os braços elevados acima do ombro, permanecer muito tempo sentado em cadeiras desconfortáveis e mesas ergonomicamente inadequadas. Além desses agravos, as queixas referentes a estresse, distúrbios alimentares e enxaqueca também têm sido cada vez mais recorrentes entre os professores do Ensino Superior.

Diante do sofrimento no contexto das IES, estudos apontam intervenções no sentido de realizar mudanças nas instituições de ensino com o intuito de promover um melhoramento no ambiente docente (Martins & Honório, 2014), como a criação de espaços de fala e de expressão das emoções, preparação da comunidade acadêmica para reconhecer situações de risco e de necessidades de intervenção, além do desenvolvimento de formas de promover o reconhecimento do trabalho do professor (Rodrigues, Perez, Brun, 2020). As publicações acadêmicas indicam ainda que, em meio ao sofrimento, os professores buscam, individualmente, recursos defensivos como psicoterapia, religiosidade, apoio familiar (Vivian, Trindade, Rezer, Vendruscolo, Rodrigues Jr., 2019), e demais estratégias de mediação, cujo intuito é

encontrar formas de ressignificar o sofrimento e transformá-lo em prazer (Galindo *et al*, 2020). Outro meio bastante utilizado por professores e alunos de IES, sobretudo aqueles que fazem parte de programas de mestrado e doutorado, são os medicamentos. Esses têm sido um recurso encontrado para fazer com que o "corpo consiga se sustentar produzindo apesar de todo o sofrimento que segue enfrentando nas instituições" (Silva, Oliveira & Carvalho, 2020, p. 104318).

O fato de os estudos apontarem, diante do sofrimento docente, mudanças pontuais no ambiente de instituições específicas (Martins & Honório, 2014; Rodrigues, Perez, Brun, 2020), e buscas particulares por recursos para lidar com as situações causadoras desses sofrimentos (Vivian, Trindade, Rezer, Vendruscolo, Rodrigues Jr., 2019, Guimaraes, Pontes, Silva, Nunes, 2019; Silva, Oliveira e Carvalho, 2020) indicam que este 'novo mundo' do trabalho é uma realidade insuficientemente posta em questão, dando a impressão de que é considerada imutável e que diante da qual é possível, apenas, intervenções de ordem local e adaptações individuais. Diante disso, consideramos que há uma lacuna no que se refere a pesquisas que tenham como base uma compreensão ético-política acerca dos afetos docentes, sobretudo, os sofrimentos referentes ao seu ambiente de trabalho.

Entendemos que ainda há um espaço a ser preenchido no que diz respeito a discussões que considerem o sofrimento docente, a despeito de poder ser recortado e analisado a partir de um contexto ou grupo específico e ser sentido de maneira particularizada, como um afeto resultante das relações estabelecidas a partir do entrelaçamento de questões políticas, sociais, econômicas e subjetivas. Desse modo, reflete a dimensão social, histórica e cultural da realidade contemporânea, e, por isso, deve ser discutido a partir de uma perspectiva que entenda que os afetos e ações docentes possuem uma dimensão de caráter ético e político (Barreto & Bomfim, 2024).

Assim como Sawaia (2006) aborda a saúde ao tratar da dimensão ético-afetiva do adoecimento da classe trabalhadora, os afetos, incluindo o sofrimento docente, são uma "questão eminentemente sócio-histórica e, portanto, ética, pois é um processo da ordem da convivência social e da vivência pessoal" (Sawaia, 2006, p. 157). Entender o sofrimento docente a partir dessa perspectiva é considerar que a sua origem está nas relações de poder que geram e mantêm as opressões sociais e as relações de servidão que impedem que os sujeitos desenvolvam plenamente seu potencial humano.

Essa compreensão, segundo a qual os afetos dos professores de IES relacionados ao ambiente de trabalho bem como as suas ações decorrentes desses afetos são de caráter ético-político, constitui a conjuntura a partir da qual surgiram as perguntas de partida desta pesquisa. De um modo geral, questionamos: Como os afetos dos professores de Instituições de Ensino Superior (IES), sobretudo os sofrimentos desses profissionais, podem ser compreendidos a partir de uma perspectiva ético-política? Como os professores lidam com os sofrimentos vivenciados no cotidiano de trabalho?

As referidas perguntas de partida ensejaram o objetivo geral que orientou o desenvolvimento da presente investigação, qual seja: **compreender os afetos dos professores de Instituições de Ensino Superior a partir de uma perspectiva ético-política, com foco nos sofrimentos e enfrentamentos desses profissionais no cotidiano de trabalho**. Esse objetivo geral foi desmembrado em três objetivos específicos que, por sua vez, balizaram a construção dos três estudos que compõem este trabalho de tese. No primeiro estudo, cujo título é 'Apreensão dos afetos de professores de Instituições de Ensino Superior (IES) com relação ao seu ambiente de trabalho a partir da estima de lugar', tivemos como objetivo **caracterizar os afetos dos professores de Instituições de Ensino Superior com relação ao seu ambiente de trabalho a partir da estima de lugar**. No segundo estudo desta tese, intitulado 'A vivência das relações que compõem os afetos dos professores de Instituições de Ensino Superior

referente ao trabalho docente', objetivamos **analisar a vivência das relações que compõem os afetos dos professores de IES referente ao trabalho docente** a partir dos encontros que estes profissionais estabelecem com as pessoas que fazem parte desse contexto**.** Por fim, no terceiro estudo, 'Sofrimento de professores de Instituições de Ensino Superior: há possibilidade de enfrentamento dessa realidade?', nossos objetivos foram: **I) identificar maneiras como os professores de IES têm lidado com situações do contexto de trabalho[2] que lhes causam sofrimento;** e **II) refletir acerca dos enfrentamentos possíveis aos professores de IES.**

A opção por construir esta tese a partir de estudos está pautada na consideração que estes se configuram como três trabalhos independentes e complementares acerca de um mesmo fenômeno, qual seja, sofrimento de professores de IES. No primeiro estudo, busca-se apreender os afetos dos docentes em questão, para em seguida analisar as vivências nas quais esses afetos, sobretudo os de sofrimento, são produzidos. No último estudo, aborda-se as maneiras pelas quais os professores lidam e como podem enfrentar as situações que lhes causam sofrimento. Cada estudo foi construído de modo a ser compreendido como uma unidade, ou seja, com seções de introdução, referencial teórico, metodologia, resultados, discussão e considerações finais. No entanto, eles se complementam no sentido de construir algo mais amplo que é a compreensão ético-política dos afetos docentes.

De uma maneira geral, esta pesquisa está apoiada nos campos da Psicologia Ambiental, Psicologia do Trabalho e Psicologia Social, todos com base na filosofia de Espinosa (1632-1677) e na perspectiva histórico-cultural sobre a constituição psicológica dos sujeitos de Vigotski (1896-1934). A seguir, apresentamos, sucintamente, os principais pontos das

[2] Contexto de trabalho é aqui entendido como espaço social que inclui a organização e as condições laborais, bem como as relações socioprofissionais (Maissiat, Lautert, Pai & Tavares, 2015), em um determinado momento histórico-cultural.

referidas bases teóricas que deram suporte ao desenvolvimento dos três estudos que compõem esta tese.

Espinosa (2014a), opondo-se ao pensamento dualista-cartesiano, apresenta uma visão monista acerca de Deus/Natureza, mente/corpo, razão/emoção. De acordo com esse filósofo do século XVII, todos os seres na natureza, por essência, esforçam-se tanto quanto podem para conservar a existência. A força de perseverar no existir, nas suas diferentes formas de manifestação, chama-se vontade, apetite e, de maneira mais ampla, desejo. Este se caracteriza como um infinito esforço de existir, próprio da natureza dos seres. Esse esforço se manifesta como potência que, em busca de expansão, põe os seres em atividade permanente num processo contínuo de perseverar no ser e no existir. Desse modo, o desejo está na base da ação dos seres humanos, sendo motivo do fluxo permanente de produção da existência.

No movimento incessante de expansão da potência, os corpos/mentes se encontram uns com os outros, gerando transformações e, assim, produzindo afetos. Esses afetos suscitados nos encontros são primariamente de dois tipos, a saber, alegria e tristeza. Os afetos alegres aumentam, expandem a potência de ação dos sujeitos. Esse processo de expansão ocorre quando o indivíduo tem uma ideia clara daquilo que motiva seu comportamento e é capaz de escolher de maneira consciente o que é melhor para si. Desse modo, a condição de ser humano se manifesta em toda sua potencialidade de pensar e, consequentemente, de agir. Assim, sua ação é livre, autônoma e o sujeito ativo. No sentido contrário, os afetos tristes diminuem, retraem a potência de ação dos sujeitos. Isso ocorre quando a pessoa é causa inadequada da ação, ou seja, quando a sua ação não é resultado de sua própria consciência, mas motivada por ideias confusas e imaginativas[3], como ocorre nas crenças e superstições. Nesse

[3] Espinosa (2014) identifica três gêneros do conhecimento: a imaginação ou opinião, a razão e a intuição. As ideias imaginativas, primeiro gênero do conhecimento, dizem respeito a um conhecimento inadequado, parcial e confuso da realidade. De acordo com o filósofo, diante do desconhecimento, as pessoas elaboram explicações sobre as causas das coisas a partir daquilo que lhes chega pelos sentidos. Como os sentidos captam apenas aspectos parciais e incompletos, essas ideias são, frequentemente, inadequadas ou confusas, refletindo apenas uma

caso, o indivíduo é passivo, servo, sua capacidade limitada e por isso padece (Espinosa, 2014a). A alegria e a tristeza, juntamente com o desejo, são afetos primários, ou seja, deles se originam todos os outros. Essa tríade primária, "(...) não existe jamais de maneira isolada em estado bruto, mas é sempre tomada em um nó afetivo complexo que flutua em função das situações" (Jaquet, 2015, p. 96). Assim, toda ação, incluindo o pensamento, revela um desejo em expansão decorrente do afeto de alegria ou em retração em decorrência do afeto de tristeza.

Segundo a perspectiva histórico-cultural, o sujeito é visto como um ser que, ao longo de sua evolução, desenvolveu a capacidade de construir ferramentas para realizar atividades e dominar símbolos. Essas habilidades foram cruciais na transição do comportamento animal para a atividade consciente e socialmente situada dos seres humanos (Vigotski, 2009; Leontiev, 2014). A utilização e transformação de elementos da natureza em ferramentas permitiram aos sujeitos atuar de maneira a interferir e modificar o ambiente ao seu redor. Esse processo de trabalho, aliado à divisão de tarefas, fez com que os comportamentos humanos deixassem de ser guiados por instintos, passando a ser orientados por uma organização social e uma intencionalidade voltada para a ação e transformação da realidade. Assim, ao modificar a natureza por meio de instrumentos, os sujeitos transformam a si mesmos (Vigotski, 2007; Leontiev, 2014). Tal condição está associada à capacidade humana de dominar os símbolos, o que levou ao desenvolvimento da linguagem. Essa linguagem, um conjunto de símbolos socialmente compartilhados, permitiu que os sujeitos se desvinculassem da vivência imediata, favorecendo o surgimento da imaginação e da criatividade. Através da linguagem, os seres humanos puderam abstrair suas experiências, registrando e assimilando o conhecimento

percepção limitada e subjetiva da realidade. Assim, as ideias imaginativas são parciais e imprecisas, diferentemente daquelas do segundo e terceiro gênero do conhecimento, que são compreensões claras e verdadeiras.

acumulado ao longo de sua evolução histórica, e transmiti-lo por meio do processo de aprendizagem (Vigotsky, 2009).

A transformação do mundo através do trabalho, o registro de tal transformação e a capacidade de transmiti-la socialmente via linguagem possibilitou o desenvolvimento cultural do ser humano. Ao nascer, cada indivíduo é inserido na cultura por meio da interação social mediada pela linguagem. O outro, através da fala, nomeia o mundo, apresenta-o à criança e regula suas atividades. A criança, então, apropria-se dos signos compartilhados nessa interação social e os utiliza para regular e atribuir significado verbal às suas próprias ações. Esse processo de apropriação não é simplesmente uma reprodução do que lhe é apresentado, mas sim um processo ativo, no qual o indivíduo internaliza a realidade a partir de sua própria história (Vigotski, 2009). Como cada pessoa possui uma trajetória única, a significação da realidade é internalizada de forma singular.

Essa forma singular como cada indivíduo percebe, experimenta subjetivamente uma determinada situação de sua vida, na obra de Vigotski, é denominada vivência (Toassa & Souza, 2010). Mais do que a experiência em si, como colocam Bittencourt e Fumes (2021), a vivência para Vigotski diz respeito à interação entre o sujeito e o seu contexto, envolvendo aspectos emocionais, cognitivos e sociais e tendo como principais componentes a experiência subjetiva, a relação dialética entre o sujeito e o ambiente, a mediação cultural e a articulação entre afetos e cognição impactando na maneira como cada pessoa age no mundo.

Moser (1998) chama a atenção para o fato de que os sujeitos, no seu processo de constituição permanente, afetam-se não somente entre si, mas também pelos ambientes nos quais estão inseridos. Como o referido autor explica, as pessoas estão em inter-relação com os lugares, uma vez que agem no ambiente o transformando e esse ambiente em transformação atua sobre as pessoas. Essa relação de transformação recíproca entre os sujeitos e os lugares é abordada pela Psicologia Ambiental. Disciplina essa cujo objeto de estudo são os processos

psicossociais derivados das relações, interações e transações entre as pessoas, grupos sociais e comunidades e seus entornos sociofísicos (Valera, 1996). Entre esses processos psicossociais que podem ser analisados a partir da relação pessoa-ambiente está a afetividade, que é abordada por exemplo, nos estudos desenvolvidos pelo geógrafo chinês Yi-Fu Tuan, por Proshansky, entre outros, sobre a Identidade de lugar, por Altman e Low sobre Apego ao lugar, por Korosev sobre Apropriação do espaço, por Valera e Valera e Pol sobre a Identidade social urbana (Bomfim, 2010). E com base nesses estudos, a categoria desenvolvida por Bomfim (2010) na qual centramos esta pesquisa, qual seja, a estima de lugar.

A estima de lugar é um conceito desenvolvido a partir da Psicologia Social e Ambiental de bases histórico-cultural que trata do afeto que se estabelece na inter-relação dos sujeitos com os lugares. Esse afeto se refere a sentimentos de apego, apreço e valorização construídos na relação dialética pessoa-ambiente e são desenvolvidos a partir da avaliação que os sujeitos fazem dos aspectos físicos do ambiente, das relações pessoais ali estabelecidas, da representação social que o ambiente possui e do sentimento de apropriação que têm com relação ao lugar (Bomfim, 2010). Tomando como referência a compreensão acerca da indissociabilidade entre sentimentos, pensamentos e ações, tem-se que a estima de lugar, enquanto afeto que é, vincula-se àquilo que os sujeitos pensam e como atuam com relação aos ambientes. Assim sendo, ao se apreender a estima de lugar dos indivíduos, capta-se também emoções, pensamentos e comportamentos que revelam a maneira como as pessoas se implicam, apropriam-se e se orientam nos lugares, ou seja, como conhecem e agem nos ambientes. Nesse sentido, a estima de lugar é "uma categoria socialmente construída, que mostra que o sujeito responde de maneira positiva ou negativa ao seu entorno, refletindo as possibilidades de ação do indivíduo no lugar, quer seja potencializando ou diminuindo sua ação no ambiente" (Bomfim, Alencar, Santos e Silveira, 2013, p. 322).

O pensamento histórico-cultural em diálogo com a ética da afetividade de Espinosa constitui também a base de compreensão acerca do trabalho desenvolvida por Clot (2007), na qual fundamentamos o nosso olhar a respeito do fazer docente. Segundo essa perspectiva, o trabalho se configura como uma atividade de criação realizada a partir dos encontros e atravessamentos entre corpos que se agenciam e se interconectam, exigindo escolhas e decisões por parte dos sujeitos (Maia, 2006). Nesse processo, atravessam-se as seguintes dimensões: o trabalhador histórico e culturalmente situado, o contexto de trabalho e o coletivo de trabalho pelo qual este é referenciado. Essas dimensões se organizam segundo uma estrutura dinâmica na qual sujeito e trabalho vão sendo construídos em processos que são ao mesmo tempo individuais e coletivos. Por meio da articulação de diferentes dimensões do trabalho, tal como ocorre na sua relação com o lugar, indivíduos e trabalho estabelecem entre si uma relação dialética em decorrência da qual vão se constituindo e se transformando continuamente. Desse modo, o sujeito transforma o trabalho ao realizá-lo, e o trabalho, ao ser realizado, transforma o sujeito.

Esse processo de transformação conjunta do sujeito e do trabalho pode ser identificado, por exemplo, na associação entre o 'trabalho morto' e o 'trabalho vivo' em ato apresentado por Merhy e Franco (2003), ancorados em uma perspectiva marxiana. De acordo com os autores, referindo-se ao contexto de trabalho na saúde, o 'trabalho morto' diz respeito aos instrumentos e tecnologias, já desenvolvidos previamente, utilizadas na realização de uma atividade, como, por exemplo, os medicamentos e exames. O 'trabalho vivo', por sua vez, faz referência às relações estabelecidas entre as pessoas que compõem o coletivo de trabalho e os usuários da saúde, ou seja, ao trabalho que tem uma base relacional. Para eles, a composição técnica do trabalho em saúde é sempre um processo de construção social, política, cultural, subjetiva e tecnologicamente determinado, no qual se correlacionam essas duas dimensões, a saber, o 'trabalho morto' e o 'trabalho vivo' em ato.

Nas análises acerca do trabalho é importante considerar a contribuição de Clot (2007) acerca da diferenciação entre a atividade realizada e o real da atividade. Considerando todos os atravessamentos que se interconectam no desenvolvimento da atividade profissional, de acordo com o referido autor, o real da atividade não está restrito àquilo que é observável e passível de descrição, ou seja, não se reduz à atividade realizada. O real da atividade é mais amplo, abrange todas as outras possibilidades não efetivadas na sua realização, haja vista que o não realizado atravessa os sujeitos enquanto possibilidade não efetivada. Assim, o todo da atividade inclui também aquilo que não se pode fazer, embora se quisesse ter feito, ou seja, engloba a atividade impedida. "(...) como diz Vigotski, a atividade realizada é a atividade que venceu entre muitas outras atividades possíveis, a atividade que venceu é uma das possibilidades" (Clot, 2010, 226). Nessa compreensão mais ampla acerca do trabalho, a atividade realizada é aquela possível ao trabalhador em meio ao tensionamento de várias outras que seriam possíveis, mas foram impedidas.

Atividades impedidas permanecem presentes enquanto possibilidade e enquanto desejo. Como tal, com base em Espinosa (2014a), podem ser entendidas como potência de ação refreada. Impossibilitar a realização da atividade é limitar a expansão da força de existir do indivíduo. Assim sendo, quanto mais o trabalhador é tolhido em seu fazer, mais é tomado por afetos de tristeza. Quanto menores são as possibilidades de os indivíduos agirem de maneira livre, criativa e autônoma na realização de suas atividades, maiores são os padecimentos, sofrimentos e, consequentemente, adoecimentos que os acometem.

A Psicologia Social, na sua vertente latino-americana, orienta a presente pesquisa no sentido de direcionar as discussões aqui estabelecidas para o desenvolvimento de um trabalho preocupado com a transformação social. Esse compromisso social é premissa de uma psicologia que considera que não basta conhecer, é preciso ter como horizonte a libertação das pessoas por meio da ruptura com as cadeias de opressão individual e social (Martin-Baró, 2011).

Para isso é necessário considerar o ser humano como produto e produtor tanto da sua história pessoal quanto da sociedade, caso contrário, como diz Lane (2012, p. 14), "(...) a psicologia estará apenas reproduzindo as condições necessárias para impedir a emergência das contradições e a transformação social". Assim, partindo da realidade material e histórica da sociedade, a Psicologia Social latino-americana compreende que os estudos acerca dos processos psicossociais devem assumir um posicionamento político, cujo propósito seja a construção de uma realidade na qual as relações sejam pautadas pela felicidade pública (Sawaia, 2014).

As teorias ora citadas dão suporte para compreendermos que os afetos dos trabalhadores com relação ao seu contexto de trabalho, como diz Sawaia (2014, p. 103) tomando Espinosa como base, são resultantes de um sistema "(...) onde o psicológico, o social e o político se entrelaçam e se revertem uns nos outros, sendo todos eles fenômenos éticos e da ordem do valor". Assim sendo, os sofrimentos que acometem os professores, embora sejam sentidos de maneira individual, são derivados de um sistema desenvolvido historicamente com objetivo de manter as relações de servidão. Como tal, devem ser caracterizados, portanto, como um sofrimento ético-político (Sawaia, 2014). Entender os afetos como éticos e políticos significa que estes não estão sendo considerados como fenômenos abstratos, restritos a uma condição individual ou o câncer da razão, mas como constituidores e constituintes do sujeito e, portanto, indissociáveis do pensamento e da ação dos indivíduos, bem como das relações de poder estabelecidas na sociedade.

Pesquisas acerca dos afetos dos professores que atuam no Ensino Superior, sobretudo os sofrimentos que os acometem esses profissionais e as maneiras como essa realidade pode ser enfrentada e transformada têm se tornado cada vez mais relevante diante do aumento dos índices de adoecimento desses profissionais (Campos, Carvalho, Souza, 2021; Lima & Batista, 2022; Martilis & Silva, 2021; Souza, Dell'Agli, Costa e Caetano, 2021). Nesse contexto, é urgente a necessidade de politizar o fenômeno em questão (Fisher, 2020), entendendo

que, embora sentidos de maneira particularizada, os sofrimentos docentes estão inseridos em um contexto de desvalorização e precarização do trabalho decorrentes das relações de poder estabelecidas segundo a lógica neoliberal (Cruz & Paula, 2015; Borsoi, 2012; Bosi, 2007). Assim sendo, tal fenômeno é resultado de um processo complexo que é ao mesmo tempo individual e coletivo, que diz respeito ao entrelaçamento de questões sociais, econômicas subjetivas, ético-políticas (Barreto & Bomfim, 2024).

Consideramos que buscar uma compreensão acerca dos afetos que se estabelece na relação desses profissionais com o seu ambiente de trabalho a partir de uma perspectiva ético-política contribui para ampliar a visão acerca da realidade docente para além da lógica que culpabiliza esses sujeitos pelo sofrimento que lhes acomete. No contexto de degradação do trabalho docente, é urgente trazer para o debate o fato de que é o professor que sofre, mas esse sofrimento é resultado de um sistema de opressão e manutenção da servidão (Espinosa, 2014a, 2014b, 2009) que se estrutura em um nível de produção da realidade que está além do contexto de qualquer IES ou professor em específico (Dardot & Laval, 2016).

Em termos metodológicos, esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa em seus métodos de elaboração, análise e interpretação das informações construídas. De acordo com Creswell (2010), essa é a perspectiva mais adequada para construção de conhecimento quando o propósito consiste em tentar entender um problema social específico com base na compreensão de determinados indivíduos ou grupos, considerando-os a partir de seu contexto social e histórico. Para Flick (2009), pesquisas que têm em conta o contexto no qual os fenômenos estão inseridos adquirem cada vez mais relevância, sobretudo, porque a atualidade tem sido um período de aceleradas transformações sociais e, consequentemente, uma intensa diversificação nos modos de vida dos indivíduos e grupos. Diante dessa pluralização de experiências, as grandes narrativas e teorias que embasam leis gerais oriundas de pesquisas de abordagem quantitativa têm perdido espaço. Ao mesmo tempo, aquelas que entendem os

problemas sociais delimitando-os em termos locais, temporais e situacionais, ou seja, que abordam o fenômeno de maneira qualitativa, por estarem mais alinhadas aos anseios contemporâneos, alcançam maior destaque.

Participaram desta pesquisa 58 professores de IES públicas e privadas, localizadas nos seguintes municípios do Ceará: Fortaleza, Maracanaú, Sobral, Itapipoca, Limoeiro do Norte, Icó, Juazeiro do Norte, Crato e Barbalha. Os participantes são pessoas do gênero feminino (34 docentes) e masculino (24 docentes) que se identificaram como brancos, negros e pardos, com idades entre 27 e 62 anos. Em termos de vínculo institucional, participaram professores efetivos, temporários e substitutos em instituições públicas, além de contratados por tempo integral, parcial e horistas em IES privadas. O tempo de experiência na docência varia de 9 meses a 30 anos. Quanto às funções desempenhadas, há docentes que atuam apenas na graduação, na graduação e pós-graduação, além daqueles que exercem ou já exerceram cargos de chefia, como coordenação de curso. Esses profissionais foram selecionados de modo intencional, por conveniência e por meio da técnica bola de neve (Yin, 2016).

As informações analisadas nesta pesquisa foram construídas por meio da metodologia de apreensão dos afetos que consiste na construção dos mapas afetivos por meio do Instrumento Gerador dos Mapas Afetivos (IGMA), desenvolvida por Bomfim (2010). Na sequência da aplicação do IGMA, que ocorreu de maneira individual e presencial, realizamos, com cada participante, uma entrevista semiestruturada na qual lhes perguntamos sobre seu processo de inserção na docência, sua vivência das relações que ocorrem na IES, sentimentos acerca do trabalho, enfrentamentos profissionais cotidianos e perspectiva de futuro no que se refere ao trabalho docente no Ensino Superior. Tais procedimentos ocorreram nos anos de 2023 e 2024, ou seja, pós pandemia de Covid 19, cujo período foi de 2020 a 2023. As informações conseguidas por ambos os instrumentos, a saber IGMA e entrevistas, foram examinadas com base na técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2016).

A respeito dos aspectos éticos, o projeto que originou a presente pesquisa foi submetido à apreciação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Ceará, via Plataforma Brasil, no qual se garantiu a observação dos princípios que devem ser resguardados nas pesquisas com seres humanos, conforme estabelecido nas Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Tal projeto foi aprovado sob parecer nº 5.281.899.

Estudo 1 - Apreensão dos Afetos de Professores de Instituições de Ensino Superior do Ceará com Relação ao seu Ambiente de Trabalho a partir da Estima de Lugar

A estima de lugar é um afeto que se refere à atribuição de valor, de significado e sentido que se estabelece na inter-relação pessoa-ambiente. É desenvolvida a partir da avaliação que os sujeitos fazem dos aspectos físicos do ambiente, das relações pessoais ali estabelecidas, da representação social que o ambiente possui e do sentimento de apropriação que se tem com relação ao lugar. Diz respeito, portanto, a um afeto que sintetiza os sentimentos de valorização, apreço e apego resultantes da avaliação suscitada na relação pessoa-ambiente (Bomfim, 2010; Bomfim, Alencar, Santos & Silveira, 2013).

De acordo com Bomfim (2010), a estima de lugar pode ser caracterizada por meio das seguintes imagens afetivas: agradabilidade, pertencimento, destruição, insegurança e contraste. A imagem afetiva é de agradabilidade quando o sujeito avalia que o lugar possui estrutura física e condições ambientais que atendam às suas necessidades, possibilita-lhe qualidade de vida e, por isso, tem sentimentos tais como alegria, prazer e segurança com relação ao ambiente. O pertencimento é uma imagem afetiva atribuída a lugares percebidos pelo sujeito como sendo parte de sua história de vida, onde se tem amizades, onde se quer estar porque gosta e, por isso, os sentimentos com relação aos lugares são, por exemplo, de identificação, cuidado, orgulho, apego, saudade. A imagem afetiva de destruição está associada a lugares percebidos como sujos, poluídos, destruídos, abandonados e pelos quais se tem sentimentos, por exemplo, de nojo, vergonha, desprezo. A insegurança é uma imagem afetiva que resulta da avaliação de um ambiente percebido pelo sujeito como perigosos, onde algo ruim pode acontecer a qualquer momento, por isso tem sentimentos tais como medo, ansiedade, desamparo, desconfiança. Por último, a imagem afetiva de contraste é aquela que

revela uma coexistência de afetos, por um lado, de agradabilidade e/ou pertencimento e, por outro, de destruição e/ou insegurança.

Confirmando a indissociabilidade entre intelecto, afeto, volição e comportamento (Espinosa, 2014a; Vigotski, 1998; Vigotski, 2007; Heller, 1993), as imagens afetivas de agradabilidade e pertencimento têm sido reveladas entre indivíduos que se mostram mais implicados e com maior participação na busca de soluções para os problemas dos lugares, compondo, portanto, uma estima de lugar definida como potencializadora da ação dos sujeitos (Bomfim, 2010; Secco, 2015; Ribeiro, 2015; Vieira, 2012; Alencar, 2010; Cabral, 2015). Já as imagens afetivas de destruição e insegurança estão associadas a uma maior passividade dos indivíduos com relação às decisões da comunidade, compondo uma estima de lugar despotencializadora da ação das pessoas (Bomfim, 2010; Monteiro, *et al*, 2012; Colaço, *et al*, 2013, Bomfim, *et al*, 2013; Gardini, 2013; Martins, 2015). O contraste diz respeito a existência de sentimentos polarizados com relação ao ambiente, portanto, pode indicar tanto uma estima de lugar potencializadora quanto despotencializadora da ação, a depender do afeto que se destaque como predominante (Bomfim, *et al*, 2014).

As pesquisas acerca da estima de lugar têm se mostrado relevantes no sentido de indicar a maneira como os sujeitos são afetados, como estão implicados e agem nos diversos ambientes com os quais se inter-relacionam (Pacheco, Sousa & Bomfim, 2021). Entre os lugares que já foram foco de análise estão a cidade de habitação (Bomfim, 2010), bairros (Ribeiro, 2015), comunidades (Pacheco, 2018), ambiente urbano (Martins, 2015; Parente, 2020), ambiente rural (Martins, 2020), o semiárido cearense (Ferreira, 2006). Os estudos abordam ainda a relação das pessoas com os lugares onde buscam por serviços, por exemplo, usuários e Centro de Saúde da Família (Barreto, 2017), alunos e campus universitário (Augusto, 2016; Bomfim, Maia, Lima & Costa, 2019). A estima de lugar também tem sido uma categoria de referência no sentido de apreender as disposições afetivas dos sujeitos com

relação ao seu ambiente de trabalho, como pode ser verificado nos estudos acerca de trabalhadores dos Centros de Atenção Psicossocial (Félix, 2011), psicólogos-residentes da Residência Integrada de Saúde da Família (Feitosa, 2014), Agentes Comunitários de Saúde (Bezerra & Feitosa, 2018), trabalhadores da Assistência Social (Lima, Pacheco & Bomfim, 2021), professores de Instituições de Ensino Superior (Bomfim, Maia, Lima & Costa, 2019; Barreto & Bomfim, 2023).

Acerca da relação professor e IES, Bomfim, Maia, Lima e Costa (2019), a partir de uma pesquisa cujo objetivo foi analisar os afetos dos usuários, alunos, servidores e professores do Campus Benfica, da Universidade Federal do Ceará, identificaram que a imagem afetiva predominante entre os professores com relação ao campus universitário investigado é de contraste, seguido do afeto de agradabilidade. Já Barreto e Bomfim (2023), em uma pesquisa sobre a estima de lugar de professores de IES privadas localizadas no interior do Ceará identificaram predominância das imagens afetivas de contraste e destruição entre professores com relação às IES em que trabalham. Esses estudos sugerem que, tanto entre os docentes que atuam em universidade federal localizada na capital do Ceará quanto aqueles que trabalham em instituições privadas localizadas no interior, a imagem afetiva de contraste é predominante. No entanto, entre os primeiros, o afeto de contraste é seguido de agradabilidade, indicando uma estima de lugar potencializadora; enquanto entre estes, a imagem afetiva de contraste é acompanhada da de destruição, indicando uma estima de lugar despotencializadora. Esses resultados apontam uma diferença com relação à composição das imagens afetivas dos professores que atuam nas instituições que foram cenário das referidas pesquisas.

Diante das diferenças encontradas na composição das imagens afetivas dos professores com relação aos contextos investigados, a saber um campus de uma Universidade Federal, localizada na capital do Ceará (Bomfim, Maia, Lima e Costa, 2019), e instituições

privadas, localizadas no interior do mesmo Estado (Barreto & Bomfim, 2023), surgem alguns questionamentos no sentido de buscar uma compreensão mais aprofundada acerca da composição das imagens afetivas dos professores de IES com relação ao seu ambiente de trabalho. Os questionamentos suscitados são os seguintes: Como se caracterizam as imagens afetivas dos professores que atuam em IES públicas e privadas localizadas no interior e na capital do Estado? Há especificidades na composição das imagens afetivas dos professores que atuam em IES públicas com relação aos que atuam em IES privadas? Há especificidades na composição das imagens afetivas dos professores que trabalham em instituições localizadas no interior e na capital do Estado?

A partir dessas questões e com o intuito geral de compreender os afetos dos docentes de IES e contribuir com a ampliação das pesquisas acerca da estima de lugar no campo do trabalho docente, este estudo tem como objetivo **caracterizar os afetos dos professores de Instituições de Ensino Superior com relação ao seu ambiente de trabalho a partir da estima de lugar**. Para isso, parte-se da análise das imagens afetivas construídas pelos referidos docentes para, em seguida, identificar a estima de lugar dos professores de Instituições de Ensino Superior do Ceará. Por fim, identificar as especificidades na composição das imagens afetivas dos professores de Instituições de Ensino Superior públicas e privadas, localizadas no interior e na capital.

Caracterizar os afetos dos professores de IES com relação ao seu ambiente de trabalho por meio da estima de lugar desses profissionais é acessar também, por extensão, os afetos que se estabelece na relação do professor com o trabalho docente. Isso porque, a estima de lugar é uma categoria que diz respeito, não apenas a avaliação dos sujeitos acerca dos aspectos físicos do ambiente, mas também às relações pessoais estabelecidas nesse ambiente de trabalho, à representação social que esse ambiente possui e ao sentimento de apropriação que se tem com relação ao lugar em que se trabalha. Esses aspectos físicos, as relações

pessoais, a representação social e os sentimentos de apropriação da atividade são dimensões que estão presentes também na relação dos sujeitos com o seu trabalho (Clot, 2021). Isso nos aponta que os afetos relacionados ao ambiente de trabalho e ao próprio trabalho estão interligados, que este e aquele são, portanto, dimensões indissociáveis. Desse modo, partimos do pressuposto que apreender a estima de lugar do professor com relação ao seu ambiente de trabalho é também apreender afetos do professor com relação ao seu trabalho docente.

Estudos acerca do trabalho mostram a atividade docente em IES como uma vivência de prazer e sofrimento (Martins & Honório, 2014; Jilou & Cecílio, 2015; Ruza & Silva, 2016; Costa, 2017; Galindo, *et al*, 2020; Lopes-Pereira, *et al*, 2020). Debruçar-se sobre esses afetos tem se tornado cada vez mais relevante em um contexto no qual se observa a expansão do número de IES em todo território brasileiro (Brasil, 2023) e a intensificação do sofrimento dos professores desse nível de ensino (Lima & Batista, 2022; Martilis & Silva, 2021; Souza, Dell'Agli, Costa & Caetano, 2021) refletindo em algo preocupante e emergencial em termos de saúde mental no contexto universitário (Rodrigues, Perez e Brun, 2020). As informações acerca das vivências de sofrimento docente no contexto de trabalho e a importância atribuída a esse profissional no processo de formação e desenvolvimento da sociedade (Costa, 2005), apontam a necessidade de se desenvolver investigações que contribuam com a compreensão dessa realidade.

A estima de lugar como norte de análise dos afetos dos professores de IES com relação ao seu ambiente de trabalho se justifica, sobretudo, por esta ser uma categoria que tem como pressuposto uma perspectiva histórico-cultural e ético-política acerca da constituição do fenômeno em questão. Assim sendo, baliza uma compreensão segundo a qual os afetos de prazer e sofrimento docente se referem à inter-relação dos professores com o ambiente físico, social e histórico no qual está inserido, portanto, não se trata de uma questão

que diz respeito somente ao sujeito ou ao seu ambiente de trabalho, mas ao encontro de ambos, situados sócio e historicamente.

Apreensão dos Afetos na Relação Pessoa-Ambiente a partir da Estima de Lugar

A estima de lugar é uma categoria desenvolvida por Bomfim (2010), a partir de sua pesquisa sobre os aspectos afetivos que se estabelecem na relação entre moradores e cidade de habitação. Neste estudo, que teve como contexto a relação dos habitantes com as cidades de São Paulo e Barcelona, a autora define estima de lugar como um afeto síntese dos sentimentos, emoções, representações, visões de mundo que expressam o pensamento social dos habitantes sobre as cidades. De acordo com Bomfim *et al* (2013), esse afeto diz respeito ao apreço, valorização e apego com relação ao lugar que se estabelecem a partir da maneira como o sujeito usa o ambiente, na qualidade da convivência e nos vínculos sociais que são desenvolvidos, na representação que a sociedade possui do lugar e no nível de apropriação do espaço por parte do indivíduo. Além disso, a estima de lugar é apontada como principal dimensão da afetividade expressa no encontro do habitante com a cidade e como categoria integradora dos conhecimentos internalizados a partir da vivência acerca da cidade, do processo de orientação e ética na cidade (Bomfim, 2010).

Esse conceito é desenvolvido nos campos da Psicologia Ambiental e Social, ambos de perspectiva histórico-cultural. A compreensão histórico-cultural orienta uma Psicologia Ambiental que não enxerga os ambientes apenas como pano de fundo em relações de causa e efeito, mas como um elemento ativo no processo de construção de significados (Bomfim, 2022). Todos os constituintes dos ambientes, sejam espaço físico concreto, natural ou construído, as condições sociais, políticas, econômicas, culturais, as relações sociais ali estabelecidas, enfim, tudo que lhe está relacionado compõem uma unidade com o qual os sujeitos interagem atribuindo-lhes significado e sentido. Nesse processo de significação, os

espaços são transformados em signos que, por sua vez, são apropriados subjetivamente pelos indivíduos (Ponte, Bomfim & Pascual, 2009). Nessa apropriação subjetiva, os espaços, ao serem dotados de significados, tornam-se ambientes com os quais os sujeitos estabelecem relações a partir da qual ambos vão se constituindo. São os processos psicossociais suscitados nessa relação dialética entre as pessoas, grupos sociais e comunidades e seus entornos sociofísicos o objeto de estudo da Psicologia Ambiental de base histórico-cultural (Bomfim, 2022).

A afetividade é um desses processos psicossociais derivados das relações entre as pessoas e o ambiente no qual estão inseridas. A base de compreensão desse processo psicossocial, no campo da Psicologia Ambiental de base histórico-cultural, é a filosofia de Espinosa (2014a) e a psicologia de Vigotski (1998, 2003, 2007, 2014). O primeiro define os afetos como modificações que os sujeitos sofrem a partir dos encontros com os outros corpos, no fluxo permanente de produção da existência, que podem aumentar ou diminuir a potência de ação dos sujeitos. Vigostsky (1998, 2003) ultrapassa a visão dominante na psicologia, segundo a qual os afetos são um fenômeno apenas biológico, apresentando-as como um processo psicológico que integra, além dos fatores biológicos, aqueles que são sociais, culturais e históricos, e que atuam como um organizador interno do comportamento. Em ambas perspectivas, filosófica e psicológica, fica evidente que os afetos, pensamento e comportamento são processos integrados e construídos a partir dos encontros que ocorrem ao longo da existência dos sujeitos.

Os demais estudos que formam a base de construção da categoria estima de lugar seguem essa linha de compreensão, tal como Heller (1993) que classifica os sentimentos que guiam os sujeitos nas relações interpessoais, nas ações e escolhas cotidianas como sentimentos orientativos. E Sawaia (2009; 2014) que enfatiza as dimensões éticas, políticas e psicossocial dos afetos no sentido de refletir sobre formas de combater a desigualdade e

promover a transformação social. Horizontes esses que animam a Psicologia Social latino-americana (Martin-Baró, 2011; Lane, 2012). É, portanto, considerando a vinculação entre os aspectos afetivos, cognitivos e comportamentais derivados das relações dialéticas pessoa-ambiente a partir de uma perspectiva ético-política que Bomfim (2010) vai observar que, assim como estimamos as pessoas e a nós mesmos, estimamos também os lugares. De modo que a estima de lugar é um afeto de atribuição de valor, de significado e sentido derivado das relações dos indivíduos com os ambientes.

Ao analisar a relação afetiva estabelecidas entre os habitantes de São Paulo e Barcelona e suas respectivas cidades de moradia, Bomfim (2010) observou, por meio das imagens afetivas, que a estima de lugar pode ser classificada da seguinte maneira: agradabilidade, quando as pessoas revelam prazer e satisfação em estar no local; pertencimento, quando há indício de apego, apropriação e identificação; estima de destruição está relacionada a sentimentos de dano e estrago dos aspectos físicos do ambiente; e a de insegurança se refere ao sentimento de instabilidade. A estima de lugar de pertencimento e agradabilidade foram identificadas como sentimentos potencializadores da ação dos sujeitos nos lugares. A de destruição e insegurança, por sua vez, foram identificadas como despotencializadoras da ação dos sujeitos no ambiente.

Além dessas quatro categorias, alguns moradores que fizeram parte da pesquisa de Bomfim (2010) demonstravam sentimentos ambíguos e contraditórios com relação às suas cidades. Esses afetos que revelavam coexistência de sentimentos potencializadores e despotencializadores foram identificados como estima de lugar de contraste. Esse foi considerado inicialmente como um sentimento despotencializador. No entanto, com o avanço das pesquisas com relação à estima de lugar, foi se verificando que o afeto de contraste, ao revelar a coexistência de sentimentos polarizados, é transversal aos demais afetos presentes na categoria. Diante disso, a sua definição em termos de potencializar ou despotencializar a

ação dos sujeitos será definida em função daquele sentimento que sobressair em meio aos demais (Bomfim, *et al*, 2014).

A categoria estima de lugar tem sido objeto de vários estudos e pesquisas desenvolvidos no Laboratório de Pesquisa em Psicologia Ambiental da Universidade Federal do Ceará (LOCUS). As produções acerca desse afeto na inter-relação pessoa-ambiente já tiveram diversos contextos como foco, conforme pode ser verificado na revisão sistemática das produções do referido laboratório (Pacheco, Souza e Bomfim, 2021).

Acerca da relação de profissionais e seus locais de trabalho, é possível verificar estudos situados no contexto das políticas públicas da saúde, da assistência e da educação. Pesquisas realizadas com trabalhadores da área de saúde mental que atuam em um Centro de Atenção Psicossocial (Félix, 2011), com psicólogos vinculados à Residência Integrada em Saúde com relação ao seu contexto de trabalho (Feitosa, 2014) e com Agentes Comunitários de Saúde (ACS) vinculadas à uma Unidade Básica de Saúde (Bezerra & Feitosa, 2018) revelam que predomina entre esses profissionais a estima de lugar de contraste. As análises desses resultados mostram que esse afeto é decorrente principalmente da avaliação segundo a qual esses profissionais gostam do seu território e do trabalho que desenvolvem junto à comunidade, mas muitas vezes é impedido de realizar a sua função em decorrência das dificuldades que limitam, chegando até a impossibilitar, a realização do serviço junto à comunidade.

A prevalência da imagem de contraste também foi identificada entre os profissionais da Assistência Social (Lima, Pacheco & Bomfim, 2021). Semelhante ao que ocorre entre os profissionais da saúde, os trabalhadores da assistência, embora gostem e considerem importante a realização do trabalho que desenvolvem, sentem-se frustrados por não conseguirem cumprir com tudo aquilo que gostariam devido à limitação dos recursos.

Acerca do contexto dos profissionais da educação foi realizada uma pesquisa com professores e servidores dos Centro de Humanidades I e II, localizados no campus Benfica da Universidade Federal do Ceará (Bomfim, Maia, Lima & Costa, 2019). Esse estudo indicou que, tanto entre os servidores quanto entre os professores, a imagem afetiva que mais aparece é a de contraste. Entre aqueles, o contraste é seguido de pertencimento, enquanto entre estes é seguido de agradabilidade. As análises realizadas indicam que os docentes avaliam o campus Benfica da UFC como um lugar que, embora precise de cuidados, é muito agradável. Esse sentimento de agradabilidade é associado principalmente à arborização presente nos jardins e nos bosques presentes no campus, configurando uma estima de lugar docente potencializadora.

Barreto e Bomfim (2023), em uma pesquisa realizada com professores de IES privadas, localizadas nas regiões do Cariri e Centro Sul do Ceará, identificaram uma predominância das imagens afetivas de contraste com ênfase na insegurança, e destruição. Como analisado pelas autoras, os afetos de insegurança e destruição que compõem a estima de lugar despotencializadora identificada entre os participantes da pesquisa não dizem respeito às estruturas físico-espaciais das instituições. Esses denunciam a precarização do sistema educacional e das inter-relações estabelecidas nesse ambiente decorrentes da mercantilização da educação (Barreto & Bomfim, 2023). A partir desse estudo, Barreto e Bomfim (2023) identificaram uma tendência à divergência entre a estima de lugar de professores de IES públicas e privadas e apontaram a necessidade de se investigar as implicações das políticas neoliberais na composição dos afetos dos professores com relação ao seu ambiente de trabalho.

As implicações do neoliberalismo na maneira como docente de IES se sentem em relação ao trabalho estão presentes em diversas pesquisas que abordam os afetos de professores do Ensino Superior com relação à docência realizadas no campo de estudo sobre

o trabalho. De acordo com as investigações, esses profissionais são atravessados por sentimentos de prazer e sofrimento que repercutem na qualidade de vida no trabalho desses profissionais (Galindo, *et al*, 2020; Martins e Honório, 2014; Costa, 2017; Lopes-Pereira, et al, 2020; Ruza & Silva, 2016; Jilou & Cecílio, 2015).

No contexto das IES privadas, os sentimentos de prazer estão relacionados a: realização profissional (Martins & Honório, 2014), satisfação em desenvolver a atividade docente, orgulho pelo trabalho e liberdade para usar a criatividade e para desenvolver as estratégias de trabalho (Galindo *et al*, 2020; Costa, 2017), contato com os alunos (Jilou & Cecílio, 2015; Costa, 2017), relacionamento com as chefias e com os colegas de trabalho, respeito ao professor, interesse e maturidade por parte dos alunos, condições de infraestrutura adequadas e boas condições de trabalho, suporte pedagógico e investimento em formação continuada, segurança com relação à carga horária e remuneração de um semestre para outro, ter bons salários e benefícios, tais como plano de saúde (Costa, 2017). E os sentimentos de sofrimento são atribuídos, principalmente, a: esgotamento profissional (Martins & Honório, 2014; Galindo *et al*, 2020), falta de reconhecimento pelo esforço dispendido (Galindo *et al*, 2020), precárias condições de trabalho, como salas de aula lotadas, prédios com estrutura física inadequada, falta de material pedagógico, baixa remuneração, o aumento do ritmo de trabalho, e a instabilidade no emprego (Jilou & Cecílio, 2015; Costa, 2017), falta de autonomia, novas formas de avaliação do Ensino Superior, dificuldades em termos de relacionamento interpessoal (Martins & Honório, 2014; Costa, 2017), falta de atenção e interesse dos alunos em sala de aula e de respeito da instituição para com o professor, desvio do foco da missão do professor (Costa, 2017), ausência de apoio por parte da instituição para que o professor invista na carreira acadêmica, embora cobre do docente uma ascensão em termos de titulação, entre outros.

Essa precariedade do trabalho docente em instituições privadas se manifesta em sua versão mais acentuada naquelas pertencentes aos conglomerados e megacorporações educacionais, onde a mercantilização da educação se apresenta com maior intensidade (Cruz & Paula, 2015). Nestas, a transformação da educação em mercadoria e a ênfase no lucro em detrimento do ensino, manifestas de maneira mais desnuda, põe o professor diante de um dilema entre o seu papel como educador e as demanda empresariais, esvaziando o trabalho docente de sentido e tornando a docência uma experiência sofrida, dolorosa e frustrante (Costa, 2005; Gerheim, 2022).

No contexto das IES públicas, há uma avaliação satisfatória com relação ao trabalho docente, sobretudo em decorrência da significância e identificação com a tarefa realizada, satisfação com a remuneração e com a disponibilidade de tempo para o lazer e para o convívio familiar e social que a docência possibilita (Lopes-Pereira *et al*, 2020). Os aspectos de sofrimento estão associados, principalmente, às relações interpessoais e à intensificação do trabalho em decorrência das demandas por produção (Lopes-Pereira *et al*, 2020) e das atividades administrativas, burocráticas e de representação colegiada (Ruza & Silva, 2016). Acerca dos afetos de prazer e sofrimento decorrentes do trabalho docente em universidades públicas, os resultados apresentados por Lopes-Pereira *et al* (2020) corroboram Ruza e Silva (2016) quando estes observaram que os docentes se sentem satisfeitos com as atividades relativas ao ensino, pesquisa e orientação próprias da docência em uma IES pública. No entanto, as formas de gestão e organização do trabalho gerencialistas às quais essas instituições estão submetidas resultam em uma intensificação do trabalho, fazendo com que mesmo as atividades potencialmente prazerosas sejam fonte de estresse e adoecimento docente.

Entre os docentes efetivos em instituições públicas, a precarização do trabalho é identificada, principalmente, na falta de recursos e infraestrutura adequada para se trabalhar,

nas exigências de metas a atingir e na competição entre os professores na corrida para aquisição de bolsas e verbas (Borsoi, 2012). Já entre os professores substitutos, essa precariedade se evidencia, sobretudo, na flexibilização dos vínculos trabalhistas decorrentes da inserção das ideias neoliberais no setor público, que gera insegurança e incerteza quanto à expectativa de futuro desse trabalhador (Aquino, Moita, Correa e Souza, 2014) e nas demais formas de violência vividas por esse profissional em seu cotidiano de trabalho (Silva, Ribeiro e Machados, 2018).

As referidas pesquisas evidenciam que a precarização do trabalho docente atinge, por diferentes vias, tanto os professores de IES privadas quanto de IES públicas e nestas, tanto aqueles com vínculo de trabalho como substituto quanto efetivo.

Metodologia

Na produção do *corpus* analisado nesta pesquisa, cujo objetivo é caracterizar os afetos dos professores de Instituições de Ensino Superior com relação ao seu ambiente de trabalho a partir da estima de lugar, realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa (Creswell, 2010), utilizando a metodologia de construção dos mapas afetivos (Bomfim, 2010). Essa é uma metodologia de apreensão dos afetos desenvolvida por Bomfim (2010), por meio da qual a autora identificou a categoria estima de lugar. Nesse processo de construção dos mapas afetivos é utilizado o Instrumento Gerador dos Mapas Afetivos (IGMA).

Instrumento de Produção e Procedimentos de Análise das Informações

O Instrumento Gerador dos Mapas Afetivos (IGMA) é um recurso que possibilita a identificação da disposição afetiva das pessoas com relação aos lugares a partir de desenhos, elaboração de significados e metáforas construídos pelos respondentes. O primeiro ponto do

IGMA consiste em solicitar ao respondente que construa um desenho que represente sua maneira de ver e sentir o lugar em análise. Esse desenho deve funcionar como um disparador, cuja função é possibilitar que os sujeitos acessem suas emoções e sentimentos com relação ao lugar.

Os afetos deflagrados e expressos por meio do desenho são retomados nas três questões seguintes do instrumento, a saber: a) explicação do desenho; b) descrição dos sentimentos expressos no desenho; e c) resumo desses sentimentos em 6 palavras. Esses elementos visam a promover a interpretação do desenho, realizada pelo próprio respondente, e a saturação das respostas referentes aos seus sentimentos e emoções. As informações conseguidas a partir desses quesitos possibilitam, tanto ao pesquisador quanto ao colaborador, uma maior clareza acerca dos afetos destes com relação ao lugar.

A etapa seguinte do IGMA é composta por duas perguntas que conduzem o sujeito em direção à construção de uma metáfora. A primeira delas é sobre o que diria, caso alguém lhe perguntasse sobre o que pensa do lugar. A segunda é com o quê o sujeito compararia o lugar. Por meio dessas questões se busca respostas ainda não apresentadas nos tópicos anteriores, e, além disso, por meio da comparação, a construção de uma imagem metafórica que sintetize os afetos com relação ao lugar. Desse modo, o IGMA conduz os participantes em um processo que inicia com a expressão dos sentimentos e emoções dos respondentes por meio da construção de uma imagem na forma de desenho, segue com a elaboração cognitiva desses afetos por meio da escrita e finaliza com a concepção de uma nova elaboração imagética, na forma de uma metáfora, que demanda a junção de palavra e imagem. Assim, o IGMA guia os sujeitos em um complexo sistema de elaboração de seus sentimentos e emoções com relação ao lugar.

As informações conseguidas por meio das etapas aqui descritas foram submetidas à análise de conteúdo categorial (Bardin, 2016), seguindo o modelo desenvolvido por Bomfim (2010), conforme apresentado na figura 1.

Figura 1

Quadro com a síntese do processo de categorização das informações do IGMA

Espaço reservado para colocar a foto do desenho elaborado pelo sujeito	Identificação: dados sociodemográficos do respondente.
Estrutura	A estrutura é classificada aqui como cognitiva (caso apresente mais elementos geográficos) ou como metafórica (caso apresente mais elementos simbólicos).
Sentido	Explicação do sujeito acerca do desenho.
Qualidade	Características que o sujeito atribui ao lugar a partir do desenho.
Sentimento	Afetos expressos pelos sujeitos com relação ao lugar.
Metáfora	Analogia construída pelo sujeito quando solicitado a comparar o lugar com algum outro elemento.
Imagem afetiva	Articulação dos sentidos, qualidades, sentimentos e metáforas dispostas no IGMA feita pelo pesquisador com o intuito de identificar e categorizar os afetos revelados pelo sujeito com relação ao lugar.

Nota: Este quadro considera o modelo inicial elaborado por Bomfim (2010), com adaptações de Barreto (2017)

A construção da imagem afetiva consiste em identificar e classificar os afetos dos sujeitos com relação ao ambiente em uma das seguintes categorias: agradabilidade, pertencimento, insegurança, destruição e contraste, conforme já explicitado neste texto.

Com as informações conseguidas com o auxílio do IGMA identificamos a estima de lugar predominante entre os professores de Instituição de Ensino Superior com relação ao seu ambiente de trabalho. Por meio da análise do instrumento preenchido por cada um dos participantes, identificamos especificidades existentes na composição das imagens afetivas

dos professores de Instituições de Ensino Superior públicas e privadas, localizadas no interior e na capital do Ceará.

Participantes

Participaram desta pesquisa 58 professores que trabalham em IES públicas e privadas, localizadas em Fortaleza e em mais oito cidades do Ceará, incluindo a região metropolitana da capital e interior do Estado, a saber, Maracanaú, Icó, Juazeiro do Norte, Crato, Barbalha, Limoeiro do Norte, Sobral, Itapipoca. Estes profissionais foram selecionados por conveniência e por meio da técnica bola de neve (Yin, 2016).

Os participantes foram homens e mulheres que se identificaram como brancos, negros e pardos, com idades que variam de 27 a 62 anos. Em termos do trabalho, colaboraram professores com vínculo efetivo e temporário em instituições públicas, e contratados por tempo integral, parcial e horistas em IES privadas, com tempo de experiência na docência variando de 9 meses a 30 anos. Considerando as funções exercidas, participaram professores que atuam como docentes apenas na graduação, graduação e pós-graduação, e que exercem ou já exerceram cargos de chefia, como, por exemplo, coordenação de curso.

No processo de análise do material produzido acerca das IES privadas, os distintos afetos revelados pelos professores indicaram a existência de quatro tipos de IES às quais eles estão vinculados. Essas foram agrupadas da seguinte maneira:

- No *grupo 1* estão as instituições privadas com nível de abrangência regional e que conta com alto nível de reconhecimento e prestígio social. Estão inseridas neste conjunto as seguintes IES do interior do Estado: UniLeão, em Juazeiro do Norte; UNIVS, em Icó; Uninta, presente em Sobral e Itapipoca. E da capital, faz parte desse primeiro grupo a Unifor.

- No *grupo 2* constam as unidades de ensino que derivam de empresas educacionais com experiência e tradição na Educação Básica e a elas continuam bastante vinculadas. Dentre as IES do interior, fazem parte desse grupo a UniFap que conta com a tradição do Colégio Paraíso, em Juazeiro do Norte, a Faculdade Vidal que tem sua origem na Escola Normal Vidal em Limoeiro do Norte e Faculdade Luciano Feijão, em Sobral, que deriva do colégio Luciano Feijão. Da capital, estão incluídas, a Faculdade Ari de Sá, que conta com a tradição do Colégio Ari de Sá, e a Unichristus, com o Colégio Christus.
- O *grupo 3* é composto por instituições que fazem parte de grandes conglomerados educacionais, de abrangência interestadual. Do interior, estão a Uninassau, pertencente ao Grupo Ser Educacional e a Universidade Estácio de Sá, que atualmente é administrada pelo grupo YDUQS. Sobre a Uninassau localizada em Juazeiro do Norte é importante saber que a ela foi integrada à Unijuazeiro. Esta era uma IES local, vinculada ao Colégio Objetivo de Juazeiro do Norte, mas foi adquirida pelo Grupo Ser Educacional. Das unidades de ensino da capital, além da Uninassau, estão a Anhanguera, que faz parte do Grupo Educacional Cogna; a UNI7, adquirida pelo grupo Ser Educacional; e a Unifanor que foi integrada ao grupo YDUQS.
- O *grupo 4* é formado pelas instituições que não estão inseridas em nenhum dos três grupos anteriores, são elas: a Uniateneu e a Uninta localizadas em Fortaleza. Essas são IES que não possuem a visibilidade das instituições maiores e mais antigas como a Unifor, nem a tradição das IES que se originam de grupos com experiência na Educação Básica, nem pertencem a conglomerados educacionais. É sabido que no interior também há IES que poderiam ser inseridas nesse grupo, como, por exemplo, a Faculdade Cecape de Juazeiro do Norte, no entanto, não tivemos participação de professores de instituições desse tipo localizadas no interior.

Considerando que alguns participantes atuam em mais de uma instituição de ensino e que aceitaram construir um mapa afetivo para cada IES, foram construídos e analisados 68 mapas afetivos, identificados como MA 01, MA 02, MA 03 ... MA 68. A caraterização completa dos participantes pode ser verificada no link: Caracterização dos Participantes e no Apêndice A. A indicação de cada mapa afetivo citado no decorrer da apresentação dos resultados também está acompanhada por um link que permite a visualização do quadro síntese do processo de categorização que lhe é correspondente e também no Apêndice B.

Resultados

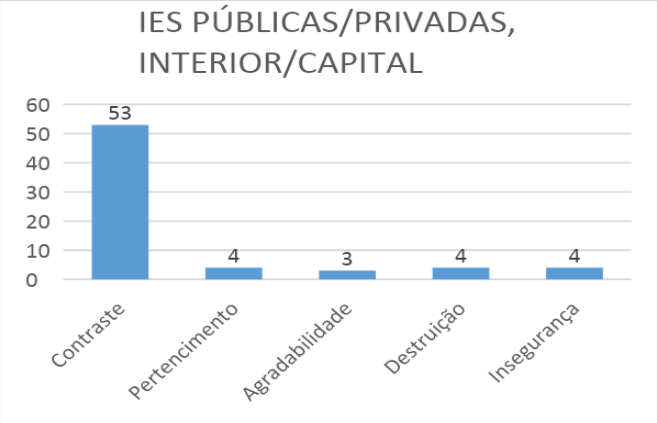
Analisamos os mapas afetivos construídos pelos participantes desta pesquisa tendo em mente o objetivo de **caracterizar os afetos dos professores de Instituições de Ensino Superior com relação ao seu ambiente de trabalho a partir da estima de lugar.** Essa análise nos permitiu: I) identificar as disposições afetivas dos professores que trabalham em IES com relação ao seu ambiente de trabalho; II) caracterizar as disposições afetivas de professores de IES públicas e privadas, localizadas no interior e na capital do Ceará; III) entender a composição das imagens afetivas que constituem a estima de lugar de professores de IES do Ceará com relação ao seu ambiente de trabalho. Construindo, assim, uma compreensão acerca dos afetos, revelados por meio da estima de lugar, dos docentes que atuam no Ensino Superior.

Identificação das Disposições Afetivas dos Professores que Trabalham em IES com relação ao seu Ambiente de Trabalho

A pesquisa realizada mostrou que as imagens afetivas dos professores de IES do Ceará que participaram do estudo é predominante de contraste (77,6%). Com uma distância acentuada com relação à primeira, foram identificadas as imagens de pertencimento (6%), de destruição (6%) e de insegurança (6%). E por último, com uma pequena diferença, imagens de agradabilidade (4,4%), conforme apresentado na figura 2.

Figura 2

Gráfico da Estima de lugar dos professores do Estado do Ceará



Fonte: elaboração própria

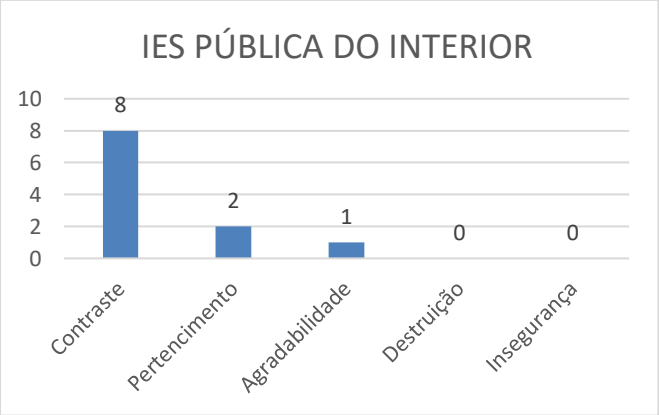
Essas informações indicam que os professores, majoritariamente, consideram que a sua relação com as instituições em que trabalham geram tanto afetos de agradabilidade e/ou pertencimento, quanto afetos de destruição e/ou insegurança. Fica evidente, portanto, que o ambiente de trabalho docente, seja público ou privado, localizado no interior ou na capital, é um ambiente no qual coexistem sentimentos potencializadores e despotencializadores.

Decompondo esses resultados e separando as informações encontradas no contexto das IES públicas, temos o seguinte: entre os professores de IES públicas localizadas no

interior do Estado do Ceará, além do contraste, há 02 mapas de pertencimento e 01 de agradabilidade como indicado na figura 3.

Figura 3

Gráfico da estima de lugar dos professores de IES públicas do interior do Ceará

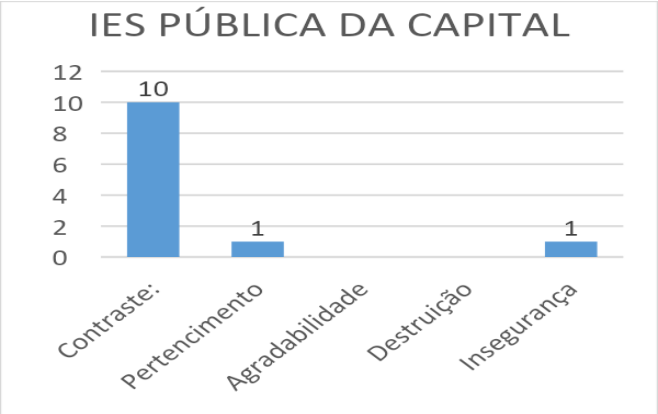


Fonte: elaboração própria

Entre as IES públicas localizadas na capital do Ceará, além do contraste, há 01 mapa de pertencimento e 01 de insegurança, como pode ser verificado na figura 4.

Figura 4

Gráfico da estima de lugar dos professores de IES públicas da capital do Ceará



Fonte: elaboração própria

Não foram identificadas entre os professores de instituições públicas, nem do interior e nem da capital, imagem afetiva de destruição. Dessa imagem aparecem apenas elementos nas imagens de contraste.

A partir dessas informações não é possível estabelecer comparações acerca da estima de lugar entre os professores que atuam em IES públicas do interior e da capital, no entanto, permite levantar algumas hipóteses que podem ser confirmadas ou não por estudos posteriores. A primeira delas é que, embora em ambas seja predominante a imagem afetiva de contraste, as imagens de pertencimento podem ser mais presentes entre os professores que atuam na IES públicas do interior do que entre os que trabalham nas instituições públicas da capital. Isso poderá estar relacionado a algumas características das instituições públicas localizadas no interior que compuseram o contexto dessa pesquisa, quais sejam, Universidade Federal do Cariri (UFCA) e a Universidade Regional do Cariri (URCA), que as diferencia daquelas localizadas na capital, Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Instituto Federal do Ceará (IFCE).

A UFCA é uma universidade muito nova, criada em 2013, e muitos de seus professores estão lá desde a fundação da instituição. Isso possibilita que esses docentes se sintam parte do processo de implementação da universidade, da construção dos cursos, da formação da identidade e cultura da instituição. A participação nessa construção gera orgulho e satisfação com cada conquista alcançada nesse processo, além de demandar engajamento de todos que fazem parte da IES. Esse engajamento, bem como o estabelecimento de relações de amizade, é facilitado também pelo fato de muitos professores serem de outros Estados do Brasil e seus vínculos de amizade no interior ficarem muito circunscritos ao contexto de trabalho.

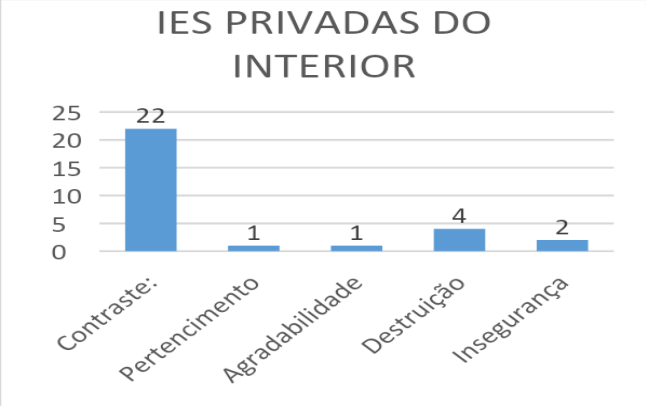
Já com relação à URCA, os sentimentos de pertencimento podem estar mais relacionados ao fato de que ela é uma universidade com elevado reconhecimento e prestígio na região, além de ser bastante integrada ao cotidiano das pessoas. Essa integração é percebida tanto no fácil acesso ao seu prédio principal pelos moradores locais, quanto pela abrangência de suas ações na região. Além disso, antes da universidade ser um espaço de

trabalho, ela fez parte do cotidiano de vários de seus professores como local de formação profissional, uma vez que muitos dos seus atuais docentes graduaram-se na própria universidade.

Fazendo o recorte das IES privadas, é possível perceber que entre aquelas localizadas no interior do Estado, além dos mapas de contraste, há 01 de pertencimento, 01 de agradabilidade, 02 de insegurança e 04 de destruição, conforme demonstrado na figura 5.

Figura 5

Gráfico da estima de lugar dos professores de IES privadas do interior do Ceará

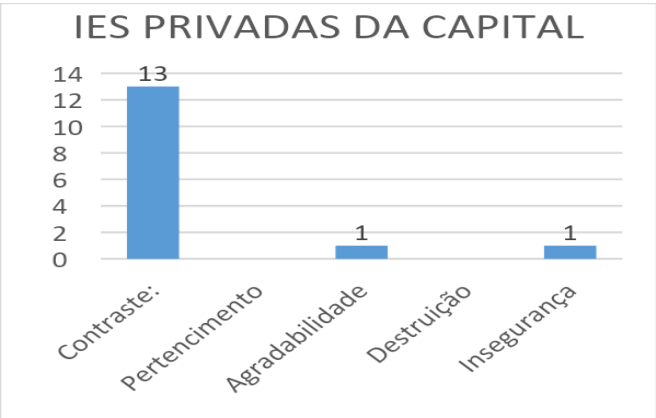


Fonte: elaboração própria

Já entre os mapas afetivos relacionados às IES privadas localizadas na capital não constam imagens afetivas de destruição, nem de pertencimento. Excetuando-se os mapas de contraste, há, apenas, 01 de agradabilidade e 01 de insegurança, conforme figura 6.

Figura 6

Gráfico da estima de lugar dos professores de IES privadas da capital do Ceará



Fonte: elaboração própria

Dessas informações, chama a atenção a presença dos afetos despotencializadores entre os professores das IES privadas do interior e das situadas na capital do Ceará. Entre aqueles, é possível perceber a concentração das imagens afetivas de destruição, enquanto entre estes consta apenas a imagem de insegurança.

Ressalvando-se que o presente estudo não tem parâmetros estatísticos que permitam estabelecer comparações, conjecturamos, a partir das informações e das observações realizadas no processo de aplicação do IGMA, que esse recorte (a imagem afetiva de destruição mais presente entre os mapas afetivos despotencializadores construídos pelos professores de IES privadas do interior, enquanto a imagem de insegurança mais presente entre os mapas afetivos construídos por aqueles da capital) pode ser representativo da realidade vivenciada entre os professores das instituições privadas do Ceará. Isso porque, embora ambas, destruição e insegurança, façam referência a sofrimentos decorrentes do processo de mercantilização da educação e precarização da atividade docente, foi possível perceber no processo de composição das imagens de contraste que os sentimentos de destruição, como perplexidade, revolta, inconformismo, não aceitação, raiva e decepção com relação ao processo de mercantilização da educação ficaram mais evidente entre os professores das instituições privadas situadas no interior. Já os sentimentos que compõem a imagem de insegurança, como medo, dúvidas, sufocamento, cansaço, solidão apareceram mais nos mapas dos professores das instituições da capital.

A explicação pode estar no fato de que o surgimento das IES no interior do Estado do Ceará é mais tardio do que na capital, e, consequentemente, também é mais tardio a percepção do processo de vulnerabilização do trabalho docente, de modo que ainda é muito presente entre os professores esses sentimentos de perplexidade, revolta e não aceitação dessa realidade, próprios da imagem afetiva de destruição. Já na capital, o processo de mercantilização das IES já vem ocorrendo há mais tempo, por isso faz-se mais presentes

afetos de insegurança resultantes de um sistema de mercantilização já bastante estabelecido, como exaustão, medo, solidão. Diante disso, tomando como referência La Boétie (2017) quando diz que quem nunca conheceu a liberdade não tem como lamentar a sua perda, construímos a hipótese de que o processo de degradação está mais normalizado e consolidado entre os professores da capital do que entre os professores do interior. Por isso, entre estes se fazem mais presentes os afetos que compõem a imagem de destruição. Já a imagem de insegurança está mais evidente entre os docentes da capital que já se insere no mercado de trabalho em um contexto de intensa mercantilização das instituições de ensino, não havendo, portanto, o sentimento de estranhamento. Seja por meio da imagem de destruição ou de insegurança, os contrastes encontrados entre os professores de IES privadas são predominantemente despotencializadores, indicando uma estima de lugar despotencializadora desses docentes com relação ao seu ambiente de trabalho.

Em resumo, identificamos que as disposições afetivas dos professores que trabalham em IES com relação ao seu ambiente de trabalho são, predominantemente, de contraste tanto entre os professores de IES públicas e privadas, localizadas no interior e na capital do Ceará, sendo contraste potencializador entre aqueles das instituições públicas e despotencializador entre aqueles que atuam em instituições privadas. No contexto público, para além do contraste, a construção das informações analisadas nesta pesquisa nos permite conjecturar que a imagem afetiva de pertencimento está mais presente entre os professores de IES localizadas no interior do que na capital. No contexto privado, ainda em termos de conjectura por falta de parâmetros estatísticos, os resultados indicam que a imagem afetiva de destruição se destaca entre os professores de IES localizadas no interior e a imagem afetiva de insegurança entre aqueles que atuam em IES privadas da capital.

Caracterização das Imagens Afetivas Construídas por Professores de Instituições de Ensino Superior Públicas e Privadas, Localizadas no Interior e na Capital do Ceará com relação ao seu Ambiente de Trabalho

Imagens afetivas de professores que trabalham em IES públicas localizadas no interior do Ceará. Entre os professores que trabalham em instituições públicas localizadas nas cidades do interior do Ceará, a imagem de agradabilidade foi revelada na comparação do local de trabalho com uma 'escola de profissionais' (MA 08). A IES 'escola de profissionais' representa uma instituição que tem tecnologia e estrutura organizacional para formar futuros profissionais com técnica, ética e valores para o mundo. O professor tem a estrutura física e organizacional necessárias para exercer a sua função e a exerce com entusiasmo, talento, fé e gratidão. Nesse caso, o afeto de agradabilidade remete, principalmente, à satisfação com relação aos recursos para o desenvolvimento da atividade docente, ao compromisso com a formação do aluno e à realização profissional como docente.

Os mapas afetivos de pertencimento apresentam as imagens da IES como 'parque a florescer' (MA 01) e 'rede' (MA 03). A IES 'parque a florescer' é aquela percebida como uma instituição de ensino preocupada com a formação do pensamento autônomo e crítico dos estudantes, por isso o professor se sente identificado com a proposta pedagógica desenvolvida. Já a imagem 'rede' representa uma instituição sentida como um ambiente que possibilita a conexão entre docentes, servidores técnicos e discentes. Trata-se de uma universidade que, embora pequena e em desenvolvimento, revela-se como um ótimo espaço de ensino e aprendizagem. Nesses casos, os mapas de pertencimento estão relacionados à identificação com a proposta político pedagógica, à percepção de ser respeitado, reconhecido e de que há, entre os professores, alunos e funcionários, sentimento de solidariedade, envolvimento, empatia e colaboração. Fazer parte desse ambiente traz satisfação, felicidade, alegria e realização para os respondentes.

As imagens afetivas de contraste construídas por professores de IES públicas do interior apresentam elementos que indicam sentimento de pertencimento e/ou agradabilidade, por um lado; e por outro, sentimento de insegurança e/ou destruição. Essa coexistência de afetos contraditórios com relação às unidades de ensino em questão está expressa nas comparações das IES com ‘rosa com espinhos’ (MA 02), ‘grande escola’ (MA 04), ‘escola-projeto’ (MA 05), ‘empresa do século XIX’ (MA 06), 'jardim que quer ser empresa ou oficina que quer ser linha de produção' (MA 07), ‘abrigo’ (MA 09), ‘alimento’ (MA 10) e ‘boneca de porcelana’ (MA 11).

A IES ‘rosa com espinhos’ é aquela percebida como um lugar de trabalho agradável, com a presença da natureza e de animais e onde se é possível conviver e aprender com pessoas afetuosas e acolhedoras, mas também algumas difíceis de lidar. É um ambiente que proporciona realização e crescimento profissional, oportunidade de contribuir com a comunidade, no entanto também gera cansaço da rotina e dos desafios enfrentados, e irritação pelas dificuldades com determinadas situações com algumas pessoas. O docente tem sentimentos de satisfação, realização, alegria, amizade, mas também de insegurança e irritação.

A IES 'jardim que quer ser empresa ou oficina que quer ser linha de produção' é aquela que floresce apesar de ancorada na dinâmica burocrática das instituições contemporâneas. É a IES que aparece como uma conquista histórica para uma comunidade em que a maioria das pessoas não tem tradição de frequentar o Ensino Superior e, assim, traz um frescor que permite enfrentar de forma transformadora os desafios de um mundo em que a própria universidade está em crise. Os sentimentos docentes são de desafio, chateação, mas também de orgulho, beleza, transformação e futuro, remetendo à imagem, por um lado de destruição decorrente do excesso de burocracias, e por outro de pertencimento.

Elementos que fazem referência à afetos de pertencimento e destruição estão presentes também na IES ‘alimento’. Esta imagem representa a instituição onde se precisa estar nela periodicamente para se sentir nutrido. É um lugar sentido como uma segunda casa, onde os colegas são vistos como uma segunda família e os profissionais são competentes, no entanto precisa de melhorias e adequações diante da realidade atual, na qual faltam instalações e recursos adequados para trabalhar. Os sentimentos são de alegria, satisfação, realização profissional, amor, prazer, comprometimento, mas entendendo também que precisam ser atendidas algumas necessidades, sobretudo com relação aos recursos e estrutura necessários para o desenvolvimento da atividade docente. Neste caso, o afeto de destruição aparece na precarização da infraestrutura e falta de material para trabalhar; e o de pertencimento está relacionado, principalmente, às relações interpessoais.

As relações interpessoais são evidenciadas também na IES ‘abrigo’. A IES ‘abrigo’ é aquela que é referência na região, pela qual há um apego e onde há uma boa relação entre as pessoas, mas também há disputas próprias do universo acadêmico. Os sentimentos docentes são de que a instituição é um lugar de afetos e solidariedade, mas também de divisão desnecessária, disputas acadêmicas que geram frustração. Neste caso, portanto, fica evidente que o sentimento de pertencimento está associado ao prestígio e reconhecimento da IES na região, bem como às relações interpessoais. A este último aspecto, qual seja relações interpessoais, associa-se também o afeto de insegurança.

A IES 'empresa do século XIX' é aquela com práticas e mentalidades muito atrasadas, que vive um distanciamento das questões de fato importantes para a sociedade e que pouco colabora para a geração de pensamento crítico. Nessa IES, o docente identifica que poderia contribuir mais com o processo de transformação social, mas se sente pouco desafiado para isso devido às limitações do ponto de vista da infraestrutura, recursos, e etc. A IES deveria ser um grande vetor de desenvolvimento social da região, mas acaba não contribuindo tanto

quando deveria e tendo um papel de pouca relevância no processo de desenvolvimento regional. Esse cenário gera sentimento de frustração, isolacionismo e limitação. Há também sentimentos de gratificação, pois a referida metáfora remete, por outro lado, à uma instituição de grande porte que proporciona segurança e estabilidade para os profissionais, e que tem grande potencial a ser desenvolvido.

Esse sentimento de estar em uma instituição que tem potencial, mas que este não é aproveitado como poderia ser, está presente também na IES ‘escola-projeto’ e ‘grande escola’. IES 'escola-projeto' é aquela que funciona de maneira parecida com uma escola, por isso parece uma universidade ainda em construção. É um espaço de crescimento, de colaboração e de muitos afetos, mas também que tem muito a melhorar, uma vez que são diversas as dificuldades que precisam ser superadas. Com relação a esta unidade de ensino, fica evidente sentimento de agradabilidade em decorrência do potencial de crescimento, de pertencimento por conta das relações interpessoais, mas também de destruição devido às dificuldades e limitações próprias da precarização do trabalho docente.

Nesse mesmo sentido, a IES 'grande escola' é aquela que tem um grande potencial para destruir certezas (*doxas*) e promover as dúvidas (buscas), mas que não é desenvolvido e aproveitado de modo satisfatório. É uma instituição que pode contribuir com a sociedade de modo importante, mas que precisa ainda ser melhor aproveitada por meio do desenvolvimento de pesquisas e extensões. Assim sendo, esta é uma instituição que gera sentimentos de satisfação, alegria, esperança, motivação e tranquilidade por seu grande potencial, mas também sentimento de incerteza, uma vez que todo esse potencial não é aproveitado de modo adequado, sobretudo quando se é professor substituto, com vínculo temporário de trabalho.

Afetos vivenciados por professores substitutos também estão presentes na imagem afetiva IES 'boneca de porcelana'. A instituição comparada com uma ‘boneca de porcelana’ é

aquela que é muito bonita, mas muito frágil em decorrência das burocracias que dificultam a realização de coisas importantes e da insegurança vivenciada por professores substitutos. Nesta IES, há uma forte segregação entre professores efetivos e substitutos, o que faz com que estes, embora tenham a honra de nela atuar como docente, também tenham sentimentos de insignificância, incompetência, volatilidade, de ser descartável e de precisar aceitar imposições por parte daqueles. Desse modo, esse mapa, embora revele uma imagem afetiva de contraste, evidencia o afeto de insegurança vivenciado pelo professor substituto que atua em instituições públicas do interior.

Imagens afetivas de professores que trabalham em IES públicas localizadas na capital do Ceará. A imagem de pertencimento está presente na IES ‘arvore’ (MA 46). A IES 'árvore' é aquela que produz muitos galhos, folhas e frutos resultado do processo de conhecimento. É um ambiente de acolhimento, sabedoria, conhecimento e investigação que desperta a vontade de aprender, o estímulo à pesquisa, à dúvida e esperança. Neste caso, o afeto de pertencimento está relacionado, principalmente, ao sentimento de que faz parte de uma instituição que contribui com a sociedade.

A imagem de insegurança aparece na comparação da instituição com um 'feixe de balões de festa' (MA 53). Esta metáfora diz respeito à IES na qual os docentes, embora façam parte de uma mesma instituição, não se relacionam entre si, permanecem isolados uns dos outros, cada um com seus valores, conquistas e etc. A IES ‘feixe de balões de festa’ é apresentada como uma referência em isolamentos internos e onde predomina sentimentos de arrogância, vaidade, superioridade, decepção e falta de compromisso. Nesse caso, o afeto de insegurança se caracteriza, principalmente, pelos sentimentos de isolamento e solidão decorrentes da falta de comunicação e trocas entre os colegas de trabalho.

Os afetos de contraste nas instituições públicas localizadas na capital estão presentes nas IES ‘moinho de vento que espalha sementes’ (MA 40), ‘xícara de café sem açúcar’ (MA 41), ‘lâmpada’ (MA 42), ‘escola’ (MA 43), ‘outras universidades’ (MA 45) ‘cacto florescendo’ (MA 44), ‘casa’ (MA 47), ‘carro velho’ (MA 48), ‘SUS’ (MA 49) e ‘porto’ (MA 50).

A IES 'moinho de vento que espalha sementes' é um espaço de formação de pessoas que muito contribui para a sociedade e onde predomina sentimentos de amor, dedicação, vida, memória, trajetória, luta, paixão, mas também de medo e solidão. Nessa composição é possível identificar muitos elementos que remetem à imagem de pertencimento, como o sentimento de pertencer a uma instituição que contribui com a sociedade, que é parte da história de vida do docente e de que contribui com a construção desse lugar. Por outro lado, consta também nesse mapa elementos da imagem de insegurança. Esse afeto aparece na solidão com relação ao desempenho das atividades docentes, e no medo de não conseguir realizar adequadamente as tarefas correspondentes aos campos de ensino, pesquisa e extensão de uma instituição pública de referência nacional.

A insegurança com relação ao desempenho da docência frente à expectativa de manutenção do nível de excelência da atividade docente no contexto das IES públicas localizadas na capital do Estado consta também na metáfora IES 'lâmpada'. A IES ‘lâmpada’ é uma instituição respeitada, comprometida e responsável por importantes pesquisas nacionais e internacionais, promotora de um ensino de qualidade e de ações de extensão importantes para a sociedade. Para que a universidade se mantenha em tal posição de destaque, exige-se do docente coragem, colaboração e entusiasmo constante. Diante dessa demanda permanente para manter um desempenho que conserve ou aumente a relevância da instituição, o professor sente ansiedade, insegurança e angústia. Nesse contexto, ao mesmo tempo em que há sentimento de realização pessoal por estar num ambiente de referência na

produção de conhecimento, sente-se também o peso da cobrança e, consequentemente, adoecimento para manter o nível de excelência. Há, portanto, um esforço por parte do docente no sentido de tentar manter a IES como uma lâmpada acesa que, por vezes, leva-o ao adoecimento.

Nessa direção, também está presente a metáfora da instituição entendida como ‘porto’. A IES 'porto' é aquela em que “se prepara o que vai e se acolhe o que vem”, negociando, carregando peso, inventando como fazer e tendo medo de não conseguir. É um lugar onde se tem sentimentos de entusiasmo, esperança, força de vontade, mas também estresse, dúvida, apreensão. É onde se desenvolve um trabalho importante, em que se é parte de uma atividade de acolhimento, negociação, construção e isso diz sobre um sentimento de pertencimento; mas também de insegurança, pois remete à dúvida, apreensão e medo de não dar conta.

A IES 'xícara de café sem açúcar' é aquela que tem um amargo inicial, mas que você aprende a apreciar com o tempo. Ela é uma instituição que às vezes, em algumas situações, fica presa ao passado, gerando sentimentos de ansiedade, egoísmo, raiva e medo. Apesar disso, não é possível desconsiderar que a IES tem uma missão relevante para a sociedade, pois é fonte de conhecimento para formação técnica e humana dos alunos e, nessa direção, suscita sentimentos de felicidade e resiliência. Desse modo, coexistem, com relação à unidade de ensino comparada com uma ‘xícara de café sem açúcar’, elementos das imagens de destruição que se manifesta por meio da percepção de que a instituição não segue o desenvolvimento adequado e isso suscita sentimentos de raiva, e também de insegurança revelada nos sentimentos de medo e egoísmo. Contudo, a imagem de pertencimento se faz presente no sentimento de satisfação por ser parte de uma instituição que tem uma missão importante no desenvolvimento da sociedade por meio da oferta de uma formação adequada ao aluno.

A instituição como ambiente de formação e aprendizado tanto para o aluno quanto para o professor está expressa na comparação da unidade com uma ‘escola’. A IES 'escola' é um espaço de ensino e de aprendizado que alarga caminhos e abre novas possibilidades para todos que fazem parte dela. É um ambiente de trocas e vivências com pessoas dedicadas que possibilitam sentimentos de gratidão, amor, alegria, crescimento, aprendizado. Tudo isso diz respeito a aspectos que fazem com que a IES seja percebida como uma bênção, revelando afetos de pertencimento e agradabilidade. No entanto, a IES é também um espaço de disputas e competições entre os pares que demandam força e esforço por parte do docente, remetendo a sentimento de insegurança.

A comparação da IES com ‘cacto florescendo’ diz respeito à instituição que cresce, desenvolve-se e floresce, apesar do terreno árido, das dificuldades e da falta de estrutura para tal desenvolvimento. Diante disso, há um sentimento de admiração, orgulho, satisfação, de ser parte da construção e manutenção da instituição, mas também de raiva, insatisfação e necessidade de lutar com o intuito de resistir às ameaças e combater o processo de degradação da IES. Assim, há intenso sentimento de agradabilidade e pertencimento, mas também de insegurança decorrente desse processo de destruição vivenciado cotidianamente.

Elementos da imagem de destruição nas imagens de contraste estão evidentes também na metáfora ‘carro velho’, ‘SUS’ e ‘outras universidades’. A IES ‘carro velho’ representa a ideia de que a instituição tem um importante propósito de levar a sociedade de um lugar para outro, mas por conta da falta de investimento passa muito tempo parado, esperando manutenção para cumprir seu objetivo. Em direção semelhante, a IES ‘SUS’ é aquela que tem um grande propósito, uma proposta de universalização, mas o desenvolvimento da sua política é truncado, confuso, labiríntico. Ambas as metáforas remetem à precarização da IES que dificulta o trabalho a ser desenvolvido. No entanto, mesmo precária, a sua existência é importante, por isso deve ser defendida. Assim, embora o sentimento de destruição seja

intenso, há também o de pertencimento. A coexistência dos afetos que, por um lado, remetem à precariedade vivenciada na instituição e, por outro, à importância de se ter o vínculo efetivo em uma instituição pública e o reconhecimento do empenho das pessoas para a realização das atividades que lhes são demandadas pode ser identificada, igualmente, na IES ‘outras universidades’.

A imagem de contraste construída a partir de afetos de destruição e pertencimento é manifesto também na metáfora da IES ‘casa’. Na IES 'casa' há conflitos, mas as pessoas se sentem bem e pertencentes. A instituição, referência para essa imagem, é percebida como um lugar com estruturas precárias, onde se precisa enfrentar muitos desafios e lutas, mas também onde se é feliz e se tem amor. Essa agradabilidade, expressa nos sentimentos de amor e felicidade, soma-se ao desejo de permanecer e se estabelecer na IES. Esse afeto de pertencimento contrasta com as expectativas e tristezas decorrentes de incertezas e inseguranças próprias de quem assume o papel de professor substituto e, portanto, possui vínculo temporário.

Imagens afetivas de professores que trabalham em IES privadas, localizadas no interior do Ceará. A imagem de pertencimento está presente na IES 'casa onde já morei e estou de volta' (MA 30). Esta é a instituição onde o docente se graduou e volta como professor. Como tal, sente estar sendo reconhecido e fica feliz em poder retribuir aquilo que recebeu da IES em seu processo de formação. Destaca-se o sentimento de compromisso, identificação e de que a IES faz parte da sua história de vida.

A imagem de agradabilidade está presente na IES 'escola' (MA 28). A IES ‘escola’ é aquela que tem tecnologia, infraestrutura e organização para formar futuros profissionais. A satisfação com relação ao desempenho da docência nessa instituição está relacionada

principalmente à essa disponibilidade de estrutura física e organizacional que atendem às necessidades do professor no desempenho de sua função.

A imagem afetiva de destruição consta nas metáforas IES ‘mercado’ (MA 14), IES ‘instituição pública sem financiamento’ (MA 36), IES ‘restaurante’ (MA 33) e IES ‘castelo de areia’ (MA 37). A IES comparada com um ‘mercado’ é aquela que visa somente ao lucro e não se preocupa com a educação e formação dos estudantes. O ensino mercantilista se expressa na visão segundo a qual os alunos são clientes e as disciplinas são produtos a serem comprados. Com relação a essa instituição, o docente tem sentimentos de descontentamento e descrença com relação às políticas institucionais, decepção e frustração diante da quebra de expectativa acerca do que seria ser 'professora universitária'. Além disso, sente raiva por atuar de modo contrário ao que acredita em termos de educação, e ainda tem sentimentos de estar sendo explorada, e de desesperança. Já a IES 'instituição pública sem financiamento' denuncia o excesso de burocratização presente nas instituições. Essas burocracias compõem um sistema de monitoramento, controle e fiscalização da atividade docente que dificulta o desenvolvimento do trabalho do professor. Isso gera sentimento de frustração, raiva quando não se consegue realizar o que foi planejado por conta desses processos de controle. Além disso, os formulários que precisam ser preenchidos em nome desse monitoramento geram uma carga a mais de trabalho que se soma às já altas demandas que o professor recebe tanto por parte da coordenação quanto por parte dos alunos.

A imagem de destruição aparece também bastante relacionada ao afeto de insegurança, como pode ser visto nas imagens da IES 'restaurante’ e na IES ‘castelo de areia’. A metáfora IES 'restaurante’ faz referência à instituição na qual o aluno tem o que deseja, contanto que pague por isso. Nessa IES, o conhecimento científico e a formação ética do profissional não são considerado prioridade e isso gera no professor, além de raiva, um sentimento de insatisfação com o resultado que está provendo e de insegurança com relação

ao futuro, pois de acordo com o docente, 'como quem manda é o dinheiro, o futuro vai depender do mercado'. Já a IES 'castelo de areia' é aquela que por fora a pessoa vê como algo grande, poderoso e seguro, onde se ganha um determinado *status* ao ser professor, mas ao entrar percebe que ele está desmoronando. Com isso, o *status* de ser professor de nível superior se revela como uma ilusão, o que causa sentimento de frustração, decepção, tristeza, de ter sido enganado por considerar que a Educação Superior deveria ser diferente. Esse processo de destruição causado pelo sistema de mercantilização da educação faz com que os professores se sintam inseguros com relação à sua permanência no emprego e quanto ao futuro da humanidade. Em ambos os casos, os elementos da imagem de insegurança, como o medo, são decorrentes do processo de destruição das IES, ou seja, de degradação das instituições de ensino devido ao processo de mercantilização da educação.

As imagens de insegurança estão presentes nas IES 'comércio' (MA 22) e 'Samba'[4] (MA 39). A IES 'comércio' é aquela que prioriza a quantidade de cliente em detrimento da qualidade do serviço, sobrecarregando o professor. Trata-se de um ambiente fechado, no qual o docente não tem autonomia para avaliar o aluno, uma vez que ele é, antes de tudo, o cliente e não pode ser contrariado. Essa situação de falta de autonomia e liberdade de pensamento e de ação de acordo com a sua ética profissional, além do excesso de exigências, da sobrecarga e de não ser valorizado em suas competências causa sentimentos de contenção e angústia. Já a IES 'Samba' é aquela onde o professor busca se equilibrar e resistir aos processos que tentam lhe fazer cair. A sensação é de estar constantemente resistindo em um espaço opressor por parte das chefias. Essa situação gera sentimentos de mágoa, tristeza, dúvidas, desvalorização e desamparo.

[4] Nome de um brinquedo presente em parques de diversão em que a pessoa tenta se equilibrar em cima de um grande disco em movimento.

As imagens de contraste nas IES privadas localizadas no interior do Estado foram representadas pelas seguintes metáforas: IES ‘horizonte, mas com limite’ (MA, 12), ‘circo’ (MA 13), ‘criança com medo de crescer’ (MA 15), ‘labirinto com obras de arte e plantas’ (MA 16), ‘ringue’ (MA 17), condomínio de luxo fechado’ (MA 18), ‘mar’ (MA 19), ‘bar’ (MA 20), ‘marca mais barata’ (MA 21), ‘labirinto’ (MA 23), ‘projetar e construir’ (MA 24), ‘árvore podada’ (MA 25), ‘empresa’ (MA 26), ‘ambiente familiar’ (MA 27), ‘fábrica’ (MA 29), ‘minha casa’ (MA 32), ‘segunda casa’ (MA 34), ‘estação’ (MA 35), ‘comércio’ (MA 38), ‘shopping’ (MA 55) e ‘pessoa jovem’ (MA 68), como também no mapa afetivo MA 31, no qual a respondente não construiu a metáfora.

A IES ‘horizonte com limites’ é aquela que mostra possibilidades de crescimento, desperta o desejo de continuar estudando e se capacitando por meio de pós-graduações, onde se é feliz com a oportunidade de exercer a docência e também com as boas relações de amizades e respeito com alunos, colegas e gestores. Por outro lado, é um lugar que aprisiona o professor com excesso de trabalho, limitando que este alcance o horizonte vislumbrado. Isso porque o valor pago pela hora-aula é muito baixo, portanto o docente fica preso com várias aulas, trabalhando exaustivamente para fazer um salário adequado. Dessa maneira, não lhe sobra tempo e nem recursos financeiros para se dedicar ao seu intuito de capacitação. Assim, a IES é comparada a um horizonte com limites, pois é um local que permite vislumbrar o que está adiante e desperta o desejo de avançar, mas esse desejo é impedido pelas próprias condições de trabalho imposta pela instituição.

Um contraste bastante evidente entre os professores de IES privadas do interior do Estado foi entre os afetos de agradabilidade devido à organização das IES, pertencimento em decorrência das amizades estabelecidas com os colegas de trabalho e de destruição relacionada ao processo de mercantilização das IES. A coexistência desses afetos apareceu nas metáforas IES ‘empresa’, IES ‘fábrica’ e IES ‘comércio’. De acordo com os

respondentes, a IES ‘empresa’ e IES ‘fábrica’ são instituições organizadas e comprometidas, onde se é possível estabelecer vínculos de amizades, mas que todos os processos são direcionados para obtenção de resultados, com foco no lucro. Para isso há um modelo pedagógico padronizado e inflexível, no qual o professor tem pouca autonomia e liberdade. Na IES 'comércio', embora tenha aspectos positivos, a relação professor-aluno é substituída pela de vendedor-cliente. Assim sendo, não há uma valorização do professor nem por parte da instituição que prioriza sempre a satisfação do cliente, e nem por parte dos alunos que, mesmo quando estão em sala, parecem ausentes, pois não se implicam com o processo de aprendizagem, gerando sentimento de cansaço, desesperança, abuso, impaciência e raiva.

Esse aspecto mercantil está evidenciado também na IES ‘shopping’, IES 'marca mais barata' e IES ‘ringue’. A IES 'shopping' é aquela que se preocupa com o *status*, com o seguimento de regras e com a aparência, por isso o professor precisa estar sempre preocupado com a sua apresentação pessoal. Há um sentimento de tranquilidade, paz, alegria e conforto por conta da qualidade de ensino e todo o suporte que a IES proporciona, mas também há sentimentos de angústia pela rigidez das regras e a necessidade de adequação da aparência àquela exigida pela IES. Já a IES ‘marca mais barata’ é aquela que reduz o preço sacrificando a qualidade do produto. Há um sentimento de bem-estar e realização com relação ao fazer docente, mas de frustração, incerteza e medo com relação às condições de trabalho. A IES 'ringue' é sentida como um campo de luta entre professores e alunos. De um lado, os professores com desejo e esperança na construção de um futuro melhor por meio da educação. Do outro, os alunos que não se implicam com o processo de aprendizagem e que entendem a IES como um lugar onde se pode comprar o diploma. Nesse campo, o professor ora é atravessado por sentimentos de amor e esperança, ora de frustração, decepção e desesperança.

Esse vai-e-vem de afetos potencializadores e despotencializadores é apresentado também nas metáforas IES ‘mar’, IES ‘árvore podada’, IES ‘pessoa jovem’ e IES ‘projetar e construir’. A IES ‘pessoa jovem’ é onde se possui momentos de certezas e incerteza, onde ora se tem prazer, alegria, admiração e descobertas pessoais, ora cansaço e raiva devido à desorganização, caráter ansiogênico e imediatista das pessoas que fazem parte da instituição. A IES 'mar' é aquela que ora proporciona calmaria e tranquilidade, ora insegurança e perturbação. Representa, assim, uma instituição em que as vezes as coisas fluem, principalmente no que se refere à relação com os alunos, à infraestrutura e à organização pedagógica; e outras vezes, parece que as coisas não andam, sobretudo no que diz respeito à falta de confiança, liberdade e apoio ao trabalho do professor. Trata-se de um ambiente que já foi um lugar melhor para se trabalhar, mas que mudanças no modelo de gestão têm gerado sentimento de insegurança, estresse, raiva, cobrança, desconfiança e medo.

Trazendo também a questão de mudanças no modelo de gestão, a IES ‘árvore podada’ faz referência à uma instituição que passa pelo processo de corte para gerar novos galhos. A docência é sentida como um ciclo de empolgação - decepção - cura que demanda uma adaptação do professor aos processos de trabalho. Considerando o cenário das instituições privadas brasileiras, é um bom lugar para trabalhar, o que estimula e empolga o docente, mas o trabalho cotidiano gera decepção e necessidade de se curar e se adaptar às demandas. Também na IES 'projetar e construir' está presente essa ideia de ciclo quando o professor considera que o ensino é um processo feito por etapas/fases e que a IES é um espaço de vivências, interações e troca de experiências que ora gera alegria e ora cansaço e estresse.

As IES como ‘ambiente familiar’, ‘minha casa’ e ‘segunda casa’ remetem a lugares em que o professor sente como sendo seu e onde estabelece relações importantes para sua vida. São espaços de acolhimento, mas ao mesmo tempo em que acolhem, demandam grande responsabilidade, compromisso, obrigações e onde, às vezes, acontecem discussões e

chateações pontuais. Assim, nesses ambientes prevalecem o contraste entre pertencimento e destruição e/ou insegurança.

Os afetos de insegurança em contraste com agradabilidade ficaram bastante evidentes nas IES ‘estação’, 'labirinto' e 'labirinto com obras de arte e plantas'. A ‘estação’[5] é um lugar acolhedor, mas não há perspectiva de estabilidade, é onde se está sempre de passagem. Há uma instabilidade com relação à duração do vínculo na IES e à carga horária semestral, o que implica nos rendimentos mensais. Assim, é um lugar onde se aprende e ensina, mas que causa sentimento de insegurança devido à situação de instabilidade. Já na IES 'labirinto', o docente se sente inseguro com relação às normas, que nem sempre estão explícitas, e às relações interpessoais que são difíceis, mas reconhece que é uma instituição muito organizada. E a IES 'labirinto com obras de arte e plantas' é aquela em que se sente medo, desamparo, tristeza, solidão e necessidade de diversos enfrentamentos com relação a pautas sociais, mas ao mesmo tempo tem alegria, força, vontade de lutar e esperança diante da possibilidade de gerar flores e frutos que são as aprendizagens e transformação dos estudantes e professores. Além disso tem as obras de arte que representa o *status* social da IES que serve de distração nos caminhos difíceis.

Nas IES ‘bar’ e IES ‘circo’ também estão presentes afetos de insegurança e agradabilidade. A primeira remete a um lugar onde há vários grupos separados conversando sobre diversas coisas e as pessoas sentem alegria, satisfação, amizade e prazer pelas partilhas de história e ensinamentos, mas há também um sentimento de desconforto social em decorrência da individualidade e isolamento de uns grupos dos outros. A IES 'circo' é aquela em que os artistas diversos resistem e insistem em continuar, apesar da desvalorização constante. Essa instituição é sentida como um espaço onde o docente vivencia angústia, raiva,

[5] O termo ‘estação’ aqui utilizado faz referência a ponto de parada dos meios de transporte de passageiros.

sobretudo por conta dos processos pedagógicos e relações com a gestão, mas também sente gratidão, felicidade, senso de responsabilidade e esperança principalmente quando recebe os aplausos e retorno positivo dos alunos.

Nas IES 'criança com medo de crescer' e 'condomínio de luxo fechado', o contraste é construído por afetos de agradabilidade e destruição. A primeira é aquela que tem potencial para crescer, mas não o desenvolve. É um lugar onde o docente se sente bem tratado, acolhido, reconhecido, valorizado, mas que é muito conservadora e fechada para o externo. A IES 'condomínio de luxo fechado' também é uma instituição que desperta sentimentos de agradabilidade por que, em termos estruturais, não deixa nada a desejar, mas pouco contribui para mudar a realidade a sua volta.

Imagens afetivas de professores que trabalham em IES privadas, localizadas na capital do Ceará. A imagem de insegurança está representada na IES comparada a uma 'empresa de *callcenter*' (MA 56). A IES ‘empresa de *callcenter*’ é uma instituição que oferece um produto sem qualidade, onde falta recursos para trabalhar e os funcionários sofrem violência por parte dos clientes. Diante disso, os professores estão insatisfeitos e adoecidos por conta do medo, ansiedade e insegurança que vivenciam no cotidiano.

A imagem de agradabilidade está na IES 'prisma' (MA 59). Esta é onde um raio de luz bate e reflete como um feixe, representando o progresso e contribuição no processo de crescimento profissional do docente e do aluno. É um lugar onde se tem vontade de estar por se sentir bem, alegre. Há um sentimento de realização profissional e satisfação em ser professor, pois se trata de uma função importante por contribuir com o progresso das pessoas.

O contraste está presente nas IES comparadas com ‘caixa fechada’ (MA 51), ‘loja de departamento’ (MA 52), ‘mãe exigente’ (MA 54), ‘escola’ (MA 57, MA 64), ‘mar’ (MA 58), ‘fábrica de modelo fordista/taylorista’ (MA 60), ‘império’ (MA 61), ‘profissões da área da

saúde’ (MA 62); ‘medicina’ (MA 63), ‘balança com pesos desiguais’ (MA 65), ‘casa velha em manutenção’ (MA 66), ‘indústria de produção de sapatos’ (MA 67).

A IES 'caixa fechada' e ‘fábrica de modelo fordista/taylorista’ são lugares onde se tem oportunidade para exercer a docência, mas o professor não tem liberdade para exercê-la de forma saudável, pois o foco no lucro e excesso de trabalho gera, entre outras coisas, cansaço e sentimento de aprisionamento. Nas IES ‘mar’, ‘profissões da área de saúde’, ‘balança com pesos desiguais’ também estão presentes as sensações de cansaço e aprisionamento em decorrência do excesso de trabalho, em contraste com a satisfação no exercício da atividade docente.

A IES ‘casa velha em manutenção’ e ‘mãe exigente’ são metáforas que remetem à lugares em que o professor sente como sendo seu, onde estabelece relações importantes para sua vida, participa da construção e tomada de decisões. São espaços de acolhimento, mas ao mesmo tempo em que acolhe, demanda grande responsabilidade, compromisso, obrigações, consertos. Assim, nesses ambientes prevalecem o contraste entre pertencimento e insegurança e/ou destruição.

A instituição ‘império’ é aquela onde se tem sentimento de confiança, pois é uma instituição que traz consigo uma tradição e certo prestígio social. No entanto, o docente se percebe como um trabalhador desse império, e por isso sua segurança depende do quanto ele satisfaz e agrada ‘os donos do império’ (gestores), sabendo que há um excesso de protecionismo por parte desses donos para com os ‘moradores do império’ (os alunos). Essa situação causa no professor uma sensação de que este império está em um processo de degradação. Esses afetos de agradabilidade, destruição e insegurança decorrente do processo de mercantilização da educação que se manifestam por meio de sentimentos de constante ameaça, frustração e decepção também estão presentes entre os professores que comparam as IES com ‘escola’, ‘medicina’ e ‘indústria de produção de sapatos’.

Por fim, a IES ‘loja de departamento’ é aquela em que o docente sente que a instituição tanto oferece produtos de qualidade, de excelência, quanto produtos de baixa qualidade. Levar um ou outro depende da escolha e vontade do cliente. A IES possui infraestrutura adequada, disponibiliza materiais e tecnologias necessários para o desenvolvimento da docência, apoio pedagógico e ensino de qualidade. Tudo isso gera um sentimento de agradabilidade no professor. Por outro lado, a IES enxerga o aluno como um cliente e a educação como um serviço/produto a ser vendido. Nesse cenário, o aluno não, necessariamente, precisa se implicar com o processo de aprendizagem para adquirir a aprovação nas disciplinas e conseguir o título de formação no curso de graduação. Nesse contexto, o docente vivencia um dilema ético que se faz presente por meio de dúvidas, tais como: “qual é o meu papel como docente? Qual é o meu compromisso formativo? Até onde devo ir com o aluno?” Por outro lado, diante dos alunos que se beneficiam do que ‘a loja de departamento’ tem de excelência, implicam-se com o processo de aprendizagem e concluem uma formação de qualidade, seguem na carreira e obtêm sucesso no caminho escolhido, o professor sente satisfação, orgulho, corresponsabilidade pelo sucesso do aluno, ou seja, sente-se parte desse processo.

Composição das Imagens Afetivas que Constituem a Estima de Lugar de Professores de IES do Ceará com relação ao seu Ambiente de Trabalho

No decorrer da análise do material construído nessa pesquisa, observamos que os elementos que compõem as imagens afetivas dos docentes variam conforme o ambiente no qual o professor está inserido e o tipo de vínculo profissional que possui. Nas IES públicas, essas variações foram identificadas entre os professores com vínculo efetivo e aqueles com vínculo de substituto. Nas IES privadas, os elementos que compuseram as imagens afetivas

elaboradas pelos docentes dessas instituições indicaram a existência dos quatro tipos de IES, como descrito na metodologia deste trabalho, a saber: I) instituições de abrangência regional que possui reconhecimento e prestígio social; II) instituições derivadas e ligadas a grupos educacionais que atuam na Educação Básica; III) instituições pertencentes a conglomerados de Educação Superior; IV) instituições não pertencentes aos grupos anteriores.

Isso posto, a caracterização das imagens afetivas de agradabilidade, pertencimento, destruição, insegurança e contraste nas IES públicas e privadas, localizadas no interior e na capital do Ceará, configurou-se da maneira como será apresentada a seguir.

Imagem Afetiva de Agradabilidade. Os afetos de agradabilidade entre os professores que atuam em instituições públicas, de um modo geral, expressam-se como prazer com a atividade docente e como orgulho em trabalhar em uma IES que tem a formação do aluno e a contribuição com a sociedade como princípios norteadores. Esse afeto aparece também na satisfação em atuar em um ambiente que possibilita crescimento e aprendizado permanente, bem como, na sensação de bem-estar que os espaços amplos e arborizados das IES públicas proporcionam.

Fazendo o recorte dos professores com vínculo efetivo, destacamos o sentimento de realização profissional, uma vez que a condição de efetivo em uma IES pública é vista como a posição mais almejada na carreira de professor. Já entre os professores com vínculo temporário, a agradabilidade é constituída por sentimento de satisfação em atuar em uma IES que possui reconhecimento social, e pela esperança de enriquecer o currículo e se tornar mais competitivo em um concurso público para professor efetivo. Entre os profissionais que atuam na capital, fica evidente o orgulho em ser professor em uma instituição que é referência na produção do conhecimento e, portanto, possui alto prestígio social.

No contexto das IES privadas, a imagem afetiva de agradabilidade se manifesta, entre os professores do primeiro grupo de IES, da seguinte maneira: como orgulho em trabalhar em um lugar que possui reconhecimento social; sentimento de valorização e crescimento profissional, sobretudo por conta do investimento em formação continuada; sensação de segurança no emprego, haja vista que a rotatividade de professores é baixa; satisfação com relação à disponibilidade de recursos para o desenvolvimento da atividade docente; alegria quando o aluno se implica no processo de aprendizagem e reconhece o trabalho docente; bem-estar com relação a infraestrutura ampla e adequada para um curso de nível superior; e no sentimento de que o ambiente da IES é refúgio em momentos de dificuldades familiares.

Entre os professores de instituições pertencentes ao segundo e quarto grupos, a agradabilidade está presente nos seguintes sentimentos: realização com a atividade docente e na possibilidade de continuar estudando, aprendendo e ensinando na sua área de profissão; valorização e reconhecimento do seu trabalho tanto por parte da instituição quanto por parte dos alunos; alegria quando os alunos mostram interesse em aprender e quando obtêm sucesso na formação e na carreira profissional; sensação de estabilidade com relação ao vínculo, uma vez que a rotatividade de professores nessas instituições também é baixa; satisfação em poder contar com infraestrutura e recursos adequados para o desenvolvimento da atividade docente. O que é específico entre os professores do grupo 2, como elemento do afeto de agradabilidade, é o sentimento elevado de confiança na estrutura organizacional e no apoio com relação aos processos pedagógicos que a IES oferece; e o sentimento de contentamento resultante da avaliação de que, quando comparada com outras (referem-se a instituições pertencentes a conglomerados), a instituição em que trabalha parece melhor.

Já entre os professores que atuam em IES pertencentes a conglomerados, instituições do grupo 3, a agradabilidade fica restrita ao sentimento de satisfação com a oportunidade de exercer a atividade docente em uma instituição de Ensino Superior e, com isso, continuar

estudando, adquirindo novos conhecimentos e ensinando no curso de graduação de sua formação.

De uma maneira geral, a imagem afetiva de agradabilidade dos professores de IES com relação ao seu ambiente de trabalho é composta por um sentimento de satisfação que pode estar relacionado à atividade docente, à infraestrutura da IES, disponibilidade de recursos para trabalhar e apoio pedagógico, oportunidade de crescimento na carreira e possibilidade de melhorar de vida. Os elementos que podem caracterizar essa imagem estão apresentados na figura 7.

Figura 7

Quadro com a composição da imagem afetiva de agradabilidade com relação ao trabalho docente em IES

Imagem afetiva de agradabilidade
Elemento que indicam satisfação docente com relação ao contexto de trabalho: sensação de estabilidade no emprego; valorização docente por meio de remuneração adequada, oferta de formação continuada e incentivos; reconhecimento do trabalho pela gestão e pelos alunos; IES que tem compromisso com a formação do aluno; onde há implicação do aluno no processo de aprendizagem; que aparece como um lugar de prestígio (reconhecimento social); que, quando comparada com outras IES, parece melhor; e que é refúgio em momentos de dificuldade familiar; possui instalações físicas arborizadas e que dão sensação de bem-estar; disponibilidade de infraestrutura e recursos adequados para o desempenho da função; possibilidade de aprendizagem e de melhorar de vida.

Fonte: elaboração própria

Imagem Afetiva de Pertencimento. Os afetos de pertencimento entre os professores que atuam em IES públicas localizadas no interior e na capital do Estado do Ceará, independente do vínculo, manifesta-se: no reconhecimento de que se é parte de uma instituição onde acontecem coisas importantes para a sociedade; na identificação com a proposta pedagógica e modelo de educação da instituição; no estabelecimento de amizades, colaboração, solidariedade, trocas e compartilhamento de vivências entre professores, alunos

e demais colegas de trabalho, que podem, inclusive, ultrapassar os limites profissionais; no empenho compromissado com a formação do aluno. Especificamente entre os professores com vínculo efetivo, é mais evidente o sentimento de que a instituição faz parte da sua história de vida e de que participa dos processos de construção e tomada de decisões da instituição. Outra diferença significativa na composição do afeto de pertencimento entre professores com vínculo efetivo e temporário é que aqueles gozam da tranquilidade e segurança que a estabilidade profissional lhes proporciona, enquanto estes sofrem com as dúvidas e inseguranças próprias da precarização do sistema de contratação ao qual estão submetidos.

No contexto privado, é possível observar que, entre os professores que trabalham em IES inseridas no primeiro grupo, o afeto de pertencimento é constituído pelos seguintes elementos: sentimento de que a instituição é um espaço onde se estabelece relações de amizade com colegas, gestores e alunos; sentimento de que faz parte de um lugar onde acontecem coisas importantes, de impacto social; identificação com a IES no empenho com relação à formação do aluno. Já entre os professores do segundo grupo se destaca a sensação de segurança com relação ao suporte pedagógico que a instituição oferece. Entre os professores do segundo e do quarto grupo é comum o pertencimento com relação à formação de vínculos de amizade e colaboração entre as pessoas que fazem parte da IES e à identificação com relação ao empenho da IES no processo de formação do aluno. Por último, entre os professores do terceiro grupo, esse afeto é composto por, além da satisfação com relação ao estabelecimento de vínculos de amizade, contentamento por estar inserido no mercado de trabalho em um cenário com alto índice de desemprego. Dito isso, temos que a imagem afetiva de pertencimento se caracteriza por afetos que dizem respeito ao sentimento ‘de fazer parte’ da IES, de identificação, segurança. Estão incluídos nessa categoria os elementos descritos na figura 8.

Figura 8

Quadro com a composição da imagem afetiva de pertencimento com relação ao trabalho docente em IES

Imagem afetiva de pertencimento
Elementos que indicam pertencimento docente com relação ao ambiente de trabalho: identificação com a proposta pedagógica da IES; segurança quanto à estabilidade financeira e profissional e ao apoio pedagógico; estabelecimento de relações de amizade, empatia e solidariedade; sentimento de corresponsabilidade pela formação do aluno e, por isso, implicação em um ensino de qualidade; sentimento de que faz parte de um lugar onde acontecem coisas importantes, sobretudo de repercussão na sociedade; participação no processo de construção e tomada de decisões na IES; sentimento que a instituição faz parte da sua história de vida.

Fonte: elaboração própria

Imagem Afetiva de Destruição. Os afetos de destruição, tanto entre professores com vínculo efetivo quanto temporário nas IES públicas, localizadas no interior e na capital cearense, manifestam-se na denúncia da falta recursos e infraestrutura adequados para o desenvolvimento da atividade docente, resultado da falta de investimento e, consequente, precarização das IES. Há também entre esses professores uma queixa com relação ao excesso de burocracias que dificulta a realização do trabalho docente, sobretudo daqueles que exercem atividades de gestão. Além desses elementos, os professores de IES públicas do interior, revelam um sentimento de frustração com relação ao potencial que a IES tem e que não é aproveitado como deveria.

Entre os professores temporários, o afeto de destruição também se manifesta com relação à precariedade de seu trabalho em comparação ao dos professores efetivos. Essa precarização é percebida não apenas com relação à temporalidade do vínculo, mas também na desvalorização de seu trabalho quando, mesmo possuindo a mesma titulação, desenvolvendo as mesmas atividades e comprometendo-se mais intensamente com o trabalho desenvolvido, recebem uma remuneração inferior aos professores efetivos. Além disso, esses professores se sentem, muitas vezes, pressionados a aceitar disciplinas, atividades e horários que restam após a lotação dos professores efetivos. Nessas condições, os docentes, sem estabilidade,

acabam assumindo atividades que não fazem parte de seu campo de estudo. Essa realidade gera sentimento de injustiça, desmerecimento, insignificância, desvalorização que compõem a imagem afetiva de destruição.

No contexto das IES privadas localizadas no interior, os afetos que compõem a imagem afetiva de destruição, tanto entre os professores do primeiro grupo quanto do segundo, manifestam-se na percepção de que as instituições passam por um processo de transição em direção a um modelo de educação mais mercantilizado. Essa transição ocorre, por exemplo, por meio da alteração das ementas das disciplinas com o intuito de formar turmas composta por alunos de cursos diferentes e implementação de disciplinas híbridas nos cursos, reduzindo, assim, a remuneração do professor por disciplina. Além disso, é perceptível um excesso de zelo com o aluno, inclusive por meio do atropelamento de regras institucionais e planejamento dos professores para atender aos interesses de cada um dos clientes. Isso tem relação, no geral, com a ameaça da concorrência e, entre as IES do segundo grupo, com o modelo pedagógico herdado das escolas de Educação Básica que lhes deram origem. Entre os professores do grupo 2 que estão localizadas no interior, consta também um sentimento de que a IES em que atua tem um potencial que poderia ser melhor aproveitado no sentido de conquistar uma posição de maior relevância e prestígio social.

O processo de mercantilização da educação aparece de maneira mais intensa nas instituições que fazem parte do terceiro grupo. Os professores que atuam nessas IES trazem como elementos de destruição a queixa de que o interesse da instituição é a obtenção de lucro, e por isso o seu foco é a captação e retenção do cliente. Uma das consequências disso é que os alunos entram no Ensino Superior sem os conhecimentos básicos de leitura, interpretação e raciocínio lógico, e pouco se implicam com o processo de aprendizagem. Os professores, nesse contexto, sofrem com a falta de recursos e infraestrutura para a realização das atividades docentes, com o excesso de burocracias, com ausência de reconhecimento e

com a intensa exploração de seu trabalho. E, além disso, ganham uma remuneração por hora-aula inferior àquela recebida pelos docentes que trabalham nas IES do primeiro e segundo grupos. Todos esses elementos que denunciam o processo de degradação vivenciado nas IES geram nos professores sentimentos que compõe a imagem afetiva de destruição. Essa, como apresentado no quadro 4, é composta por sentimentos relacionados ao processo de decadência das IES e das condições de trabalho docente resultante do processo de mercantilização da educação.

Figura 9

Quadro com a composição da imagem afetiva de destruição com relação ao trabalho docente em IES

Imagem afetiva de destruição
Estão incluídas nessa categoria elementos que indicam afetos decorrentes da avaliação de que: a instituição tem como foco o lucro, portanto valoriza a captação e retenção do aluno em detrimento da qualidade de ensino, causando sentimento de frustração com a docência; o aluno é, antes de tudo, um cliente que chega ao ensino superior sem os conhecimentos necessários para esse nível de educação, e não se implica no processo de aprendizagem; falta compromisso com o processo de aprendizagem; falta recursos para realização das atividades e apoio pedagógico na realização das tarefas; há uma excesso de burocracias nos processos; a infraestrutura é precária; a instituição tem um potencial que não é aproveitado; a IES possui pouca relevância na comunidade e baixo nível de prestígio social; falta de reconhecimento do trabalho docente tanto por parte da gestão quanto dos alunos; a remuneração é baixa; exploração do trabalho; cansaço; a IES como um ambiente adoecedor.

Fonte: elaboração própria

Imagem Afetiva de Insegurança. Os afetos de insegurança entre os professores das IES públicas variam bastante de acordo com o vínculo empregatício do profissional com a instituição. Entre os professores temporários, o sentimento de insegurança se dá, principalmente, pela fragilidade do vínculo que faz com que o professor vivencie, pelo menos no semestre de encerramento do contrato, o medo de ficar desempregado. A ansiedade diante dessa ameaça é constante, mas se intensifica quando o contrato está se encerrando e ainda não há perspectiva de renovação. Uma outra situação vivenciada a cada início de semestre por

esses professores é a insegurança diante da incerteza acerca das disciplinas, horários e atividades que precisarão desenvolver ao longo do período letivo. Isso porque o privilégio de decidir quais disciplinas e atividades se disporá a desenvolver e demais benesses da atividade docente em uma IES pública são, comumente, dos professores efetivos. Cabe aos temporários, muitas vezes, preencher espaços que não foram preenchidos por aqueles docentes com estabilidade. Essa condição gera, nesses trabalhadores, sentimentos, por exemplo, de desamparo, medo, ansiedade, de insignificância.

Entre os professores efetivos que atuam em IES públicas, localizadas no interior e na capital, o sentimento de insegurança aparece, principalmente, em torno de dois pontos: a relação com os pares e o excesso de demandas. No campo das relações interpessoais, os afetos de insegurança são decorrentes de divisões e conflitos por conta de disputas próprias do universo acadêmico. Isso gera sentimentos de solidão na realização das atividades docentes, ausência de apoio e falta de confiança nos colegas de trabalho, resultando em um cenário no qual cada docente se mantém insulado em suas atividades. O segundo ponto, qual seja, o excesso de demandas, é consequência da sobreposição de exigências relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão. Para os professores que exercem cargo de chefia, as solicitações se ampliam e soma-se aos sentimentos de sufocamento e cansaço, as dúvidas acerca dos processos e encaminhamentos das decisões demandadas pelo cargo.

Entre os professores de IES públicas situadas na capital, além dos afetos comuns aos docentes de instituições públicas relatados no parágrafo anterior, identificamos inseguranças relacionadas à expectativa de desempenho e à necessidade de permanecer alerta em um movimento de resistência permanente. O sofrimento relacionado à expectativa de desempenho se expressa como medo de não conseguir atender adequadamente a todas as demandas relacionadas ao desempenho das atividades. Isso porque os docentes consideram que a IES em que atuam possui elevado nível de respeitabilidade no campo do ensino, da

pesquisa e da extensão e, portanto, cabe aos professores sustentar e desenvolver esse legado. Esse cenário gera tensão, autocobranças e medo de não conseguir atender à expectativa que se tem acerca da atuação profissional em uma IES que é referência nacional. O segundo ponto, a necessidade de permanecer alerta, diz respeito à precariedade das IES resultante da falta de investimento por parte do poder público. Essa situação gera sentimentos de ameaça dos direitos e condições de trabalho já conquistadas. Diante disso, há um sentimento de necessidade de resistir frente ao processo de degradação das instituições de Ensino Superior.

No contexto das IES privadas, a imagem afetiva de insegurança, está presente entre os professores do primeiro, do segundo e quarto grupo das seguintes maneiras: na tensão causada por processos de transição para um modelo de gestão mais mercantilizada, em alguns casos, mais opressora e autoritária; na ampliação de exigências e cobranças; excesso de trabalho; redução da autonomia e liberdade pedagógica; implementação de sistemas de vigilância e controle das atividades; dilema ético com relação ao compromisso docente com a formação do aluno; pressão devido à cobrança por resultados, sobretudo com relação ao desempenho dos alunos nas avaliações externas, como o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE); agressividade dos alunos e clima de denuncismo. Além disso, consta entre esses professores uma insegurança financeira, pois eles são remunerados por hora-aula e não há garantias acerca da quantidade de disciplinas e carga-horária que lhes serão disponibilizadas a cada semestre. Não há segurança nem mesmo acerca da manutenção do vínculo de trabalho de um semestre para outro, embora a rotatividade de professores não seja tão elevada como nas IES que fazem parte do terceiro grupo. Entre os professores do segundo grupo de IES localizadas no interior, o afeto de insegurança se manifesta também, e sobretudo, no receio de que a instituição possa ser vendida para algum conglomerado educacional.

Entre os professores do grupo 3, os sentimentos de insegurança aparecem por meio de um maior número de elementos. Evidencia-se aqui: a sensação de aprisionamento e sufocamento decorrente do excesso de horas-aula que o professor precisa assumir para fazer uma renda razoável para sobrevivência, uma vez que o valor pago pela hora-aula é baixo; sentimento de desesperança, por se dedicar muito na perspectiva de crescimento, mas esse crescimento se mostrar cada vez mais inalcançável; dilema ético diante do fato dos alunos adquirirem o título da graduação sem alcançar o conhecimento que o professor considera adequado para o exercício da profissão; falta de direitos ou de sua garantia, por exemplo, com relação ao alto nível de demandas de trabalho não remunerado; insegurança financeira diante da ampliação de disciplinas híbridas ou integralmente *on-line* que implica na redução de carga horária remunerada do professor; e também, ameaça constante de demissão diante do alto nível de rotatividade dos professores. Este último elemento ocorre principalmente entre os professores que atuam em instituições que faziam parte do segundo grupo e foram adquiridas por conglomerados educacionais.

Na imagem afetiva de insegurança estão incluídos afetos relacionados a dúvidas, medos e incertezas que os professores sentem com relação ao universo do trabalho. Estão presentes nessa categoria os elementos descritos no quadro 5.

Figura 10

Quadro com a composição da imagem afetiva de insegurança com relação ao trabalho docente em IES

Imagem afetiva de insegurança
Elementos relacionados ao sentimento de insegurança docente com relação ao contexto de trabalho: falta de autonomia e de liberdade pedagógica; rigidez com relação aos processos de trabalho; sentimento de sufocamento e de isolamento social decorrente da sobrecarga de trabalho; cobranças que fazem com que o professor se sinta sempre sob pressão; sistema de regras e punições, sendo que essas regras nem sempre estão explícitas e claras; vigilância constante; modelo de gestão opressor, autoritário; direitos trabalhistas não garantidos; conflitos com a gestão; clima organizacional tenso; necessidade de atender às expectativas de excelência com relação aos resultados; competição, divisão e disputas entre os pares; situações de agressividade

e desrespeito por parte dos alunos; clima de denuncismo; insegurança financeira, haja vista que, de um semestre para outro, o professor pode perder disciplinas, ter sua carga-horária de trabalho diminuída ou ser demitido; medo de não conseguir atender à demanda de desempenho; vivência de um dilema ético, desalento.

Fonte: elaboração própria

Imagem afetiva de contraste. Na imagem afetiva de contraste estão inseridos afetos que revelam a coexistência de sentimentos potencializadores e despotencializadores dos professores com relação às IES em que trabalham. Fazem parte dessa categoria os mapas afetivos elaborados por docentes que identificam aspectos da sua vivência na instituição que despertam sentimentos de agradabilidade e/ou pertencimento e outros que despertam sentimentos de destruição e/ou insegurança. Elementos que compuseram as imagens de contraste presente neste estudo estão descritos no quadro 6.

Figura 11

Quadro com a composição da imagem afetiva de contraste com relação ao trabalho docente em IES

Imagem afetiva de contraste
Elementos que indicam afetos de contraste: pessoas boas, agradáveis/pessoas difíceis de lidar; realização e crescimento profissional/cansaço e irritação; burocracias/transformação da sociedade; chateação/orgulho; relações de amizade/falta de recursos e de infraestrutura adequada para trabalhar; solidariedade/disputas acadêmicas; potencial a ser desenvolvido/potencial desenvolvido; frustração/segurança, estabilidade; realização, satisfação/falta de estabilidade, insegurança; amor, dedicação/medo, solidão; reconhecimento, prestígio social/cobranças, ansiedade, sobrecarga de trabalho; entusiasmo, esperança, vontade/dúvida, apreensão, medo; admiração/raiva; IES importante/precarizada; desafios e lutas/felicidade e amor; desejos/limitações; apoio pedagógico/pouca autonomia e liberdade pedagógica; compromisso docente/IES com foco no lucro; qualidade de ensino/rigidez de regras, necessidade de adequação; mais barata para o aluno/menor qualidade de ensino; esperança/frustração; tranquilidade/perturbação; já foi um lugar bom para trabalhar/não é mais um lugar bom para trabalhar; empolgação/decepção/cura; acolhimento/exigências, cobranças e responsabilidades; acolhedor/instabilidade do vínculo; vontade de lutar/medo, desamparo; aprendizagens, transformações/ solidão, enfrentamentos; valorização docente/baixo prestígio social; sucesso do aluno/falta de interesse do aluno; baixa remuneração/estar empregado; estrutura de excelência/pouca implicação por parte do aluno.

Fonte: elaboração própria

Discussão

Este estudo teve como objetivo **caracterizar os afetos dos professores de Instituições de Ensino Superior com relação ao seu ambiente de trabalho a partir da estima de lugar.** Para tanto, utilizamos a metodologia de construção dos mapas afetivos para apreender os afetos dos referidos profissionais com relação ao seu trabalho em IES. Ao analisar os mapas afetivos construídos pelos participantes desta pesquisa, observamos que, assim como os estudos realizados acerca da estima de lugar dos profissionais que atuam nas Políticas Públicas de Saúde (Félix, 2011; Feitosa, 2014; Bezerra & Feitosa, 2018) e na Política da Assistência Social (Lima, Pacheco & Bomfim, 2021), os resultados desta pesquisa confirmam a predominância das imagens afetivas de contraste dos trabalhadores com relação ao seu contexto de trabalho.

No âmbito da Educação, a pesquisa realizada por Bomfim, Maia, Lima e Costa (2019) havia indicado o predomínio da imagem afetiva de contraste potencializador, seguido de agradabilidade entre os professores do Campus Benfica, da Universidade Federal do Ceará, com relação a esta IES e Barreto e Bomfim (2023) identificaram, principalmente, as imagens de contraste com ênfase na insegurança e de destruição, caracterizando uma estima de lugar despotencializadora entre os docentes de IES privadas, localizadas no interior do Ceará. A presente pesquisa corrobora tanto o estudo Bomfim, Maia, Lima e Costa (2019) quanto o de Barreto e Bomfim (2023), uma vez que identifica a predominância da imagem de contraste entre os docentes com relação ao seu contexto de trabalho, sendo contraste potencializador entre os professores de IES públicas do Ceará e contraste despotencializador entre os docentes de IES privadas.

Além disso, nesta pesquisa, foi possível observar uma maior presença de afetos de destruição entre os professores de IES privadas do interior e os de insegurança entre os

professores de IES privadas da capital. Entre os docentes da esfera privada, os afetos despotencializadores apareceram mais entre aqueles que trabalham em instituições pertencentes aos conglomerados educacionais. Já entre os docentes da esfera pública, esses afetos, sobretudo de insegurança, estiveram mais presentes entre os professores substitutos.

A estima de lugar é identificada a partir da análise das imagens afetivas construídas pelos sujeitos com relação aos lugares, quais sejam, agradabilidade, pertencimento, destruição, insegurança e contraste (Bomfim, 2010). Em seu estudo seminal, Bomfim (2010) conceitua a agradabilidade como uma imagem afetiva relacionada diretamente a sentimentos de satisfação, admiração e amor por um lugar, sobretudo por conta da sua beleza, tranquilidade e comodidade que os espaços proporcionam ao sujeito. No que se refere à inter-relação do sujeito com o seu ambiente de trabalho, Felix (2011) identifica, como elementos da imagem de agradabilidade, os sentimentos de satisfação com a equipe de trabalho e com a atividade desenvolvida por esta promover bem-estar à população. Feitosa (2018) aponta os sentimentos de amizade, alegria, respeito e gratidão estabelecido com as famílias atendidas, bem como a satisfação com a relação de respeito e consideração que os usuários têm para com os profissionais. Em Lima, Pacheco e Bomfim (2021), a agradabilidade está relacionada aos sentimentos de tranquilidade e satisfação com relação ao desempenho da atividade realizada e da possibilidade de aprendizagem que o contexto de trabalho proporciona ao profissional. No contexto universitário, a agradabilidade dos professores que atuam no campus Benfica, da Universidade Federal do Ceará, aparece no sentimento de bem-estar promovido pela arborização presente nos jardins e bosques presentes na IES (Bomfim, Maia, Lima & Costa, 2019).

Na presente pesquisa, além da satisfação com relação a: beleza e bem-estar decorrentes dos elementos da natureza presentes no ambiente de trabalho (Bomfim, 2010; Lima, Pacheco e Bomfim, 2021); desempenho e compromisso com o serviço prestado (Felix,

2011; Bezerra & Feitosa, 2018), vínculo estabelecido com os colegas de trabalho e beneficiários dos serviços (Felix, 2011; Bezerra & Feitosa, 2018); reconhecimento, apoio e valorização do trabalho (Bezerra & Feitosa, 2018); possibilidade de aprendizagem e crescimento que o contexto de trabalho proporciona (Lima, Pacheco e Bomfim, 2021), foram encontradas novos elementos que contribuem com a composição da imagem de agradabilidade no contexto laboral. Os elementos encontrados que se somam aos já existentes são: uma infraestrutura, para além de bonita e agradável, adequada para o exercício da atividade; a disponibilidade de materiais e tecnologia para realização da atividade; a implicação dos sujeitos beneficiários com o serviço prestado; a valorização profissional por meio de remuneração adequada e oferta de formação continuada; a avaliação de que, quando comparada com outras, o ambiente em que se trabalha é melhor; a possibilidade de melhorar de vida a partir do emprego; um ambiente que é refúgio em momentos de dificuldades familiares; a percepção de que a instituição, a qual se está vinculada, possui prestígio na sociedade.

A imagem afetiva de pertencimento é apresentada por Bomfim (2010) como sendo uma categoria que diz respeito a sentimentos de identificação, de fazer parte, amor e apego ao lugar. No contexto laboral, essa imagem aparece como identificação com a política que rege o funcionamento da instituição em que se trabalha, satisfação de fazer parte de um lugar de cuidado, solidariedade e compaixão com o outro (Felix, 2011). Aparece ainda como implicação do trabalhador com o resultado do serviço prestado, como o desejo de ajudar e contribuir com a comunidade (Feitosa, 2014). O pertencimento é manifesto também por meio da comparação do ambiente de trabalho como a própria casa e até mesmo com a família por se tratar de um lugar humanizado, onde são estabelecidas relações de amizades com base no companheirismo, lealdade, respeito e que, muitas vezes, estendem-se para além do contexto

de trabalho (Bomfim, 2010; Bomfim, Maia, Lima & Costa, 2019; Lima, Pacheco & Bomfim, 2021).

Nesta pesquisa, o afeto de pertencimento também é manifesto como identificação com a política pedagógica da instituição, estabelecimento de relações interpessoais de amizade, orgulho de fazer parte de uma instituição que contribui com a sociedade e no sentimento de corresponsabilização com a formação do aluno. Além disso, foram encontrados como elementos que compõem a imagem em questão: sentimentos de fazer parte do processo de construção da instituição; de contribuir com a tomada de decisões; de que a instituição em que se trabalha faz parte da sua história de vida; segurança quanto à remuneração, estabilidade do vínculo de trabalho e suporte pedagógico no que se refere à realização das tarefas.

Como identificada por Bomfim (2010), a imagem afetiva de destruição diz respeito a um sentimento geral de decadência. Em sua pesquisa inicial, a destruição está associada à ausência de verde, alta densidade populacional, artificialidade, poluição, doenças, desigualdades, entre outras características próprias das grandes cidades que causam sentimentos tais como raiva, estresse, tristeza, indiferença. No âmbito do trabalho no campo da saúde, a destruição se manifesta no cansaço do trabalhador pelo excesso de demanda; frustração com relação à qualidade do trabalho realizado e à falta de continuidade e manutenção dos resultados alcançados (Felix, 2011; Feitosa, 2014); tristeza por conta da falta de apoio por parte da gestão (Felix, 2011); ansiedade causada pela tentativa de atender às expectativas dos outros; precarização das condições de trabalho; desmotivação, raiva e tristeza pela ausência dos investimentos e recursos necessários para a realização da atividade (Feitosa, 2014); falta de infraestrutura adequada para realização do trabalho e situação de vulnerabilidade em que se encontram os usuários dos serviços ofertados (Bezerra & Feitosa, 2018). No campo da assistência, os elementos de destruição apontados pelos trabalhadores

são desorganização, falta de zelo e organização que causa uma sensação de abandono por parte dos profissionais. Além disso, constituem a imagem de destruição a avaliação de que há sujeiras no ambiente de trabalho e que suas instalações são inapropriadas (Lima, Pacheco & Bomfim, 2021). Na universidade pública, o uso de maconha nas instalações da IES, bem como atitudes desrespeitosas por parte dos alunos são apontados pelos professores como aspectos desagradáveis na relação com o campus (Bomfim, Maia, Lima & Costa, 2019). Nas IES privadas, localizadas no interior do Ceará, a imagem afetiva de destruição está associada à mercantilização e precarização do trabalho docente identificada nos sentimentos de estar sendo explorado, baixa remuneração, excesso de burocracias, interesses do aluno-cliente como prioridade (Barreto & Bomfim, 2023).

Nesta pesquisa não houve referência ao uso de maconha por parte dos alunos, mas os dados construídos corroboram a mercantilização da educação e a precarização do trabalho docente como um elemento essencial na composição do afeto de destruição com relação ao contexto da IES do Ceará. O processo de decadência e das condições de trabalho do professor se expressa por meio dos seguintes elementos: foco na captação e retenção do aluno em detrimento da qualidade de ensino; alunos que entram no ensino superior sem os conhecimentos prévios necessários; falta de compromisso por parte de alunos, colegas professores e instituição com o processo de aprendizagem; falta de recursos e infraestrutura adequados para trabalhar; desperdício de potencial da instituição; IES com pouca relevância e prestígio social; falta de reconhecimento do trabalho docente; baixa remuneração e exploração do trabalho; excesso de burocracias e demandas; pressão por produção e resultados; adoecimento dos professores.

A imagem afetiva de insegurança é constituída por sentimentos que indicam instabilidade, que algo inesperado pode acontecer, onde se está desamparado. Isso inclui sentimentos de tensão, sufocamento e solidão (Bomfim, 2010). No que se refere ao ambiente

de trabalho, a imagem afetiva de insegurança pode ser construída a partir das inter-relações com os colegas e/ou das próprias condições de trabalho. No primeiro caso, tem-se a solidão que se sente quando a equipe é percebida como desarticulada, dividida e desagregada e quando o profissional não se sente acolhido e inserido nos grupos (Feitosa, 2014). Há ainda o afeto de desconfiança dos colegas e de desamparo por parte da gestão (Lima, Pacheco & Bomfim, 2021; Barreto & Bomfim, 2023). Com relação às condições de trabalho, entre os elementos que compõem a imagem afetiva de insegurança já mapeados foram: o medo de perder o emprego (Lima, Pacheco & Bomfim, 2021; Barreto & Bomfim, 2023), ameaças à integridade física por conta das falhas estruturais e da falta de recursos adequados para desenvolver a atividade (Lima, Pacheco & Bomfim, 2021), sentimentos de desarmonia no ambiente de trabalho, desamparo, incertezas com relação à remuneração (Barreto & Bomfim, 2023).

No contexto dos professores de IES investigados na presente pesquisa, o afeto de insegurança também aparece bastante associado a questões de divisão e competição entre os pares, conflitos e opressão por parte da gestão, e medo de perder o emprego. Os professores, principalmente aqueles de instituições privadas, sentem-se inseguros a cada início de semestre quanto à remuneração que irá obter. Isso porque esses docentes são remunerados por hora-aula e a sua carga-horária pode sofrer alterações a cada seis meses. Além disso, constam como elementos da imagem afetiva de insegurança entre os professores de IES: sensação de sufocamento diante do excesso de exigências, cobranças e sistema de vigilância; a falta de autonomia e liberdade para o exercício de sua atividade; tensão diante do excesso de regras que nem sempre estão claras; vivência de um dilema ético acerca do seu papel como docente; sentimento de ameaça e agressividade por parte dos alunos; clima de denuncismo; desalento frente a falta de garantia de direitos ou constante necessidade de resistência e luta para garanti-los; sentimento de pressão para atender às expectativas de

excelência das IES no campo da pesquisa, ensino e extensão e medo de não conseguir atender a todas as demandas que lhes são solicitadas direto ou indiretamente.

Por fim, a imagem afetiva de contraste é aquela que apresenta afetos contraditórios, paradoxais e polarizados com relação aos lugares (Bomfim, 2010). Bomfim (2010) identifica essa imagem na representação das cidades de Barcelona e São Paulo como locais caracterizados, por exemplo, como bonitos e feios, de ordem e desordem, de angústia, sufoco e liberdade. Com relação ao contexto de trabalho, a imagem de contraste foi identificada como angústia diante das precárias condições de trabalho e esperança em ajudar as pessoas a terem uma melhor qualidade de vida; satisfação com relação à política que rege o seu trabalho, mas também medo de que essa política não dê certo diante da extensa demanda e número de funcionários e recursos técnicos e financeiros reduzidos (Felix, 2011). Esse contraste entre satisfação com relação à proposta política que rege a instituição e as frustrações diante das dificuldades de seu funcionamento diante da falta de recursos aparece também na presente pesquisa por meio das metáforas, por exemplo, da IES 'SUS' e IES 'carro velho' que são instituições que possuem uma proposta de abrangência grandiosa, mas que não funciona como deveria por falta de investimentos financeiros.

Contrastes identificados por Felix (2011) e por Lima, Pacheco e Bomfim (2021) que também aparecem entre os professores, sobretudo das IES públicas são, por um lado, o descontentamento, desmotivação, decepção, sentimento de impotência diante das dificuldades e falta de recursos para trabalhar e, por outro, a vontade de fazer um bom trabalho, o esforço, a solidariedade e coragem para desempenhar a tarefa da melhor forma possível. Assim ocorre com o paralelo entre se sentir realizado com a atividade desempenhada e com as amizades estabelecidas, mas também cansaço por conta dos desgastes vivenciados no cotidiano. A pesquisa realizada com os professores corrobora também contrates apresentado por Feitosa (2014) e Bezerra e Feitosa (2018), quais sejam, um

ambiente de trabalho que é percebido como um lugar de aprendizagem, formação, mas ao mesmo tempo de dificuldades e conflitos; um ambiente que frustra por não funcionar como deveria, mas causa contentamento por, mesmo assim, contribuir com a comunidade. Por um lado, a identificação com as pessoas que se beneficiam da atividade realizada e, por outro, a insatisfação com as condições de trabalho.

Entre os professores que atuam no campus Benfica da UFC, o contraste ocorre, principalmente entre as imagens de destruição e agradabilidade, sobretudo com relação à infraestrutura que foi identificada como precária e necessitando de reformas, mas ao mesmo tempo como um lugar agradável, especialmente, por conta da arborização presente no ambiente (Bomfim, Maia, Lima & Costa, 2019). Já no contexto da IES privadas, o contraste que mais aparece é formado pelas imagens afetivas de agradabilidade e insegurança, associadas, respectivamente, ao sentimento de realização profissional e de medo e angústia (Barreto & Bomfim, 2023). Corroborando os resultados de Barreto e Bomfim (2023), para além da infraestrutura, compõem a imagem de contraste identificada entre os professores de IES desta pesquisa outros aspectos que indicam a coexistência de afetos, por um lado, de agradabilidade e/ou pertencimento e, por outro, de destruição e/ou insegurança dos professores com relação ao seu contexto de trabalho. Entre as coexistências de aspectos contraditórios estão: a convivência, ao mesmo tempo, com pessoas agradáveis e outras difíceis de lidar; um trabalho que é motivo de satisfação, realização, alegria, amizades, orgulho mas também de insegurança, irritação e disputas entre os profissionais; lugar que proporciona segurança e estabilidade financeira, por um lado, e, por outro, frustração pela falta de recursos e infraestrutura adequada para realização da atividade; que desperta sentimentos de pertencimento porque faz parte da história de vida do sujeito, mas também de medo e solidão frente as demandas de trabalho; orgulho por fazer parte de uma IES de referência e, ao mesmo tempo, ansiedade e pressão para manter o nível de excelência nos

campos do ensino, pesquisa e extensão. Entre os docentes participantes desta pesquisa, o contraste também se revela como uma oscilação de sentimentos contraditórios, como um trabalho em que ora as coisas fluem e causa sentimentos de calmaria e tranquilidade, ora insegurança, estresse e raiva; onde se vivencia um processo inicial de empolgação, em seguida decepção e, por último, a cura que prepara o trabalhador para um novo momento de empolgação.

Um outro ponto observado acerca da composição das imagens afetivas foi que em Bomfim (2010) e Bomfim, Maia, Lima, Costa (2019), a comparação do ambiente de trabalho com a própria casa ou contexto familiar está inserido na imagem afetiva de pertencimento. Os achados desta pesquisa, como ocorre também em Barreto e Bomfim (2023), indicam que essa metáfora também pode ser utilizada para revelar sentimentos de contrastes. Entre os professores, o ambiente familiar e a própria casa são vistos como um importante espaço de acolhimento, ao qual se é pertencente, onde são estabelecidas relações muito importantes, mas também são lugares de tensão, pois demandam intensa responsabilidade, bastante compromisso, obrigações e onde, embora se conviva com pessoas amadas, algumas discussões e chateações acabam sendo inevitáveis.

A predominância da imagem de contraste identificada na relação dos professores com ao seu contexto laboral encontra eco nas teorias desenvolvidas no campo de estudo do trabalho, quando estas apontam, a partir das contribuições de Dejours (1992) e Clot (2007), o trabalho como fonte de prazer e sofrimento, que pode produzir adoecimentos e ser operador de saúde (Mendes, 1995; Silva & Ramminger, 2014). Essa coexistência de afetos contraditórios pode ser verificada em vários estudos que se dedicam a analisar o trabalho docente em IES (Martins & Honório, 2014; Jilou & Cecílio, 2015; Ruza & Silva, 2016; Costa, 2017; Galindo, *et al*, 2020; Lopes-Pereira, *et al*, 2020; Gerheim, 2022).

Os elementos que compõem as imagens afetivas de agradabilidade e pertencimento dos professores de IES são listados nos estudos realizados no campo do trabalho em conjuntos denominados como, por exemplo, vivências de prazer no trabalho (Galindo, *et al*, 2020; Martins & Honório, 2014; Ruza & Silva, 2016), motivos de satisfação profissional (Ruza & Silva, 2016; Fernandes, Marinho, Schmidt, 2022), aspectos que impactam positivamente, que são preditores ou favoráveis à qualidade de vida no trabalho (Lopes-Pereira, *et al*, 2020; Costa, 2017). Já, por outro lado, os elementos presentes nas imagens de destruição e insegurança aparecem como elementos deflagradores de sofrimento, vivências de sofrimento (Ruza & Silva, 2016; Martins & Honório, 2014) e adoecimento (Galindo, *et al*, 2020; Borsoi, 2012), aspectos que impactam negativamente ou que são desfavoráveis à qualidade de vida no trabalho (Lopes-Pereira, *et al*, 2020; Costa, 2017), motivos de insatisfação profissional (Fernandes, Marinho, Schmidt, 2022).

Os afetos que compõem as imagens afetivas dos professores que atuam nas IES privadas, como sentimento de insegurança, são identificados nas pesquisas que abordam as vivências docentes nessa esfera da educação a partir das teorias que compõe as Clínicas do Trabalho (Martins & Honório, 2014; Dalagasperina & Monteiro, 2016; Jilou, 2013; Jilou, & Cecílio, 2015; Costa, 2017; Galindo *et al*, 2020; Ruza & Silva, 2016). Embora, em nossas leituras, não tenhamos encontrado uma distinção dos afetos docentes com relação aos diferentes tipos de IES privadas, a saber, a) instituições que são referência local e regional, b) instituições derivadas de empresas educacionais com experiência na Educação Básica, e c) instituições que fazem parte de conglomerados educacionais, Costa (2005) e Cruz e Paula (2015) discorrem sobre o impacto dessas últimas na configuração do trabalho docente nas IES brasileira.

De acordo com Cruz e Paula (2015), a formação dos conglomerados educacionais, resultado do processo de expansão do setor privado-mercantil da Educação Superior, tem

comprometido, cada dia mais, o princípio fundamental da educação que é contribuir para emancipação e formação crítica dos indivíduos. Isso porque, com a configuração dessas grandes empresas, amplia-se a realidade segundo a qual o Ensino Superior é transformado em mercadoria e o sentido da educação é posto de lado em prol da noção de lucro. Apesar disso, como Costa (2005) problematiza, esses conglomerados e as megacorporações empresariais incorporam os discursos acerca da missão civilizadora da educação como estratégias de marketing, apresentando-se como instituições comprometidas com a educação e demais questões da sociedade sem que seja possível verificar esse compromisso na realidade. Essa contradição, entre o discurso propagado por essas instituições e as reais condições de trabalho que elas possibilitam ao professor contribui para que esse profissional vivencie sentimentos presentes nas imagens de destruição e insegurança.

Os resultados acerca da estima de lugar dos professores de IES públicas mostram especificidades dos afetos dos docentes efetivos com relação àqueles vivenciados pelos professores com vínculo temporário. Entre aqueles, fica mais evidente os afetos que denotam satisfação com relação ao trabalho, o sentimento de realização profissional, de que a IES é parte da sua história de vida e a participação na construção e tomada de decisão na instituição. Entre os afetos despotencializadores, tal como apresentado por Borsoi (2012), estão a insatisfação com relação à falta de recursos e infraestrutura adequada para realização das atividades, com o excesso de demandas e a insegurança decorrente da competição entre os pares. Entre os professores com vínculo temporário, embora haja sentimentos de agradabilidade e pertencimento, fica bastante evidente as dúvidas, inseguranças e ansiedades decorrentes da precariedade do vínculo de trabalho do professor substituto, tal como problematizado por Aquino, Moita, Correa e Souza (2014) ao abordarem o fenômeno da precarização e flexibilização que afeta os professores substitutos na universidade pública brasileira. E por Silva, Ribeiro e Machados (2018) quando analisam a relação entre

precariedade, violência no trabalho docente e as repercussões subjetivas entre os professores substitutos.

Sobre a relação entre os afetos docentes, chamados neste trabalho de potencializadores e despotencializadores, Ruza e Silva (2016) observam o seguinte: os professores dizem sentir prazer na realização das atividades docentes, tanto no âmbito do ensino quanto da pesquisa e orientação dos alunos, no entanto as exigências de produtividade próprias da realidade neoliberal fazem com que mesmo essas atividades potencialmente prazerosas se tornem experiências de desprazer. Os autores concluem que o limite entre as vivências que suscitam satisfação e insatisfação no trabalho docente é tênue e forjado a partir da realidade histórico-cultural na qual a docência está inserida. Assim sendo, essa relação entre os afetos potencializadores e despotencializadores da ação dos professores de IES não deve ser compreendida como algo tão somente de ordem individual, mas como resultado das relações dialéticas que se estabelecem entre os sujeitos docentes e o contexto que constituem o seu ambiente de trabalho (Ruza & Silva, 2016).

O diálogo estabelecido nessa discussão nos possibilita perceber que, ao se analisar a estima de lugar estabelecida entre o sujeito e o seu ambiente de trabalho, acessa-se os afetos desse trabalhador, histórico e culturalmente situado, com relação ao seu contexto de trabalho, incluindo os ambientes, as atividades desenvolvidas e as relações interpessoais que fazem parte desse universo. Isso revela aproximações entre os campos de estudo da Psicologia Ambiental e Psicologia do Trabalho, ambos de base histórico-cultural, que nos possibilita esboçar uma categoria afetiva voltada para o contexto de trabalho que denominaremos de estima de lugar laboral.

A estima de lugar laboral, portanto, é uma categoria derivada da estima de lugar (Bomfim, 2010) que agrega os afetos que se estabelecem na inter-relação do trabalhador com o seu ambiente de trabalho. Como definido por Bomfim (2010), a estima de lugar é um afeto

de atribuição de valor, de significado e sentido que é desenvolvido a partir da avaliação que os sujeitos fazem dos aspectos físicos do ambiente, das relações pessoais ali estabelecidas, da representação social que o ambiente possui e do sentimento de apropriação que se tem com relação ao lugar. De modo contíguo, a estima laboral é, portanto, um afeto de atribuição de valor, significado e sentido desenvolvido a partir da avaliação que o trabalhador faz do seu contexto de trabalho incluindo aspectos físicos dos ambientes de trabalho, as relações pessoais ali estabelecidas, a representação social que o trabalho possui, os sentimentos de apropriação que se tem com relação, não só ao lugar, mas também à atividade desenvolvida.

Partindo de Bomfim (2010), entendemos a estima de lugar laboral como uma categoria da afetividade integradora dos elementos da cognição, orientação e ética no trabalho que se expressa no encontro do trabalhador com o trabalho. Como tal, é via de acesso ao conhecimento, internalizado a partir da vivência, acerca do trabalho. Assim, por meio da categoria aqui esboçada, tentamos desenhar uma ponte que parte de um conceito desenvolvido no campo da Psicologia Ambiental e Social em direção ao campo de estudos da Psicologia do Trabalho.

Considerações Finais

Este estudo teve como objetivo **caracterizar os afetos dos professores de Instituições de Ensino Superior com relação ao seu ambiente de trabalho a partir da estima de lugar**. Para isso, utilizamos a metodologia de construção dos mapas afetivos com docentes de IES públicas e privadas, localizadas no interior e na capital do Ceará. A análise dos mapas afetivos construídos pelos participantes desta pesquisa nos permitiu identificar e caracterizar as disposições afetivas e, consequentemente, a estima de lugar de professores que trabalham em IES públicas e privadas, localizadas no interior e na capital do Ceará. Por meio

dessa análise, buscamos também entender a composição das imagens afetivas que constituem a estima de lugar docente com relação ao seu ambiente de trabalho.

A partir da análise do material produzido pelos participantes, identificamos que entre os professores de IES públicas do Ceará a imagem afetiva mais encontrada foi a de contraste potencializador, indicando uma estima de lugar potencializadora. Entre os docentes da referida esfera da educação, observamos que a composição das imagens afetivas varia, principalmente, em decorrência do tipo de vínculo do docente à instituição. Entre os professores com vínculo efetivo, destacam-se a realização profissional e a segurança decorrente da estabilidade no trabalho como elementos que compõem as imagens afetivas de agradabilidade e pertencimento. Já o cansaço e o medo de não dar conta diante do excesso de demandas, a solidão e as disputas entre os pares constam como principais elementos das imagens de destruição e insegurança desses docentes. Entre os professores com vínculo de substituto, destaca-se a satisfação em estar em uma instituição que possui alto reconhecimento social e identificação com a proposta pedagógica como elementos das imagens de agradabilidade e pertencimento. A incerteza com relação ao vínculo de trabalho com a instituição e às atividades que deverão ser realizadas a cada semestre se destacam como elementos das imagens afetivas despotencializadoras desses profissionais. As dificuldades com relação à disponibilidade de material para trabalhar e à infraestrutura são elementos que constam nas imagens afetivas despotencializadoras de ambos, professores efetivos e temporários.

No contexto das IES privadas do Ceará, a imagem afetiva mais encontrada foi a de contraste despotencializador, indicando uma estima de lugar despotencializadora. Identificamos que há diferentes tipos de IES privadas na região do Ceará e que a composição das imagens afetivas dos docentes que atuam nesse contexto varia de acordo com o tipo de IES ao qual se está vinculado. Nas IES de abrangência regional e de alto nível de

reconhecimento entre as pessoas, destacam-se afetos de satisfação por estar em uma instituição que goza de prestígio social na comunidade, disponibilidade de uma infraestrutura de excelência, acesso a material para trabalhar e um certo nível de estabilidade como elementos que compõem as imagens afetivas potencializadora. Nas IES que derivam de grupos da Educação Básica, além da disponibilidade de material para trabalhar e infraestrutura de excelência, destacam-se como elementos que compõem as imagens afetivas potencializadora a segurança com relação ao suporte e experiência da gestão pedagógica.

Já as imagens despotencializadoras reveladas pelos docentes de IES privadas estão relacionadas à percepção de que está havendo um processo de mudança no funcionamento da IES, ou seja, de que há um processo de vulnerabilização muito claro em andamento. Essa precarização se revela, principalmente, como um protecionismo do aluno que é tratado cada vez mais como um cliente, além da hibridização de disciplinas e junção de turmas que repercute na redução da carga-horária disponível para o professor. Esses elementos compõem as imagens afetivas de destruição e insegurança dos professores que fazem parte do primeiro e segundo grupos de IES. Destaca-se entre os professores do segundo grupo, a sensação de sufocamento e pressão diante do alto nível de exigência e de falta de autonomia e liberdade decorrente do excesso de padronização dos processos de ensino e avaliação da aprendizagem.

A precarização do trabalho nas instituições de Ensino Superior se encontra em sua forma mais avançada nas IES pertencente aos conglomerados de educação. Nessas, os elementos que compõem as imagens afetivas de agradabilidade e pertencimento ficam reduzidos praticamente à satisfação em ser professor, à relação de amizade com os pares e o alento de estar empregado, enquanto muitas pessoas estão desempregadas. Já as imagens de destruição e insegurança aparecem por meio de muitos elementos, entre eles, a falta de recursos e infraestrutura adequados para trabalhar, baixa remuneração, excesso de demandas não remuneradas, esvaziamento do sentido do trabalho docente.

Foi possível ainda identificar algumas variações acerca da composição dos afetos entre os professores que atuam em IES localizadas na capital e entre aqueles que atuam em instituições do interior do Estado. Entre estes constatamos uma maior evidência de afetos como raiva e frustração, ou seja, elementos relacionados à imagem afetiva de destruição. Entre aqueles, percebemos mais os afetos de solidão, medo e exaustão, ou seja, elementos da imagem de insegurança. Embora ambas as imagens estejam relacionadas à precarização do trabalho no Ensino Superior, os afetos de destruição refletem os sentimentos de perplexidade, revolta e inconformismo que denunciam e demonstram resistência ao processo de degradação do trabalho. Já os afetos de insegurança dizem mais dos efeitos, das repercussões, dos resultados da vivência cotidiana desse trabalho precarizado. A partir dos indicativos, analisamos que tal fenômeno pode ocorrer porque em Fortaleza e região metropolitana a precarização do Ensino Superior está em uma fase mais avançada do que no interior e por isso esse processo está mais normalizado entre aqueles. Sobre tais observações, ressaltamos que se trata de uma hipótese levantada, uma vez que não foram realizados estudos estatísticos que corroborem análises comparativas.

As observações da composição das imagens afetivas de destruição e insegurança dos professores participantes desta pesquisa nos permitem considerar que a precarização do Ensino Superior atinge todos os docentes, tanto aqueles que atuam em IES públicas quanto privadas, sejam elas localizadas no interior ou na capital do Ceará. No entanto, as formas como os docentes são afetados variam, principalmente, de acordo com o tipo de IES privada ao qual se está vinculado e ao tipo de vínculo que se tem nas IES públicas. Os docentes que trabalham em instituições pertencentes a conglomerados e aqueles que possuem vínculo temporário em instituições públicas são atravessados por mais elementos que fazem parte dos afetos despotencializadores. Já os docentes que trabalham em IES privadas que são referência

na região e aqueles com vínculo efetivo em IES públicas indicam menos elementos das imagens afetivas em questão.

A partir dos resultados desta pesquisa foi possível perceber que as imagens afetivas dos professores com relação ao seu ambiente de trabalho apreendem aspectos da relação pessoa-ambiente que correspondem a elementos diretamente associados à relação trabalhador-atividade. Isso fica evidente na constatação de que a estima de lugar potencializadora docente, identificada por meio das imagens afetivas de agradabilidade e pertencimento, é composta por elementos que dialogam com aspectos, elencados no campo da Psicologia do Trabalho, como vivências de prazer no trabalho, motivos de satisfação profissional, aspectos favoráveis à saúde do trabalhador, entre outros termos. Já a estima de lugar despotencializadora, que se revela por meio das imagens afetivas de destruição e insegurança, é composta por elementos denominados, no campo da Psicologia do Trabalho, como deflagradores de sofrimento, vivências de sofrimento e adoecimento no trabalho, ou ainda, aspectos que impactam negativamente ou são desfavoráveis à saúde e qualidade de vida do trabalhador.

Isso nos levou a esboçar a categoria, derivada da estima de lugar, que denominamos estima de lugar laboral. A estima de lugar laboral se caracteriza como um afeto suscitado a partir da avaliação, atribuição de valor, significado e sentido constituídos nas múltiplas afecções que se agenciam na relação entre o trabalhador, histórico e culturalmente situado, e o seu contexto de trabalho com todas as dimensões que o compõem. Processo dialético pelo qual ambos, trabalhador e trabalho, assim como sujeito e ambiente, vão se construindo.

Neste primeiro estudo da tese, buscamos expandir o conhecimento acerca da estima de lugar com relação ao contexto de trabalho, sobretudo em se tratando do trabalho docente no Ensino Superior. Isso nos permitiu vislumbra e esboçar, ainda em termos iniciais, a categoria estima de lugar laboral como ponte entre os campos de estudo da Psicologia

Ambiental, Social e Psicologia do Trabalho, de perspectivas histórico-cultural. Situado, principalmente, nos primeiros, quais sejam, a Psicologia Ambiental e Social, entendemos que este estudo é o passo inicial na construção da referida categoria. O segundo estudo que compõe esta tese será um passo em direção à Psicologia do Trabalho com o intuito de buscar novos elementos que nos ajudem no processo de elaboração da referida categoria, a saber, estima de lugar laboral. E assim, vamos buscando alcançar o objetivo geral desta tese que é compreender os afetos dos professores de IES a partir de uma perspectiva ético-política.

Estudo 2 – A Vivência das Relações que Compõem os afetos dos Professores de Instituições de Ensino Superior referente ao Trabalho Docente

No estudo 1 desta tese nos propusemos a caracterizar os afetos dos professores de IES do Ceará com relação ao seu ambiente de trabalho. Vimos que a maioria dos professores participantes desta pesquisa revelam imagem afetiva de contraste. O contraste se mostrou como estima potencializadora entre os professores de IES pública e despotencializadora entre os professores de IES privadas. Observamos ainda que na composição das imagens afetivas dos professores com relação ao seu ambiente de trabalho, para além dos aspectos já indicados nos estudos de Bomfim (2010), constam elementos que rementem mais especificamente à relação desses profissionais com o seu trabalho docente. Isso nos levou a apontar uma nova categoria, a estima de lugar laboral. A estima de lugar laboral surge, portanto, como uma categoria derivada da estima de lugar que diz respeito à dimensão afetiva referente à relação do trabalhador com o seu contexto de trabalho.

Neste segundo estudo, nos propomos a desenvolver o conceito de estima de lugar laboral docente. Sendo este apontado como dimensão afetiva própria da relação do trabalhador com o seu trabalho, temos como objetivo **analisar a vivência das relações que compõem os afetos dos professores de IES referente ao trabalho docente.** Para tanto, apoiamos o nosso estudo na compreensão sobre a natureza da afetividade humana de Espinosa (2014a) e na perspectiva sobre o desenvolvimento dos processos psicossociais desenvolvida por Vigotski (1998, 2007, 2009, 2014). No que diz respeito à relação dos sujeitos com o trabalho, tomamos como referência a teoria desenvolvida por Clot (2007) acerca da função psicológica do trabalho.

Com base nos referidos teóricos, analisamos a vivência das relações que compõem os afetos dos professores de IES referente ao seu trabalho. A partir daí, trouxemos novos

elementos que nos ajudam no processo de elaboração da categoria proposta, qual seja, a estima de lugar laboral. Ao fazer isso buscamos, em termos teóricos, responder, ao final desse estudo, às seguintes questões: em que a categoria estima de lugar laboral se diferencia da categoria estima de lugar? Se a categoria estima de lugar já diz respeito à dimensão afetiva da relação sujeito-ambiente, por que desenvolver uma nova categoria? Como a estima de lugar laboral pode ser conceituada?

Tais questões nos ajudam na elaboração da, esboçada no primeiro estudo desta tese, estima de lugar laboral. Consideramos que o desenvolvimento de tal categoria é um passo importante no sentido de contribuir com a construção de uma perspectiva que não gere culpabilização dos professores pelos sofrimentos associados ao contexto de trabalho que lhes acometem.

Afetos na Relação Sujeito-Trabalho

Neste estudo sobre os afetos dos professores de IES com relação ao seu ambiente de trabalho recorremos, inicialmente, àquele que, segundo Vigotski (2004), desenvolveu, de fato, a primeira investigação geométrica sobre as emoções: Baruch de Espinosa (1632-1677). Esse filósofo do século XVII, contrapondo-se à perspectiva predominante em sua época, segundo a qual os afetos devem ser controlados pela razão, defende a tese de que os afetos humanos estão na base dos julgamentos, pensamentos e ações dos sujeitos. Para desenvolver tal compreensão filosófica acerca da afetividade humana, Espinosa expõe, primeiramente, sua concepção acerca da origem dos afetos (Espinosa, 2014a).

A exposição de Espinosa sobre a origem dos afetos tem como base uma visão monista da existência. Em um contexto dominado pela perspectiva dualista do pensamento judaico-cristão, Espinosa (2014a) propõe que Deus e Natureza são uma única entidade, uma substância única. Essa substância é caracterizada por um poder de ação infinito e indivisível

que se expande continuamente, gerando um fluxo do qual tudo se origina. Todas as coisas existentes derivam dessa potência que se manifesta de formas infinitas, das quais conhecemos o pensamento e a extensão, ou seja, o universo mental e físico.

Nesse sentido, a mente e o corpo são expressões finitas do pensamento e da extensão, que, por sua vez, são manifestações da potência de ação que é a Natureza/Deus. Sendo expressões dessa potência única, infinita e indivisível, corpo e mente não são entidades separadas, como no dualismo platônico, mas sim a mesma coisa, concebida ora sob o atributo da extensão, ora sob o do pensamento. A mente é a ideia do corpo, e o corpo é o objeto da mente, de modo que tudo o que ocorre no corpo é percebido pela mente, e toda ideia na mente decorre das afecções sofridas

As afecções são alterações resultantes de encontros que ocorrem ao longo da produção da existência. Como descreve Espinosa (2014a), movidos pela potência de ação, tudo está em constante movimento. Nesse fluxo contínuo, os seres se encontram e, nesses encontros, sofrem afecções, ou seja, modificam-se e dessas modificações se originam os afetos. Esses afetos, portanto, não são considerados como ausência de razão ou vícios, mas fenômenos naturais (Brandão, 2012).

A filosofia espinosana sobre a afetividade humana vai exercer uma importante influência na obra desenvolvida por Vigotski (Toassa, 2014). Em *Teoría de las emociones*, por exemplo, Vigotski (2004) faz várias referências a Espinosa ao criticar os estudos sobre as emoções desenvolvidos por James e Lange. De acordo com ele, as teorias do filósofo inglês e do fisiólogo dinamarquês foram associadas erroneamente a Espinosa, uma vez que têm em suas bases o pensamento de Descartes. E Espinosa, embora utilize o método cartesiano para desenvolver a sua teoria dos afetos, opõe-se a Descartes desde o princípio fundamental de sua teoria: Espinosa tem uma visão monista enquanto Descartes defende o paralelismo entre corpo e alma.

Para apontar as fragilidades das teorias das emoções construídas com base no paralelismo cartesiano, Vigotski (2004) cita estudos experimentais, desenvolvidos por outros cientistas, que mostram que as emoções são compostas pelo entrelaçamento de componentes psíquicos e orgânicos dos sujeitos. Os componentes psíquicos dizem respeito às experiências vivenciadas pelos indivíduos e às reações fisiológicas que preparam o organismo para a ação. As emoções, assim, resultam da junção entre as dimensões subjetiva e objetiva dos indivíduos, não podendo ser compreendidas por meio de seus componentes tomados separadamente.

No sentido de desmentir as teorias de James e Lange, Vigotski (2004) recorre a dois estudos experimentais que refutam a ideia de que os afetos podem ser reduzidos às suas manifestações corporais, tal como apresentado, e amplamente aceito, por James-Lange. O primeiro experimento, realizado por Cannon, consistiu em cortar as ligações do sistema simpático de animais com o intuito de eliminar as reações fisiológicas causadas pelas emoções, como a secreção de adrenalina, as reações vasomotoras, a liberação de açúcar no fígado, entre outras. Os experimentos realizados com esses animais mostraram que a impossibilidade de ter tais reações fisiológicas não elimina as emoções dos animais, mas os impede de agir diante de uma ameaça. Impossibilitado de agir, é pouco provável que o animal consiga sobreviver na natureza. Com isso, é possível concluir que a reação fisiológica não é, por si só, a emoção, mas sem ela, o afeto não tem a sua finalização. Se não conduz à ação, o afeto é impotente, fica inconcluso. Logo, a ação, possibilitada pelas reações fisiológicas, é a finalidade natural do afeto, sua conclusão. Esse experimento, portanto, corrobora o pensamento espinosano de que os afetos estão na origem das ações.

Com o segundo experimento, Vigotski (2004) busca refutar a tese segundo a qual a emoção deverá inevitavelmente aparecer, se as reações fisiológicas forem provocadas artificialmente. As pesquisas conduzidas por Marañón consistiram na aplicação de injeções

de adrenalina nas pessoas com o intuito de provocar as reações corporais relativas às emoções. As alterações fisiológicas provocadas pela adrenalina tiveram como efeito a sensação de uma síndrome vegetativa com uma serenidade absoluta. Não houve, necessariamente, o surgimento de um sentimento real. Isso só ocorreu nos casos em que se verificou uma predisposição para a emoção previamente, por exemplo, quando se falou dos filhos doentes ou pais falecidos antes da aplicação da injeção. Assim, os experimentos desenvolvidos por Marañoin apontam que a reação fisiológica sem a experiência subjetiva também não constitui uma emoção genuína. A partir desses estudos, foi possível concluir que no desenvolvimento de um afeto íntegro e autêntico, os aspectos psíquicos e orgânicos, provocados de diferentes maneiras, vão ao encontro um do outro, entrelaçam-se, imbricam-se.

Embora não tenha desenvolvido, de fato, uma teoria das emoções, fica evidente ao longo da obra de Vigotski a sua concordância acerca do entrelaçamento entre os aspectos psíquicos e orgânicos na composição das emoções. Já nos escritos de 1925, Vigotski (1999), ao desenvolver a psicologia da arte, traz as emoções como uma expressão não só do corpo, mas também da psique que gera uma excitação que, por sua vez, motiva a ação. Como ele explica, as emoções suscitadas pela arte estão no embrião da vontade, criam a necessidade de agir, abrem caminho e desnudam a força que existe nos sujeitos. Por essa sutil função das emoções estéticas, “A arte é antes uma organização do nosso comportamento visando ao futuro, uma orientação para o futuro, uma exigência que talvez nunca venha a concretizar-se, mas que nos leva a aspirar acima da nossa vida o que está por trás dela” (Vigotski, 1999, p. 320).

A natureza biológica e psicológica das emoções, bem como sua função como organizadora do comportamento também é apresentada por Vigotski em sua obra de 1926 sobre a Psicologia Pedagógica. Nessa produção, o autor diz que toda emoção é um chamado

ou rejeição à ação e que “Nenhum sentimento pode permanecer indiferente e infrutífero no comportamento. As emoções são, precisamente, o organizador interno de nossas reações; [o organizador] que coloca em tensão, excita, estimula ou refreia todas as reações” (Vigotski, 2003, p. 119). Ao explicar como a emoção modifica o comportamento, mostra que o aspecto emocional está presente na origem da psique como um sentimento primitivo de satisfação ou insatisfação que regula e orienta as reações mais primárias dos indivíduos.

Essa perspectiva segundo a qual a reação emocional está presente nas fases iniciais do desenvolvimento humano aparece também nas conferências proferidas por Vigotski, em 1932 (Vigotski, 1998). Ao explicar o desenvolvimento psicológico na infância, o referido teórico mostra como, a cada passo do desenvolvimento humano, as funções psicológicas vão se conectando. Essas conexões interfuncionais geram as formações complexas das funções mentais, os sistemas psicológicos. Na explicação acerca da formação dessas funções psicológicas superiores, fica evidente que, já nas fases iniciais do desenvolvimento, a percepção está associada ao processo sensoriomotor e à reação emocional. Essa constatação confirma a presença das emoções desde o início do desenvolvimento humano, além de evidenciar que não há funções psíquicas isoladas. Percepção, memória, pensamento, linguagem, imaginação, vontade e emoções são entendidos como sistemas psicológicos conectados de tal modo que cada um é resultado da relação e conexão das várias funções psicológicas (Vigotski, 1998).

O desenvolvimento e a conexão das funções psicológicas superiores, bem como, a sua função orientadora do comportamento complexo tem como princípio a capacidade humana de dominar os símbolos. É no desenvolvimento dessa capacidade, ao longo do desenvolvimento infantil, que ocorre a transição das funções elementares para as superiores, uma vez que, como Vigotski (2007) explica, a característica fundamental daquelas é o fato de serem total e diretamente determinadas pela estimulação ambiental, enquanto “No caso das funções

superiores, a característica essencial é a estimulação autogerada, isto é, a criação e o uso de estímulos artificiais que se tornam a causa imediata do comportamento" (Vigotski, 2007, p. 33). De modo que toda função psicológica superior é mediada por signos.

O desenvolvimento da capacidade de utilização do signo como instrumento psicológico, ao longo da filogênese, possibilitou que os seres humanos pudessem desenvolver uma linguagem como enunciação e compreensão, cuja função é a comunicação social. Essa comunicação, que tem como base a compreensão racional e a intenção de transmitir ideias e experiências, demanda um sistema de meios, cujo modelo primordial foi, é e seguirá sendo a linguagem humana, originada da necessidade de comunicação no contexto do trabalho (Vigotski, 2009).

A capacidade de transformar o mundo por meio do trabalho, registrar essa transformação e transmiti-la socialmente possibilita a construção de um acervo de tudo aquilo produzido pelos sujeitos ao longo da história da humanidade. Esse acervo e a forma como ele é assimilado constitui a base da cultura. A cultura, portanto, pode ser entendida como esse conjunto de transformações, sentidos e significados que a humanidade atribuiu e atribui ao mundo ao longo de seu processo histórico de constituição. Ao desenvolvê-la, os seres humanos transcendem sua condição biológica e se tornam seres culturais.

Cada indivíduo ao nascer é inserido na cultura, ou seja, em um sistema social no qual lhe é apresentado as instituições, os costumes e crenças desenvolvidos ao longo da história. Essa apresentação por meio da interação social é mediada pela linguagem. O outro nomeia, apresenta o mundo e regula a atividade da criança por meio da fala. Esta, por sua vez, apropria-se do conjunto de signos partilhados na interação social, passando a operá-los de modo a regular e significar verbalmente a sua própria ação. Essa apropriação não é uma mera reprodução daquilo que lhe é apresentado, mas um processo no qual o indivíduo é ativo na medida em que internaliza a realidade a partir da sua história. Considerando que cada pessoa

tem uma história particular, a significação da realidade é internalizada de maneira única (Siqueira & Nuemberg, 2012). Cada sujeito, portanto, é a síntese particular que realiza das relações sociais no seu processo de apropriação da cultura.

Desse modo, a constituição dos sujeitos ocorre por meio das relações sociais estabelecidas em uma determinada cultura que vai sendo continuamente transformada ao longo da história por esses sujeitos que a partir dela se constituem. Ao agir sobre o mundo, transformando-o, os indivíduos estão construindo a si mesmos, pois é justamente esse mundo em constante transformação que vai possibilitando as condições materiais para a sua constituição psíquica. A análise desenvolvida por Vigotski (2009) acerca dessa constituição, mostra que "existe um sistema semântico dinâmico que representa a unidade dos processos afetivos e intelectuais, que em toda ideia existe, em forma elaborada, uma relação afetiva do homem com a realidade representada nessa ideia" (p.16). Tal análise, "permite revelar o movimento direto que vai da necessidade e das motivações do homem a um determinado sentido do seu pensamento, e o movimento inverso da dinâmica do pensamento à dinâmica do comportamento e à atividade concreta do indivíduo" (p. 16-17). Dessa maneira, Vigotski (2009), ao teorizar sobre construção do pensamento e da linguagem, explica a complexa relação entre afeto, volição, intelecto e comportamento na constituição dos seres humanos.

Sobre essa relação entre afeto, vontade, intelecto e comportamento, Brandão (2012), ao abordar a compreensão vigotskiano-espinosana sobre a afetividade, explica que a base afetiva-volitiva é a motivadora de todo o pensamento e orientadora de toda ação, "sem a qual quaisquer representações acerca de si e do mundo perderia significação, já que toda realidade que é apropriada pelo sujeito ocorre dentro de um horizonte de sentido e significado" (p.181). Continua ele, "Se linguisticamente reconstruímos o real e o comunicamos aos outros, num jogo intermitente e complexo, isso ocorre porque, além de pensar, somos capazes de sentir e, portanto, de produzir sentidos" (Brandão, 2012, p. 181).

Diante do exposto até aqui, compreendemos os afetos dos sujeitos como uma função psicológica que se constitui nos encontros possibilitados no fluxo contínuo de produção da existência, causando-lhes modificações. Essas modificações, de natureza psicológica e orgânica, compõem um sistema dinâmico no qual os afetos se articulam aos interesses, motivações, pensamentos e comportamentos dos sujeitos em seu cotidiano. Essa é a compreensão acerca da afetividade humana que guia este estudo sobre os afetos dos professores de IES com relação ao seu trabalho.

Para embasar este estudo no que diz respeito à relação dos professores de IES com o trabalho docente, buscamos suporte na Psicologia do Trabalho, declaradamente alinhada ao pensamento de Vigotski, desenvolvida por Clot (2007). Este, que faz parte da terceira geração de pensamento da Psicologia do Trabalho francófona, critica o fato dos estudos acerca do sujeito e do trabalho serem desenvolvidos em campos distintos. Segundo sua observação, a ergonomia se preocupa com os processos da atividade acessados por meio da observação da situação de trabalho, e a psicopatologia do trabalho se foca nos processos subjetivos do trabalhador que são acessados por meio da palavra. Assim, tem-se "De um lado, o risco de uma atividade sem subjetividade e, de outro, de uma subjetividade sem atividade" (Clot, 2010, p. 227). De modo que a compreensão do sujeito e do trabalho permanecem cindidas.

Com o intuito de superar essa cisão entre trabalho e subjetividade, Clot (2007) desenvolve uma explicação acerca da função psicológica do trabalho. Segundo essa perspectiva, o trabalhador ao trabalhar transforma o trabalho, e este se inscreve no processo de constituição do sujeito, num processo de metamorfose permanente de ambos (Clot, 2021). Para desenvolver essa compreensão dialética da relação entre trabalho e trabalhador, Clot (2007) apresenta uma Psicologia do Trabalho que toma como unidade elementar de análise a atividade de trabalho.

A atividade de trabalho, de acordo com o teórico em questão, é uma ação triplamente dirigida: I) pelo sujeito que desenvolve o trabalho; II) pelo objeto da tarefa; e III) pelos pares que formam o coletivo de trabalho. Embora cada elemento dessa tríade traga em si conflitos que incitam cada um dos outros dois elementos, a atividade deve ser vista "como um todo singular em que cada um dos elementos tem sempre os dois outros como pressupostos. Cada um deles conserva então, de acordo com suas modalidades próprias, as propriedades do conjunto" (Clot, 2007, p. 102). Isso significa que o trabalhador histórico e culturalmente situado, o contexto de trabalho e o coletivo pelo qual este é referenciado se organizam segundo uma estrutura dinâmica na qual sujeito e trabalho vão sendo construídos em processos que são ao mesmo tempo individuais e coletivos. Assim, a atividade de trabalho é "(...) entendida como um encontro entre corpos, atravessamentos múltiplos que se agenciam, se interconectam, demandando escolhas e decisões e, portanto, tornando todo trabalho uma atividade de criação" (Maia, 2006, p.30). Esse processo de criação vai mobilizando o gênero da atividade.

O gênero da atividade é o ponto de vista pelo qual Clot (2007) aborda a atividade de trabalho. Como o teórico explica, o trabalhador, ao se inserir em um determinado grupo profissional em uma situação de trabalho, depara-se com um conjunto de regras escritas e não escritas. Esse conjunto de regras é uma normatização do trabalho validada pelo coletivo com base, não somente naquilo que está prescrito, mas também com o que é possível realizar na situação de trabalho e na avaliação do que é justo ou injusto, bom ou mau, e constitui um componente impessoal e genérico da atividade. Essa dimensão genérica da atividade que "é, com frequência, invisível do exterior, distribuída, "natural", impalpável e, em resumo, apreendida na ação" (Clot, 2007, p. 39) orienta o trabalhador com relação às atividades e às maneiras de apreender as coisas e as pessoas em um determinado meio profissional. Assim

sendo, o gênero funciona como um organizador da ação do indivíduo tanto em relação à tarefa a ser realizada quanto à interação dos sujeitos entre si.

Além de organizador da ação de cada indivíduo, “o gênero é também história de um grupo e memória impessoal de um local de trabalho” (Clot, 2007, p.38). Tem a cultura como sede, e embora seja instrumento social da ação e conserve uma história, o gênero não se configura como um estado, mas sim como um movimento em que se articulam, além dessa dimensão impessoal, outras três dimensões do trabalho, quais sejam, a pessoal, interpessoal e transpessoal. É na dinâmica entre essas quatro dimensões indissociáveis da atividade de trabalho que se configura a construção dialética entre sujeito e trabalho.

Para melhor delinear esse processo sujeito-trabalho, portanto, é importante compreender o trabalho a partir da articulação das referidas dimensões, a saber: impessoal, pessoal, interpessoal e transpessoal. A impessoalidade da atividade diz respeito ao gênero, ao seu caráter prescritivo e orientador da ação, ou seja, aos procedimentos estipulados, de maneira oficial ou não, para execução da tarefa. Como apresentam Pinheiro, Costa, Melo e Aquino (2016), essa dimensão diz respeito à definição, função, meios pelos quais a tarefa deve ser realizada e à infraestrutura disponibilizada para que qualquer pessoa possa executá-la. Cada sujeito se apropria das prescrições da tarefa e a executa de uma maneira particular. Essa forma individual como cada sujeito desenvolve a tarefa prescrita ou ainda a maneira inventiva como a executa diante daquilo que foge ao prescrito diz respeito à dimensão pessoal da atividade (Santos, 2006).

Como já dito, além dos aspectos impessoal e pessoal, a atividade é interpessoal e transpessoal. Ela é interpessoal porque se desenvolve entre pessoas que se relacionam direto ou indiretamente para que a atividade seja realizada, ou seja, na condução da atividade profissional cada sujeito leva em consideração os pares, as pessoas a quem se destina o resultado do trabalho, e também a maneira como esse trabalho é desenvolvido por outras

pessoas. Esse último ponto faz referência à dimensão transpessoal da atividade que diz respeito à "(...) história e a memória profissional que se configuram como meio de agir no presente e de dimensionar o futuro" (Silva & Ramminger, 2014). Isso significa que o desenvolvimento da atividade é delimitado dentro de uma espécie de acordo coletivo que vai se construindo ao longo do tempo, e assim sendo, a realização da atividade tem caráter histórico e cultural.

As dimensões do trabalho estão inter-relacionadas, transformando-se mutuamente. A prescrição da tarefa tem como referência o gênero da atividade. Ela é apropriada por cada trabalhador de uma maneira particular, configurando um determinado estilo de trabalho. Esse estilo, por sua vez, é atravessado pelas características pessoais, preocupações do trabalhador e pelas inter-relações que ele estabelece com os outros, a saber, pares, destinatários e pelo gênero da atividade também. Esse estilo, atravessado também pelo gênero, é, quando validado coletivamente, incorporado ao gênero da atividade que serve de referência para descrição da tarefa. Assim, nesse movimento permanente, tem-se a estrutura dinâmica da atividade.

Essa estrutura dinâmica mostra que o trabalho, como apresenta Lhuilier (2021, p. 55), "(...) é fundamentalmente encontro e troca com os outros", é sair de si e se inserir numa história coletiva que serve de base para construção da atividade e de si. Assim, a subjetividade é produzida na atividade e a atividade produzida por subjetividades que são, ao mesmo tempo, individuais e coletivas.

Na análise desse processo de construção mútua do sujeito e do trabalho, a atividade realizada, ou seja, aquilo que é efetivamente executado, passível de observação, prescrição e descrição não é o todo da atividade. A atividade real comporta também aquilo "(...) que não se pode fazer, aquilo que não se faz, que gostaríamos de ter feito, é aquilo que guardamos no estômago, é a atividade (re)engolida, impossível, as atividades suspensas, as atividades

impedidas" (Clot, 2010, p. 226). Isso decorre do fato de que o não-realizado continua presente enquanto possibilidade, desejo, vontade e, portanto, também constitui o sujeito.

A atividade impedida tem como efeito o sentimento de impotência que é fonte de desgaste e sofrimento para os sujeitos. Assim, quanto mais limitadas as possibilidades de ação dos trabalhadores em suas atividades, mais adoecedoras elas são, haja vista que impedir a atividade é impedir o poder de afetar e ser afetado dos sujeitos e, como Silva e Ramminger (2014, p.4756) colocam, "(...) é importante para a manutenção da saúde, que o trabalhador possa, além de realizar suas tarefas, contribuir para renovação e para a vitalidade daquilo que ele tem em comum com os seus pares: seu ofício". Afetar e ser afetado mutuamente na relação com o trabalho, processo que constitui a estrutura dinâmica da atividade, é o meio pelo qual o sujeito se reconhece na atividade.

A teoria aqui exposta acerca da relação entre sujeito e trabalho, desenvolvida no campo da Psicologia do Trabalho de vertente histórico-cultural, orienta o nosso olhar no sentido de entender a vivência das relações dos professores de IES com o trabalho docente.

É importante destacar que o conceito de vivência é aqui compreendido, a partir de Vigotski, como "unidade de análise capaz de explicar a relação entre consciência e meio social na formação e desenvolvimento do psiquismo" (Bittencourt & Fumes, 2021). Neste sentido, é a unidade real e dinâmica da consciência (Pergamenschik, 2017) que integra sensações, percepções e elementos cognitivos e afetivos no processo de constituição do sujeito na sua relação com o meio social (Toassa & Souza, 2011). Diz respeito a como cada indivíduo interpreta, percebe, experimenta ou vive de modo diferente uma dada situação objetiva, portanto, como Pergamenschik (2017) identifica, ela é individual, situacional e também intencional, haja vista que toda vivência é sempre a vivência de algo. Como Toassa e Souza (2011) observam, o conceito de vivência não foi plenamente desenvolvido por Vigotski, embora, de acordo Pergamenschik (2017), seja central em sua obra.

Tal perspectiva e a compreensão acerca da afetividade humana delineada a partir da filosofia de Espinosa e da teoria psicológica de Vigotski constituem a nossa base de compreensão dos afetos dos professores de IES com relação ao seu trabalho. A partir de tais teorias entendemos que os sujeitos se constituem nos encontros que ocorrem em seu cotidiano, nos quais afetam e são afetados. Os afetos, histórico e culturalmente situados, geram transformações de natureza física e psíquica que, articulados aos demais processos psicológicos, configuram as vivências e orientam a ação dos sujeitos nos ambientes. Assim sendo, os encontros dos sujeitos, com suas experiências pessoais, no ambiente de trabalho com a tarefa e com os pares, constituem os afetos e vivências que orienta a sua ação nesse ambiente.

Metodologia

Com o objetivo de **analisar a vivência das relações que compõem os afetos dos professores de IES referentes ao trabalho docente** utilizamos métodos qualitativos de construção, análise e interpretação das informações conseguidas com os participantes desta pesquisa. Esses são os meios adequados para elaboração de conhecimento quando o propósito consiste em tentar entender um problema social específico com base na perspectiva de determinados indivíduos ou grupos, considerando-os a partir de seu contexto social e histórico (Creswell, 2010).

Participaram desta pesquisa 58 professores de instituições de Ensino Superior públicas e privadas, localizadas nas seguintes cidades do Ceará: Fortaleza, Maracanaú, Sobral, Itapipoca, Limoeiro do Norte, Icó, Juazeiro do Norte, Crato e Barbalha. Foram selecionados por conveniência e por meio da técnica bola de neve (Yin, 2016), profissionais do gênero feminino e masculino, com idades de 27 a 62 anos, brancos, negros e pardos. Com relação à atuação profissional, compuseram o *corpus* desta pesquisa professores com tempo

de experiência que varia de 9 meses a 30 anos de atividade docente, tanto com vínculo efetivo quanto de substituto em IES públicas, e professores contratados por hora-aula, por tempo parcial e integral em IES privadas.

Seguindo as observações já apresentadas no estudo anterior, as IES privadas em que os referidos docentes trabalham foram agrupadas em 4 conjuntos: 1) IES privadas de abrangência regional e de alto prestígio social; 2) IES derivadas de empresas com experiência na Educação Básica e com as quais permanecem vinculadas; 3) IES pertencentes a conglomerados de educação no Ensino Superior; 4) IES que não pertencem a nenhum dos grupos anteriores.

Entre as funções exercidas pelos docentes nas referidas instituições, constam a atuação docente na graduação, em pós-graduação, em coordenação de cursos, chefias de departamento e pró-reitorias. Tais participantes estão aqui designados como Prof., se do gênero masculino, ou Profa., se do gênero feminino, seguindo a sequência: Prof./Profa. 01, Prof./Profa. 02, Prof./Profa. 03... Prof./Profa. 58. A caracterização mais detalhada dos participantes está disponível no link: Caracterização dos Participantes e no Apêndice A.

A participação dos professores consistiu em, após preenchimento do Instrumento Gerador dos Mapas Afetivos (IGMA) descrito no primeiro estudo desta tese, responder a uma entrevista semiestruturada sobre a sua vivência como professor de IES. Para nortear as perguntas realizadas na entrevista, utilizamos um roteiro composto por três pontos principais, a saber: I) a inserção do professor na docência do Ensino Superior; II) o trabalho realizado e a vivência das relações estabelecidas no cotidiano do professor na IES[6]; e III) as expectativas

[6] Para acessar as experiências docente no que diz respeito ao trabalho e às relações estabelecidas nesse contexto, sobretudo acerca do estilo e do gênero do trabalho, utilizamos como inspiração a consigna norteadora do método de instrução ao sósia (Oddone, Re, Briante, 2023; Clot, 2007).

de futuro dos professores com relação ao trabalho. As entrevistas, realizadas de maneira presencial, foram gravadas e transcritas posteriormente.

O material constituído pela transcrição das entrevistas foi categorizado e examinado segundo a técnica de análise de conteúdo apresentada por Bardin (2016). Essa consistiu no desmembramento do texto em unidades que foram reagrupadas em categorias. Esse processo foi organizado, com o auxílio do software Atlas TI, de acordo com as seguintes fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material, e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Na fase de pré-análise cada entrevista transcrita foi inserida no Atlas TI, de modo que o *corpus* de análise foi constituído por 58 arquivos. Na segunda fase, os arquivos foram explorados e codificados individualmente. Este procedimento, norteado pelo referencial teórico que fundamenta este estudo, possibilitou o agrupamento do material analisado segundo as seguintes categorias principais: aspectos pessoais, vivência da relação com os outros, vivência da relação com a tarefa e contextos. Na terceira fase, foram realizadas as inferências e interpretações a partir da decomposição das categorias definidas na segunda fase da análise. Tal processo permitiu compor os resultados apresentados na próxima seção deste estudo.

Resultados

A afetividade é um processo humano indissociável da ação e do pensamento dos sujeitos que se constitui a partir das relações intersubjetivas socio-historicamente situadas. Tal dimensão é, portanto, constituidora e constituinte do sujeito trabalhador. O trabalho, por sua vez, é uma atividade triplamente dirigida: por esse sujeito que afeta e é afetado, pelos outros e pela tarefa, formando uma tríade viva que compõem a estrutura dinâmica da atividade (Clot, 2007). Estrutura essa na qual o estilo individual tensiona os limites do gênero da atividade. Ao tensionar esses limites, transforma o gênero da atividade e a si mesmo na

medida em que se amplia os espaços para construção de novos estilos individuais. Com base nessa proposição, temos que o trabalho do professor de IES é uma atividade dirigida pelo próprio docente, sujeito sócio-historicamente situado; para os outros com os quais se encontra na realização do trabalho docente; e para a própria atividade docente. Assim, o trabalho docente e o próprio docente se afetam e transformam-se permanentemente, segundo a dinâmica da atividade.

Isso posto, passamos a explorar as entrevistas realizadas com os professores das IES buscando **analisar a vivência das relações que compõem os afetos dos professores de IES referente ao trabalho docente,** a partir das I) vivências pessoais do professor de IES no que diz respeito à docência; II) a vivência das relações que esses professores estabelecem nas IES e que interferem em seu trabalho; III) a vivência com as tarefas concernentes ao próprio trabalho docente; IV) os contextos em que se situa o trabalho docente.

Vivências Pessoais do Professor de IES

Como vivências pessoais dos professores de IES com relação ao trabalho docente consideramos as experiências particulares dos sujeitos acerca da docência. Estas dizem respeito aos elementos das suas histórias de vida, às suas 'pré-ocupações' que compõem os afetos e, por consequência, a maneira como cada sujeito atribui sentido à atividade docente. Nessa composição se articulam tanto experiências prévias à docência quanto aquelas que dizem respeito ao processo de inserção dos docentes no ambiente de trabalho.

Experiências prévias à docência. Com relação às vivências pessoais do professor de IES foi possível observar que os afetos acerca da docência podem estar presentes desde muito antes da inserção dos sujeitos no mundo do trabalho como se fosse uma habilidade que se

manifesta desde a infância, por exemplo, por meio das brincadeiras infantis, como fala a Profa. 14 (vínculo efetivo em IES pública, interior):

> *Estava realmente nas minhas brincadeiras de infância, né? Ontem estava em uma oficina num evento e a pessoa perguntou: o que você pensava em ser quando criança? Bom, professora era exatamente o que eu pensava, era ser professora.*

Além das brincadeiras, a relação com a docência foi identificada pelos docentes como se fosse uma habilidade, uma característica que se manifesta desde a infância:

> *Na verdade, assim, eu sempre tive muito essa questão de quando eu entendia como alguma coisa funcionava, eu queria sair dizendo pra todo mundo, né? Assim, como um 'eureka'. Só não saía pelado como o Arquimedes, mas a vontade era sair comentando o que eu entendi, e tudo, que é fácil, que é assim que as coisas funcionam. Então eu sempre ajudava meus colegas em sala. Eles falavam em eu ser professor, mas aí eu sempre via como professor de Ensino Fundamental, Médio. Aí eu não me via como professor, não.* (Prof. 32, vínculo efetivo em IES pública, capital)

Um outro ponto bastante relatado pelos professores acerca da sua vinculação com a docência foram as referências familiares:

> *Não era uma meta de infância, era uma possibilidade porque eu sou filho de professores, professores universitários. Meus pais, eles eram docentes, já são aposentados, né? [...] e era uma casa de filhos de professor mesmo, porque minha mãe chegava com aqueles maços de prova para corrigir, 'ah, brinca, mas em silêncio, porque eu tenho que corrigir prova'. Eu via ela preparando provas, às vezes quando ela não tinha com quem me deixar, eu ia para a universidade com ela. Então eu via a sala de aula, eu vivia um pouco isso, já num ambiente de universidade. Então, como eu cresci assim, eu sabia que era uma possibilidade. Isso lá em casa nunca foi nem uma pressão para me tornar professor, mas também nunca fui tolhido de nenhum desejo meu.* (Prof. 12, vínculo efetivo em IES pública, interior)

> *O meu irmão que é mais velho, ele é professor também. Então, eu acho que alguma coisa que vem... Não vem de família, mas é quase como se viesse. E eu acho que durante a graduação eu queria muito seguir os passos do meu irmão na graduação dele. E aí ele foi pro mestrado e virou professor da Unifor. Aí eu queria fazer mestrado e ser professora também. Foi assim que começou* (Profa. 11, IES privada/02[7], interior).

As referências familiares também apareceram como um modelo a não seguir, sobretudo filhos de professores da Educação Básica que viam os seus pais com uma rotina muito exaustiva de trabalho, como, por exemplo, no caso do Prof. 41 (vínculo efetivo em IES pública, capital) que diz: "*A minha mãe foi professora também, né? E aí, no Ensino Fundamental e Médio, a última coisa que eu queria ser era professor. Eu não tinha nenhuma admiração, assim, pela profissão".*

No caso do Prof. 41, assim como outros professores entrevistados, a docência surge como uma possibilidade na graduação. A inserção em grupos e laboratórios de pesquisa, monitorias e programas de iniciação científica aparecem como uma vivência importante nesse processo de enxergar a docência como uma atividade profissional. Esse é o caso, por exemplo, do Prof. 08 (vínculo efetivo, IES pública, interior). Ele atribui esse processo de enxergar a docência como uma possibilidade a um professor da graduação que o viu com capacidade para conduzir a turma em uma aula na qual esse docente faltaria:

> *Na graduação eu percebi essa possibilidade de ser professor, eu lembro perfeitamente da situação, foi no quarto semestre, na disciplina de Cálculo 2, que o professor precisou faltar, e aí ele já tinha percebido que eu era um aluno que conseguia levar bem o curso. E eu trabalhava durante o dia, mas enfim, dava pra conciliar, não sei como até hoje. E ele perguntou se eu poderia, numa aula que iria faltar, resolver uma lista de exercício com a turma. Até então eu só tinha essa questão de ensinar, tentar ensinar alguma coisa para*

[7] O número após a identificação da instituição como privada indica o grupo de identificação da IES, conforme descrito na metodologia deste estudo.

> *alguns colegas da sala, que a gente vinha às vezes estudar dia de sábado. E aí eu falei 'tá bom', né? Aquela coisa assim na garganta 'não, não queira não, mas aí vamos lá'. Mas foi bacana, a experiência foi boa. Eu me enganchava em falar algumas coisas, mas aí o pessoal já tinha esse conhecimento que eu era um pouco introvertido. E aí depois desse dia, pronto, aí a coisa deslanchou.* (Prof. 08, vínculo efetivo em IES pública, interior)

Também no caso da Profa. 38 (vínculo efetivo em IES pública, capital), o papel de uma figura de referência, bem como, a inserção em programas da universidade, como o Programa de Educação Tutorial (PET), aparece com bastante relevância nesse processo de pensar a docência como uma possibilidade de trabalho:

> *No terceiro semestre surgiu uma vaga no PET, [...] Aí eu me submeti à seleção e foi um divisor de águas. Então, eu entrei no PET e no PET você começa a viver a universidade. E vivendo a universidade, principalmente com a entrada de um tutor lá. Com um ano que eu tava, esse tutor entrou, e ele batia muito forte na tecla da Pós-Graduação. E tiveram aquelas orientações iniciais e aí abriu portas também. Depois daí, o meu destino estava traçado, porque também eu comecei a entender a universidade e perceber a importância que ela tinha no contexto social e aí eu já tracei: aqui é mestrado, doutorado e educação na universidade.* (Profa. 38, vínculo efetivo em IES pública, capital)

Além do PET, os entrevistados destacam a vivência de monitoria e a vinculação com a pesquisa na universidade como elementos disparadores desse desejo de ser docente:

> *Eu fui monitora de anatomia. [...] e eu achava incrível o laboratório e tudo. E aí eu fui gostando de ser monitora e eu disse 'depois que eu me formar eu quero ser professora'. Eu via que conseguia estudar e os alunos entenderem a minha aula de monitoria, então eu quis ser professora. Eu nunca pensei 'Ah, quero ir para um hospital', não. Desde esse segundo semestre, a minha vida todinha foi direcionada para ser professora. E na URCA, eu tive a chance de ser bolsista. Então eu fazia pesquisa, eu tinha uma bolsa, eu era remunerada. Então veio que eu quero ser professora, eu quero um mestrado, eu quero pesquisar. Veio das*

> *duas: da monitoria na particular e da bolsa na pública.* (Profa. 25, vínculo de substituto em IES pública e IES privada/01, interior)

Sobre a graduação é importante destacar o quanto a vivência nos espaços universitários amplia os horizontes dos estudantes e desperta desejos que funcionam como uma força viva e real que orienta a ação dos sujeitos rumo à docência, como podemos ver na fala da Profa. 38 (vínculo efetivo em IES pública, capital):

> *A universidade, quando eu entendi o que era, eu já entendi um pouco que era esse peso. Eu sabia porque eu via os meus professores e tudo. Mas ao mesmo tempo, ela é incrível, assim, eu nunca me imaginei fazendo, por exemplo, as viagens que eu fiz mesmo enquanto estudante. Porque a gente é de família pobre, não sei se você é rica, mas a gente não era rico. Então são as viagens, é conhecer pessoas, conhecer outras culturas, conhecer outros pesquisadores nacionais e internacionais, pessoas do mundo inteiro fazendo ciência. Isso já me causava assim muita felicidade. Então eu já sabia que esse era o caminho que eu tinha que trilhar, que eu teria que sentir esse peso também para eu me satisfazer enquanto profissional. Isso quando eu entendi o que era, porque até eu entender eu queria ser qualquer coisa, queria trabalhar no terceiro setor, ser secretária... eu queria trabalhar. Mas aí quando você entende aquilo que te move, aí acabou, aí você vai naquilo ou vai ficar difícil pra você.*

Entendemos, a partir de Vigotski (2014), que as falas trazidas até aqui mostram que as brincadeiras de infância, as referências familiares e as vivências universitárias são elementos da realidade que compõem os espaços onde se vivencia as condições materiais e psicológicas necessárias para suscitar o desejo de ser docente de IES. Em tais desejos, que se manifestam inicialmente na forma de imaginação e fantasia, está a raiz autêntica e o princípio motriz que orienta as ações dos sujeitos na direção de materializar e realizar essa vontade de ser docente.

A inserção em programas de Pós-Graduação aparece como um meio de se conseguir materializar o desejo de ser docente, como no caso da Profa. 10 (vínculo efetivo,

IES pública, interior) que diz "*eu me integrei ao máximo, assim, ao curso. Eu fui do Centro Acadêmico, eu fui bolsista de iniciação científica. Eu me organizei para produzir um projeto para tentar o mestrado. Eu comecei o mestrado exatamente no ano seguinte. Eu terminei o curso, fiz a seleção, graças a Deus passei, e já fui para Fortaleza fazer mestrado".*

No entanto, nem sempre a inserção nos programas de Pós-Graduação se configura uma ação cujo intuito seja se construir como docente no Ensino Superior. Como relatado pelo Prof. 24 (IES privada/02, interior), a Pós-Graduação pode ser apenas uma oportunidade de garantir, por meio da bolsa de estudos, uma renda por um determinado tempo após a conclusão da graduação:

> *Fiz engenharia, mas era pensando em trabalhar realmente na área. Quando eu saí, arrumei um emprego que não era tão interessante. Aí um professor me falou sobre o mestrado e eu fui, mas também não fui achando que viraria professor depois, era só pra estudar mais e pra viver da bolsa por um tempo. E aí depois que eu comecei a dar aula, porque eu era muito tímido, eu nem me imaginava como professor, que eu vi que é legal. Aí que eu tô nisso há um tempo já. Mas eu não esperava* (Prof. 24, IES privada/02, interior).

Tal como no caso do Prof. 24, para a Profa. 20 (IES privada/01, interior), a inserção na docência não é, necessariamente, resultado de um planejamento para a materialização de um desejo que se manifestou em um momento prévio. Ela ocorre também como uma primeira oportunidade de emprego após a conclusão da faculdade. Em suas palavras:

> *E aí, quando eu terminei a faculdade... Eu nunca fui uma aluna de participação, eu sempre fui muito estudiosa, uma das melhores notas, mas não levantava o dedo nem para tirar uma dúvida, porque eu tinha muita vergonha. E aí quando terminei a faculdade, surgiu a oportunidade de dar aula [...] E fui.*

A busca por se inserir na docência pode ser resultado, ainda, da necessidade de se inserir no mercado de trabalho: *"Eu não tinha essa expectativa muito bem fundamentada. Foi aparecendo com a necessidade de trabalho. E eu fui dar aula na escola básica primeiro. Para depois virar professor universitário* (Prof. 29, vínculo efetivo em IES pública, capital). Ou ainda, como uma alternativa diante das dificuldades enfrentadas no mercado de trabalho, como ocorre com o Prof. 42 (vínculo efetivo em IES pública, capital) que diz que se inseriu primeiro como funcionário em empresas prestadoras de serviço no âmbito de sua formação, mas "*Aí lá estava difícil e uma amiga me chamou para dar aula num curso técnico particular. E comecei a dar aula"*. Nesse caso, o trabalho docente surgiu como uma possibilidade de ter uma renda melhor do que aquela que outros setores do mercado possibilitava.

A inserção na docência aparece também como esperança de melhorar de vida: "*No meu caso, foi mais a oportunidade que eu vi de fazer alguma coisa que, por um lado, eu gostava e que poderia representar uma melhoria de vida.* […] *eu fui atrás de uma oportunidade para dar aula, pra ver se melhorava a renda familiar"* (Prof. 28, vínculo de substituto em IES pública, interior). E, sobretudo, em se tratando de uma vinculação como professor efetivo em uma IES pública, a docência surge como possibilidade de se ter independência e segurança financeira: *"Não tinha essa pretensão de ser professora, mas eu tinha vontade de ter uma profissão que me deixasse mais segura do ponto de vista financeiro, um concurso, né? E comecei então a buscar a ser professora de Ensino Superior"* (Profa. 33, vínculo efetivo em IES pública, capital).

Como já observado, a vinculação com a docência pode estar presente desde a infância, evidenciada nas brincadeiras infantis, na identificação de uma habilidade para o ensino e nas referências familiares. No entanto, ocorre também de a docência aparecer como uma possibilidade somente nas vivências durante a graduação ou na pós-graduação, na

oportunidade de emprego que surge ou na necessidade de garantir uma estabilidade financeira.

Com a Inserção na Docência: Após a entrada na docência, passam a compor as vivências pessoais dos professores de IES os seguintes elementos: as vivências desse docente no cotidiano da IES, as dificuldades vivenciadas de âmbito pessoal, as relações familiares, os interesses, motivações para permanência na docência e desejos para o futuro. Esses são os elementos que vão compondo o colorido afetivo dos sujeitos com relação à docência.

Acerca das vivências pessoais no cotidiano da IES, à título de exemplo temos a experiência do Prof. 03 (IES privada/02, interior) que se sentiu acolhido ao chegar na instituição, sobretudo em decorrência dos movimentos institucionais que foram realizados para mantê-lo:

> *Eu fui muito bem recebido desde o começo. Por exemplo, eu passei para ensinar uma disciplina, mas eles sabiam que eu era de fora, então eles se viraram ali nos 30 para me dar duas disciplinas, e eu ter um salário bom pra poder sobreviver aqui. Eles já abraçaram nesse quesito, né? Então eu achei uma instituição boa.*

Essa vivência relatada pelo professor Prof. 03 fala também dos movimentos institucionais de IES privadas do grupo 02, localizadas no interior do Estado. Essas são instituições que ainda contam com uma tradição de cuidado que vem de sua vinculação aos grupos de Educação Básica e também com uma oferta de profissionais mais reduzida do que ocorre nas capitais.

Uma outra experiência bastante significativa para trazer nesta seção é a da Profa. 48 (IES privada/02 e IES privada/03 capital) ao se inserir nesse universo da docência:

> *No começo foi bem difícil atuar nessa área como docente, porque eu peguei disciplinas que eu tinha propriedade teórica e prática, mas ainda assim não quer dizer que seja fácil, né?*

> *Mas ainda assim é um ambiente que hoje eu me sinto mais confortável do que no começo. Eu tenho uma amiga, que também é docente, ela entrou antes de mim na docência, que ela sempre fala, sempre falou que dar aula é o menor dos trabalhos que a gente tem. A gente tem todas as outras coisas que a gente precisa fazer, que está ali nos bastidores, que às vezes sugam muito mais do que dar aula, porque eu dou aula, é uma hora e quarenta de aula, depois acabou. E aí eu preciso preparar aula, preciso corrigir trabalho, preparar prova... Cada instituição tem um contexto diferente nesse processo das avaliações, então tem aí esse percurso que é trabalhoso. […] Quando eu comecei na docência, eu sabia que eu ia precisar trabalhar nos finais de semana, mas eu não sabia que eu ia precisar trabalhar todos os finais de semana. E aí no primeiro semestre, no semestre passado, eram todos os finais de semana, todos os finais de semana eu trabalhava, tanto para dar conta das atividades em sala de aula, tanto porque, como a minha rotina é muito corrida, eu já tinha que preparar toda a minha alimentação, marmita, almoço, merenda para deixar tudo pronto para facilitar, diminuir o tempo que eu perco fazendo tudo isso diariamente.*

Esse relato nos mostra que a entrada na docência, sobretudo em uma IES privada, é um momento de ansiedade e sofrimento. Isso ocorre devido ao fato de que, embora se tenha conhecimento teórico e prático com relação ao assunto a ser ministrado, a docência demanda o desenvolvimento de repertórios específicos da atividade docente, como por exemplo, traduzir o conhecimento para uma linguagem que possa ser assimilada por uma outra pessoa. O professor iniciante ainda não possui o domínio das ferramentas (meios) e operações para o desenvolvimento da atividade docente, para o qual é necessário um processo adaptativo complexo (Leontiev, 2014). Isso demanda a seleção de conteúdos, maneira de abordá-lo e apresentá-lo, escolha e elaboração de material didático, articulação de intenções, desejos e as experiências acumuladas num processo de criação dessa realidade.

É preciso desenvolver as condições materiais e psicológicas necessárias para a criação desse fazer docente, tal processo exige dedicação e é acompanhado de sofrimento, pois como

diz Vigotski (2014), “Criar é difícil, e o impulso para criar nem sempre coincide com a capacidade para tal, por isso surge o sentimento de tortura e sofrimento”. Além disso, o professor iniciante traz de maneira muito latente as inseguranças acerca da relação com os alunos, o manejo do conteúdo e do grupo em sala de aula. Soma-se ainda o desejo de se mostrar competente e atender às demandas dos gestores da melhor forma possível. Isso inclui, muitas vezes, assumir um grande número de atividades na IES, inclusive, não remuneradas. De alguma maneira, os professores que já têm um tempo na docência, embora não consigam resolver e continuem com várias angústias, vão desenvolvendo estratégias defensivas para lidar com o sofrimento (Dejours, 1992).

Importante também destacar a vivência dos professores que faziam parte de instituições que foram adquiridas por conglomerados educacionais, como no caso da Profa. 22 (IES privada/03, interior):

> *A gente teve que realmente se adaptar a uma realidade completamente nova, do nada. A gente estava em casa, em plena pandemia, em novembro, aí chegou uma mensagem para os professores, ‘olha, a instituição foi vendida, não vai mudar muita coisa. Agora quem vai ficar é o grupo Ser’. […] Mas aí logo em seguida foi mudando tudo, foi mudando, mudando. Não tem mais, praticamente, nada que era de antes. E a gente... assim, perdida. A gente que era da gestão antiga*.

Esse processo de venda de IES é uma vivência que impacta não somente os professores que estão nas instituições que fazem parte da negociação, mas também professores de outras instituições privadas, como fica claro na seguinte fala:

> *Entrou aqui uma consultoria que mudou um pouco as coisas, porque eles foram implantar uma nova matriz. E aí nessa implantação da nova matriz muita gente foi demitida e criou-se um clima de mal-estar bastante grande. A gente ficou imaginando várias coisas porque não foi um processo muito aberto também. […] a gente chegou até a pensar que, de repente, a*

> *faculdade seria vendida, e por isso que eles estariam fazendo isso, mas não foi o que aconteceu.* (Prof. 02, IES privada/02, interior)

As vivências na IES privadas são permeadas, em muitos casos, pelas cobranças por excelência, excesso de demandas e inseguranças próprias do contexto mercadológico. Já nas IES públicas, as experiências dos professores são delineadas por outras balizas. Como exemplo desse cenário apresentamos o seguinte relato do Prof. 12 (vínculo efetivo, IES pública, interior):

> *Ninguém me explicou que a minha vida aqui seria assim. Eu até acho que me surpreendeu pro lado positivo. Mas no início era um caos, porque a gente é ensinado, assim, professor é o quê? Sala de aula. Certo? […] Quando cheguei aqui, era um mundo. Então lembro que com duas semanas aqui, […] eu recebi um convite para ir para uma pró-reitoria, […] Eu nem sabia que isso existia, entende? 'Como assim? Que cargo é esse?' Beleza, aí eu fui assumir esse cargo lá. E depois abriu um edital de extensão, e você fala, 'vou fazer pesquisa e tal'. Ninguém me contou que a vida ia ser tão cheia de coisas, entende? E ninguém te prepara para isso. […] Aqui, ninguém me ensinou a ser o que eu sou hoje. Você vai aprendendo ali com o cargo. Você vai vendo assim, tem coisa inclusive, que você fica, e fala 'hum, eu não devia ter aceitado fazer isso'.*

Como expresso no relato do Prof. 12, a vivência na IES pública, mesmo como professor efetivo, também pode ser bastante desafiadora. Esses desafios são no sentido de que no contexto da universidade pública a tarefa docente se amplia bastante em relação àquilo que se pensa, normalmente, que é o fazer docente. Além das aulas, o professor é demandado a assumir diversas outras funções para as quais ele precisa desenvolver competência enquanto está no exercício da função. Cada nova função exige, como no caso dos professores iniciantes, um processo complexo para obter o domínio de meios e operações para o desenvolvimento da atividade (Leontiev, 2014) e criação dessa nova realidade (Vigotski, 2014).

Ainda no universo da IES pública, é importante apresentar também as vivências dos professores substitutos. No trecho a seguir, uma professora substituta conta um episódio vivenciado por uma colega que também é professora substituta na mesma IES:

> *Teve uma vez que uma professora ia dar aula, aí tava tudo certo. A professora trabalhando em Fortaleza, Icó e Crato, organizou a vida pra dar aula naquele bendito dia, naquela turma no Crato. Pois essa professora [professora efetiva] chegou e disse, 'não, a aula vai ser minha'. Aí a professora ficou com ódio, ela ligou pra mim chorando, mas ela era temporária. Como é que ela se vira pra organizar a agenda para aquela determinada turma, naquele dia, naquele horário, quando chega, a outra professora manda ela sair porque quem vai dar aula é ela? E o professor temporário se sen*te o quê? *Um nada, um lixo... um lixo. Valorização, assim, zero.* (Profa. 25, vínculo de substituto em IES pública, e IES privada/01, interior)

Esse relato da Profa. 25 confirma a segmentação existente entre professores efetivos e substitutos, bem como o fato de que a precariedade do trabalho vivenciado pelo professor substituto nas universidades tem impactos na maneira como esses docentes se percebem, como explicitado por Aquino, Moita, Dimitri, Correa e Oliveira (2014).

Além dessas experiências que dizem respeito à inserção dos professores nas IES privadas e públicas, tanto com vínculo como efetivo quanto como substitutos nessas últimas, consideramos como aspectos pessoais as questões de âmbito familiar que se associam ao desempenho no trabalho. Um exemplo dessa associação entre vivência doméstica e trabalho pode ser identificado no caso da Profa. 05 (IES privada/01, interior), quando, em um período de grande demanda no âmbito familiar, o trabalho passa a representar um momento de descanso:

> *Quando as meninas eram pequenas, as duas, eu usei muito esse termo: 'Eu descanso enquanto eu trabalho', porque é um momento de fuga de estar com crianças pequenas que lhe suga, entendeu? Então assim, aqui muitas vezes eu vim pra cá porque eu precisava*

> *descansar. Eu precisava descansar trabalhando, eu precisava ler, precisava estudar e aqui eu tenho ambientes para isso, então é esse sentimento que eu tenho.*

Ou também no caso da Profa. 09 (IES privada/03, interior), quando o trabalho aparece como um espaço que a ajudou a vivenciar um momento de luto:

> *E eu sou muito grata a esse cargo, porque eu estava num momento muito, muito difícil. Eu estava sendo treinada pra assumir a coordenação da Pós, quando o X[8] faleceu. E eu escolhi permanecer no treinamento, e eu escolhi assumir o cargo. Então, por que eu digo que foi uma experiência muito boa? Porque ela me ajudou, não a sair do luto, mas a não me aprisionar ao luto. Não ficar ali focado naquele luto. E a sobrecarga que eles...A sobrecarga não, a responsabilidade que eles me passaram foi uma estratégia muito boa de sobrevivência, de me manter ali mais firme.*

Esse caso relatado pela Profa. 09 e também o anterior nos remetem ao sentido pessoal da atividade (Leontiev, 2014). De acordo com Leontiev (2014), podemos entender que as atividades desenvolvidas pela Profa. 09 e Profa. 05 não mudaram em sua estrutura geral, mudaram os relacionamentos que conectam os objetivos e motivos da atividade. Neste caso, houve uma mudança no sentido pessoal que conecta os significados da atividade com a realidade de sua vida, com os seus motivos. Entendemos também que nestes casos o trabalho se apresenta como um espaço em que o sujeito consegue ter algum nível de gerência e de reconhecimento simbólico de sua contribuição, tanto pelos outros quanto por si mesmo, em um momento em que está impossibilitado de tê-los em outros âmbitos da vida. Desse modo, o trabalho atua como um operador de saúde para o sujeito (Silva & Ramminger, 2014) enquanto este vivencia intenso sofrimento em outros contextos de sua vida.

A associação entre as vivências pessoais e o trabalho está expressa também no seguinte caso:

---

[8] Supressão do nome do filho da entrevistada.

> *Tem dia, teve, acho que na outra semana, o bebê acordou oito vezes durante a noite, eu vim dar aula, tinha os quatro horários na segunda de manhã. E eu estava dando aula e percebendo desinteresse na afeição dos alunos. Foi uma aula que eu preparei com imagens, […] Eu achei que a aula estaria o máximo. Eu não sei, acho que eles chegaram mais cansados do que eu. Eles estavam realmente desinteressados e tudo mais. Eu parei a aula na metade e eu encerrei. Encerrei. […] 'Eu estou me esforçando à toa. Hoje eu estou me esforçando à toa. Estou cansada e eles não querem aula'* (Profa. 10, vínculo efetivo em IES pública, interior).

No episódio relatado pela Profa. 10, fica claro esse movimento de avaliar o esforço pessoal que se está fazendo para realização da atividade docente, no entanto não se percebe uma contrapartida por parte dos alunos, não se sente uma valorização do esforço pessoal depreendido para se estar exercendo essa atividade. Nesse caso, não há uma validação do trabalho pelo reconhecimento do outro e a falta dessa validação contribui de maneira desfavorável no processo de construção de sentido do trabalho. Como analisa Gernet e Dejours (2021), sem o reconhecimento por parte do outro, o sofrimento gerado pelo trabalho segue desprovido de significação, uma vez que é o reconhecimento que permite dar ao sofrimento uma significação social e transformá-lo em prazer.

A fala da Profa. 10 traz ainda o fato de que quando nós vamos para o trabalho, integra-nos também as vivências familiares, ou seja, o professor não se despe de todas as suas outras vivências quando está no trabalho. Ele é também a mãe que passa a noite acordada com os filhos, uma pessoa com ansiedade que convive com uma mãe que sofre de depressão, o cônjuge que tem passado por um momento de divórcio conturbado, o filho que precisa cuidar da mãe com Alzheimer, a pessoa que mora distante e passa por dificuldades para chegar ao trabalho.

A direção contrária também é verdadeira, a pessoa que chega em casa, é aquela pessoa possível diante de um contexto de trabalho que demanda bastante do professor, como podemos ver no relato da Profa. 43 (IES privada/02, capital e IES privada/01, interior):

> *Eu passo muito mais tempo na faculdade do que em casa e com amigos, namorados, familiares, de forma geral. [...] Então, para conciliar essas duas vidas, a gente precisa também ter esse apoio, essa compreensão das pessoas que fazem parte da nossa vida pessoal pra entender a nossa vida profissional, que é muito difícil. Eu marquei uma viagem com duas das minhas melhores amigas, quando ia começar a entrar de férias eu marquei essa viagem. E aí, elas disseram assim 'mulher, é muito difícil marcar uma coisa contigo, porque tu só tá livre em férias, e as suas férias são férias de colégio, de escola, que é quando tá tudo muito caro'. Eu disse, 'é, amiga, eu sou professora, é muito difícil. Se vocês quiserem continuar minhas amigas é assim que vai ter que ser.' Eu consigo responder umas mensagens no WhatsApp, mas às vezes demora*.

A tentativa de atender às exigências que a carreira acadêmica demanda, em alguns casos, traz sérias repercussões nos vínculos familiares, como mostra o trecho seguinte:

> *Talvez assim, a carreira docente acaba levando a gente, pelo menos quem leva a sério, levando a gente a muitas horas de estudo, de dedicação ao estudo. Você faz uma graduação, quatro, cinco anos ou mais, aí você faz um mestrado, mais dois, talvez já tenha feito uma especialização no meio do caminho, faz doutorado, pós-doutorado. E essas coisas todas, você sabe, elas acabam exigindo da gente, muitas vezes, um afastamento da família, né? Você precisa de algum nível de renúncia pra poder fazer essas coisas chegarem ao final, né? Então, talvez, isso acabe trazendo algum isolamento para as pessoas. E aí vai chegando um ponto que essas pessoas não conseguem lidar muito bem com esses momentos de ficarem sós* (Prof. 21, vínculo efetivo em IES pública, interior).

Tanto a fala da Profa. 43 quanto a do Prof. 21 remetem à caracterização da solidão dos sujeitos da sociedade do cansaço (Han, 2019). Como Han (2019, p. 44) analisa, o sujeito,

disciplinado em nome do desempenho, tem dificuldades com relação ao estabelecimento de vínculos, de modo que "O cansaço da sociedade do desempenho é um cansaço solitário, que atua individualizando e isolando".

Compõem também os afetos, no que se refere às vivências pessoais dos professores, os interesses e motivações que fazem com que esses profissionais permaneçam na docência e/ou na IES em que estão. Essa questão fica evidente quando o Prof. 07 (IES privada/01, interior) diz "*ser docente não é meu cerne. Trabalhar é meu cerne. E trabalhar à noite hoje... Onde que eu encontro a oportunidade de trabalhar à noite? À noite ganhando relativamente bem, é na docência".*

Ou ainda no seguinte trecho:

> *E aí eu comecei a ver na docência uma alternativa, porque eu não queria depender de projeto, como um profissional autônomo. Não queria ter que abrir um escritório, ficar atrás de clientes, esse tipo de coisa. A docência para mim é uma coisa que me ofereceria uma estabilidade maior.* (Prof. 02, IES privada/02, interior)

Tanto no caso do Prof. 07 quanto do Prof. 02, podemos perceber que o interesse na docência, ainda que tenha sido em um primeiro momento, está na possibilidade de conseguir uma maior estabilidade financeira ou ainda uma ocupação para o terceiro turno do dia que represente uma renda a mais.

Além da questão financeira, um dos atrativos da docência em IES pode ser o *status* e reconhecimento que esse trabalho pode proporcionar e sua repercussão em outras atividades, como no seguinte caso:

> *O fato de estar na instituição me proporciona um certo status como professora universitária, que me proporciona um crescimento fora dela. Por exemplo, quando eu atendo na clínica, o fato de eu ser professora universitária me traz muito mais clientes, muito mais pacientes do que se eu fosse uma psicóloga que não ensinasse no Ensino Superior. Você está*

> *entendendo? Então, o crescimento na própria instituição não, mas eu entendo que a instituição é fundamental para o meu crescimento. Estar nela é importante para o meu crescimento.* (Profa. 04, IES privada/03, interior)

O exercício da docência pode ter também outras motivações que não estejam relacionada primordialmente à renda ou ao *status* que esta possa proporcionar. Isso fica evidente na entrevista de um professor que é médico e possui clínica particular bastante renomada na região, cuja existência e renome é anterior à inserção desse profissional na docência:

> *Eu tinha um sonho bem longe de ser um dia professor de um curso de medicina. […] Quando eu realizei esse desejo, eu não me decepcionei, ao contrário. Eu vi que era algo que me fazia muito bem. Fazia com que eu tivesse pique, ânimo, entusiasmo para estudar, porque os alunos fazem muitas perguntas e a gente tem que dar as respostas. Então, o fato de me fazer estudar bastante me motivou porque eu ia terminar ficando desatualizado se eu não fosse professor. Isso foi muito bom, me acostumei, me adaptei, e é muito gratificante ver nossos alunos crescendo, sendo grandes profissionais médicos espalhados pelo Brasil todo, que só motiva e eu acho que eu nunca vou deixar de ser professor. Eu gosto muito. […] Se a gente for colocar no papel, é prejuízo. Porque o consultório de quem é clínico ou o hospital de quem é cirurgião, com certeza ganha mais dinheiro do que ser docente, ser professor universitário [...]. É muito gratificante, mesmo sabendo que tem prejuízo financeiro, atrapalha muito o consultório. O pessoal não tem todos os dias para nos ter aqui no consultório, mas uma coisa que eu não me vejo mais é sem ser professor. Ou seja, é quase um vício e é um vício que é gratificante.* (Prof. 18, vínculo efetivo em IES pública e IES privada/03, interior)

Isso nos remete a outros motivadores da atividade docente. A Profa. 19 (IES privada/02, interior), por exemplo, avalia o fato de estar em sala de aula e a relação com os alunos da seguinte maneira: "*Me renova a energia, me renova o espírito em estar na sala de*

aula, sabe? [...] Eu me sinto feliz pela admiração que os alunos têm por mim e eu voltei a me sentir amada pelos alunos, sabe? (Profa. 19, IES privada/02).

Esse sentimento de satisfação pode também estar atrelado à relação que o docente tem com a IES desde o seu período de graduação. Isso fica evidente, por exemplo, no caso da Profa. 25 (vínculo de substituto em IES pública, IES privada/02, interior) quando esta aborda a sua satisfação em voltar como docente à instituição em que fez a graduação:

> *Eu até tinha orgulho de trabalhar lá. É engraçado você trabalhar assim com os seus professores. Eu tinha orgulho de dizer isso. É um status, né, apesar dos pesares. Mas o que me deixa mais orgulhosa é que eu trabalhava com os meus professores. Num dia eu admirava, e no outro, eu estava ali sendo admirada, talvez sendo admirada.*

Para finalizar a análise dos elementos encontrados nas entrevistas que remontam às vivências pessoais que se relacionam com o trabalho docente, temos os desejos dos sujeitos para o futuro que mobilizam e direcionam a atividade docente na IES. Nesse quesito, os entrevistados que atuam como temporários em IES públicas, tal como demonstrado por Aquino, Moita, Correa e Oliveira (2014), e que atuam em IES privadas enxergam esse trabalho como uma forma de conseguir melhorar o currículo para se tornar mais competitivo em concursos para professor efetivo em universidades públicas. Isso está expresso, por exemplo, na fala da Profa. 01 (vínculo como substituto em IES pública, IES privada/03, interior):

> *Eu tenho sentimentos um pouco de conflitos, porque é um lugar em que eu não gosto de trabalhar, mas eu fico lá por ser interessante pelo fato de me manter em atividade. No caso de um concurso público ou algo assim, eu sei que o que vai contar no Lattes é o seu tempo de experiência e como contam, muitas vezes, os últimos cinco anos, eu não quero me afastar de lá por causa disso. Então eu tenho essa sensação de uma relação bem utilitarista.*

Uma outra perspectiva de futuro relatada por professores de IES privadas é a de assumir cargos de chefia, como coordenação de curso ou coordenação pedagógica, como no relato a seguir:

> *O que eu almejo, o meu foco, eu sei que não é para agora, mas no futuro, na frente, é coordenação pedagógica. Eu gostei muito da gestão [coordenação de curso], sabe? Mas eu não quero mais. Eu sei que é um processo. Ah, se aparecer, pode ser que eu aceite ou não, mas o meu foco lá, daqui uns 10, 15 anos, digamos assim, é uma coordenação pedagógica. [...] A docência, sim, eu me vejo até aposentar.* (Profa. 19, IES privada/02, interior)

Entre os professores efetivos de IES públicas, que atuam há mais tempo na instituição, foi possível identificar o sentimento de fazer um balanço acerca do que já conseguiu construir e do que ainda falta para compor o legado que pretende deixar na universidade quando se aposentar. Outros professores têm como perspectiva continuar na universidade mesmo após a aposentadoria, como o Prof. 31 (vínculo efetivo, IES pública, capital) que conta o seguinte:

> *Eu já fiz o meu doutorado um pouco mais velhinho, aí eu disse, 'X[9], quando eu voltar para Fortaleza, com um tempo, eu quero me aposentar.' Aí ele disse, 'você está louco, intelectual não se aposenta, morre'. [...] Vou morrer aqui.*

A perspectiva de aposentadoria parece mais distante entre os professores que vivenciam, ano após ano, a precarização dos direitos com as reformas trabalhistas:

> *Não tenho expectativa de aposentadoria, tu acredita? Não acho que eu vá me aposentar. Por questões salariais, não é por romantismo que eu quero trabalhar até a morte, porque eu não quero. Mas eu não acho que vá ser uma realidade pra mim* (Profa. 37, vínculo efetivo em IES pública, capital).

Nesse mesmo sentido, o Prof. 42 (vínculo efetivo em IES pública, capital) explica:

[9] Supressão do nome do orientador de doutorado do entrevistado.

> *Eu entrei em 2010, quando já tinha mudado [as regras de aposentadoria]. Antigamente, se você se aposentava, você ganhava 100%, hoje se eu me aposentar eu só ganho 80%. Financeiramente para mim é inviável. Aí você se aposenta, fica com a cabeça vazia, com menos dinheiro e pira.*

Entre os professores com menos tempo de docência, é possível identificar o desejo de conseguir encontrar um espaço para construir uma contribuição à universidade e à sociedade que tenha a sua identidade:

> *Eu quero me dedicar à UECE, dedicar tudo que eu tenho para a UECE. […] Eu gostaria de morrer em batalha. Me dedicar até o fim, o que eu puder. Se eu tiver sanidade para estar aqui ajudando as pessoas a pesquisarem, eu quero estar aqui. Eu quero conseguir, um dia, tempo para desenvolver minhas pesquisas pessoais. Eu acho que isso é o mais importante para mim. Eu não estou conseguindo fazer, isso me deixa preocupado. Eu queria contribuir mais com os artigos, publicar alguma coisa, tentar organizar livros sobre os temas que eu gosto. Isso eu ainda não consigo me dedicar como eu deveria, como eu gostaria. Eu espero que no futuro me abra essa possibilidade.* (Prof. 29, vínculo em IES pública, capital)

Mas nem todos os professores entrevistados têm como expectativa de futuro se dedicar integralmente à docência. Mesmo professores de IES pública, com vínculo efetivo, podem ter outras perspectivas de realização profissional, além da docência, como revela o Prof. 21 (vínculo efetivo em IES pública, interior): *"Adoro o que eu faço, mas eu confesso, Hellen, que hoje eu queria estar causando um impacto maior e eu queria empreender, sabe? Eu queria empreender e talvez eu até tenha esperado demais pra poder fazer isso".*

A precariedade do trabalho docente também na IES privada faz com que, mesmo docentes que gostem da atividade e que tenham, deliberadamente, buscado se inserir na docência, não tenham perspectiva de permanecer vinculado a instituições de Ensino Superior. Uma alternativa que diversos professores tem vislumbrado como mais viável para continuar desenvolvendo a atividade de ensino é elaborar cursos e vender por meio digital: "*Eu penso*

em migrar para o digital, realmente. Tipo lançar cursos online. Eu até já faço algumas coisas, lançar produtos digitais, cursos digitais, mais voltado para isso. Porque aqui eu não vejo futuro mesmo, realmente." (Profa. 22, IES privada/03, interior)

Enquanto para alguns professores, sobretudo os professores com menos tempo de formação, a docência aparece como uma possibilidade de ter uma maior segurança financeira do que aquela conseguida por meio do trabalho autônomo, para outros, o empreendedorismo é vislumbrado como um meio de sair das condições de precarização e insegurança vivenciadas nas IES. Na primeira situação temos o sujeito na busca de obter, como diz Antunes (2020), o privilégio da servidão por meio do emprego; na segunda, a esperança de realização profissional, pessoal e financeira é colocada no empreendedorismo. Tal perspectiva, embora "resulte em sofrimento para os sujeitos, carregados de expectativas, descolados de suas condições objetivas e totalmente responsabilizados por seus fracassos, ela é capaz de mobilizar afetos e ganhar adesão social" (Franco, Castro, Manzi, Safatle, Afshar, 2021, p. 71). Ambas as situações, resultam em desamparo (Antunes, 2020) e sofrimento (Safatle, Silva, Dunker, 2021) próprios da sociedade neoliberal (Dardot & Laval, 2016).

Em resumo, sobre as vivências pessoais, portanto, identificamos, em termos de experiências prévias que produzem afetos nos sujeitos com relação ao trabalho docente: as brincadeiras de infância, as referências familiares, as vivências no período de graduação e também as oportunidades de se inserir no mercado de trabalho e necessidades financeiras. Já após a inserção no universo da docência temos: as experiências pessoais vivenciadas no cotidiano das IES; as dificuldades pessoais que impactam na atividade docente e também as atividades docentes que impactam as relações familiares; os interesses e motivações que mantêm os entrevistados na docência; e, por último, consideramos também a perspectiva de futuro como um mobilizador dos afetos dos sujeitos com relação à sua vivência no trabalho docente. Finalizando assim, a análise da vivência do sujeito como primeiro elemento da

tríade viva da atividade docente. O segundo elemento dessa dinâmica, é a vivência da relação com os outros.

Vivência da Relação com os Outros

No que se refere à vivência das relações que os professores estabelecem nas IES que impactam seu trabalho enquanto docente, destacamos as seguintes: a) com os colegas de trabalho; b) com os alunos; c) com as figuras de gestão, de chefia; e d) com representantes de sindicato.

Prof. 21, vínculo efetivo em IES pública, interior)

Vivência da Relação com os colegas de trabalho. A partir das entrevistas realizadas com professores de IES públicas e privadas foi possível perceber diferentes avaliações dos professores acerca dos encontros com os pares na IES em que trabalham. Para o Prof. 03 (IES privada/02, interior), por exemplo, houve, inicialmente, um distanciamento dos demais colegas, mas depois as amizades foram se construindo e isso fez com que ele começasse a passar mais tempo na IES:

> *Antigamente, bem no começo, quando eu comecei a ensinar, eu vivia muito na verdade dentro da sala de aula e ficava o intervalo na sala de aula. Eu não gostava muito de ter o contato com os professores, mas quando eu fui virando amigo, e como eu não era daqui, fui virando amigo, aí eu... Comecei a andar mais na sala dos professores. Antes não, antes eu realmente dava minha aula e já ia embora. E no intervalo eu ficava na sala organizando algumas coisas da aula ou das próximas aulas. Então eu ficava fazendo muito isso. Depois não, depois começou a melhorar a situação de contato, de amizade. E aí eu convivo mais aqui com eles* (Prof. 03, IES privada/02, interior).

Além desse movimento individual relatado pelo Prof. 03 quando diz que inicialmente optou por ficar mais em sala de aula e só depois passou a frequentar a sala dos professores, a

amizade entre os docentes pode ser facilitada por diferentes circunstâncias vivenciadas na instituição. Isso pode ser observado na avaliação apresentada pelo professor Prof. 02 (IES privada/02, interior):

> *Os meus colegas dentro do curso viraram amigos porque a gente foi contratado junto. Foi uma situação atípica, porque a gente foi contratado todo mundo junto no mesmo ano, no mesmo semestre. A gente chegou de outros lugares para dar aula aqui também juntos, então a gente meio que estabeleceu essa relação muito próxima* (Prof. 02, IES privada/02, interior).

As amizades dentro do curso foram possibilitadas pelo fato dos professores virem de outras cidades, sendo contratados juntos, em um mesmo período. Essa identificação em meio a uma situação de vulnerabilidade por estarem em um lugar estranho, em uma realidade nova, facilitou o estabelecimento de uma sinergia entre os colegas.

Uma outra circunstância que aparece entre os professores que propicia o estabelecimento de amizades entre os colegas de curso é a baixa rotatividade entre os professores. A convivência diária, a partilha das dificuldades e a parceria com relação aos sucessos e insucessos alcançados no curso por diversos semestres seguidos vai possibilitando que os professores estabeleçam entre si relações de confiança e amizade, como relata a Profa. 20 (IES privada/01, interior):

> *Com os colegas de curso, eu sempre fui muito de conversar com eles, de me sentar, de trocar alguma ideia sobre alguma coisa de aula ou sobre a vida pessoal. A gente conversa muito. Então, assim, a gente tem uma questão de conversar, porque o grupo de professores ficou por muito tempo do mesmo jeito, não teve grandes mudanças. Então, a gente sempre estava conversando sobre coisas do dia a dia.*

Sentir-se parte da elaboração do curso em uma universidade com pouco tempo de criação e que está em processo de construção também aparece como uma situação que propicia um clima de corresponsabilização pelo crescimento dos cursos dentro da

universidade, de união e amizade em prol do desenvolvimento da instituição. Isso foi possível perceber na entrevista do Prof. 12 (vínculo efetivo em IES pública, interior) que avalia que, embora haja um distanciamento entre os professores dos diferentes departamentos dentro da universidade, as relações entre os docentes dentro do próprio curso e entre os professores de diferentes cursos que fazem parte de um mesmo centro é de proximidade:

> *Aqui é uma rede, uma espécie de uma rede que eu acho que a gente aqui é bem conectado com essa ideia mesmo de universidade. Eu acho que ela funciona bem como universidade. Só que tem poucas conexões entre os departamentos, eu ainda sinto isso, né? Então você tem algumas ligações frágeis, é a minha forma de ver a universidade. Eu acho que a gente tem ótimas relações acadêmicas. Aqui dentro das unidades, a gente tem que ter os centros, então, por exemplo, a unidade que a gente está vinculado, que é o ISCA, o Instituto Interdisciplinar de Sociedade, Cultura e Arte, tem cinco cursos. Então, acaba que eu interajo mais com esses colegas de curso. E tem colegas de outras unidades que eu encontro pouco, mesmo aqui no Campus Juazeiro, e tem os outros campi também, né, que a gente tem campus em outros locais que eu conheço só quando tem alguma reunião específica e tal. Aí eu vejo essas pessoas, eu não sei nem nome, nem cara deles. Então, tem isso, que é típico de uma universidade que está crescendo, né? Tem muita gente* (Prof. 12, vínculo efetivo em IES pública, interior)

As relações profissionais estabelecidas em outros espaços de trabalho, em alguns casos anteriores à docência, a baixa tensão com relação à remuneração obtida por meio do trabalho de professor, bem como a existência de objetivos e ideais comuns acerca da docência são também apontados como elementos que facilitam a boa convivência entre os professores, como pode ser observado a partir da seguinte fala:

> *Convivência ótima com os colegas. São pessoas que têm os mesmos pensamentos da gente. Que sabem que remuneração não é boa, mas que o trabalho é gratificante. [...] Então é aquela história que o pessoal fala tanto: comunidade. São pessoas que pensam em comum.*

> *Nós temos um pensamento parecido. A gente vai lá porque a gente sabe que aquilo faz bem pra gente, que a gente tá, de uma certa forma, contribuindo pra formação de futuros médicos e médicas, e por a gente pensar muito parecido. Não somos iguais, claro, somos pessoas diferentes, diferentes sob todos os aspectos, mas como o objetivo número 1 parecido: educar, formar pessoas, que na verdade eles se formam só, a gente, às vezes, só facilita, né?* (Prof. 18, vínculo efetivo em IES pública, IES privada/03)

Assim, de um modo geral, as entrevistas apontaram que as boas relações entre os professores de IES são estabelecidas em decorrência da disponibilidade individual para estar entre os pares, a vivência comum de situações de vulnerabilidade, um maior tempo de manutenção de um mesmo grupo de trabalho, a existência de convivência em outros espaços para além das IES e a baixa tensão com relação à remuneração advinda do trabalho docentes.

Nem sempre as relações estabelecidas entre os professores são harmoniosas. As entrevistas mostram também a existência de relações de conflito entre os professores, como fica evidente na fala da Profa. 23 (IES privada/02, interior):

> *Ir na sala dos professores, tem hora que eu vou puta, eu acho horrível, não gosto, acho um saco, tem gente ali que eu respiro fundo, e vou, sabe? É... Muitas vezes eu fico na sala de aula conversando com os meninos, eu nem vou pro intervalo, nem... […] Às vezes eu desço na sala dos professor pra pegar uma água e subo.*

Essas insatisfações entre os colegas podem ser derivadas de um momento anterior à entrada do professor como docente, como no caso a seguir:

> *Como eu fui aluna daqui, alguns professores não conseguiram virar a chave muito fácil, então assim, alguns professores, eu acho, que tinha resistência porque eu fui aluna e de repente tava lá com uma professora, como colega exatamente. Nem todos eles sabem lidar com isso. Talvez isso seja a razão e a raiz de boa parte das dificuldades que eu te relatei. Assim, em termos de departamento, há uma resistência.* (Profa. 10, vínculo efetivo em IES pública, interior)

Ou ainda serem insatisfações decorrentes do próprio processo de condução da atividade docente e dos impactos da atividade de um professor na atividade do outro. Mesmo essas interferências não gerando um conflito explícito, elas podem produzir um mal-estar entre os docentes, como explica o Prof. 08 (vínculo efetivo, IES pública, interior):

> *Por exemplo, esse semestre, eu estou dando uma disciplina no curso de engenharia que o pré-requisito dessa disciplina, o professor/professora que dá nunca encerra a disciplina e aí quando você pega a disciplina seguinte você não pode simplesmente negligenciar o fato de que não foi dado aquele conteúdo, porque a disciplina seguinte começa de onde para a outra. Como é que eu vou fazer isso? Não tem como. Então isso dá uma desmotivação. […] Sabe assim, é tipo, eu tenho minha forma de trabalhar, você tem a sua e acabou. Mas eu acho que isso não pode ser totalmente desconexo uma coisa da outra, porque eu acho que a gente é meio que como uma orquestra. Eu acho que, assim, uma universidade seria o teatro. Ali nós somos a orquestra que não tem um regente específico. Eu acho que a gente é quem tem que encontrar a melhor melodia, a melhor forma de entrar tudo ali em uníssono.*

A busca dessa harmonia entre os docentes na universidade nem sempre é possível, sobretudo, porque, como diz a Profa. 34 (vínculo efetivo, IES pública, capital), cada professor tenta privilegiar os seus interesses individuais em detrimento dos interesses dos demais professores acerca da condução do curso:

> *Tem colega que quer colocar sua perspectiva e sua visão na frente de todo mundo. Isso me chateia, me chateia essa falta de respeito em relação a todas as outras questões quando você quer colocar uma questão que é uma luta sua na frente de outras pessoas, sem pensar que as lutas são coletivas* (Profa. 34, vínculo efetivo, IES pública, capital).

A avaliação de alguns professores vai na direção de apontar a coexistência de diferentes tipos de relações entre os pares. De acordo com alguns entrevistados, em todos os grupos há aqueles que são mais próximos e outros mais distantes. Embora não haja inimizades, podem ser identificados, a partir desses professores, a existência de dois níveis de

relação entre os pares, quais sejam, relações de maior proximidade e relações de menor proximidade, como no relato a seguir: "*Eu acho que eu me relaciono bem com as pessoas aqui, não tenho inimizades. Tem pessoas que eu gosto mais, mas com todos eu tenho um bom relacionamento"* (Prof. 21, vínculo efetivo em IES pública, interior)

A avaliação de outros professores nos permite identificar três níveis de relação, que podem ser entendidos como sendo, em um primeiro nível relações amigáveis, seguido de relações colaborativas e, por último, relações tensas e/ou conflituosas:

> *Tem colegas que eu tenho muita amizade, que eu tenho liberdade para falar do que eu quiser, de quem eu quiser, como eu quiser, que eu sei que aquilo ali não vai se alastrar, a pessoa não vai levar para outra para causar uma confusão, que ela sabe que é um desabafo do mesmo jeito que a pessoa desabafa comigo. […] Então eu tenho esses colegas, graças, porque isso ajuda a você muitas vezes conter a sua própria coisa, porque muitas vezes é um problema que nem é do outro, é seu, que você tá aperreado e o outro tava ali né. […] Tem outras pessoas com as quais eu não tenho muito contato, mas eu sei que se precisar é um contato profissional tranquilo. Tem outras pessoas que eu sei que se eu precisar acionar, eu preciso ter muito cuidado. […] prestar muita atenção no que você está falando, como é que você vai apresentar o que você precisa dizer, como é que a pessoa traz o que ela está necessitando, porque você sabe que pode ter implicações que vão para além do que você está dimensionando aquilo naquele momento. E aí já tem pessoas que não, que você não precisa desse trabalho mental todo, porque você já confia que aquela pessoa não está querendo, enfim, de algum modo lhe colocar em alguma situação constrangedora para se promover de algum jeito, entendeu?* (Profa. 37, vínculo efetivo em IES pública, capital)

Para além do receio de ser colocada em alguma situação constrangedora, como apresentado por professores de IES públicas, há, entre os professores de IES privadas, o medo de que as insatisfações sejam levadas para direção e que isso, mais do que um mal-estar junto ao núcleo gestor, resulte em demissão. Diante dessa possibilidade, vai se formando

entre os docentes um clima de respeito, mas ao mesmo tempo de desconfiança, como revela o Prof. 16 (IES privada/02, interior) ao explicar como se relaciona com os colegas:

> *Tratar todos de uma forma muito respeitosa, sem ver como uma ameaça, mesmo um ou outro colega que são poucos, que a gente saiba que não pode compartilhar determinadas impressões da faculdade, sobretudo quando há uma insatisfação, porque acabam levando isso para a direção para se promover. Mas mesmo com essas pessoas eu costumo dar ao menos um bom dia, falar sem envolver, mas ao menos também não manifestar uma completa indiferença. Então tem pessoas que eu sei que eu não posso confiar, mas a grande maioria eu sei que eu posso, e aqueles que eu não conheço. Eu não compartilho determinadas impressões, não manifesto, porque eu sei que podem justamente usar isso, essas conversas que circulam na sala dos professores para levar para a direção como uma forma de tentar se promover.*

Essa desconfiança entre os pares atrelada à figura do gestor como alguém que tem o poder de demitir o professor, vai fazendo com que as relações na IES se tornem cada vez mais protocolares, sobretudo com os professores que estão chegando. O resultado disso é que os docentes que chegam para trabalhar na instituição não conseguem integração junto ao colegiado, como no relato a seguir:

> *O que me deixa triste também é deles não conseguirem conversar entre si. Não ter alguma discussão de colegiado. Mesmo que não seja em reunião, o colegiado não conseguir se reunir, conversar, ter algo para conversar. É meio estranho o relacionamento. […] Eu acho que falta ser construído um ambiente em que os professores sintam à vontade para conversar uns com os outros, né? Que não sintam que estão pisando em ovos, que qualquer coisa vai virar algo contra eles. Eu sinto que eu não tinha abertura para conversar com o professor sem que eu saiba que é uma pessoa que eu tenha segurança de falar que não vai levar o que eu estou falando para a coordenação. E é muito difícil conviver num lugar assim em que não posso conversar* (Profa. 11, IES privada/02, interior).

Tal situação nos remete, além da solidão existente na sociedade do cansaço (Han, 2019), ao filósofo La Boétie (2017) quando fala que diante da tirania do opressor, qualquer possibilidade de liberdade é silenciada. Desse modo, impedidas de se manifestarem, as pessoas que desejam a liberdade se tornam singulares e isoladas em suas fantasias.

Assim como há casos em que a impossibilidade de estabelecer relações de proximidade traz sofrimento ao professor na IES, como na experiência vivenciada pela Profa. 11, há também situações em que são justamente as relações estabelecidas entre os docentes que mantêm o profissional por mais tempo na instituição. Como dito pela Profa. 49 (IES privada/02, capital):

> *Sendo bem sincera, o que me mantinha na instituição era o colegiado, porque eu desenvolvi amigos no colegiado. Então assim... Eu não tinha tanto afeto assim pela instituição, pelo ambiente da instituição. Meu afeto era o colegiado. Eu gostava de estar com os meus colegas. Como a gente tinha horários comuns, a gente acabava se encontrando na sala dos professores e eu fiz amizade com professores dos outros cursos. Então quando eu não estava com algum amigo do colegiado, tinha algum professor de algum outro curso, eu trocava ideia e era tranquilo. Tinha esse afeto pelo colegiado, pela coordenação que tinha sido minha amiga de colegiado e depois se tornou coordenadora*

Ao contrário da Profa. 49 que encontrou nas relações de amizade um motivo para permanecer na IES por mais tempo, a Profa. 05 (IES privada/01, interior) encontra no ambiente físico da IES em que trabalha um espaço de conforto e na docência uma fonte de satisfação. Suas insatisfações estão, justamente, em algumas relações interpessoais. De acordo com a avaliação da professora,

> *São angústias com relação a atitudes específicas de algumas pessoas. Tipo, uma coordenação, tipo um colega de trabalho, sabe? Não é nem angústia, não é dor. É chateação […] E assim, até durante um tempo eu confundi isso, eu achei que meu ciclo estava*

> *encerrando, que era a instituição, mas não é. [...] é com essa situação, com essa pessoa. Por questões éticas, entendeu?* (Profa. 05, IES privada/01, interior).

De acordo com alguns relatos, os conflitos entre os colegas, ainda quando ocorrem de uma maneira sutil, podem reverberar nas relações entre os alunos e professores. Isso, principalmente, quando nesse processo de disputa, os docentes buscam uma validação de sua posição junto ao corpo discente, como explica a Profa. 10 (vínculo efetivo, IES pública, interior):

> *As disputas, elas se dão muitas vezes num ambiente muito sutil, né? [...] E a universidade sempre foi entendida desde o início dela, no período moderno, como uma fogueira das vaidades. Infelizmente, isso acaba mexendo muito com os egos das pessoas. Mas hoje eu acho que a universidade é muito, pra mim, mais agradável do que propriamente uma experiência desagradável. São alguns professores, ou então tem certos professores que têm um desespero muito grande, talvez em aparecer, e aí eles... A universidade às vezes vira um campo de arregimentar discípulos, esse tipo de coisa, em torno de um professor específico.* (Profa. 10, vínculo efetivo em IES pública, interior)

Como a Profa. 10 descreve, as disputas entre os docentes ocorrem, muitas vezes de uma maneira sutil. Sobre a sutileza desses conflitos, a Profa. 38 (vínculo efetivo em IES pública, capital) fala o seguinte:

> *Por isso é que eu acho que é um ambiente um pouco adoecedor nesse sentido, de que o colega está aqui contigo, sorrindo e tal, mas você compreende que aquele colega ali te fez algumas cobranças e que no momento oportuno ele vai deixar isso muito claro. Se não foi nesse momento, vai ser muito em breve. Eu não sei se você está me entendendo, mas é muito assim que eu percebo. Nesse aspecto aí, eu não me sinto segura o tempo todo, porque eu sei que numa conversa descontraída vem uma cobrança, vem uma informação. Hoje foi um exemplo, a minha amiga botou 'bom dia', aí eu já disse assim 'essa alma quer reza'. Aí foi a história da chefia do departamento. Ela já se articulou com outros colegas, e na sequência os*

> *colegas já 'e aí e tal?'. Então você tem que estar sempre alerta porque ninguém vai procurar uma coisa sozinho, quando alguém quer alguma coisa, ele já se articula aqui e já chega como… sabe aqueles peixes que vão encurralando os outros peixinhos, eles circulam, acho que os golfinhos, eles circulam? Pronto, é assim. […] É um ambiente bem hostil nesse aspecto. Mas assim, não tem inimizades no grupo, somos todos muito gentis uns com os outros, mas eu pensando aqui 'meu Deus, eu confio em alguém ali naquele departamento?' Sinceramente, não. Não, não consigo confiar em ninguém ali. É uma relação de cordialidade, mas não de confiança. A qualquer momento o seu tapete pode ser puxado.*

Um outro campo identificado como tenso e fragilizado no que se refere às relações entre os pares são os programas de Pós-Graduação, como avalia a Profa. 33 (vínculo efetivo em IES pública, capital):

> *Assim, eu acho que na Pós-Graduação é muito forte a competição. Essa competição da produtividade, sabe? Às vezes de não ter esse coletivo. A gente tem procurado fazer isso, mas é difícil. Existe uma solidão quando você tem um espaço individual que é seu, mas também tem um espaço dessa solidão nas competições existentes dentro da própria universidade.*

Esse sentimento de competição e exigência de produtividade revelado pela Profa. 33 como motivo de insatisfação e sofrimento com relação ao trabalho na Pós-Graduação corrobora os achados da pesquisa realizada por Ruza e Silva (2016) com professores de dois programas de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Nessa pesquisa, os autores analisam que a Pós-Graduação está inserida em um contexto no qual as formas de gestão e organização do trabalho seguem a lógica de uma instituição gerencial, produtivista e mercantilizada, resultando em uma série de conflitos e sofrimentos para os docentes inseridos nesse contexto.

Nem sempre os conflitos e competições entre os docentes ocorrem de maneira velada e as relações se mantêm em um nível de cordialidade. De acordo com a Profa. 14 (vínculo efetivo em IES pública, interior), "*No colegiado de curso não existe amizade. Pelo contrário,*

você quer ver confusão? É colegiado de curso. Entendeu? Então, assim, no colegiado, excetuando-se uma professora que nós temos afinidade, estilos parecidos, o resto todinho é cobra engolindo cobra". É possível, inclusive que nas reuniões de colegiado se presencie situações de violência explícita, como ocorreu no seguinte episódio descrito pelo Prof. 31 (vínculo efetivo em IES pública, capital): "*Essa semana, segunda-feira, estava numa reunião de comissão de projeto e só não saiu sangue porque, enfim, mas eram palavras de baixo calão com outro colega. E são dois professores".*

A Profa. 06 (vínculo efetivo em IES pública, interior) também vai no sentido de apontar dificuldades de alinhamento entre os professores nas reuniões em que se precisa discutir e fazer encaminhamentos referentes ao andamento dos cursos e da universidade. Em sua avaliação, isso revela, não uma maldade por parte dos docentes, mas antes uma dificuldade de realizar uma construção coletiva:

> *Qualquer pessoa que já tenha participado de uma assembleia percebe isso. A gente tem dificuldades de como que se alinha uma decisão comum, de fato comum, como que a gente ouve o argumento e responde ao argumento. Porque não adianta nada você abrir um debate, a pessoa dizer um monte de coisa, argumentar e tal, e você voltar ao assunto como se aquela pessoa não tivesse falado nada. Isso acontece muitas vezes, isso é cansativo, né? Mas eu tô dizendo assim, 'olha...', 'Ah, tá bom', aí volta tudo. É como se já tem uma ideia fixa, independente do que seja argumentado, nada chega, nada... E não necessariamente por maldade das pessoas, entende? Eu acho que é uma dificuldade de construção coletiva. [...] Mas é uma coisa que me chateia* (Profa. 06, vínculo efetivo em IES pública, interior).

Inseridos de diferentes maneiras nesse universo de relações conflituosas, os professores vão desenvolvendo estratégias que consideram mais adequadas para lidar com as situações que lhes chegam. O Prof. 41 (vínculo efetivo em IES pública, capital) avalia que está posicionado da seguinte forma nesse cenário:

> *Os seus colegas foram seus professores, então existe uma hierarquia velada. Você tem que de certa forma baixar a cabeça em algumas situações, mas tratar educadamente, mas ao mesmo tempo tentar deixar claro a sua posição. Não necessariamente querendo impor, mas demarcando uma posição. Porque ninguém nunca sabe o dia de amanhã e, às vezes, a sua posição pode estar certa. Então você marca sua posição, se o outro não concordar ou discordar ou prevalecer a opinião do outro, tudo bem. Mas pelo menos você se pôs.*

Outro posicionamento possível é aquele relatado pelo Prof. 40 (vínculo efetivo em IES pública, capital) que disse que já participou de muitos embates dentro da universidade, mas agora

> *Chegou a um ponto, por exemplo, dessas discussões dentro do colegiado do meu curso em que eu parei de simplesmente expor o que eu pensava. Eu simplesmente entro no colegiado mudo e saio calado, só quando acontece uma coisa muito extrema, assim, que o colegiado está pra decidir uma coisa que é muito extrema e que eu sei que é, inclusive, contra o regimento da universidade que eu me meto apenas pra informar 'olha, isso daqui não pode ser feito porque a universidade não permite' e pronto. Mas eu mesmo parei de dar a minha opinião, exatamente porque as pessoas levavam muito para questão pessoal.*

Sob a perspectiva de uma professora com vínculo de substituto, as relações estabelecidas entre os professores na universidade são avaliadas da seguinte maneira:

> *Sobre a relação com os colegas, eu não tenho problema nenhum, com ninguém. […] o ambiente de trabalho não é melhor porque existem muitas brigas entre eles, os efetivos. Tem grupos estabelecidos que brigam entre si. Muitas vezes nas reuniões tem polêmica, tem climão, tem gritaria, mas é deles, não é comigo. Eu me dou bem com os dois grupos, mas só que deixa um clima chato na reunião porque vez ou outra tem treta, porque o departamento lá é conflituoso. Agora está mais calmo, mas a gente já teve batida de porta, sabe, já tivemos situações*… (Profa. 27, vínculo temporário em IES pública, IES privada/01, interior)

Comparando a vivência das relações com os pares enquanto professora de IES privada e enquanto professora substituta em IES pública, a Profa. 25 (vínculo de substituto em IES pública, IES privada/01, interior) conclui o seguinte:

> *Na particular, tinham uns que já eram assim amigos pessoais e na pública eu não tenho. Tinha uma que era amiga pessoal, mas porque ela já era, já estudou comigo, então assim, eu não tenho amizade com uma pessoa que foi meu professor pra dizer assim, 'hoje é meu amigo', não. Ele foi meu professor e hoje é meu colega. Então é uma panelinha assim que é fechadíssima e que é nítido. [...] É muito dividido, é bem nítido quem é o 'deus' e quem é o 'mortal'. Assim, pra mim, não tenho amizade nenhuma, com ninguém. [...] As amizades são pouquíssimas, porque lá o ambiente é assim. Já na particular não, já era mais uma família, digamos, porque quem era amigo era amigo mesmo, era amigo. Lá não tinha nenhum 'deus', era todo mundo 'mortal'. Era todo mundo compartilhando o sofrimento com o outro.*

Na IES pública avaliada pela Profa. 25, ela percebe uma forte separação entre os professores substitutos e efetivos, e uma segregação daqueles por parte destes. Essa divisão aparece em diferentes situações em que os professores com vínculo efetivo são privilegiados em detrimento dos professores com vínculo temporário, na separação de grupos de WhatsApp em efetivos e substitutos, na escolha das disciplinas e horários, em espaço de decisões que são exclusivos para os efetivos. Já na IES privada, a professora entrevistada percebe uma vivência compartilhada das dificuldades e sofrimento. Isso ocorre, sobretudo, por se tratar de uma instituição localizada em um município diferente daquele em que os professores residem. Em decorrência disso, há um movimento de, semanalmente, os professores dividirem carona para se deslocarem da cidade de moradia para a cidade onde a IES está localizada, de se reunirem em um mesmo restaurante para fazerem as refeições, alugarem apartamento de maneira coletiva para se instalarem nos dias em que estão

trabalhando na localidade. Essas vivências comuns resultam em uma aproximação e estreitamento de vínculos entre os docentes.

Uma perspectiva diferente em termos de comparação entre as relações estabelecidas entre os pares a partir das experiências como professora de IES privada e substituta em IES pública é apresentada pela Profa. 39 (vínculo de substituto em IES pública, IES privada/03, capital), que diz o seguinte:

> *Lá [IES pública] a gente tem mais tempo de convívio, acho que tem essa preocupação. E lá, tem mais coisas que fazem a gente ficar juntos, nas reuniões e tal. Aqui [IES privada/03] é muito institucional, então a gente acaba às vezes nem encontrando todo mundo. Tem professor que eu gosto, não são amigos, mas são colegas queridos, mas que eu não vejo, não vejo porque não dá. Eu não encontro por conta do horário.*

No caso da Profa. 39, o ambiente da universidade pública é um espaço agradável, arborizado, em que ela, até mesmo por se tratar de uma contratação de 40 horas de trabalho, pode desenvolver uma variedade de atividades para além da aula, inclusive em parceria com outros professores da instituição. Isso resulta em mais tempo no ambiente da universidade e um período maior de convívio entre os colegas. Há ainda um outro elemento que pode gerar um engajamento entre os docentes da IES pública, qual seja, a precariedade vivenciada na instituição decorrente da falta de financiamento. Diante das dificuldades encontradas, os professores acabam se implicando mais e juntando forças para manter o curso funcionando apesar da falta de recursos. Já na IES privada, os professores são contratados por hora-aula, então eles permanecem na instituição apenas o horário em que estão ministrando os seus conteúdos em sala de aula ou quando precisam participar de alguma reunião. Soma-se a isso, o clima de insatisfação e de desconfiança entre os pares, como já apresentado.

É possível observar que há relações conflituosas tanto entre os professores de IES privadas quanto públicas. Esses conflitos, de um modo geral, são resultantes do processo de

individualização do trabalho e a ruptura do tecido de solidariedade existente entre os trabalhadores (Antunes, 2020). Embora o processo de individualização e de ruptura do tecido de solidariedade seja comum aos professores de IES públicas e privadas, os modos como os conflitos são articulados se diferem em uma e outra instituição.

Um dos pontos que diferenciam tais articulações diz respeito à organização com relação às figuras de chefia no contexto da IES. Nas instituições privadas há figuras de autoridade com poderes para privilegiar ou demitir os docentes, de modo que os conflitos são no sentido de conseguir um maior espaço junto a essas figuras para angariar privilégios ou a garantia de permanência na instituição. Já nas IES públicas, os privilégios não estão concentrados na mão de uma pessoa específica para a qual se possa recorrer, não há essa figura de autoridade dentro do curso. Os próprios professores, de maneira colegiada, são responsáveis pelo funcionamento do curso e pelos meios de se alcançar as conquistas acadêmicas. Assim sendo, os conflitos são, em sua maioria, decorrentes dessas disputas por bolsas, por oportunidades de enriquecimento do currículo, *status*, reconhecimento junto à comunidade acadêmica, prioridade no que se refere ao atendimento de suas demandas individuais no processo de organização do funcionamento do semestre letivo e por posicionamentos ideológicos acerca de como o curso deve funcionar. Desse modo, a maneira como os professores se relacionam com os pares não se diferencia daquela como se relacionam com as figuras de coordenação e chefias dos cursos de graduação, como analisado no ponto seguinte.

Vivência da Relação com Coordenadores e Chefias dos Cursos de Graduação. Considerando as especificidades existentes nas relações entre os professores, coordenadores e chefias dos cursos de graduação das IES públicas e privadas, elas serão abordadas separadamente. Primeiro, trouxemos essas relações sob a perspectiva dos entrevistados que

trabalham em instituições públicas e em seguida a perspectiva dos docentes que atuam em instituições privadas.

Nas universidades públicas, os professores são responsáveis por, de forma colegiada, assumirem a gestão da universidade. Diante disso, os próprios professores se organizam entre si para assumirem as funções administrativas dos cursos, sendo que as decisões são tomadas em reuniões e assembleias periódicas, nas quais as pautas são apresentadas pelos coordenadores, o grupo de professores discutem e votam para decidir os encaminhamentos das pautas levantadas. Nesse formato, portanto, a coordenação de curso não é uma figura de autoridade na qual as decisões ficam concentradas e nem o professor assume essa posição de maneira permanente. Nesse sentido, como diz a Profa. 38 (vínculo efetivo em IES pública, capital),

> *Todo mundo pode ser chefe, [...] a gente se vê muito como igual, por exemplo, desde que eu entrei, três dos meus colegas já foram. Claro que quando ele tá lá naquele papel, ele vai lhe fazer algumas solicitações, mas é uma coisa bem diferente da escola. [...] Então, assim, ele é o meu coordenador, mas não pode fazer nada contra a minha pessoa.*

Como fala o Prof. 08 (vínculo efetivo em IES pública, interior), os chefes e coordenação de curso são pessoas bem acessíveis, com as quais se pode partilhar os problemas e insatisfações com relação ao curso sem receio, "*o máximo que pode acontecer, é não acontecer nada. Mas você pode chegar, pode falar e... não tem nenhum tipo de escudo, nem de barreira para você ter que ter um contato, né?"*

Nas entrevistas realizadas, foi possível identificar essa compreensão acerca da função de chefia tanto entre os professores de colegiado que não estão nesses cargos, como já expressos nas falas da Profa. 38 e do Prof. 08, quanto entre aqueles que estão, no momento, em posições de coordenação de curso, chefia de departamento e pró-reitoria. Como diz a professora Profa. 06 (vínculo efetivo em IES pública, interior, função de pró-reitora):

> *Eu entendo que a gente é uma comunidade democrática. A gente conversa, leva as demandas, ouve as decisões, argumenta no que é possível e tenta construir junto, tenta levar para a reitoria as demandas da comunidade, dos cursos. Então tem demandas muito específicas. [...] E aí a gente vai tentando ouvir os colegas, levar os colegas, levar as demandas para a reitoria. E tem sido bom, assim, esse ano a gestão da reitoria, que nem foi a gestão que eu apoiei, eu apoiei uma outra chapa, mas essa chapa ganhou. E eles têm se mostrado abertos a ouvir e a dialogar com a gente.*

Avaliação semelhante acerca do relacionamento que a reitoria da universidade tem estabelecido com os professores foi realizada por docentes de outras instituições públicas localizadas no Ceará, como mostrado a seguir:

> *Eu acho que o tratamento da reitoria com os professores tem sido bem republicano, sabe? É tratamento igual para todo mundo, o que é o melhor, né? Sobretudo dentro da universidade que é pública, é imprescindível. Mas assim, quando as relações vão para o campo mais do pessoal, do pessoal não, do mais próximo, dentro de um departamento, obviamente tem disputa porque a gente acaba também disputando as mesmas bolsas, acaba também disputando as mesmas coisas e muitas vezes isso é desagradável, a forma como se lida com isso* (Profa. 10, vínculo efetivo, IES pública, interior).

De acordo com a Profa. 10, as relações se tornam mais tensas, quanto mais os professores se aproximam do mesmo campo de disputas acerca das decisões. Isso porque, embora as decisões sejam colegiadas e as coordenações não tenha autoridade para tomar decisões acerca do funcionamento do curso de maneira autocrática, há formas de intervir no processo de encaminhamento das decisões tomadas em conjunto, como a própria Profa. 10 exemplifica no trecho a seguir:

> *Por exemplo, a gente trabalhou no programa político pedagógico do departamento no ano passado e agora uma parte dele a nova coordenação, mais específico uma pessoa, tá segurando porque acha que vai sair outra lei, mas porque ele, na verdade, não concordou*

> *com parte do projeto político pedagógico. Aí não anda, não entrega, sabe? Com a desculpa de que vai mudar a lei porque mudou o governo, etc. Esse tipo de coisa que é do expediente, que as pessoas se aproveitam disso. Existe muita gente que tem uma... talvez... a síndrome da pequena autoridade, né? E aí, assim, se utiliza disso pra tentar fazer as coisas da sua forma. Na verdade, assim, é uma disputa de visão de universidade, é mais acadêmico do que propriamente ideológico ou político.*

Mesmo essas ações, resultantes, de acordo com a Profa. 10, da 'síndrome da pequena autoridade', não revela de fato uma autoridade do professor-coordenador com relação às decisões sobre o funcionamento do curso, diz antes da sua ingerência com relação aos encaminhamentos dos processos. Evidenciando que, mesmo assumindo uma função de coordenação ou chefia, o docente não se diferencia dos demais em nível da autoridade. De modo que, para o Prof. 41 (vínculo efetivo em IES pública, capital), as relações estabelecidas com esses professores devem ser de igualdade, semelhante ao que se faria com qualquer outro colega do curso:

> *Eu acho que muito próximo da maneira com os outros professores, porque os pares são pares agora, mas em algum momento eles podem ser chefias também e você pode ser chefia deles em algum momento, então tudo é muito confuso, né? Então acho que é um pouco de tentar ser educado, tentar ser eficiente, se vir alguma demanda, tentar resolver o mais rápido possível. E também tentar se ater às informações dos processos, às informações burocráticas, tirar dúvidas. Isso ou pedir algum auxílio se não souber como dar seguimento em algum caso.*

Como ocorre na relação com os pares, apresentadas na seção anterior, alguns docentes buscam estabelecer relações mais protocolares, "*O mais burocraticamente possível. Não tem amizade, é tudo institucionalizado"* (Prof. 40, vínculo efetivo em IES pública, capital). Outros de cordialidade, como a Profa. 34 (vínculo efetivo, IES pública, capital) que diz: "*Com as chefias, cordialmente. Com um deles eu tenho muita segurança, muita tranquilidade*

de conversar e expor minhas questões e meus problemas, o outro não. O outro é a questão mais interna porque não confio. Depende da pessoa." (Profa. 34, vínculo efetivo em IES pública, capital).

O Prof. 31 (vínculo efetivo em IES pública, capital), quando perguntado sobre sua relação com as chefias, diz o seguinte:

> *Com as chefias? Com franqueza. Eu já fui chefe, né? Fui coordenador de graduação, de pós e agora do centro. É porque quando você está com... a relação deve ser muito respeitosa. Por exemplo, o meu coordenador da pós é meu colega professor. A chefe do departamento é minha colega professora, então é um relacionamento de respeito. E como eu relaciono com o pró-reitor, que não é meu colega, com o reitor? Embora você até divirja politicamente, você tem que ter também esse nível de respeito, mas tentando por o seu ponto de vista. Nunca tentando se diminuir porque ele tem um cargo e está hierarquicamente acima de você, mas deve ter sempre o respeito e ir tentando também mostrar o seu ponto de vista.*

E a Profa. 33 (vínculo efetivo em IES pública, capital) ao ser indagada sobre a sua relação com as figuras de autoridade na universidade responde:

> *Com as autoridades? Eu acho que tem que respeitar esse papel da autoridade. Mas eu não gosto de babar autoridade, assim, sabe? Quem são hoje as figuras de autoridade? Na universidade? Diretor de centro, né? [...] Aí depois viria pró-reitorias, pró-reitoria de graduação, talvez, se tivesse ligado, né? Pró-reitoria de Pós-Graduação e logo depois o reitor. Eu sou amiga pessoal do reitor, mas eu não me sinto nem babando, nem também não respeitando a autoridade dele. Então sempre que me encontro com ele, é normal. Eu não me valho dessa prerrogativa de ser amiga do reitor para nada.*

Essas respostas corroboram a afirmação inicial de que as relações entre os professores que atuam em IES públicas percebem os professores que estão em função de coordenação ou chefia como um colega que está exercendo, por determinado período, uma função administrativa, sem que isso represente uma relação de autoridade de uns sobre os outros.

Essa afirmação aplica-se aos professores de IES públicas com vínculo efetivo. O mesmo não pode ser dito sobre a avaliação que os professores com vínculo de substituto fazem da sua relação com os coordenadores de curso e demais chefias, haja vista a fala da Profa. 39 (vínculo de substituto em IES pública, IES privada/03, capital) apresentada a seguir:

> *Eu não sou de ficar questionando nada, eu entendo que eu sou submissa, por exemplo, eu tô triste com o que aconteceu lá [IES pública] comigo, porque eu venho de um processo de adoecimento de novo, […] E mesmo assim, colocaram essas disciplinas todas pra mim, que eram disciplinas que tinha que alguém assumir, […] Eu entendo que quem está primeiro, tá na prioridade, mas assim, é uma situação difícil. […] Mas eu entendo que é uma instituição e eles precisam tomar uma decisão, foi uma decisão que eles acharam que era melhor. Eu me submeti, eu tô me submetendo. […] Eu tenho a noção de que eu sou contratada e que eu sou uma funcionária. Então eu não fico dando trabalho.*

Comparando a sua relação com a coordenação na IES pública e privada, a Profa. 25 (vínculo de substituto em IES pública, IES privada/02, interior) diz o seguinte:

> *Na pública, seguindo as formalidades, eu tinha acesso a qualquer um. Então, eu podia chegar e dizer 'professora, eu podia marcar uma reunião com a senhora?' 'Pode'. 'Pode tal dia?', 'Posso'. Então eu tinha uma comunicação direta com todas as minhas hierarquias, só não com o reitor, mas com chefe de departamento, coordenação, vice coordenadora, eu conseguia ter acesso a todos, porque como eu disse eu não era declarada de nenhuma área. […] Já na particular, a minha comunicação com a coordenadora era ótima, só que o diretor era insuportável. O diretor, eu passava e não conseguia dar um bom dia pra ele de tão superior que ele se achava. Tinha que cumprir o horário, então dava hora X, tinha que correr pra sala porque ele fazia a ronda pra ver se você estava fora. Então a relação com o diretor da particular era de ser temido. Ele gostava de as pessoas terem medo dele. O respeito ele*

> *queria adquirir a partir do medo, não era respeito. A relação dele era de ser superior mesmo. Já na pública não, não tem isso, pelo menos comigo não tinha.*

Como pode ser identificado na fala da Profa. 25, no contexto das IES privadas, as posições hierárquicas são mais delimitadas e representam níveis de autoridade. Diferente do que ocorre nas IES públicas, onde as decisões acerca do funcionamento do curso são tomadas de maneira colegiada, nas IES privadas há a figura de um proprietário que delega poderes a demais pessoas para gerirem as empresas de acordo com o seu interesse. Diante disso, os níveis hierárquicos são bem definidos e possuem, dependendo da camada em que se está inserido, maior ou menor autoridade sobre os demais. Essas camadas podem ser identificadas na fala da Profa. 19 (IES privada/02, interior) quando esta diz da sua relação com as pessoas que fazem parte do núcleo gestor:

> *A hierarquia que eu encontro lá é sempre a coordenadora. Ela sempre está muito presente na sala dos professores. E assim, eu cumprimento ela assim como uma amiga mesmo, sim. Não chamo ela de professora. Chamo ela pelo nome mesmo. Sempre falo com ela quando ela está. E a outra coordenação que é a coordenadora pedagógica, que às vezes eu cruzo com ela no corredor, eu sempre cumprimento: 'oi professora, tudo bom?' Mas só isso aí, sem esticar conversa. E o diretor nunca vejo não.*

Na fala da Profa. 19 (IES privada/02, interior) fica evidente que há uma relação de maior proximidade com a coordenadora do curso e um maior distanciamento e formalidade à medida que as pessoas vão assumindo posições mais elevadas na escala hierárquica. Já no caso do professor Prof. 24 (IES privada/02, interior), mesmo com a coordenação do curso, a relação se restringe aos cumprimentos e solicitações acerca do trabalho. Em suas palavras: "*Normalmente é só 'oi', 'bom dia', 'boa noite'. Normalmente a coordenação trata comigo mais por WhatsApp do que pessoalmente. […] lá na coordenação é estritamente só 'bom dia', 'boa noite', ou então falar de alguma coisa que precisa ser feita"*.

Uma outra forma de se relacionar com o núcleo gestor foi apresentada pela Profa. 15 (IES privada/01, interior) quando esta diz que é melhor buscar uma aproximação com essas figuras de autoridade para assim tentar influenciar de alguma maneira nas suas decisões. Ela diz o seguinte:

> *Acho que você deve se aproximar de algumas pessoas que têm alguns cargos de liderança, não questioná-las, você deve elogiar as coisas que essas pessoas façam. Quando você discordar de alguma coisa que vai ser feita, você deve fazer no modo de pergunta: 'mas será que isso não poderia ser assim?' E você deve fazer todas as coisas que eles pedirem.*

Na fala da Profa. 15 fica evidente o cuidado em não desagradar e em cumprir todas as solicitações que lhes são feitas, de modo que a relação de poder é bem estabelecida. No entanto, é possível perceber também que há IES em que essas relações se dão em um campo menos tenso, sobretudo, quando há um relacionamento da classe profissional que é além do contexto docente, como pode ser visto na fala do Prof. 18 (vínculo efetivo em IES pública e IES privada/03, interior):

> *Os colegas das chefias são colegas médicos e que a gente já se conhecia, antes mesmo desses 19 anos, a gente já se conhecia. E eles são temporal, podem ser eternos, podem mudar, como já mudou algumas vezes. Eles não usam o cargo para dar ordem, para menosprezar os que estão em um cargo menor, nunca vi isso. Então a convivência é ótima com a chefia, chefia local. Quando vem a chefia da [matriz], a gente estranha um pouco […]. Eles tentam ser simpáticos, mas a gente nota que eles vêm para atingir metas. E aí vem com imposições, com normas, com regras. E que a gente estranha, se acha um pouco agredido, mas ao mesmo tempo a gente entende que eles também estão cumprindo metas. E recebe de alguém maior que seria o dono. Então a convivência com os chefes local, ótimo. E esses de fora, vamos dizer, compreensiva, a gente compreende porque é que eles vêm com tantas regras.*

A fala do Prof. 18 traz esse contexto de IES pertencentes à conglomerados. Nesses casos, as chefias, embora estejam em uma posição hierarquicamente acima do professor,

acabam sendo vistas como um trabalhador tão explorado quanto os demais. Essa visão fica mais explícita na fala da Profa. 01 (vínculo como substituto em IES pública, IES privada/03, interior):

> *Entendendo que não são seus amigos, mas também, claro, que não são inimigos, são trabalhadores como você, são capatazes, na lógica são explorados também, mas ganham um pouco mais e têm que responder a uma pessoa. Mesmo eles estando num nível superior ao meu, eles também estão inferiores a alguém na hierarquia. Então são tão explorados quanto, por isso não dá também para ter essa relação de um afastamento ou algo assim.*

Essa visão segundo a qual os coordenadores são uma peça a mais na engrenagem de exploração do trabalhador é mais clara em IES privadas pertencentes aos conglomerados, que possuem uma escala hierárquica bastante ampliada. Nos outros tipos de instituições privadas, por vezes, as figuras de autoridade assumem uma posição de poder e a utiliza para estabelecer uma relação de perseguição, como explicitado no caso apresentados a seguir:

> *Num primeiro momento a gente teve situações de alguns professores serem perseguidos E eu sei que eu estava dentro desse bolo, chegou a ser cogitada a minha demissão em um certo momento. E nesse momento, eu soube que havia sido cogitado, mas eu também já tinha começado a entregar minhas disciplinas porque para mim já não compensava mais estar nesse espaço, era um espaço que estava me causando muito sofrimento. Cheguei a desenvolver um transtorno depressivo, decorrência das situações que vinham acontecendo, de perseguições internas e tal, por conta de pessoas da gestão na época* (Profa. 15, IES privada/01, interior).

O clima de vigilância e perseguição pode ser implementado por diferentes vias, uma delas é por meio da instauração do sentimento de desconfiança entre os subordinados, como apresentado no caso a seguir:

> *E ele ficava nessa, sabe, joguinho, jogando um coordenador contra o outro. Ele chamava... uma vez ele fez uma reunião, […] 'Não, porque vocês são meus olhos e meus ouvidos.' […]*

> *Aí, eu lembro que ele fez essa reunião, que nós éramos os olhos e ouvidos dele lá na instituição, eu fiquei prestando atenção. Com certeza ele fez isso com outro grupo, né, pra gente ficar... Ele vivia dizendo assim, 'não confie tanto no seu colegiado'. Ele fazia tanto assim que chegou um ponto que eu comecei a desconfiar mesmo do meu colegiado, foi uma época que eu me fechei mais até na coordenação, assim, de 'será que eu realmente posso estar falando tudo, desabafando tudo?', porque as meninas do NDE[10] eu era muito próxima. Que eu cheguei a desconfiar, sabe? […] Eu sempre estava na sala dos professores tomando café na hora do intervalo. E eu passei a evitar, a não ir* (Profa. 19, IES privada/01 e 02).

Uma outra maneira pela qual vai se instalando uma rede de vigilância é por meio do estabelecimento de um sistema cada vez mais controlado, no qual não há espaço para autonomia do professor, como diz a Profa. 27 (vínculo de substituto em IES pública, IES privada/01, interior):

> *Eu ficava contrariada de ter que tudo passar pela coordenação: 'Ah, se você for fazer uma atividade, você tem que avisar porque a coordenação tem que saber'. Eu sentia assim, 'ouch, eu não sei fazer nada? Eu não tenho liberdade de fazer nada? Tudo tem que alguém dizer se eu posso?' […] Mas lá eu via muito isso 'Ah, eu vou precisar faltar um dia', tem que mandar para o RH um e-mail. Na URCA a minha liberdade é outra.*

Esse sistema de controle ocorre por meio do estabelecimento de uma série de regras que nem sempre são apresentados de maneira prévia e explícita aos professores, como diz a Profa. 11 (IES privada/02, interior):

> *Então eu não sabia o que acessar quando eu quisesse fazer alguma atividade de extensão, se eu quisesse ter monitoria. Lá tinha uma regra de que monitoria era só pra disciplina prática, e eu pedi monitoria no meu primeiro semestre. E aí depois foi me informado que não podia, só que isso poderia ter sido informado na reunião geral de colegiado. Eu senti uma hostilidade na reunião de colegiado, muitos professores calados, só escutavam.*

[10] Núcleo Docente Estruturante (NDE).

Nesse sistema de controle, associada ao conjunto de regras, há uma série de punições para o professor que não siga alguma delas, como no caso do cumprimento dos prazos, como relatado a seguir:

> *Eu acho que tem uma pressão muito burocrática em nome da instituição, que não é... sabe? Assim: 'Ah, você não cumpriu o prazo da prova!?' Eu tenho um monte de coisas, às vezes eu não consigo cumprir o prazo da prova. Antigamente era assim, não cumpriu o prazo da prova, você fica responsável por imprimir. Tá, tudo bem, é um ônus pra mim, eu vou imprimir. Hoje você não pode mais nem perder o prazo da prova pra poder imprimir porque 'foi ruim pro acadêmico'. E eu acho que isso é uma verbalização burocrática da coordenação. Ela tem uns entremeios burocráticos e ela joga isso pra gente, e eu acho que não é legal. Porque eu já vou ter um ônus, se eu não entregar a prova no prazo eu vou ter que imprimir, então eu ainda vou ficar negativa?* (Profa. 05, IES privada/01, interior)

Com a implementação do sistema de regras e punições vem a instalação de um clima policialesco na instituição fazendo com que os professores se sintam intimidados:

> *Aí eu fui percebendo que não tinha como ter intimidade, assim, conversar sobre as coisas da faculdade. Fui perguntar ao professor umas coisas específicas, porque ele tinha dito assim 'Ah, você pode tirar dúvida comigo'. Aí depois de umas duas semanas eu fui tirar dúvida com ele e ele disse que não podia me responder, porque só quem podia responder era a coordenação. Porque quando ele respondia alguma coisa que era da instituição, ele se sentia acuado depois* (Profa. 11, IES privada/02, interior).

Esse sistema policialesco se mantém por meio da rede de vigilância e denúncia que se forma entre os colegas, como revela a Profa. 23 (IES privada/02, interior):

> *Tem gente que fica escutando a ligação dos professores, tudo que a gente fala vai correr pra falar pra direção. Então essas coisas, essa insegurança de você não poder...Por exemplo, eu sei que na sala com os alunos eu posso falar, eu posso conversar, tranquilo. Obviamente eu não falo nada, nenhuma besteira nem nada. Mas lá embaixo [sala dos professores] você tem*

> *que estar se policiando, saber o que vai falar, porque pode ser que alguém interprete errado e que chegue na direção.*

Esse sistema de vigilância, denúncia e punição está também disseminado entre os alunos. Essa relação entre aluno e professor será abordada na próxima seção deste trabalho, no entanto, a título de exemplo de como funciona o clima policialesco que se dissemina pelo sistema de vigilância, denúncia e punição, será apresentado o relato da Profa. 43 (IES privada/02, capital; IES privada/01, interior) quando esta fala da tensão que vivenciou no caso em que surpreendeu uma aluna burlando o sistema de avaliação e zerou a sua nota. No trecho a seguir fica explícito, inclusive, o processo de acareação ao qual o professor pode ser submetido caso haja alguma denúncia com o seu nome:

> *Se essa aluna que eu reprovei chegasse na coordenação pra reclamar do que eu reprovei, eu ia ser chamada para conversar. E aí lá eu ia precisar dizer, 'ó, tá aqui, peguei'. Eu ia ter que dar a minha versão dos fatos, digamos assim. Só que tem algumas situações em que a voz do aluno é mais alta. E aí eu sempre falo, 'gente, a corda sempre arrebenta do lado mais fraco. E o lado mais fraco é o nosso, o professor.' Então, foi... acho que foi no meio do ano passado. No meio do ano passado, teve uma situação envolvendo um professor que... é um boato, o professor estava deixando alguns alunos desconfortáveis com a forma como ele estava supervisionando o estágio, cinco alunos. Os cinco alunos se reuniram com a coordenação e disseram: 'A gente não estuda mais aqui se esse professor continuar supervisionando a gente'. O professor foi demitido.* (Profa. 43, IES privada/02, capital; IES privada/01, interior)

Esses relatos evidenciam o fato de que, como diz o Prof. 53 (IES privada/02, IES privada/03, capital), *"o professor da instituição privada sempre ficou muito refém do aluno. É o aluno, não é o professor que diz isso: eu vou na coordenação"*. Antes os professores levavam as suas queixas com relação aos alunos para a direção e a direção, como intervenção, chamava o aluno para conversar. Diante dessa possibilidade, os alunos tentavam

se resguardar no sentido de evitar ser chamado na coordenação. Hoje, é possível observar que os professores têm percebido uma inversão desse processo, agora é o professor que fica tentando se resguardar a todo momento de ser chamado pela coordenação do curso em decorrência de alguma queixa realizada pelo discente ou por qualquer outra pessoa inserida na IES.

Um outro aspecto evidente nas entrevistas realizadas com os professores sobre a sua relação com a coordenação de curso, que inclusive reforça o sistema de denúncia entre os alunos, é que a coordenação tem uma relação de protecionismo com o aluno como se a IES fosse uma extensão do Ensino Básico. Isso causa um certo estranhamento em professores que consideram que os alunos devem ser mais autônomos no Ensino Superior, como descreve a Profa. 47 (IES privada/02, capital): "*Já vi várias e várias vezes a minha coordenadora marcando reunião com os pais dos alunos. Então é uma coisa assim que, às vezes, eu acho meio estranha."*

Além desses casos em que a coordenação faz reunião com os pais dos alunos, esse protecionismo também se revela como intervenção da coordenação no processo de ensino do professor, como ocorreu com o Prof. 03 (IES privada/02, interior) que diz "*às vezes a parte superior da gente pede para a gente abrir um pouco mais".* E inclusive na composição de notas dos alunos:

> *Eu já desconfiei em algum momento quando eu vi que eu reprovei o aluno e, depois eu vi que ele estava pagando uma cadeira que dependia da anterior. Era pré-requisito. E eu não entendi, e eu fiquei calado nesse tempo. 'Como é que ele está pagando essa cadeira se ele reprovou a outra minha?' Eu fui olhar o sistema, o sistema some pra gente no semestre seguinte* (Prof. 03, IES privada/02, interior).

Em parte, esse excesso de zelo da coordenação com o aluno é atribuído ao fato da IES derivar de empresas de Educação Básica e trazer daí o seu modelo pedagógico, e em parte é

relacionado ao fato da IES ser uma empresa e, portanto, funcionar, cada vez mais, segundo os princípios mercadológicos. Nesse cenário, o aluno é o cliente e as chefias são administradores da empresa, como fica claro na fala do Prof. 16 (IES privada/02, interior) sobre sua relação com as chefias:

> *O contato com a coordenação é muito tranquilo [...] Porém, com a pró-reitoria acadêmica eu já fico um pouco com o pé atrás, porque é uma pessoa que foi indicada justamente pela assessoria que veio tentar fazer esse processo de enxugar mais os custos, de tentar implementar disciplinas em comum com vários cursos. É uma pessoa que veio justamente para fazer algumas mudanças pensando nessa lógica de mercado, então eu fico sempre com o pé atrás.*

A partir das entrevistas realizadas com os professores de IES privadas foi possível perceber que esse caráter mercantil já está bem consolidado entre as instituições pertencentes a conglomerados e, portanto, as relações entre as figuras de gestão e os professores, desde o início, são reguladas por essa lógica. Nesse cenário, tanto os professores quanto os coordenadores se percebem como diferentes peças de uma mesma engrenagem, ambos são trabalhadores explorados por um grupo empresarial, como já exemplificado com trechos de entrevistas em um momento anterior.

Foi possível identificar outros dois tipos de cenário em que o processo de mercantilização vai sendo percebido, de fato, como uma transição que altera a relação dos professores com a gestão. O primeiro caso é quando a IES, antes pertencente a proprietários locais, são adquiridas pelos conglomerados educacionais, como vivenciado pela Profa. 22 (IES privada/03, interior):

> *Antes era de doutor X[11] e quem era o reitor era Y[12], então era tudo ali muito focado e se a gente queria resolver um problema, qualquer problema, era ir aqui, porque era no outro bloco. Batia na porta de um dos chefões, da cúpula, que eu gosto de dizer, né, explicava a situação e pronto. Agora você vai no computador, abre um chamado, um chamado tem não sei quantos dias pra chegar num chefe, pessoas que você nunca viu, nunca conheceu, não sabe nem quem são. Por exemplo, a geladeira quebrou. […] Aí é assim, você, o chefe do laboratório, tem que ter três orçamentos de quem conserta a geladeira. Dependendo de quem lance o orçamento, o chefe do laboratório decide. Aí eu decidi por tal pessoa. Aí manda o orçamento pelo tal do chamado que vai para a sede […] Para vir o dinheiro, oh, demora. Coisa que antes... Primeiro que a gente tinha um eletricista, a gente tinha pessoas especializadas contratadas da faculdade. Aí agora é todo esse processo. Antes tudo era resolvido aqui. Aí agora tudo é o tal do chamado […] E assim, o aluno chega e reclama, a resposta é 'tá tramitando', 'calma, já foi enviado'.*

O segundo caso em que fica evidente a percepção, por parte dos professores, do aprofundamento do processo de mercantilização está presente entre os profissionais das IES já existentes antes da expansão dos conglomerados e que não se integraram a eles. Nessas, embora não haja mudança de proprietários, há alterações nas figuras administrativas com o intuito de implementar um modelo de gestão mais mercantilizado. Essas alterações impactam na relação entre as chefias e os professores, como pode ser identificado no trecho a seguir:

> *Mudou com a nova gestão. A gestão anterior […] era outra coisa. Agora, essa coisa de números, resultados... é uma empresa. Por exemplo, sala de aula: se tiver uma sala de aula que não tiver com dez alunos, não tem […] E a gente ainda tinha, durante a pandemia, que foi um período muito difícil pra gente, nós tínhamos um reitor que era mais pro professor. […] E aí esse reitor depois saiu, porque viu que muita coisa que ele tentava fazer não*

[11] Supressão do nome do primeiro proprietário da IES.
[12] Supressão do nome do primeiro reitor da IES.

> *conseguia. Saiu. […] Aí hoje ele tá só como professor. Então tem muita coisa assim. […]. Ele era professor, é professor, né? Mas depois, são pessoas que não têm experiência de sala de aula, não veem com tanta gravidade o que a gente vê. De você estar na sala de aula quente... O ventilador não dá conta, 60 alunos* (Profa. 51, IES privada/01, capital).

Em muitos casos, os professores percebem as coordenações de curso como mediadores entre as demandas institucionais e os professores, como, por exemplo, no caso em que a instituição tem como regra que os professores imprimam, do próprio bolso, uma matriz de cada uma das avaliações que serão aplicadas em sala e a coordenação tenta mediar essa situação junto ao professor, como revela a Profa. 48 (IES privada/02 e IES privada/03, capital):

> *A coordenação é muito boa, por quê? Porque a coordenadora já fala, 'gente, se vocês precisarem imprimir, falem comigo privado, né, que a gente vai ajustando'. Ela vai tendo esse manejo pra tentar diminuir esse peso, porque, querendo ou não, é mais um peso pra gente enquanto professor, né? Porque eu vou estar tirando do meu bolso. E a instituição tem que, na minha cabeça, fornecer essa estrutura. Porque é um gasto a mais que eu vou ter. Porque eu estou sendo paga hora-aula. Não hora-aula, produção de provas e impressão de provas. Então é um custo a mais.*

Mas nem sempre a coordenação consegue esse espaço para facilitar a atividade do professor, como reconhece a Profa. 51 (IES privada/01, capital):

> *Aí fica uma coisa também, a gente fica muito só, sem apoio, me entende? A coordenação, até assim, eu tenho uma relação de amizade e tal, mas é a instituição, é a própria instituição, o tipo de instituição, a gente fica muito só. Esse semestre que o calor está intenso e eu tô entrando no climatério, então ainda tem isso, que o calor dá uma indisposição, aí o cansaço aumenta. E muitas das salas que eu fui alocada não tem ar condicionado.*

Em outras situações foi possível identificar que a coordenação assume a posição de autoritarismo junto ao colegiado, como no caso recordado pela Profa. 11 (IES privada/02,

interior): "*Eu lembro que nas reuniões de estágio teve uma em que eu fiz uma pergunta e a coordenadora olhou pra mim como se eu fosse a pessoa mais idiota do mundo por estar fazendo aquela pergunta".* Esse comportamento produz o seguinte efeito:

> *Em algumas reuniões que a gente teve, eu sentia que não tinha muita participação para ideia. Você não podia dar ideia, você tinha que escutar o que era para ser executado e executar. E isso barra um pouquinho a criatividade da gente: o que a gente pode fazer? O que não pode? Aí eu senti que eu não fui me adaptando* (Profa. 11, IES privada/02, interior).

As relações entre gestores e professores aqui apresentadas exemplificam situações em que o silenciamento dos professores, o alto nível de exigência e cobranças, a vigilância e o estabelecimento de sistemas de punição para o docente se configuram como uma estratégia de gestão que tem como base o assédio. Como Antunes (2020) analisa, o assédio moral é parte dessa engrenagem que mantém o trabalho como um espaço de exigências de produtividade que extrapolam as capacidades físicas e mentais dos trabalhadores. Tais exigências não conseguiriam se manter sem um sofisticado mecanismo de controle e coerção que causa sofrimento aos trabalhadores.

Vivência da Relação com os Alunos. Nas entrevistas realizadas com os docentes consta um sentimento geral de satisfação atribuído à relação com os alunos, como diz a Profa. 14 (vínculo efetivo em IES pública, interior): "*O que me deixa mais feliz no meu trabalho é a sala de aula. É estar com os alunos. É o que me deixa mais feliz".* Esse sentimento se expressa, sobretudo, quando o professor sente que contribui de alguma maneira com a emancipação do aluno, quando ele de fato percebe que conseguiu ensinar algo e que o aluno aprendeu. Trata-se de uma relação de compromisso do professor com a aprendizagem do aluno, como partilha o Prof. 32 (vínculo efetivo em IES pública, capital) que diz que não pensava em ser docente, mas que hoje não cogita outra área:

> *Hoje eu apresentei uma ferramenta, os alunos ficaram empolgados e quando você percebe isso, que passou algo que vai ajudar e que os alunos estão gostando, aquilo dali traz um sentimento assim de 'poxa, estou fazendo algo que está valendo a pena'. Então assim, eu gosto, cheguei dessa forma, mas não me vejo fazendo outra coisa não, sinceramente não. Não tenho vontade de sair dessa área para fazer outra coisa.*

Entre os professores participantes desta pesquisa foi possível identificar o estabelecimento de amizade com os alunos, como contou o Prof. 03 (IES privada/02, interior):

> *A primeira turma, eu virei amigo deles mesmo, de encontrar eles nos lugares, é amigo de sair, é amigo... Primeiro de modo geral, a pessoa considera que eles são bem receptivos, bota você dentro de casa com uma semana de conhecido. Eu achei muito bom essa conexão com os alunos. Depois eu fui perdendo um pouco mais, mas às vezes eu sou amigo, principalmente dos que viram estagiários meus.*

Além dessa amizade, é possível identificar uma relação de cuidado do professor para com o aluno, nos moldes relatados pela Profa. 51 (IES privada/01, capital) que contou:

> *Estou fazendo um curso com uma ex-aluna, e aí ela veio me falar, ela disse: 'professora, uma vez eu tava no corredor chorando, a professora parou, falou comigo, fez isso e isso', e eu nem me lembro. Então tem algumas coisas que é comum eu fazer, encontrar nos corredores, fazer esse acolhimento, eu gosto disso. Às vezes o coração não tá aberto porque eu tô cansada.*

Essa postura preocupada e interessada produz uma relação de confiança por parte do aluno que demanda do professor uma orientação em questões que vão além daquilo que se espera que seja demandado do docente. Isso pode ser ilustrado com o exemplo dado pela Profa. 43 (IES privada/02, capital; IES privada/01, interior):

> *Eu sou supervisora de estágio e aí o aluno pegou e disse assim, começando estágio agora, né? 'Professora, é porque eu vou comprar umas roupas novas, porque eu sei que precisa ir*

> *mais arrumado para a clínica. Eu vou te mandar aqui umas fotos, me ajuda a escolher as melhores blusas.' Então, assim, eu até falo com a minha psicóloga, meus alunos, eu não sei se é porque em algum momento eu, de alguma forma, eu dou abertura pra isso. Eu não sei explicar, mas isso não estava nas minhas atribuições quando eu fui contratada. Mas é óbvio que eu ajudo ele a escolher, porque eu prefiro que ele esteja preocupado com isso do que ele esteja nem aí. Então eu disse: 'ó, essa daqui tá ótima, a cor tá maravilhosa'. Então, sabe, são demandas que eu digo que não estão no meu contrato, mas que está atrelada a minha função como professora e não sei se só à minha, à minha pessoal, né. Eu digo, 'meu Deus, será que os alunos buscam os outros professores para isso também? Ou se eles se sentem confortáveis para chegar até a mim para falar isso?'*

Essa relação de cuidado, além de ser uma demanda a mais para o docente, como questiona a Profa. 43, pode resultar também em sofrimento para professor diante das situações em que não consegue ajudar ao aluno da maneira como gostaria, como no caso da Profa. 20 (IES privada/01, interior):

> *Eu acho que outro sofrimento, eu falo mais dessa questão maternal de você ver que seu aluno não consegue aprender porque tem problemas em casa, problemas financeiros, e você não consegue fazer mais do que uma conversa, não consegue interferir. Então, aquilo ali me deixa muito frustrada, é você ver que não consegue ajudar de outra forma, né? Ele vem com a situação, você faz o que pode, conversa, dá conselho, talvez leve para a gestão, mas não consegue fazer muita coisa. E outra frustração, outro sofrimento que eu sinto é que eu tenho um aluno muito bom, que se formou e não conseguiu sair da venda, do mercado.*

Nesse caso, é possível perceber uma angústia por parte da docente por se sentir limitada, impedida de finalizar o processo para o qual se destina a sua atividade. Diante disso, interpretamos que o professor entende que o objetivo de sua atividade não é ensinar um conteúdo específico, mas sim possibilitar que aquele conhecimento seja uma ferramenta para que o aluno saia da situação de vulnerabilidade em que se encontra. Assim sendo, quando o

aluno, ainda que tenha adquirido o conhecimento ofertado pelo curso de graduação, continua trabalhando ‘na venda’, como diz a Profa. 20, é como se o seu real objetivo com aquele trabalho não tivesse sido alcançado. Nesse caso, a objetividade da atividade (Leontiev, 2014) não está no ensino de um determinado conteúdo, mas a transformação das condições sociais do aluno. Assim sendo, é possível identificar uma relação do professor com o aluno como se fosse um compromisso com um ideal de sociedade, com uma missão civilizadora (Costa, 2005).

Tal missão, em alguns casos, opera como uma força que ajuda ao docente superar as dificuldades existentes no trabalho e como uma forma de resistência diante dos apagamentos vivenciados no cotidiano da IES. Esse tipo de conexão com os alunos e força se expressam, por exemplo, na entrevista dada pela Profa. 15 (IES privada/01, interior):

> *O outro processo é que eu me sinto muito conectada com os estudantes. Então, assim, eu trago essas temáticas, eu pauto essas questões e eu vejo para muitos assim como processos de descobrimento. E então eu sinto que isso também é uma força que existe lá dentro, e que me coloca num lugar de enfrentamento. E, em alguns momentos, eu paro e olho e penso, ‘mas qual é o meu objetivo aqui?’ É trabalhar realmente com os estudantes. De fato, o meu objetivo não é esse reconhecimento da instituição, muito embora eu ache que devesse acontecer, mas a docência de fato, enquanto esse lugar de ancestralidade para esse estudante. Desse lugar dele olhar e dele reconhecer, - talvez ali naquelas questões que eu estou trazendo, que a gente está discutindo, naqueles conhecimentos -, uma possibilidade para a sua vida e uma possibilidade para um mundo melhor. Então, é meio esse o meu caminho de enfrentamento.*

Há ainda professores que buscam estabelecer relações mais protocolares com os alunos, como no caso do Prof. 41 (vínculo efetivo em IES pública, capital) que diz que: *Com os alunos eu acho que é isso, é tentar ser o mais objetivo, o mais cortês possível. E acho,*

assim, tentar ser simpático, mas não demais, porque eu acho que é uma relação também confusa, assim". E com foco no conteúdo, como é possível perceber na seguinte fala:

> *Eu tenho consciência que, diante do alunado, eu sou formador de opinião e que eu não devo induzir. Eu sei que muita gente pensa o contrário, mas eu penso dessa maneira. Minha função aqui não é induzir um aluno para algum lado da política. Não falo. Se alguém puxar esse assunto em sala de aula, é cortado de imediato. A gente vem aqui para trabalhar o conteúdo, por mais que a nossa vida seja política. Mas uma coisa é a política, outra coisa é a politicagem, que é o que muita gente faz* (Prof. 42, vínculo efetivo em IES pública, capital).

Sobre os desafios enfrentados com relação aos alunos, os professores trazem as dificuldades referentes ao baixo nível de conhecimento escolar com o qual o aluno chega ao Ensino Superior. Como relata o Prof. 03 (IES privada/02, interior):

> *Já tive situação de um pedreiro que não fez um Ensino Fundamental e Médio bom e entrou no Ensino Superior. Então, o que a instituição está querendo? Colocar ali ele para ganhar o dinheiro, está selecionando qualquer pessoa. Eu não sei se eu falo como uma forma de preconceito, mas tem alguma coisa errada na base educacional que está sendo levada para frente e você vê problemas de não conseguir entender a aula. Não dá certo. Quando escreve, o mínimo que escreve dentro de uma cadeira de projeto, escreve errado, não investiga.*

Além das dificuldades referentes às deficiências que esse aluno traz com relação ao conhecimento que deveria ter adquirido na Educação Básica, o Prof. 03 problematiza os casos em que ele suspeita que o aluno tenha algum transtorno do desenvolvimento,

> *A gente não tem acesso a laudos, mas você vê alunos que têm problemas do tipo TDAH, um pouco de nível de autismo, tem alguma coisa estranha ali que você vê problemas psicológicos, que precisa de acompanhamento psiquiátrico,[...] Eu acho que tem aluno que você vê que desce muito o ensino, você vê que é difícil, não pode nivelar ele aos outros, você vai fazendo o limite dele. Eu tenho que ficar observando qual é o limite dele para eu saber o que eu vou avaliar, sem conversar sobre isso. A gente não comenta nada, ele também não*

> *comenta, nunca comentou sobre o problema. […] E a gente não tem um treinamento. Então, na verdade a gente tem que ter esse cuidado, de como é que vai ser feito para poder avaliar o aluno* (Prof. 03, IES privada/02, interior).

Também professores de instituições públicas sentem essa dificuldade com relação a como o aluno chega à universidade, como explicitado a seguir:

> *Mas eu acho que basicamente a dificuldade é no que diz respeito ao nível dos alunos, como os alunos chegam, porque eles chegam totalmente despreparados. […] Quando você está ali num momento e vê aquela situação, 'nossa, o pessoal não sabe isso, como é que pode, meu Deus?' Tanto é que o nosso curso teve uma readequação na grade curricular, […] mudou-se umas disciplinas que tinham no início para justamente tentar dar um pouco mais de base para os alunos, para que nas disciplinas propriamente ditas do curso, digamos assim, eles não tenham tanto assim... passem por tanto perrengue* (Prof. 08, vínculo efetivo, IES pública, interior).

O Prof. 21 (vínculo efetivo em IES pública, interior) apresenta essa questão do nível do aluno como um problema, mas considera, assim como muitos outros professores, que mais grave que a carência com relação aos conhecimentos formais que esse aluno deveria ter adquirido antes de entrar no Ensino Superior é a apatia do aluno, a falta de interesse. Na avaliação do Prof. 21 (vínculo efetivo em IES pública, interior):

> *Muitas vezes o estudante não está preparado. Ele vem cheio de deficiências. E tem uma coisa que talvez seja mais crítica do que as deficiências, porque eu já vi pessoas que vinham também cheio de deficiência, […] mas a gente vê interesse, e aí ela consegue suplantar essas dificuldades todas. Por outro lado, o que a gente vê de uma forma muito generalizada é o desinteresse, é a apatia, é o imediatismo. […]Muito bom quando você pega uma turma que você diz, 'nossa, estou conseguindo entregar bem mais do que eu queria, do que eu estou acostumado'. Não é nem o que eu queria, é o que eu estou acostumado, porque eu queria mais sempre.*

As colocações da Profa. 10 (vínculo efetivo em IES pública, interior) corroboram o que dizem os referidos professores com relação ao fato de que o maior sofrimento para o docente é de fato,

> *Aluno não estudar. Eu acho que isso é o pior. Porque é muito comum hoje os alunos não lerem os textos. A gente fica discutindo sozinho, muitas vezes, os temas. Esse aí talvez seja o maior drama do professor. A coisa do celular também. Às vezes eu estou dando aula e as pessoas estão olhando o celular. Eu continuo dando aula, eu nunca parei minha aula para pedir para nenhum aluno soltar o celular ou etc. e tal, porque a pessoa tem que se interessar, né? Principalmente lidando com adultos, na universidade a gente lida com adultos. Eu acho que esse é o maior sofrimento.*

A Profa. 05 (IES privada/01, interior) descreve essa falta de compromisso do aluno da seguinte maneira:

> *O aluno não quer ler, o aluno não quer escrever, o aluno não quer pegar um livro, o aluno quer...Eu disse até aprender por osmose, mas pra aprender por osmose ele tem que ter contato. E ele não quer. Ele quer simplesmente chegar na sala, que você encante, que você plante bananeira, que você pinte o 7, desenhe o oito, borde o nove, que de alguma forma ele aprenda. E na verdade ele não quer nem isso, que ele não quer assistir aula. Ele quer que você faça com que ele esteja na empresa dando consultoria. Porque ele já sabe tudo, entendeu?*

Mesmo cenário é observado pela Profa. 09 (IES privada/03, interior) quando diz:

> *Tem alguns que eles vêm mesmo pelo certificado, pelo diploma. E não pela formação, sair dali formado. E aí esses, eles interferem nos demais. E você termina muitas vezes sem controle. E essa falta de controle pode gerar em você sim uma angústia, uma sensação de inutilidade, por essa falta de atenção.*

Esse sentimento de frustração é partilhado também pela Profa. 48 (IES privada/02 e IES privada/03 capital) quando descreve a seguinte situação:

> *A gente tem turmas pequenas, sei lá, 7 alunos, aí chega 5 e tem 4 no celular. Então assim, eu tenho 4 que estão olhando pra você com cara de 'hum, que merda que essa pessoa está falando'. Isso também desestimula muito. No começo é difícil fazer essa diferenciação de 'vou focar aqui, vou dar minha aula e é problema do aluno que não está querendo entender, que não está querendo se apropriar, vou dar minha aula'. Acho que isso também é uma fonte de sofrimento.*

Diante desse cenário, o Prof. 21 (vínculo efetivo em IES pública, interior) reflete sobre as limitações do fazer docente no processo de aprendizagem do aluno. Ele diz o seguinte:

> *Você pode muitas vezes querer entregar um monte, mas o que vai ser, o que vai acontecer em cada turma não é só da responsabilidade do professor, né? Houve um tempo que eu achava que, assim, que 80% do que acontecia na sala era o professor quem construía, quem determinava. Se o professor fosse muito bom, o resultado seria incrível ali. Depois eu comecei a pensar, 'não, acho que isso é meio a meio'. O professor, se ele for muito bom e se a turma corresponder por outro lado, aí a gente consegue fazer alguma coisa bem legal. Hoje eu até já nem sei se é meio a meio, talvez o papel do professor até seja menor, dado que, do outro lado, você tem o estudante com acesso a um monte de coisa.*

Um outro quesito que os professores apontam acerca do aluno, é a baixa tolerância à frustração e o imediatismo. De acordo com a Profa. 11 (IES privada/02, interior), alguns alunos não aceitam que os professores avaliem os seus trabalhos acadêmicos: "*Eles fazem o trabalho e querem a nota máxima".* E na opinião da Profa. 09 (IES privada/03, interior):

> *Hoje eu acho que o maior sofrimento para o professor do Ensino Superior é o imediatismo do aluno. É achar que o professor tipo... Só citar um exemplo, agora nós estamos em semana de prova. O professor elabora prova, o professor aplica a prova, o professor tem 6 turmas, cada uma com 30 a 50 alunos, o professor precisa corrigir, o professor não chega nem em casa e o aluno diz: 'dá para mandar o gabarito da prova?' 'Você sabia que essa questão e essa*

> *questão, ela não estava assim e assim no conteúdo, ela estava assim e assim'. E aí é a questão do imediatismo do aluno, a falta de ética, de não ter horário para falar com você. É exigindo de você uma noção de que 'eu estou em uma instituição privada, então estou pagando, o professor precisa ter disponibilidade para mim, o professor precisa tirar minha dúvida, o professor precisa me responder, independente do dia que for e da hora que for'. Então eu acho que o sofrimento do professor está nisso, no imediatismo do aluno, na falta de respeito do aluno, em questão de entender que o professor também tem vida, né?*

Sobre essas demandas dos alunos, o Prof. 03 (IES privada/02, interior) leva em consideração o corte no processo escolar que os alunos tiveram em decorrência da pandemia. Esse seria um dos motivos para os alunos estarem "mimados":

> *Mimados, eu acho que inclusive isso aconteceu por causa da pandemia A gente tem que lembrar dessa situação. O aluno que entrou na graduação durante a pandemia ou pós a pandemia, ele saiu do primeiro ano direto para a graduação. Então se o aluno entrou lá em 2019, estava no primeiro ano, e fez 2020 e 2021 on-line, ele perdeu toda a conexão aqui e estava mimado, porque ele saiu da oitava série para o primeiro ano, que muda um pouquinho. E aí pulou na graduação. Eles são alunos que, além disso, acham que estão pagando e aí manda.*

Uma segunda questão, abordada tanto pela Profa. 09 quanto pelo Prof. 03, diz respeito ao fato de os alunos, por estarem pagando, sentirem-se na posição de mandar e desrespeitar os professores. Essas colocações apontam a condição mercadológica da Educação Superior que promoveu o aluno do papel de discente para o de cliente. Como diz o Prof. 44 (IES privada/04, capital), "*O nosso alunado hoje ele não é o aluno, ele é o cliente. E o professor não é o professor docente, ele é o colaborador".* De maneira a complementar essa observação, o Prof. 13 (IES privada/03, interior) diz, analisando o cenário das IES privadas:

> *A gente está dentro de um cenário onde os alunos perceberam uma coisa, eles perceberam que eles são números importantes e que nós não queremos perder esse número. Então, eles*

> *perceberam que se eles não fizerem nada, mesmo assim eles vão continuar. Nós estamos numa linha muito arriscada no ensino privado, muito arriscado. Os alunos perceberam isso. Então, são alunos que não vêm, mas sabem que serão aprovados porque ele é um número importante. Então, por que esse cenário de campo de guerra? Porque os professores têm que fazer de tudo, porque acreditam naquilo. E, na verdade, os alunos não estão acreditando mais na seriedade do ensino. Pelo menos essa é a realidade da nossa instituição. […] Alunos que não respeitam mais, que não querem estudar, não querem ler. […] E isso está se tornando muito complicado. A qualidade de ensino está muito frágil. E, efetivamente, nós não sabemos o que estamos colocando no mercado.*

O Prof. 13 atua em uma IES privada pertencente a um conglomerado, ou seja, uma instituição reconhecidamente voltada para os interesses de mercado, compondo, inclusive, uma empresa de capital aberto. No entanto, essa relação mercadológica em que o aluno é antes de mais nada um cliente, vai sendo percebida também nos outros tipos de IES privadas. Isso pode ser percebido na fala da Profa. 43 (IES privada/02, capital; IES privada/01, interior) que, referindo-se a uma instituição pertencente a um grupo escolar de referência na Educação Básica privada, diz que há, por parte da IES, uma preocupação com a qualidade do ensino, ou seja, do serviço prestado, ainda assim o aluno não deixa de ser cliente e o professor um funcionário, como no exemplo a seguir:

> *Peguei o aluno pescando. Para mim, isso é zero. Mas pode atribuir zero? Posso reprovar? E aí disseram 'Fica tranquila, o aluno não está cumprindo os requisitos, paciência. Ele vai ter que ficar com responsabilidade disso'. Porém, o aluno é cliente. […] tem algumas situações em que a voz do aluno é mais alta. Então, assim, não existe isso 'do passar', do 'ser aprovado', mas existe a questão de eles serem clientes. E lá a última palavra é do cliente.*

Fica evidente, portanto, que, seja de maneira mais ou menos explícita, a relação do professor com o aluno na IES privada é mediada por essa condição de consumidor em que o aluno está. O professor precisa de alguma maneira tentar equilibrar o seu ideal de educador

com o papel de funcionário que não pode desagradar o cliente. Essa posição fica expressa na fala da Profa. 15 (IES privada/01, interior):

> *E aí o estudante, ele está muito também nessa, daquela história do 'eu estou pagando aqui nessa instituição'. E aí ele se sente muito num lugar de consumidor e ele vai buscar esse lugar. Então eu acho que tem uma relação de consumo que se estabelece dentro desse processo pedagógico. [...] Embora eu saiba desse consumo, eu tento trazer para o aluno que a minha relação com ele é de cuidado, não é de consumidor. [...] Eu preciso entender que há essa relação de consumo, que a instituição não quer que eu desagrade o consumidor, mas eu preciso entender qual é o meu papel, minha função pedagógica, e tentar trabalhar em relação a isso com base naquilo que de fato eu acredito e que eu confio. Isso também é um desgaste porque, de certo modo, tem aí um pisar em ovos.*

Esse lugar de tentar equilibrar o ideal pedagógico, o que se acredita como função de um professor e de fato o que lhe é demandado tanto pela instituição em que se trabalha quanto pelo cliente desperta no professor um conflito interno, um dilema ético. Como pode ser sentido por meio da fala da Profa. 47 (IES privada/02, capital):

> *Os alunos da noite, meu Deus do céu, só querem... Mas aí não é uma questão só culpa individual do aluno. É o mercado de trabalho. É a pessoa que tem que trabalhar para estudar e aí chega morto de cansado na faculdade. Não quer ter muito trabalho. Aí o professor tem que facilitar e eu não me sinto à vontade de formar profissionais por tabela, entendeu? Então realmente é uma contradição até interna com relação aos meus valores, ao que eu acredito.*

Essa contradição interna, da qual a Profa. 47 fala, dialoga com a preocupação com o futuro abordada na fala do Prof. 13 (IES privada/03, interior), apresentada anteriormente, quando ele diz que não sabe o profissional que está colocando no mercado, e com a fala do Prof. 36 (IES privada/04, capital), a seguir:

> *Às vezes, eu fico pensando assim 'cara, tal pessoa se formou, passou por mim e está fazendo coisas erradas, que eu disse 'não faça isso', a pessoa está lá fazendo. Então isso remete a*

essa coisa assim, será que eu tenho culpa ou não tenho culpa sobre isso? Até onde vai a minha parcela de participação nesse processo? Até onde vai o meu compromisso com esse aluno? Porque eu não posso botar debaixo do braço e servir de muleta carregando ele por um caminho que na verdade é um processo de escolha deles. Eu acho que o Ensino Superior não é um elemento que seja responsabilidade nem só do professor, nem só da instituição, nem muito menos só do aluno, mas essa triangulação, que envolve, na verdade, outros agentes também. O contexto no qual esse aluno está, às vezes as expectativas que se cria muitas vezes sobre essa formação, o status social que ela vai trazer, enfim, são coisas que eu fico meio que pensando assim, 'até onde é a minha parcela nesse processo, até onde aquilo ali é de mim?' Ao mesmo tempo que, às vezes, essa coisa do desalento é assim, 'cara, o que eu posso fazer?' Então assim, hoje eu penso muito nisso assim, eu vou me compromissar, dar o meu melhor, estar sempre inovando, trazendo o que eu sei, os debates que eu acho que são importantes para ele, que eu vejo que no contexto profissional são importantes para ele, mas assim, também é de não me exceder mais. Porque eu acho que isso extrai de mim uma energia que atualmente eu não estou disposto a desprender. Então nesse sentido vem um desalento também na perspectiva de que eu vi assim, 'cara, não tá mudando', né? Não tá mudando e eu tô dentro do Ensino Superior privado nessa perspectiva. Quando isso não me representar mais, talvez eu busque outra coisa.

A fala do Prof. 36, como a de outros professores, apresentam o sentimento de compromisso com um ideal de educação, com o desenvolvimento do aluno, com a profissão, com os futuros profissionais que estarão no mercado como princípios norteadores de sua prática. Mas o que se pode fazer enquanto docente em um contexto em que o seu poder de ação está balizado por uma instituição que é regida por princípios de mercado, ou seja, diferentes dos seus? Até que ponto o professor consegue tensionar esses limites que balizam a relação empresa-cliente? Essas questões explicitam a angústia docente na sua relação com o aluno e com a IES na qual trabalha.

A partir das entrevistas, foi possível perceber que essa relação da instituição com o aluno tem reforçado o clima policialesco dentro das IES. Com isso, o professor está cada vez mais receoso em desagradar o aluno, pois como avalia o Prof. 26 (IES privada/01, interior):

> *Se o professor está tentando muitas vezes implementar algo novo e se o aluno não avalia aquilo como algo positivo, muitas vezes é até positivo, mas o aluno não enxerga como positivo, acaba refletindo e isso vem em escala. Vem de uma coordenação pedagógica maior, que chega pra coordenação do curso que reflete no professor: 'Oh, meu amigo, mude ou a gente vai ter que conversar depois'. O processo é mais ou menos esse. Então, você é livre pra fazer o que quiser, mas quem vai lhe julgar no final, basicamente, é o aluno. [...] Então, eu vi que tinha alguns professores que tentaram fazer a coisa um pouquinho mais diferente, de uma forma de puxar o aluno pra criticar, fazer com que eles trabalhassem em equipe, fazer com que eles conseguissem desenvolver por eles mesmos, mas os professores que tinham mais ou menos esse perfil, geralmente, não eram bem avaliados. E aí?*

Estabelecido esse sistema de punição para o professor, o aluno se coloca na posição de denunciar o docente diante de qualquer possibilidade de insatisfação, gerando assim um sistema geral de 'denuncismo'. Isso coloca o professor na posição de refém desse mecanismo, como pode ser observado a partir da fala da Profa. 11 (IES privada/02, interior) sobre seu receio em conversar com os seus alunos:

> *Eu muitas vezes fico com dificuldade de conversar com os meus alunos, porque, 'pronto, eles vão conversar com a coordenação e eu vou ser chamada a atenção', então nem falo. Responder mensagem em WhatsApp eu não respondo mais, porque um print pra ser levado é facinho.*

O receio não se limita ao que se pode ou não conversar com o aluno, mas também que assunto pode ser abordado enquanto conteúdo da disciplina, que texto pode ser utilizado, que palavra pode ser usada, inclusive, qual abordagem teórica pode ser seguida ou não, como relata a Profa. 51 (IES privada/01, capital):

> *É como se eu tivesse todo tempo contra a maré e às vezes vem críticas que não são críticas profundas. E aí qualquer coisinha que eles não concordam em sala de aula, eles ao invés de falar para o professor, vão para ouvidoria, ou eles vão para o professor, né? E aí acaba, acho que é isso mesmo, acaba indo de forma agressiva, vem de forma agressiva. Ou eles vão para a ouvidoria trazendo uma coisa infundada. Aí a coordenação vem, entra em contato com a gente, a gente tem que se justificar, entendeu? E aí tudo é muito escrito, aí eu tenho que ter registro.*

Além das reclamações com relação aos termos, textos e abordagens dos professores, as queixas recaem também sobre o tipo de avaliação planejada, como conta a Profa. 51 (IES privada/01, capital): "*a coordenação entrou em contato comigo pedindo para rever uma avaliação de uma disciplina, porque foi uma aluna reclamar, não da minha avaliação, mas de todas as avaliações do semestre".* Ou de como o professor maneja a aplicação da avaliação em sala de aula, como vivenciado pelo Prof. 53 (IES privada/02, IES privada/03, capital):

> *Eu fui aplicar a prova lá na sala, semana passada, e a turma são 100 alunos, a sala é pequena, a gente já faz dois modelos de prova diferentes. E eu troquei alguns alunos de lugar antes de começar a prova. E aí passou. Isso foi terça, na sexta, a coordenação me mandou uma mensagem, perguntando se tinha acontecido alguma coisa atípica na aplicação da prova. Aí eu disse 'não, o aluno saiu antes do tempo mínimo, porque ela estava com problemas urinários, de incontinência, eu liberei. E eu troquei alguns alunos de lugar antes de começar a prova'. Aí ela disse, 'então, deu problema'. Aí eu disse assim: 'problema!? Por quê?' Ela disse: 'porque o aluno disse que se sentiu humilhado, na cabeça dele deu a entender que na sua percepção de professor, ele era um aluno que colava e por isso ele estava sendo mudando de lugar, então ele se sentiu humilhado, exposto, não sei o quê, não sei o quê'.*

Além disso, o professor sente que precisa estar sempre disponível para atender às solicitações na hora em que elas sejam feitas, como diz Profa. 52 (IES privada/01, interior):

> *Eu procuro colocar os limites, sabe? responder aos alunos só no horário de trabalho, pelo celular, mas isso já é um processo, assim, né? No começo não era assim. No começo quando eu via o marcadozinho do WhatsApp, eu ficava na obsessãozinha de responder e apagar. Aí ficava com receio, às vezes, de... 'Ah, porque o aluno viu que eu vi e eu não respondi'.*

Com o tempo, parece que os professores vão encontrando maneiras de lidar com essa realidade de constante vigilância e ameaça. Em alguns casos, o docente vai tentando, como disse a Profa. 15 (IES privada/01, interior) em uma citação apresentada anteriormente, mostrar para o aluno que a sua relação com ele não é de consumo, mas de cuidado. Em outros casos, é perceptível um sentimento de desalento, pois como diz a Profa. 23 (IES privada/02, interior): "*Não adianta mais você ser extremamente rigoroso, entendeu?".* Essa conclusão à qual a Profa. 23 chega, repercute, por exemplo, no comportamento de demandar do aluno cada vez menos implicação, como no caso lembrado pelo Prof. 26 (IES privada/01, interior):

> *Eu tô me lembrando de X[13]. Um dia lá ele me disse 'Prof. 26, a gente tá indo cada vez mais para o mais básico. Eu tô ficando é burro, bicho, eu tô desaprendendo o que eu sabia'. Na verdade, é assim mesmo, a gente começa a nivelar só por baixo, por baixo, por baixo.*

Fazendo uma comparação entre a relação que é possível estabelecer com os alunos das IES públicas e privadas, o Prof. 18 (vínculo efetivo em IES pública e IES privada/03, interior) diz o seguinte:

> *É muito diferente. É porque em uma, os alunos pagam e se veem com mais direitos. Só veem os direitos, não veem tanto os deveres. E na outra, é um pouco diferente pelo mesmo motivo, porque os alunos não pagam, eles são meio gratos de estarem ali, eles são satisfeitos por*

[13] Supressão do nome de um professor.

estarem ali. Eles têm também cobranças diversas de direitos, mas um pouco menos do que na instituição privada. E isso realmente a gente nota a diferença.

Nessa fala do Prof. 18 fica bastante evidente o quanto esse papel de cliente do aluno acaba sendo um ponto diferenciador nessa relação entre o aluno e o professor. Como ele deixa claro, as demandas dos alunos das IES privadas e públicas acabam se diferenciado por conta dessa questão financeira.

Isso não significa que os alunos da IES públicas não tenham as suas demandas e exigências com relação ao professor. Umas dessas demandas vão no sentido de que, como cada professor na IES pública é autônomo com relação à sua disciplina e organização pedagógica, os alunos acabam fazendo comparações e elegendo um determinado modelo como ideal. Como diz o Prof. 08 (vínculo efetivo em IES pública, interior):

Fica aluno aí, por exemplo, 'professor, por que você não faz trabalho que nem professor tal?' 'Ah, professor, porque não sei o quê, professor tal, vem, dá aula, quando tá faltando um mês já tem terminado, nem vem mais'. Então são esses tipos de coisa que mexem um pouco, assim, sabe? Às vezes eles desmotivam, realmente. Porque você se sente... Eu não diria incapaz, mas você se sente... perdido, sem saber o que você pode fazer.

Uma outra questão apontada pelos professores é o perfil questionador e desafiador do aluno. Como a Profa. 06 (vínculo efetivo em IES pública, interior) problematiza:

O professor às vezes espera que o estudante se comporte de uma determinada maneira, que ele pense de uma determinada maneira, que escreva, que leia, que faça as coisas. E os estudantes vêm com outras coisas, outras perspectivas, outras demandas. E aí eu acho que alguns colegas se ressentem disso. É claro que é sempre um choque, para mim também, eu não sou nem assim nada especial. A primeira vez que o estudante disse para mim, eu estava dando Filosofia Grega e ele disse 'por que a gente está estudando Filosofia Grega e não está estudando Filosofia Africana?' Eu falei, 'meu Deus, e agora? Eu não sei. A gente não está estudando, porque eu não sei Filosofia Africana, eu não estudei. Basicamente por isso'. Mas

eu ainda tentei argumentar da maneira como eu fui ensinada e tal ali naquele momento. Ele estava muito... Colocando uma questão para ele muito séria. E depois, a partir daquele dia, eu tentei argumentar que, de qualquer maneira, era importante a gente estudar Filosofia Grega e conhecer aquilo, que era uma tradição, que ele tinha que se apropriar daquilo e tal. Mas, a partir daquele momento, eu comecei a falar, 'meu Deus, tenho que pensar sobre isso, tenho que me preparar para isso'. Em medidas diferentes, eu acho que isso acontece na aula de Cálculo, na aula de qualquer coisa. Não é só nessas disciplinas mais ligadas às Ciências Humanas. E eu acho que às vezes o professor se ressente por não se sentir preparado para aquilo ali, por não se sentir valorizado no seu caminho, no que ele já sabe, no que ele já tem. Às vezes, 'pô, mas eu estudei isso tudo pra agora o cara dizer que isso não é o que ele quer, que não é importante para o mundo!?' A professora outro dia estava falando na Engenharia com outras, falou numa reunião dessas sobre formação docente. Ela estava falando, 'um menino chegou para mim e falou assim 'professora, essa aula que você está dando aqui, eu consigo assistir rapidinho no YouTube ali, em 15 minutos.'

Esse sentimento de desvalorização do conhecimento que o professor está oferecendo é apontado também pela Profa. 10 (vínculo efetivo em IES pública, interior), quando diz:

Muito do que dá errado é colocado na conta do professor. Às vezes qualquer crítica que se deseja fazer à universidade pública é muito na conta do professor: 'O professor não dá aula', 'o professor isso e aquilo'. Porque acontece em alguns casos, algumas pessoas se aproveitam do fato da gente não ter uma vigilância mais ostensiva e não dão aula. Tem um ou outro caso que é emblemático, às vezes até dentro do curso, mas assim, aí isso acaba caindo sobre todos os professores. [...] Infelizmente, o senso comum às vezes tem mais peso do que a pesquisa histórica. Isso é muito complicado. [...] E assim, as pessoas entenderem que o TikTok não é uma fonte de informação segura, que é algo pra gente analisar, pra gente criticar, avaliar e refletir, mas não pra tomar como uma fonte segura de informação. E que a universidade não lida com informação, a gente lida com conhecimento.

As demandas dos alunos para com os professores tanto das IES públicas quanto privadas, embora tenham as suas especificidades, estão conectadas e se atravessam por se tratarem, sejam em um contexto ou outro, de professores e alunos que compartilham um mesmo período histórico-cultural. Período esse de disseminação do acesso à Internet, ampliação das redes sociais como espaço de produção e consumo de informações, de questionamentos sobre o porquê a educação formal elege determinados conhecimentos como importantes e relega outros ao apagamento, entre outras questões.

Um aspecto bastante comum a respeito da relação entre discentes e docentes levantados pelos professores como algo que eles consideram importantes é a valorização e reconhecimento do seu trabalho por parte dos alunos. Como a Profa. 19 (IES privada/02, interior) coloca, algo que a deixa triste é:

> *Por exemplo, falando dos alunos, né? É um aluno que chega lá na frente, que ele tem um conhecimento que foi de sua disciplina, mas ele não reconhece que ele sabe fazer aquilo porque foi você que ensinou. Ele acha que ele aprendeu com o vento, por osmose. Eu acho que isso aí é uma falta de reconhecimento, assim, não dizer assim, 'Eita, professora, mas eu aprendi muito com você'. Eu acho que é falta de gratidão, assim. Não sei se é porque eu sempre fui muito grata aos meus bons professores, até aos ruins a gente é grata por dizer, assim, como não fazer. [...] Eu acho que isso dói muito enquanto professora.*

Esse reconhecimento reclamado pela Profa. 19 é colocado por muitos professores como sendo o motivador do seu trabalho, como o elemento que os mantêm na docência, como diz a Profa. 51 (IES privada/01, capital) sobre a sua satisfação: "*Quando eu vejo a gratidão dos alunos de chegar, 'professora, olha, a senhora falou uma coisa, uma vez', eu nem lembro o que eu falei, 'foi tão importante'."* Ou, outro exemplo, "*em alguns momentos existe gratidão, quando você vê uma turma se formando, um grupo de alunos vindo lhe*

agradecer. Então é 'pô, é difícil pra caramba', mas ao mesmo tempo também dá essa sensação de que fiz alguma coisa (Prof. 35, IES privada/01, interior).

Perguntado ao professor o que mais lhe causa satisfação e insatisfação no trabalho docente, fica bastante evidenciado a importância desse afeto de gratidão ou a avaliação de que, de alguma forma, o seu trabalho foi importante na vida daquele aluno. Isso fica claro, por exemplo, na fala da Profa. 33 (vínculo efetivo em IES pública, capital):

> *O que me faz feliz mais é quando eu recebo um feedback, um reconhecimento do que eu investi numa pessoa e o desdobramento disso. […] Mas às vezes me entristece [...] uma pessoa em quem se investe na pessoa, mas o retorno do que você investiu não vem. O que me dá alegria é principalmente quando há um retorno do que é investido na pessoa. Outro retorno maravilhoso é quando você vê a pessoa que você formou também fazendo parte desse processo.*

Esse sentimento de corresponsabilização e satisfação com a ideia de que o trabalho desenvolvido, para além dos conteúdos ministrados, teve um efeito de transformação na realidade do aluno e da sociedade à sua volta está presente também na fala do Prof. 36 (IES privada/04, capital), quando este diz:

> *E o que me deixa mais satisfeito também é esse retorno, assim, é ver sementes que eu plantei no início da minha docência, que hoje são colegas de trabalho, que chegam no mesmo nível formativo que eu, que me superam, que conseguem construir discussões muito mais adensadas, então assim, é muito legal você ver a semente que você plantou, colher frutos lá na frente que são muito bons, de você ter admiração por muitos alunos que você formou e ter essa gratidão, eu acho que essa troca é muito legal e ser reconhecido também, eu acho que ter reconhecimento no trabalho é uma coisa muito legal, não só pelos alunos, mas colegas, gestores, eu acho que isso é uma coisa que satisfaz bastante.*

A partir das falas dos professores, é possível observar que a sua relação com os alunos é pautada, muitas vezes, pela perspectiva de que a docência é uma missão cujo propósito é a

emancipação econômica e social do aluno. Na busca de tal intuito, os docentes se deparam com dificuldades relacionadas ao perfil do aluno na contemporaneidade, ao clima de denuncismo que faz com que os professores se sintam inseguros com relação ao manejo da sua tarefa docente e à lógica mercadológica que altera o papel de discente para o de cliente e de professor para o de colaborador. Essas dificuldades se colocam como impedimentos para o alcance do objeto-subjetivado (Leontiev, 2014) da ação docente, qual seja, a emancipação do aluno, o propósito civilizatório (Costa, 2005). O impedimento da atividade resulta no sentimento de impotência, esvaziamento de sentido do seu trabalho e dilema ético que é fonte de desgaste e sofrimento para o trabalhador (Clot, 2007).

Vivência da Relação com o Sindicato. A quarta e última relação que os professores podem estabelecer no seu trabalho docente investigada nesta pesquisa foi com o sindicato. Privilegia-se a análise da relação com essa instituição em detrimento a outras por se considerar importante verificar se os professores veem o sindicato como uma via de mobilização dos docentes no enfrentamento das situações que lhes causam sofrimento. Isso porque a organização sindical se apresenta como meio de organização coletiva em prol dos interesses dos trabalhadores.

Aqui também se evidencia diferenças entre as informações conseguidas por meio das entrevistas realizadas com professores de IES públicas e privadas. Entre estes, como coloca o Prof. 16 (IES privada/02, interior), não há motivação para se engajar politicamente e, portanto, o contato com o sindicato é praticamente inexistente. Como ele observa: "*Entre os pares não tem essa motivação de se engajar politicamente, o sindicato ninguém nem fala. É uma realidade inexistente nas instituições privadas."*

Essa avaliação realizada pelo Prof. 16 é confirmada, por exemplo, no posicionamento da Profa. 19 (IES privada/02, interior) que diz "*nesse sentido assim, eu não sou muito*

envolvida com essas coisas, sabe? Eu prefiro não me envolver com essa coisa de classe, de sindicato, assim, eu deixo quieto. A escolha da Profa. 19 por não se envolver com o sindicato, para além de um desinteresse, pode revelar um sentimento de medo. Como conclui o Prof. 13 (IES privada/03, interior) quando indagado se já viu alguém do sindicato na IES:

> *Nunca vi. Mesmo porque é uma instituição privada, né? Então teoricamente quem está aqui tem medo de perder emprego. É uma situação que coloca em risco. Nunca vi e acho difícil ver. Acho que o pessoal não está muito preocupado com essa de brigar pelo direito, aquela coisa toda. Teve uma reportagem recentemente dizendo que a CUT*[14] *perdeu espaço, assim, imensurável. Antigamente a CUT era a CUT, hoje a CUT ninguém nem lembra mais. Então acho que é mais ou menos isso, acho que ninguém está a fim de brigar pelo direito de ninguém.*

As respostas que mais se repetiram no contexto das instituições privadas ao se perguntar sobre a possibilidade de encontrar representantes sindicais na IES foram no sentido de que nunca se encontrou nenhum representante do sindicato na instituição e de que não há chances de encontrar. Há, no entanto, um reconhecimento acerca das conquistas do sindicato, como por exemplo na fala da Profa. 15 (IES privada/01, interior):

> *A gente sabe das conquistas que o sindicato tem, né? Inclusive, assim, eu sempre digo, a gente até tem um bom sindicato, que ele pauta os nossos aumentos, ele pauta o pagamento retroativo, ele pauta nossas férias, ele pauta um monte de coisa que a gente consegue como direito. Mas eu não conheço nenhum.*

Tal como na fala da Profa. 15, quando os professores de IES privada fazem alguma referência ao sindicato, é sempre uma relação mediada pela própria IES. Um exemplo dessa mediação é indicado pelo Prof. 02 (IES privada/02, interior): "*o RH*[15] *manda toda vez um termo perguntando se você quer fazer contribuição com a representação sindical. Eu faço,*

[14] Central Única dos Trabalhadores (CUT).
[15] Recursos Humanos (RH).

mas é só. Não tenho muita relação não". Assim como o Prof. 02, outros professores dizem saber da existência do sindicato, como a Profa. 20 (IES privada/01, interior): "*Eu sei que existe um sindicato, mas nunca tive essa aproximação, não. Nunca conheci, na verdade. Nunca tive nenhuma relação. Eu sei que a gente paga o sindicato, mas a gente não sabe nem quem é"*.

O Prof. 35 (IES privada/01, interior) faz uma reflexão em que considera necessário que o sindicato seja acionado em algumas situações vivenciadas pelo docente, mas que desconhece os canais de comunicação com o sindicato:

> *Mulher, e se eu disser a você que eu não sei nem como é que se comunica com o sindicato dos professores!? Eu não sei nem qual é o canal, não sei. Quem é o presidente? Não sei. O que é que faz? Não sei. Não sei de nada do sindicato. E é que eu sou envolvido nessas questões políticas. Mas por que eu sou ausente disso hoje? Porque eu entendo que se você ocupa um cenário político, você também tem que exercer suas funções de maneira política. Se eu começo a procurar meu sindicato, isso pode ser mal visto pela instituição. Então, eu prefiro: 'tá, se for num caso radical, aí eu procuro o sindicato'. Pronto, talvez se tivesse... se bem que já aconteceu, né, e agora recente também. E eu pouco me impliquei com o sindicato... mas porque eu tava esperando uma resolução da instituição. Mas em casos muito latentes, eu acho que é necessário a atuação do sindicato. Entretanto, eu acho que falta comunicação do sindicato com os profissionais. Falta ter acesso. Eu não sei de que maneira*.

Como o Prof. 26 (IES privada/01, interior) aponta, um meio de acessar as decisões do sindicato é através da convenção coletiva, mas que só tem esse conhecimento por conta de uma experiência prévia no universo da contabilidade. Como ele diz:

> *A única coisa que a gente tem acesso é à convenção coletiva e não por intermédio da instituição, é porque, como eu venho meio que dessa população mais da contabilidade, eu tinha esse conhecimento anterior à graduação ou à instituição. Então, eu sabia mais ou menos onde buscar. Mas na instituição é zero.*

Em termos de tentativa de aproximação com o sindicato, o Prof. 36 (IES privada/04, capital) conta que:

> *Já teve um encontro com o sindicato. Na época eu trabalhava em outra instituição. Na verdade, foi um pedido dos professores, porque a gente não compreendia os posicionamentos que o sindicato tomava. Não foi uma reunião agradável, porque o sindicato não deixou claro o porquê daqueles posicionamentos que eles estavam tomando. Não era um sindicato representativo da minha causa, dos meus interesses.*

Como já antecipado, as respostas dos professores de IES públicas seguiram uma linha diferente das apresentadas até o momento. Como pode ser visto na resposta da Profa. 01 (vínculo como substituto em IES pública, IES privada/03, interior) ao ser indagada sobre a presença do sindicato na IES pública em que trabalha:

> *Existe e é constante. De tempos em tempos tem as reuniões do sindicato. Tem colegas de departamento que são sindicalizados e que falam do sindicato o tempo inteiro. A sala do sindicato é no corredor que eu dou aula. Então, tem essa presença. Só que assim, lá eu não sou sindicalizada porque eu sou substituta. Mas já se vê fortemente a presença do sindicato.*

Os professores das IES públicas, diferente do que ocorre nas IES privadas, percebem a presença do sindicato nas instituições. O que varia na relação dos docentes com o sindicato é o nível de aproximação, a concordância ou não com as pautas levantadas e o nível de engajamento nas ações desse órgão de classe. Há tanto os professores que optam por ficar mais distantes, como, por exemplo, o Prof. 08 (vínculo efetivo em IES pública, interior) que diz: "*Eu nunca tive muito contato com eles",* quanto aqueles que buscam estabelecer uma relação mais próxima, como no caso do Prof. 31 (vínculo efetivo em IES pública, capital) que diz: *Eu gosto muito do sindicato, eu sou sindicalizado. […] Sempre que posso vou para as assembleias, né? Então é uma coisa que eu tenho uma relação muito boa com o sindicato*.

Na avaliação do Prof. 30 (vínculo efetivo em IES pública, capital):

> *O sindicato é bem ativo, inclusive teve ato semana passada, retrasada, a respeito, enfim, da mobilização em relação ao que pode ser feito para lutar pelos nossos direitos, pela defasagem salarial, pelas infraestruturas precárias que a gente tem. Então tem um sindicato ativo. […] É aquela coisa assim, há o conflito, há o tensionamento, mas há o respeito também.*

Entre o distanciamento total e a participação engajada, há docentes que se posicionam como o Prof. 29 (vínculo efetivo em IES pública, capital), que diz: "*Eu participo muito pouco. Eu respeito muito, acho muito importante, gostaria de ter mais tempo para me dedicar. Não consigo participar das reuniões e ir para os atos, mas acho super importante. Sou afiliado, pago, colaboro e tudo mais".* E também há uma relação como a descrita pelo Prof. 41 (vínculo efetivo em IES pública, capital) que se pauta por, como ele mesmo diz:

> *Reclamar, eu acho. Eu sou sindicalizado desde o momento que eu entrei. Mas eu acho que é meio... eu pensei assim, 'ah, como se relacionar?' Porque de fato eu não participo, apesar de eu me achar... Hoje não tanto, mas eu sempre me achei uma pessoa política em termos de ter interesse pela política institucional, de querer saber o que tá acontecendo no governo, o que tá acontecendo nas instituições, quais são as posições dos sindicatos. Então eu gosto de estar atento a isso. Mas acho que acaba sendo o nosso papel porque é uma representação institucional. Então é reclamar no sentido de 'ah, o sindicato não faz nada'. Falar que o salário está congelado há muito tempo e o sindicato não faz nada. Então é meio só nessa perspectiva de cobrar alguma coisa. Embora eu não participe efetivamente das assembleias ou da gestão.*

A nível de participação como representante sindical, a Profa. 06 (vínculo efetivo em IES pública, interior) diz o seguinte:

> *Durante muito tempo, eu participei do Conselho de Representante Sindical. Agora por conta da gestão eu não estou mais, mas eu estive próximo muito tempo do sindicato. […] A gente teve gestões muito ruins em alguns momentos. Teve uma grande luta pra gente conseguir*

> *melhorar isso e conseguimos. A gente já tá aí agora há um tempo com o trabalho sendo bem feito. Encontrou muitos desafios no governo Bolsonaro.*

Diferente da professora Profa. 06, acerca da participação como representante sindical, há docentes que se coloca como a Profa. 33 (vínculo efetivo em IES pública, capital) que diz "*Olha, o sindicato é uma coisa que eu não tenho muita vivência, sabe, na universidade. [...] pra mim é um sindicato que eu respeito, que eu participo de algumas atividades, mas eu nunca participei de nenhuma direção, nenhum posto.* Assim também se posiciona a Profa. 37 (vínculo efetivo, IES pública, capital), que diz o seguinte:

> *Tivemos momentos bem distantes, gestões bem distantes e gestões mais alinhadas. Então, assim, eu ainda não tenho muita participação, não pretendo ter também, não é uma área que me interesse, assim, de participar de fato. [...] Sou [sindicalizada], porque eu acho que é interessante para nós, né? É uma proteção para nós. Mas não, assim, eu não pretendo encabeçar nenhum processo desses, né? Assim, de tá montando chapa, nem nada, porque eu acho que não... Não sei, talvez eu não tenho perfil para isso, né? [...] Então é uma relação pra mim mais distanciada. Mas que assim, eu admiro o trabalho, tem produzido coisas bem bacanas, de uns tempos pra cá tem colocado em pauta discussões interessantes. Mas isso é assim, como eu não vejo muita adesão dos professores, acho que pelo próprio momento político mesmo. A gente tá muito desgastado. Também com esse acúmulo de tanta coisa, meio que a gente não investe também. A gente não vê essa via como uma via possível de expressão para nós que não estamos nas cabeças.*

A Profa. 37 levanta a questão de que não vê, no momento, o sindicato como uma via de expressão para quem não está, em suas palavras, "nas cabeças". O Prof. 40 (vínculo efetivo em IES pública, capital) também partilha esse sentimento de que parece haver um desencontro entre as demandas dos representados e as pautas encabeçadas pelos representantes, ou pelo menos, a forma como as questões são pautadas. Ele diz o seguinte quando indagado sobre a sua relação com o sindicato:

> *Essa é a pergunta mais difícil. É porque eu acho que o sindicato hoje tem uma estrutura que é muito partidarizada, por mais que não seja explicitamente ligada a nenhum partido. E não que eu discorde ideologicamente do sindicato, mas eu acho que as instâncias que a gente tem de relação com o sindicato são muito antiquadas e elas não funcionam mais para o que a gente precisa. Então hoje eu praticamente só busco o sindicato para resolver minhas questões de plano de saúde. Só. Respeito, sou sindicalizado, respeito as decisões do sindicato com relação à greve. Quanto o sindicato decide que entra em greve, eu entro em greve, entendeu? Mas assim, eu não me sinto incentivado, animado a participar das discussões políticas do sindicato.* (Prof. 40, vínculo efetivo em IES pública, capital)

Também trazendo essa questão de desencontro entre o seu posicionamento e as práticas desenvolvidas pelo sindicato, a Profa. 38 (vínculo efetivo em IES pública, capital) se coloca da seguinte maneira:

> *Eu sou sindicalizada, mas não concordo com muitas práticas. A universidade como todo lugar, você sabe, tem os seus grupos, então, como eu me insiro em um desses grupos, a gente acaba... e quem está de fora acaba também nos vendo a partir desses grupos e aí, por exemplo, nos últimos anos a nossa relação com o sindicato, ela não é nada de confusão direta, não tem briga, mas a gente discorda de muitas coisas. Então a gente participa de assembleias que são extraordinárias, assuntos que a gente considera que pode trazer um impacto direto para o departamento, mas no geral, a gente não tá envolvido.*

Sobre o relacionamento dos professores substitutos em IES públicas com o sindicato, a Profa. 25 (vínculo de substituto em IES pública, IES privada/02, interior) descreve o seguinte:

> *Então assim, tiveram os comandos de greve nesse último semestre e quem podia participar das reuniões do sindicato eram os efetivos. Tinha reunião, tinha qualquer coisa para decidir se ia ter greve ou não, os efetivos que eram convidados. Os substitutos não participavam.*

Já a Profa. 27 (vínculo de substituto em IES pública, IES privada/01, interior) não percebe essa segregação. De acordo com ela:

> *Tem uma vantagem também que é que substitutos podem se sindicalizar sem pagar nada. Eu não sabia inicialmente, eu soube disso no começo do ano com todos os movimentos. Eu ia me inscrever, mas no meio das atribuições eu me esqueci, a verdade é essa. Mas, pessoalmente, eu acho que eu não tenho muita relação com o movimento sindical por uma culpa minha, responsabilidade minha, entendeu? Eu que não fui atrás porque abertura teria.*

Em sua fala, o Prof. 12 (vínculo efetivo em IES pública, interior) apresenta uma avaliação geral acerca de como ele enxerga a relação dos professores nas IES públicas com o sindicato. Ele avalia essa relação da seguinte maneira:

> *Eu não vejo o sindicato como exterior à universidade, isso é muito legal. E aqui também, eu acho até que por conta do tipo de instituição, do tipo de organização, eu não vejo que a universidade tem...Claro que tem pessoas que criticam algumas coisas, algumas posições e tudo, mas o sindicato não é visto como inimigo aqui, porque até o reitor aqui é sindicalizado. Os pró-reitores são sindicalizados, porque todo mundo aqui é servidor público. Então assim, não tem um patrão que fale pra você que tenha medo, entende? Por exemplo, na Uninassau, eu acredito que o Janguiê Diniz, que é o dono, não vai querer que as pessoas sejam sindicalizadas. Então, tem uma relação tensa aí e isso é muito nítido.*

A partir dessas falas, é possível perceber que na avaliação dos professores de IES privadas a relação com o sindicato, quando percebida como existente, é sempre mediada pela instituição e no sentido de atender aos interesses do patrão. Já os professores de IES públicas reconhecem a presença do sindicato na instituição e que o engajamento mais ou menos intenso é resultado da escolha de cada docente. Entre estes, há também a análise de que esse órgão de classe é bastante partidarizado e que nem sempre as pautas levantadas dialogam com os interesses dos professores. A avaliação dos professores entrevistados acerca desse órgão de classe ilustra os reflexos do que Antunes (2020) descreve como caminhos e

descaminhos do sindicalismo no Brasil. De acordo com esse autor, no final da década de 1980 começa um movimento de refluxo da atividade sindical brasileira que se caracteriza pela mudança do discurso em defesa do interesse dos trabalhadores para o da negociação e defesa da cidadania em detrimento dos valores da classe trabalhadora.

Vivência da Relação com a Tarefa

Entre as tarefas desempenhadas pelos professores que participaram desta pesquisa constam aquelas que envolvem o contato direto com o aluno, como o ensino, a orientação e a pesquisa realizada em colaboração com os discentes, e, além dessas, têm os registros burocráticos e as tarefas referentes à função de gestão.

Ensino, Orientação e Pesquisa. O ensino, a orientação e a pesquisa com os alunos aparecem como tarefas que trazem sentimentos de satisfação aos professores, como consta na entrevista, por exemplo, do Prof. 30 (vínculo efetivo em IES pública, capital): "*Eu adoro dar aula, eu adoro orientar. Eu gosto muito dessa troca com os alunos"*.

A realização dessas tarefas que causam prazer é acompanhada também por sentimentos de angústia à medida em que os professores não conseguem realizá-las da maneira como gostariam ou acreditam que deveriam ser realizadas (Clot, 2007). Os impedimentos das tarefas relatados pelos docentes são atribuídos ao excesso de demandas decorrentes do trabalho em diferentes IES, como diz a Profa. 27, uma professora com vínculo de substituta em uma IES pública e docente em uma IES privada: "*O que eu sinto falta é de ter mais tempo para eu preparar as coisas. Porque também eu estou em dois lugares e isso atrapalha, me falta tempo de investir, por exemplo, na pesquisa e em outras atividades*". Essa queixa também está presente na fala do Prof. 29, docente com vínculo efetivo em uma IES

pública da capital, quando diz: "*Ainda não consegui me organizar o suficiente pra escrever as coisas que eu gostaria. As demandas que aparecem me tiram dessa tarefa. E isso me deixa preocupado, insatisfeito, chateado".*

Há ainda a angústia, relacionada ao impedimento da tarefa docente, que diz respeito ao fato de o professor perceber que, por conta da falta de recursos e da condição de vulnerabilidade dos alunos, o objetivo docente referente ao compromisso de transformação da realidade econômica e social do aluno pode não ser alcançado ou bastante dificultado. Tal sentimento está presente na seguinte fala do Prof. 30 (vínculo efetivo e IES pública, capital)

> *Eu gosto de ver o aluno implicado, mas ao mesmo tempo, às vezes, a gente enxerga a situação de vulnerabilidade muito grande dentro da universidade que me angustia porque eu sei que as políticas públicas de permanência universitária ainda não são tão amplas assim, não são suficientes para atender a real demanda dos alunos. Então isso gera uma certa angústia. Você vê grandes potenciais, mas infelizmente sem grandes oportunidades ou grandes recursos para desenvolver tudo aquilo que eles podem*.

A pesquisa e a orientação a nível de Pós-Graduação são apresentadas como atividades que causam angústia por sua natureza solitária e pela insegurança diante da expectativa de desempenho. Esses afetos estão presentes na entrevista realizada com a Profa. 33 (vínculo efetivo em IES pública, capital) da seguinte maneira:

> *Acho que cada um, dentro do seu processo, ele é solitário mesmo. Tem coisas que é só sua, tem coisas que lhe geram medo, tem coisas que faz você se voltar para dentro de você mesmo, as suas escolhas, as suas trajetórias. Então, em algum momento, você tende a se sentir só, é quando você não vê ressonância. Quando você vê que... Eu acho que eu já me senti muito assim na Pós-Graduação [...]. Às vezes dá medo de não conseguir, de você acordar pensando nisso, sabe? Você acordar e fica pensando: 'será que vai dar conta?' 'Será que vou conseguir? Principalmente na Pós que tem esses prazos..., os alunos têm que fazer e junto com o aluno você também sofre com aquilo ali, com aquelas inseguranças e medos.*

Esses trechos das entrevistas confirmam Ruza e Silva (2016) quando apontam que o limite entre o prazer e o sofrimento no trabalho docente é tênue, haja vista que mesmo aquelas atividades consideradas potencialmente satisfatórias podem se tornar fonte de sofrimento. Como pode ser identificado nas entrevistas, o ensino, a pesquisa e orientação dos alunos se tornam motivo de insatisfação para os docentes à medida em que a realização de tais atividades passam por impedimentos (Clot, 2007) que dificultam a sua realização de maneira como os docentes julgam adequadas, seja pelo excesso de demandas, pela falta de recursos ou por se tratar de uma tarefa solitária, sem amparo do coletivo de trabalho.

Registros. As tarefas burocráticas como alimentar o sistema com frequência, notas, planos de ensino e de aula, preencher o Currículo Lattes para solicitar progressão, elaborar projetos e relatórios das atividades desenvolvidas são tarefas apontadas como aquelas que desviam o professor da sua verdadeira função, como desperdício de tempo. Isso está presente, por exemplo, na fala do Prof. 35 (IES privada/01, interior), quando diz o seguinte: "*Odeio alimentar o sistema. Ah, menina, botar frequência, botar notas, passar horas naquela coisa burocrática, chata. Passo horas no computador botando notas, botando faltas, ai que coisa horrível*". Ou ainda quando a Profa. 10 (vínculo efetivo em IES pública, interior) fala: "*Eu acho chato juntar papel. Eu acho o fim. Em geral eu atraso. Porque eu acho o fim juntar papel. [...] O tal do Lattes, eu detesto de coração".*

O sentimento de que as atividades burocráticas desgastam o professor por se tratarem de uma forma de controle excessivo e desnecessário e que desviam o professor das tarefas que ele julga importantes é descrito da seguinte maneira:

> *Você gasta mais tempo com aquilo, às vezes com um relatório, com a frequência do bolsista, com a frequência de sei lá o quê, a frequência dos servidores e tal do que de fato fazendo a coisa [...]. Quando você faz um evento, né? Eventos dão muito trabalho pra você fazer, mas*

> *dão mais trabalho por essa parte burocrática. Eu consegui uma vez um edital da Capes[16], Meu Deus, depois fiquei dois anos respondendo a Capes, porque 'ah não, esse aqui não tá 100% adequado ao que deveria ser, então...' Meu Deus do céu, era melhor não ter pegado esse dinheiro. [...] Mentira, foi ótimo. O evento foi muito bom. Mas assim, na hora que eu tava já quase dois anos respondendo, eu falei, 'gente, isso não!' É isso, são essas coisas que eu acho que desgastam* (Profa. 06, vínculo efetivo em IES pública, interior).

Nesta pesquisa fica evidente que há, entre os professores, um sentimento de satisfação com relação aos momentos de troca com os alunos e de insatisfação com o excesso de burocracias, de demandas e cobranças. Sobre isso, Ruza e Silva (2016), ao encontrarem resultados semelhantes, observam que as atividades burocráticas são motivo de insatisfação porque contribuem para o acúmulo de trabalho e dificultam a dedicação integral às atividades criativas e intelectuais nas quais os docentes encontram prazer e sentido do trabalho.

Função de gestão. Dos 58 professores entrevistados, 25 estavam exercendo ou já exerceram a função de gestão. Isso nos fez trazer essa como uma das tarefas que podem ser associadas ao trabalho docente. Essa associação fica mais evidente entre os professores de IES públicas, já que pelo próprio regimento, a gestão do curso é uma das atribuições dos professores. Com isso, mesmo não estando em uma função de gestão, os docentes acabam contribuindo com tal tarefa, haja vista que as decisões referentes ao funcionamento do curso são tomadas de maneira colegiada. Esse fato, reflete na diferenciação da maneira como se enxerga a função de gestão em uma IES pública e em uma IES privada.

Na IES pública, a função de gestão não está associada à ideia de autoridade sobre os demais docentes ou poder sobre as decisões a respeito do funcionamento do curso. Essa é

[16] Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

vista mais como uma função burocrática, de mediação entre os interesses dos diferentes professores. Sobre isso a Profa. 14 (vínculo efetivo em IES pública, interior) analisa:

> *Você está numa coordenação, ou seja, lidera uma coordenação com pares que não te veem como líder. É assim: todo mundo é igual. Então o outro, ele é o coordenador. Ele está respondendo como coordenador, mas ele é igual a mim. Então é muito difícil para ele. Não manda em nada. Vai fazer uma divisão, um horário de aula, aí começa a briga, começam as confusões. Então por isso que é, como eu digo assim, é cobra engolindo cobra. Porque o coordenador diz 'você pegou a disciplina tal, horário tal', 'mas essa aqui você pegou esse mês passado', 'porque você quer folgar na sexta-feira', 'não, e não sei o quê...' aí começa. E é todo mundo. Entendeu?*

Em decorrência disso, a coordenação de curso nas IES públicas aparece muitas vezes como uma função que ninguém quer assumir. Tal como identificado por Fonseca, Sales, Vieira, Barbosa (2019) ao analisarem o cenário da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Profa. 06 (vínculo efetivo em IES pública, interior) observa:

> *A gente tem problemas aqui pra professores pegarem coordenação de curso. Tem várias coordenações que o professor é obrigado. Tem um rodízio porque ninguém quer esse trabalho. Porque os trabalhos de direção são remunerados mais adequadamente, mas esse trabalho de coordenação é muito pouquinho, é um trabalho muito grande. Então a gente tem esse problema. Se você pegar um coordenador pelo corredor, você vai ver que eles ficam desesperados, porque não querem mais ficar, mas têm que ficar.*

Diante dessa dificuldade em encontrar docentes que queiram assumir a função de coordenação, os professores de cada curso vão desenvolvendo uma regra para normalizar a maneira como esse cargo é ocupado. A Profa. 06 (vínculo efetivo em IES pública, interior), no relato anterior, citou a estratégia de rodízio de professores. Além dessa, há também a estratégia identificada na entrevista do Prof. 41 (vínculo efetivo em IES pública, capital), quando diz: "*Eu sou coordenador do curso também porque, pela tradição, quem entra por*

último, o mais novo, vira coordenador, porque todo mundo já foi coordenador em algum momento e ninguém quer ser coordenador".

Em alguns cursos essa função é delegada a professores substitutos, como no caso do Prof. 28 que tem vínculo de substituto em uma IES pública, localizada no interior. Sobre essa experiência na coordenação de curso, ele diz que *"Você vê que tem umas pessoas que não querem de jeito nenhum no departamento e às vezes sobra pra alguém que tem que fazer."*

Uma outra questão observada com relação à função de coordenador de curso em IES pública é que não há uma preparação prévia acerca de como essa função deve ser exercida, como fala o Prof. 12 (vínculo efetivo em IES pública, interior): "*Quando eu fui coordenador de curso, ninguém me ensinou a ser coordenador de curso, […] Aí foi a única hora, talvez, pensando aqui agora, que eu tive um momento mais próximo a uma frustração aqui dentro*."

Além disso, essa função é somada às demais já exercidas enquanto docente. Ainda que haja uma prerrogativa de que o coordenador possa diminuir a sua carga-horária em sala de aula, nem sempre isso é possível. Como diz o Prof. 30 (vínculo efetivo, IES pública, capital):

> *Pelo nosso regimento, o coordenador ainda tem que dar uma disciplina e o vice pelo menos uma disciplina ou duas. No meu caso, bastaria eu dar só uma disciplina porque as outras atividades que eu tenho de monitoria, de extensão e pesquisa já compensaria a carga horária de uma outra disciplina. No entanto, pela falta de professores, eu optei por dar uma disciplina a mais para que o curso funcionasse. Eu e outros professores, mesmo que já tenha uma carga horária preenchida com outras atividades dentro da universidade, a gente viu que a demanda do curso era tão grande que a gente optou por trabalhar um pouco mais para o curso poder funcionar. Então, estou dando mais disciplina do que eu, talvez, precisaria dar, ocupando a função de vice coordenador.*

Foi possível observar ainda que nas IES públicas federais a função de coordenação é remunerada, ainda que pouco, como observa a Profa. 14 (vínculo efetivo em IES pública, interior): "*O coordenador de curso não ganha tão bem, tá? Não ganha pelo tanto trabalho, de aborrecimento que tem. Na verdade, não é tanto trabalho, porque tem um secretário de curso que ajuda. É o aborrecimento mesmo".* Já quanto a essa questão, o Prof. 30 (vínculo efetivo, IES pública, capital) responde o seguinte, ao ser questionado se a função de coordenação traz algum benefício financeiro:

> *Traz só cansaço. A gente não recebe nenhum incentivo financeiro por ocupar essa função. Nem o coordenador, nem o vice. Então, a única coisa que muda é a nossa dedicação em sala de aula que diminui. […] Então o que muda é só essa carga horária, do ponto de vista de estar em sala de aula. Agora, no que diz respeito ao que vem não tão positivo em relação a essa função, vem muito a situação de lidar com a precariedade dos serviços, de: como é que a gente tapa esses buracos? Como é que a gente lida com essa infraestrutura com luz queimando, com sala de aula que às vezes não tá adequada ou porque tem mofo, ou o ar condicionado quebrou, ou a luz queimou, ou com a falta de professores pra lotar naquela disciplina?*

Além da função de coordenação de curso, há outras funções de chefia nas IES públicas, inclusive melhores remuneradas. Essas atividades de gestão podem ser vistas como um espaço de ampliação de oportunidades, como diz a Profa. 34 (vínculo efetivo, IES pública, capital):

> *Eu gosto. Descobri que eu gostava dessa coisa da gestão. Tenho um bom relacionamento com as secretárias da Pós, as coisas estão fluindo, sabe? Não é aquele trabalho perfeito, mas eu consigo até agora manter alguma ordem disso. E tá me fazendo bem. Estou aprendendo bastante. É uma das perguntas que eu respondi assim: abriu um campo de possibilidades, foi esse da gestão. Eu nunca tinha assumido uma Pós-Graduação e todas as consequências de*

viajar, de ir para as reuniões, de trazer, porque até próxima semana vão ter dois eventos aqui que eu trouxe, [...] que eu estou coordenando.

Sobre o desempenho das tarefas relativas à função de gestão, a Profa. 10 (vínculo efetivo em IES pública, interior) fala o seguinte:

Eu já fui chefe três vezes, mas assim, foi bem tranquilo, porque eu entendo o trabalho do chefe como um trabalho burocrático. Então assim, era um trabalho que eu preferia não entrar em certas searas, sabe? Na reunião, por exemplo, presidindo a reunião: 'está aqui o assunto', abre espaço para discussão, os professores discutem o que é de intenção da maioria, pronto, faço a votação, acabou-se. E como chefe nem voto, só quando é necessário o voto de Minerva. Então eu achava bem tranquilo lidar com isso, sabe assim? E como eu tenho muita preguiça de estar com reme-reme e essas coisinhas assim, então era simplesmente para mim um trabalho burocrático. Talvez isso que eu acho que às vezes é estranho em algumas pessoas, que as pessoas entendem isso como um espaço para impor, muitas vezes, o seu modo de pensar, etc. E eu acho que não, que é simplesmente um trabalho para facilitar a vida da coletividade, da ordem de trabalho mesmo. Aí, para mim é... Não é um lugar de poder, sabe?

Sobre a comparação entre estar exercendo a função de gestão e a de docente, a Profa. 14 (vínculo efetivo em IES pública, interior) faz as seguintes reflexões:

O administrativo hoje é um momento, ou seja, o meu concurso foi para docente não foi para administrativo. É um tempo que eu estou aqui, mas o que eu sou é docente. Então é isso, é um espaço [sala de aula] onde eu recarrego minhas baterias, onde há troca. É um espaço, por exemplo, assim, se às vezes eu fico insegura no administrativo, na sala de aula é onde eu não fico insegura. É onde, por exemplo, eu não tenho vergonha nenhuma se me perguntarem uma coisa que eu não souber. Já no administrativo é como se eu me sentisse na obrigação de saber. Então, assim, eu sinto insegurança, muitas vezes, no administrativo. Na sala de aula, não. Mesmo que eu não saiba alguma coisa, mesmo que eu não saiba mexer no equipamento,

> *'ai, não sei mexer nesse troço, alguém ajuda aqui, cadê a ajuda dos universitários?' Eles vêm, me ajudam e pra mim isso é muito, muito tranquilo. [...] O trabalhar na gestão, no administrativo me possibilitou ter amizades. É o espaço onde eu fico, de segunda a sexta, e eu formei realmente muitos vínculos aqui. [...] Na docência, se não fosse pelos alunos, é muito solitário. Você não desenvolve laços de amizade'.*

No contexto das IES públicas, fica evidente, portanto, que ao assumir a função de gestão, os professores se inserem em um caso que Clot (2007) denomina de bipertinência genérica, ou seja, o seu afeto e ação com relação ao trabalho na IES é resultado também do seu processo de circular, navegar e encadear dois gêneros de trabalho: o gênero de professor e o gênero de gestor. Diferente do que ocorre entre os professores de IES privadas que, não necessariamente, acumula os dois papeis.

A função de coordenação na IES privada é percebida pelos docentes como um cargo de confiança, por ser uma função de mediação entre os professores e os diretores, e de liderança com relação aos demais professores do colegiado. Como diz o professor Prof. 02 (IES privada/02, interior), ser promovido a coordenador de curso o faz se sentir mais seguro na instituição pois indica que há, por parte dos diretores, uma relação de confiança no seu trabalho. Em suas palavras: "*Uma confiança. E também acho que garante um pouco mais de estabilidade, né? Porque se há essa promoção, quer dizer que eles não estão pensando em demissão, ou coisa desse tipo".*

Além dessa relação de confiança, a função de coordenação de curso em uma IES privada traz *status* para o docente. O Prof. 26 (IES privada/01, interior), por exemplo, diz que, embora não dê importância para isso, "*Conversando até com outras pessoas que tiveram cargo de gestão lá, eles disseram 'oh, cara, tu vai gostar muito porque tu vai ver, dá status'".*

O papel de liderança e mediação do coordenador dos interesses dos diretores da IES e os professores aparece na preocupação relatada pelo Prof. 26 (IES privada/01, interior) quando este diz que "*Eu via que, enquanto coordenador, os outros professores dependiam de mim como forma de sustento de suas próprias famílias. Então, tinha muito esse peso nas minhas costas"*.

Essa função de mediação ocorre também entre professores e alunos, como diz o Prof. 13 (IES privada/03, interior): "*Por isso que a coordenação de curso é importante. Na verdade, se a gente não conseguir equilibrar as frustrações dos professores com a expectativa dos alunos, a gente nunca vai ter um ensino adequado. Está complicado, viu?"*

Embora o título de coordenador remeta a uma relação de confiança, ainda que ilusória, por parte da gestão, que traga *status* ou algum nível de poder ou liderança frente aos demais docentes, e de mediação entre gestão, professores e alunos, o Prof. 26 (IES privada/01, interior) diz que nunca perdeu a noção de que era uma peça na engrenagem, como ele diz: "*Eu sou o que eles querem que eu seja, eu sou uma peça lá. É o que a gente discutiu há pouco, se não continuar fazendo o negócio girar, que foi o que aconteceu, você vai ser descartado."*

Assumir alguma disciplina nos cursos de graduação não aparece como uma atividade necessariamente delegada ao coordenador das IES privadas. As tarefas que fazem parte dessa função estão mais relacionadas a garantir os resultados almejados pela instituição no que se referem às avaliações externas e à garantia de formação de turmas. Como o Prof. 26 (IES privada/01, interior) diz: "*Como o meu papel era ser coordenador, eu fui muito pressionado desde o primeiro dia que eu entrei por resultado. Então isso pra mim foi muito ruim, na minha perspectiva, fisicamente e também acabou gerando problemas psicológicos, de saúde mesmo"*.

Nas IES privadas pertencentes aos conglomerados, a coordenação é bastante limitada com relação ao seu poder de decisão referente à organização do curso que coordena. As cobranças acerca do trabalho do coordenador ficam centradas na captação e retenção do aluno. Isso fica bastante evidente na fala do Prof. 13 (IES privada/03, interior) quando compara a função de coordenador com a de gerente de contas em um banco privado. De acordo com ele:

> *O gerente de conta recebe o manual de instrução. Dentro desse manual de instrução você tem o que você precisa fazer, executar. Você tem vendas para cumprir, você tem uma retenção para fazer, então coloca aqui o exemplo de um gerente de contas. Gerente do Bradesco, [...] O que o coordenador de curso faz? Ele recebe isso que a gente chama de enlatado aqui, ele recebe uma estrutura pronta, um currículo pronto, ementas prontas. Ele pode modificar? Não, não posso. Eu não tenho esse poder. Que poder eu tenho? Eu tenho o poder, por exemplo, de um aluno que precisa de 10% a mais, eu posso dar? Não, não posso. Eu posso solicitar, posso pedir, posso brigar pelo meu aluno, mas dar não. E eu sou cobrado com o quê? Eu sou cobrado com a captação, eu tenho metas. Eu preciso ter aqui no mínimo para abrir uma turma 30 alunos. Mas claro que a meta é muito maior. E retenção, preciso manter? Preciso. Cada aluno que sai da instituição é um aluno que é cobrado. Então um aluno chega dizendo 'eu quero ir para a instituição do concorrente'. Eu preciso trazer ele, eu preciso conversar, eu preciso fazer a politicagem que se faz no banco. Eu preciso reter. Então o que é um coordenador de curso? Eu me pergunto. Parece mais um gerente de conta, onde você recebe as suas instruções e você cumpre, do que um coordenador de curso efetivo, onde o coordenador tem a possibilidade de dizer 'olha, isso aqui está errado'. Eu posso até dizer? Posso. Alguém vai ouvir? Não.*

Nas entrevistas realizadas foi possível perceber que esse foco excessivo na captação e retenção de alunos, a ausência de poder de ação diante das demandas dos professores e alunos, além das precárias condições de trabalho, faz com que a rotatividade de

coordenadores de IES privadas pertencentes aos conglomerados seja bastante elevada e que haja dificuldade para encontrar docentes que queiram assumir tal tarefa. Sobre essa questão, o Prof. 53 (IES privada/02, IES privada/03, capital) relata o seguinte episódio:

> *É tanto que esses dias, apareceu assim lá no grupo: 'gente, tá com vaga pra coordenação, alguém quer?' Ninguém quer. Que é muito problema. Porque assim, pra você trabalhar, você precisa ter uma estrutura mínima, né? Aí tu imagina, a coordenação todo dia, a partir da recepção dos alunos que vão falar com a coordenação pra resolver problemas, é lotado direto do início ao fim do semestre. Ninguém quer, não tem saúde mental que aguente.*

Esse excesso de atribuições dos coordenadores de IES privadas é analisado por Jacobucci, D. e Jacobucci, G. (2008). De acordo com os autores, a coordenação de curso é um cargo de destaque social-acadêmico complexo no qual se somam uma diversidade de atribuições formais e informais de tal modo que a vivência na coordenação é sentida como a experiência de um maratonista correndo sem parar em uma esteira rolante elétrica em uma academia de ginástica lotada. Corroborando o referido estudo, as entrevistas realizadas nesta pesquisa mostram que a coordenação de curso em IES, sobretudo aquelas pertencentes a conglomerados, é uma função de grande responsabilidade, baixa remuneração e atribuições que ultrapassam muito aquelas formalizadas.

Atividade Docente: Gênero e Estilo Pessoal

Clot (2007) aborda a atividade do ponto de vista do gênero e do estilo. De acordo com ele, a cultura profissional coletiva atua como um referencial social da atividade. Esse referencial são os sistemas de regras estabelecidos para execução da atividade. No entanto, na realização da atividade, a esse referencial se soma um componente impessoal, que são as regras não prescritas, mas partilhadas pelo coletivo. O resultado das regras prescritas e das regras não prescritas constituem o componente genérico da atividade, ou seja, o gênero.

Nesta pesquisa realizada com os professores de IES, a prescrição de regras aparece, por exemplo, na orientação da gestão acerca das metodologias que devem ser utilizadas pelos docentes, como fala a Profa. 05 (IES privada/01, interior): "*Eles fizeram a gente virar a chave para metodologias ativas, para a autonomia do aluno, para a sala de aula invertida"*. Ou ainda com relação ao modelo de avaliação que deve ser seguido, como relatado a seguir:

> *Na primeira prova, tivemos que elaborar dez questões, duas abertas e oito ABCDE. Aí agora eles querem que a gente faça 15 questões ABCDE estilo ENADE. Isso me toma muito tempo. […] Não tem essa comunicação é só 'ó, faça e pronto'* (Profa. 45, IES privada/03, capital)

Como regras não prescritas, não ditas, mas validadas pelo coletivo e, portanto, considerada como componente da atividade docente, está a questão da concorrência nas IES públicas, como relatado pela Profa. 38 (vínculo efetivo em IES pública, capital):

> *O ambiente da universidade é um ambiente muito pesado em alguns aspectos ao meu ver. Um deles é uma concorrência velada. Uma concorrência que eu não digo que estou concorrendo com ninguém, mas se eu digo que tem um edital e que eu vou concorrer, então isso existe.*

E nas IES privadas, nas quais, em geral, os professores são contratados por hora-aula, as regras não prescritas aparecem na forma de um conjunto de atribuições e cobranças que ultrapassam bastante o horário do professor contratado pela IES. Essas atribuições incluem, por exemplo, organização de eventos, orientação de alunos, inserção em programas de Pós-Graduação, e inclusive demandas pessoais dos alunos. Sobre isso, a Profa. 43 (IES privada/02, capital; IES privada/01, interior) avalia que "*De forma geral, nas instituições de ensino, são muitas cobranças, muitas atribuições. Atribuições que eu penso assim 'quando eu assinei meu contrato, não estava lá que eu tinha que fazer isso'."*

Ao se inserir no trabalho, o trabalhador entra em contato com o gênero do trabalho, no entanto, ele não somente reproduz esse gênero. Ele incorpora o seu estilo individual no

processo de desenvolvimento desse trabalho. Esse estilo individual pode ser identificado, por exemplo, na fala da Profa. 11 (IES privada/02, interior) quando descreve a sua aula:

> *Mulher, eu sou bem dinâmica, bem alegre. No final de cada aula eu faço um joguinho de perguntas. Aí boto umas duas ou três perguntas sobre o conteúdo da aula para firmar o conteúdo. E nas de pesquisa, eu sento na mesa com eles sempre, né? Eu vou de mesa em mesa, eu sento. Aí vou conversando sobre a pesquisa e vou batendo papo também. Aí vou ficando mais íntima deles, né? Conversando sobre besteiras também.*

Também identificamos como sendo parte do estilo a maneira como os docentes lidam com as demandas do trabalho, tal como apresentado pelo Prof. 16 (IES privada/02, interior) quando nos instrui a como lidar com as demandas docentes: "*Você vai ter que fazer como eu, fingir ter muita paciência. Vai ter que fazer muita atividade física pra conseguir lidar com o estresse. Final de semana vai ter que beber muita cerveja".* Ou ainda como colocado pela Profa. 01 (vínculo como substituto em IES pública, IES privada/03, interior), quando diz: *"Quando a instituição pede para a gente fazer alguma palestra, alguma coisa assim em escolas, na lógica de captar alunos e tudo, eu nunca vou, porque não é remunerado."*

O estilo individual tensiona o gênero, de modo que, se validado pelo coletivo, passa a compor o gênero. Esse processo de tensionamento do gênero pelo estilo no trabalho docente pode ser identificado no relato da professora Profa. 06 (vínculo efetivo em IES pública, interior) quando diz que o seu campo de estudo "*É uma área mais conservadora, ainda tem um problema de sexismo forte. [...] Já entram menos mulheres na graduação, mas conforme vai seguindo a carreira, Pós-Graduação, depois professor de universidade, vai diminuindo o percentual de mulheres."* A partir dos estudos de uma professora sobre essa problemática, "*As estudantes propuseram trazer essa pauta também, elas sentiram falta e elas propuseram. E isso começou um movimento muito interessante na universidade, como também os*

estudantes trouxeram a questão de a gente trabalhar com filosofias de outras matrizes, não ocidentais."

Aqui o estilo está sendo entendido também como essas questões que aparecem como um interesse de um indivíduo que é propagado para as demais pessoas, tensionando o que estava posto anteriormente. No caso apresentado pela professora Profa. 06, o estudo de uma docente e o questionamento de um aluno sobre o porquê de não estudar filosofias de matrizes não ocidentais acabaram gerando transformações nos conteúdos, temas e questões trabalhados no cotidiano da IES. Desse modo, compreendemos aqui que, no curso em questão, o estilo acabou transformando o gênero da atividade docente na IES.

Por outro lado, o gênero da atividade baliza o estilo. Isso pode ser visto, por exemplo, na fala da Profa. 33 (vínculo efetivo, IES pública, capital) quando esta diz que sua atividade foi mudando à medida em que a própria universidade foi se ampliando de um espaço eminentemente de ensino para se tornar também um espaço de pesquisa. De acordo com ela:

> *A universidade foi mudando, ela deixou de ser só um lugar de ensino para ser um lugar de pesquisa, né? Aí vem a Pós-Graduação, aí vem as orientações. Então eu acho que eu cresci no exercício da profissão de professora junto com as mudanças que a universidade teve nesses 30 anos. Na medida que a universidade foi mudando também.*

Assim, a atividade vai se constituindo nessa dinâmica entre o gênero e o estilo. O sujeito utiliza o gênero como referência para o desenvolvimento de sua atividade, mas, ao mesmo tempo, a realiza a partir de um estilo próprio. Esse estilo, se validado pelo coletivo, é incorporado ao gênero. Gênero esse que é referência para o desenvolvimento da atividade. De modo que, como observa a professora Profa. 06 (vínculo efetivo em IES pública, interior), no trabalho na IES "*As coisas são muito dinâmicas também nisso, né? Assim, muitas coisas mudam, né? Então você aprende um fluxo e aí esse fluxo muda, né? Você tem que ir atrás e 'como é esse fluxo?'*

Na análise da atividade a partir do gênero e do estilo, Clot (2007) observa que tanto a ausência do gênero, quanto a sua rigidez são fontes de sofrimento para o trabalhador. Na pesquisa realizada com os professores, esse sofrimento com relação à ausência do gênero pode ser identificado na fala da Profa. 22 (IES privada/03, interior) quando diz que:

> *Uma das coisas que a minha colega diz que eu acho interessante, é 'nãm, eu vou já saber qual é a minha obrigação, porque eu já não sei mais. Eu pensei que eu ia ser professora, mas eu já não sei mais quais são as minhas obrigações aqui dentro da instituição'.*

O oposto, ou seja, a rigidez com relação aos processos pode ser identificada no exemplo dado pelo Prof. 53 (IES privada/02, IES privada/03, capital) acerca do uso dos espaços de uma das IES em que trabalha:

> *A nível de estrutura é excelente, tipo a sala tem computador, tem uma TV enorme, tem projetor, tem ar condicionado, tudo funciona muito bem. E as turmas são bem menores. Tem laboratórios de informática, de tudo, né? Mas assim, tudo acaba que é muito burocrático. Do tipo, se, sei lá, eu estou um dia na aula e de repente, 'ah, mas hoje, pô, se eu fizesse isso no laboratório de informática!?' Se eu for lá, não tem ninguém no laboratório, não está reservado, mas não pode porque tem que enviar um e-mail antes para reservar. Aí, tipo assim, você diz assim 'mas eu posso mandar e-mail agora?' Não, não pode. Tem que ser com antecedência. 'Mas não tem ninguém no laboratório!' 'Não, mas não sei o quê, não sei o quê...' Ou então, o meu grupo de estudo acontece quinzenalmente na sala que eu dou aula à noite. Aí teve um dia que eu cheguei mais cedo e disse 'Ah, eu posso ficar logo lá na sala?' Aí 'Não, só no horário.' Aí essa burocracia, que eu acho que é demais, que eu acho que é muito funcionamento de colégio. Tudo são muitas assinaturas, tudo é muito engessado, sabe?*

Essa rigidez aparece também com relação ao cumprimento de horários e com a ostensiva vigilância, como no exemplo a seguir:

> *Lá tem câmeras em absolutamente todas as dependências físicas, com exceção dos banheiros. Inclusive em sala de aula tem câmara e, de fato, as câmeras funcionam. E aí tem na sala do*

diretor um painel com vários quadradinhos, cada quadradinho é uma câmera de cada sala diferente. E aí eles conseguem ver se o professor está em sala de aula, na hora da aula. […] Já sei de vários professores que foram demitidos porque não seguiam o horário, terminava a aula mais cedo ou liberava os alunos mais cedo.

A rigidez também ocorre com relação às metas, como relata a Profa. 39 (vínculo de substituto em IES pública, IES privada/03, capital):

Essa rigidez estrutural deles é muito complicada. Eles ficam querendo muitos alunos e botam muitos alunos em sala, como eu te falei, eu já tive uma sala com 130 alunos. Eles ficam querendo que a gente bata meta e tem essa coisa de 'Ah, tem que ser prova, tem que ser prova de ENADE'.

E ainda com relação aos prazos, como apresentado a seguir:

Lá a gente tem prazo pra tudo. É uma instituição que funciona muito a base de prazo, então a gente tem prazo pra tudo. Tem um pouco dessa coisa do reforçamento da importância de cumprir prazo, de não deixar as coisas fugirem do controle, de... É um pouco dessa coisa do 'a gente tá fornecendo cuidado a você, a gente tá te entregando tudo, mas a gente precisa que você também esteja disponível e cumprindo prazo'. […] A gente tem prazos para elaboração de provas, né? Tem uma dinâmica que é própria para todos os cursos. Todas as disciplinas têm três provas por semestre. Você pode até colocar outros trabalhos para avaliação e tudo, mas sempre tem as três provas. E as três provas têm prazo, a gente tem prazo para mandar, porque as provas passam por um setor de provas em que elas são lidas e corrigidas, voltam pra gente, caso tenha alguma correção pra fazer, antes de irem para os alunos. Então, pensa comigo, a nossa próxima prova é no dia 8 de maio, né? Eu já mandei as provas na semana passada e o prazo era para eu ter mandado dia 8, então eu já perdi prazo. Entende? Eu já mandei com atraso. Eles pedem que a gente envie provas com mais de um mês de antecedência, às vezes 45 dias de antecedência da data da prova para poder passar por esse processo de revisão. […] Então, se eu já coloquei na prova, não importa como eu vou fazer,

> *eu vou ter que terminar esse conteúdo, porque já tá na prova. Entendeu?* (Profa. 49, IES privada/02, capital)

As falas dos professores mostram, por um lado, a ausência do gênero da atividade docente quando é atribuído ao professor uma série de tarefas que ele não reconhece como fazendo parte de seu *métier* e que o afasta daquilo que reconhece como sendo o objetivo de sua ação. Por outro lado, fica evidente que o excesso de normas, padronizações das metodologias e modelos de avaliação, burocracias, sistema de regras e punições tornam o gênero enrijecido de tal maneira que, cada dia mais, há uma redução no espaço para a criatividade, a inventividade e a espontaneidade (Moreno, 2009) docente. Em meio à ausência e a rigidez do gênero, o professor não consegue se encontrar no que faz, pois a sua potência de ação é reprimida, impedida de expansão. Tal impedimento da atividade, que impossibilita que o docente se reconheça no que faz, intoxica a sua vida, resultando em sofrimento e adoecimento dos professores. Isso porque a saúde está relacionada com a possibilidade de criação e desenvolvimento da atividade (Clot, 2020). Desse modo, os tensionamentos possíveis e impossíveis na dinâmica entre o gênero da atividade e o estilo pessoal suscitam afetos que compõem as vivências dos professores de IES.

Ainda de acordo com Clot (2007), o trabalho é uma atividade simbólica situada histórico e culturalmente. A cultura, nesse caso, é apresentada como a sede das relações produtivas entre as pessoas em ação e o mundo social, ou seja, é a sede do gênero. O trabalho, enquanto atividade situada, é dotado não apenas de uma história, mas de uma geografia. Essa compreensão, segundo a qual o trabalho é uma atividade situada no tempo e no espaço, nos remete ao campo de estudo da Psicologia Ambiental, de base histórico-cultural (Bomfim, 2022). Este, por sua vez, nos possibilita analisar os contextos de espaço e tempo dos afetos e vivências dos professores com relação ao trabalho docente.

Contextos

A Psicologia Ambiental é uma disciplina que, como conclui Wiensenfeld (2005) ao analisar publicações acerca desse campo, possui uma variedade de perspectivas que diferem em suas dimensões ontológicas, epistemológicas e metodológicas, configurando várias psicologias ambientais. Diante dessa multiplicidade de enfoques, Valera (1996) lista quatro formas diferentes de interpretar e analisar a relação entre as pessoas e seus ambientes, ou seja, quatro visões de mundo presentes nos estudos em Psicologia Ambiental: individual, concentra-se nas características do indivíduo; interacionista, considera a pessoa e o ambiente como unidades separadas; organísmica ou sistêmica, tem uma perspectiva holística tanto das pessoas com dos ambientes e estes são vistos como elementos dentro de um sistema integrado de interações entre as partes; e transacionalista que considera como unidade de análise a pessoa em seu entorno, considerando que ambos se definem dinamicamente e se transformam mutuamente ao longo do tempo. Segundo a visão transacional, os aspectos psicológicos, ambientais e de tempo são entendidos como inseparáveis.

Tomamos como referência neste estudo, a perspectiva defendida por Bomfim (2022, p. 100 citando Valera, 1996), segunda a qual a Psicologia Ambiental é entendida "como uma disciplina cujo objeto é o estudo e a compreensão dos processos psicossociais derivados das relações, interações e transações entre as pessoas, grupos sociais e comunidades e seus entornos sociofísicos". A partir dessa conceituação, identificamos a afetividade suscitada nos encontros dos professores com no seu contexto de trabalho como um processo psicossocial derivado das transações entre esses profissionais e seu ambiente de trabalho. Desse modo, os afetos dos docentes aqui analisados são situados também como objeto de estudo da Psicologia Ambiental.

Ainda como apresentado por Bomfim (2022), a Psicologia Ambiental é um campo transdisciplinar e interdisciplinar do conhecimento que está em expansão, pois se propõe a responder às demandas e necessidades tanto dos microcontextos, como também do contexto brasileiro, latino-americano e global. Tais contextos não são aqui compreendidos como pano de fundo da relação bidirecional pessoa-ambiente. O ambiente é experienciado como um todo que agrega, de maneira indissociável, as suas dimensões físicas, sociais, econômicas, políticas, culturais e temporal que constituem os afetos e sentidos das pessoas acerca de suas realidades.

Tal conjuntura, de acordo com Moser (2005), pode ser analisada a partir de quatro níveis de referência espacial e social: o microambiente, refere-se ao espaço privado, como a moradia; os ambientes de proximidade, como o bairro e o lugar de trabalho; os ambientes coletivos públicos, como cidades; e o nível global, o ambiente em sua totalidade. Tomando essa perspectiva como inspiração, identificamos nas entrevistas dos professores quatro níveis de referência na análise das relações que estes estabelecem com o contexto de trabalho docente, a saber: I) o contexto da IES, referindo-se ao ambiente de trabalho; II) o contexto brasileiro, referindo-se ao cenário das políticas educacionais desenvolvidas no Brasil; III) o contexto geopolítico; e IV) o contexto histórico, diz respeito às referências históricas e temporais que os professores fazem na análise de sua inter-relação com o trabalho docente.

Contexto da IES. Em uma primeira dimensão, o trabalho docente é balizado por um contexto que diz respeito às características específicas do tipo de IES, se pública ou privada, se localizada no interior ou na capital.

Como características das IES públicas localizadas no interior do Ceará, sobretudo na região do Cariri cearense, identificamos a relação de apego dos professores com a instituição,

principalmente por considerá-la parte da história de sua vida e do cotidiano da cidade. Isso fica demonstrado na fala da Profa. 10 (vínculo efetivo em IES pública, interior):

> *Eu tô botando assim a fachada da URCA porque ela é um sinônimo de casa. Eu acho que ela representa a cidade porque... Eu morei perto aqui nessa rua da URCA até mais ou menos meus 13 anos. Então a infância foi muito ao redor do prédio, todas as brincadeiras eram muito por aqui. E não tinha muito perigo na época, então a gente podia andar por aqui e era muito tranquilo. A URCA era aquele ponto chave. A gente sabia qual era o movimento dela, reconhecia esse movimento, reconhecia como sendo uma das riquezas que a cidade tinha.*

A Universidade Regional do Cariri (URCA) é uma instituição criada em 1986 que agregou cursos da Faculdade de Filosofia do Crato, fundada em 1959, e da Universidade Estadual do Ceará (UECE) (Florencio, 2012). Seu prédio principal fica localizado em uma região central da cidade de Crato, Ceará e suas instalações são bastante acessíveis à população. Durante muitos anos, ela foi a única instituição de Ensino Superior da região, de modo que vários de seus atuais professores fizeram lá a sua graduação. Tudo isso propicia esse sentimento de que ela faz parte do cotidiano da cidade e da história de vida dos seus docentes.

Diferente da URCA, a Universidade Federal do Cariri (UFCA) é uma instituição criada recentemente, em 2001 como um campo avançado da Universidade Federal do Ceará (UFC), portanto, as referências que servem como base para construção da relação afetiva dos professores com a IES não são a antiguidade e nem a acessibilidade aos seus prédios. A relação afetiva tem como base justamente o sentimento de fazer parte do processo de construção da IES. O Prof. 12 (vínculo efetivo, IES pública, interior) faz a seguinte análise:

> *A UFCA é uma universidade muito jovem, né? Ela surge como um campo avançado da UFC, em 2001, com o curso de Medicina de Barbalha. Aí foi expandindo com outros cursos em 2006, o curso de jornalismo é de 2010. E quando chega em 2013, no governo Dilma, são*

> *instituídas as quatro novas universidades federais e aqui desmembra da UFC e vira UFCA. Então ela é muito nova, ela é considerada formalmente pelo MEC uma universidade novíssima. A gente acabou de completar dez anos agora. Então, eu vejo a universidade crescendo, real. Assim, quando eu cheguei, tinha um tapume ali um pouco à frente desse pátio, até o bloco J ali. Depois disso, era um tapume. Então, eu vi esse tapume caindo e inaugurando os novos prédios, a quadra, outras áreas. Então, eu acho legal. E talvez eu não tivesse esse sentimento se eu, por exemplo, tivesse na UFMG que é uma universidade gigantesca e já está pronta. Eu seria... já está pronta a universidade. Aqui eu acho muito legal também porque eu me vejo crescendo com a UFCA. A gente está agora discutindo novos cursos. A universidade, a reitoria que assumiu agora, uma das metas que eles querem é crescer o número de cursos. Quais cursos que a gente vai ter? [...] Isso é muito legal, você dá para perceber também uma expectativa de crescimento.*

Nessa fala do Prof. 12 fica evidente o sentimento de fazer parte da construção de algo grandioso e que ele também está se construindo à medida que a universidade está crescendo.

A universidade localizada no interior é identificada ainda como uma instituição que promove a transformação social das pessoas e da região. Como diz a Profa. 10 (vínculo efetivo em IES pública, interior), muitos alunos que estão na universidade são os primeiros de suas famílias a conseguirem acessar ao Ensino Superior. Além de garantir o conhecimento formal e possibilitar que essas pessoas rompam com o ciclo de subemprego familiar, a universidade é um espaço de encontro, debate, questionamento e produção de conhecimento. Isso aparece, por exemplo, na fala seguinte:

> *Acho que a universidade é um espaço de encontro, de construção. É um espaço em que as pessoas têm um tempo que, em geral, elas não têm. É protegido para se dedicar a discutir coisas, a encontrar outras pessoas, a conhecer a tradição de pensamento, a formular novos projetos, novas ideias para a sua comunidade. E é um espaço socialmente reconhecido, também um espaço sustentado publicamente, então é muito importante. Eu acho que é um*

> *espaço muito importante para as pessoas, para essa formação. Então toda essa outra dinâmica do negócio, acho que atrapalha um pouco. Embora não destrua, atrapalha mesmo, não impede. [...] Me deixa alegre isso, ver as pessoas se encontrando, as pessoas estudando, as pessoas pensando coisas. Também galgando melhorias em sua vida. Acho que isso me deixa muito contente. A gente ainda é um espaço... Ontem mesmo uma estudante postou na rede social que ela era uma outra pessoa depois da universidade pública e que ela tinha feito faculdade particular antes e que ela viu uma diferença muito grande. E essa diferença é só esse espaço maior de encontros, de debates* (Profa. 06, vínculo efetivo em IES pública, interior).

Entre as dificuldades encontradas nesses espaços, a Profa. 06 destaca a desvalorização salarial e o excesso de burocracias vivenciadas no cotidiano da IES:

> *O professor hoje, o professor federal, teve uma perda salarial de 30% nos últimos anos. Isso mexe com a sua dinâmica de vida, né? O que você pode ou não pode. Tem muita gente endividada... Mas fora isso, tem essa estrutura burocrática da universidade. Até outro dia, o pró-reitor de pesquisa daqui compartilhou um artigo de uma cientista dizendo: 'a gente precisa pensar em parar de querer nos burocratizar'. Porque pra qualquer coisa que você queira fazer, há uma série de prestação de conta que você tem que fazer.*

Outra dificuldade apontada pelos professores de IES públicas é a falta de recursos e infraestrutura adequada para a realização do trabalho. Como diz o Prof. 08 (vínculo efetivo em IES pública, interior) com relação aos recursos para trabalhar:

> *Falando por mim, essa questão do sofrimento é mais nesse sentido da falta de estrutura, de um cuidado melhor da universidade, porque isso às vezes atrapalha o seu trabalho. Por exemplo, a questão de você ter uma impressora para imprimir suas provas. A gente já teve um período que não tinha impressora no departamento. Aí para conseguir imprimir eu tinha que ir primeiro no departamento dias antes para ver se conseguia. Isso gera um desconforto, gera uma situação que era pra ser totalmente desnecessária. [...] Nesse semestre a gente não*

> *teve nem pincel pra trabalhar. Se a gente não comprar, tava sem dar aula. Então assim, infelizmente entra governo, sai governo e ficam problemas básicos sem serem resolvidos. Isso dá um pouco de desmotivação, né?*

Além da dificuldade com relação aos recursos, há ainda uma dificuldade no que diz respeito às instalações e infraestrutura do prédio da universidade. Como pode ser identificado no seguinte trecho:

> *A questão de estrutura eu fico muito triste porque, assim, eu gostaria muito de passar mais tempo na universidade. Mas por conta de toda a problemática que existe desse prédio, desde a época que ele foi doado à universidade, porque isso aqui era um prédio bancário. […] aqui nunca passou por uma reforma de verdade do prédio. Os banheiros, as condições dos banheiros são horríveis porque realmente estão degradados, está tudo muito sucateado. Teria que realmente ser uma senhora reforma* (Prof. 08, vínculo efetivo em IES pública, interior).

A precarização da infraestrutura e das condições de trabalho também foi identificada como uma realidade vivenciada em IES públicas localizadas na capital do Ceará. Como diz o Prof. 30 (vínculo efetivo em IES pública, capital), a relação com a IES é pautada por afetos de amor, mas ao mesmo tempo de tristeza pela falta de condições adequadas para trabalhar. Em suas palavras:

> *E é muito triste, porque do ponto de vista de identificação, de apego, de amor por esse lugar, eu tenho tudo lá em cima. Mas a insegurança, a infraestrutura é muito precária mesmo, a ponto de a gente ter um pouco de raiva algumas vezes. Não pelo funcionamento, não pelas relações, não pelo ensino, mas pelo suporte que a gente tem para fazer essas atividades aqui como professor. Então, realmente é triste por isso. É um lugar que a gente ama, mas é precário de sobreviver aqui. É bem difícil.*

Um ponto também abordado pelo Prof. 30 com relação ao trabalho na IES é sobre sobrecarga de trabalho e a desvalorização salarial. Como ele diz, são fatores que causam sofrimento com relação ao trabalho:

> *A parte da segurança, a precarização e a sobrecarga. É aquela coisa, é quase que um relacionamento que beira ser abusivo, porque eu amo o meu trabalho. Eu amo o meu trabalho, mas eu não gosto das condições que me dão para trabalhar. Porque aqui a gente não tem suporte. Inclusive o nosso salário que é uma defasagem de 35%. A gente está em mobilização para rever essa defasagem e o governo do Estado não investe nisso. […] É muito mais um esforço pessoal, muito mais um esforço dos alunos, dos professores para fazer o curso aqui e a universidade estadual crescer, do que o investimento que vem do próprio Estado. Então isso desanima muito, isso entristece bastante porque é aquela parte do abusivo, de eu amo, amo, amo, mas a pessoa não tá me dando condições pra permanecer amando. […] Aqui, pela precariedade dos serviços, a falta desse investimento na infraestrutura, faz com que a gente se sinta muito mais cansado do que em outras instituições.*

Um outro aspecto comum identificados tanto entre os professores de IES públicas localizadas no interior quanto na capital é a condição do professor substituto. Como diz a Profa. 27 (vínculo temporário em IES pública, IES privada/01, interior): *"Boa parte do quadro docente é substituto."* E como observa a professora Profa. 14 (vínculo efetivo em IES pública, interior),

> *Os pobres dos substitutos, coitados, os bichinhos não mandam nada. Os pobres dos substitutos são iguais aos estagiários. Não tem autoridade para participar de nada. Assim, eles não podem ter projeto de extensão. Eles têm que... Por exemplo, as disciplinas, eles entram no concurso, eles são os que mais dão aula, eles chegam para assumir disciplina de professores, então eles dão quatro aulas, enquanto a gente dá duas, entendeu?*

Na avaliação do Prof. 30 (vínculo efetivo em IES pública, capital):

> *Substituto sofre. Sofre porque você não pode investir no laboratório, você não pode investir em pesquisa, você não pode investir muitas vezes na extensão ou monitoria, porque o seu contrato não permite. Você tem o contrato de um, sendo prorrogado por dois anos. Então você não cria esse vínculo que permite você crescer profissionalmente enquanto pesquisador, enfim, ter uma produção maior ali dentro da universidade, dentro da docência. Além disso, a precarização do salário, uma carga horária realmente, embora seja a mesma carga horária de um professor efetivo, a remuneração para essa carga horária é muito diferente. O substituto não tem todo o suporte e toda a estabilidade profissional que um professor efetivo tem.*

Uma característica que não foi identificada nas entrevistas realizadas com os professores de IES públicas localizadas no interior, mas que esteve bastante presente nas entrevistas realizadas com professores da capital, sobretudo aqueles da UFC, foi a preocupação em manter o legado da universidade. A IES é considerada como uma referência com relação à produção de conhecimento e os docentes se percebem como responsáveis por manter e expandir esse *status* da universidade. Esse compromisso com a universidade gera sentimentos de ansiedade e inseguranças. Essa relação esteve presente em diversas entrevistas realizadas com docentes da UFC. Um exemplo dessa relação pode ser identificado no seguinte trecho:

> *É um espaço que tem um peso, uma responsabilidade muito grande e tem um peso, uma sobrecarga de trabalho... […]O meu departamento é um departamento que tem 60 anos, que tem uma história, tem Pós-Graduação, tem boas notas e isso acaba gerando uma cobrança para que a gente mantenha isso, mantenha ou aumente esse padrão, essas notas. Então isso traz um peso muito grande. No meu trabalho, ao mesmo tempo em que eu não faria outra coisa, eu reconheço esse peso* (Profa. 38, vínculo efetivo em IES pública, capital).

Com relação ao contexto das IES privadas localizadas no interior fica evidente uma transição no que se refere ao modelo de funcionamento menos focado na esfera mercantil

para um outro cujo mercado é o ponto norteador do trabalho na instituição. Esse processo de transição ocorre por meio da ampliação da concorrência entre as IES que se intensifica com a chegada dos conglomerados de Educação Superior. Os conglomerados chegam no interior trazendo um modelo de educação mais impessoal, com muitas disciplinas híbridas, mensalidades mais baratas e baixa remuneração para os funcionários, incluindo o professor. O valor da hora-aula do professor praticado por essas instituições é bem inferior àqueles existentes até então nas IES locais.

Esses conglomerados chegam na região de duas maneiras: implementando instituições com sua marca e/ou comprando IES locais. Seja por meio da fundação de uma marca própria ou por meio da aquisição de instituições locais, o que pode ser observado é que a chegada dos conglomerados acelera a precarização do trabalho docente em todas as IES da região. Isso fica evidente, por exemplo, na fala do Prof. 16 (IES privada/02, interior), quando este descreve as mudanças ocorridas na IES em que trabalha:

> *Aumentou o número de disciplinas ofertadas à distância, né? Disciplinas híbridas. Uma redução no quadro de profissionais, principalmente profissionais técnicos. Estão enxugando o corpo de professores. Mudança na matriz curricular para diminuir a quantidade de horas, disciplinas compartilhadas com outros cursos justamente para reduzir os gastos. Então, ao invés de ofertar uma disciplina só para psicologia, você faz ajustes na matriz para possibilitar que uma mesma disciplina sirva para vários cursos. Isso vem acontecendo, não de uma forma tão significativa quanto a gente vê em outras instituições, mas tem acontecido aqui também. Principalmente a partir de uns dois anos que a instituição contratou uma assessoria e essa assessoria chegou justamente com essa lógica de tornar a instituição mais competitiva no mercado. Mas a gente sabe que isso impacta significativamente na qualidade da formação.*

Nesse cenário caracterizado pela precarização do trabalho em IES, os professores relatam o conflito vivido em decorrência da contradição entre os seus ideais de educação e o

que é possível realizar em uma IES com foco no mercado. Sobre os seus sentimentos com relação ao trabalho em uma IES pertencente a conglomerados, a Profa. 01 (vínculo temporário em IES pública, IES privada/03, interior) diz:

> *Eu vivo também um conflito e um sentimento de afastamento por tentar trazer para a sala de aula uma determinada perspectiva, mas que eu sei que não é minimamente valorizada pela instituição que pensa só no ensino mercantilista. Então, tem esse conflito. É um misto de tristeza e decepção com raiva também, porque o dono da instituição é um bilionário e explora drasticamente os trabalhadores que estão lá.*

Soma-se à desvalorização da educação, a baixa remuneração, o excesso de cobranças para que os professores realizem atividades extras à sala de aula, mesmo quando eles são remunerados por hora-aula, como relata a professora Profa. 04 (IES privada/03, interior):

> *E outra coisa que me deixa triste é muita cobrança, não da coordenação, mas cobrança de pessoas que vêm além dela. Entendeu? É muita coisa, é 'faça uma liga-acadêmica', você faz uma liga-acadêmica, daqui a pouco 'faça um grupo de extensão', aí você faz um grupo de extensão, mas tem que fazer também um grupo de pesquisa, aí é muita coisa, tá entendendo? Principalmente pra mim que trabalho lá todos os dias é muita coisa que a gente tem que fazer extra sala de aula e pouco incentivo* (Profa. 04, IES privada/03, interior).

Nas IES derivadas de grupos de Educação Básica, destaca-se o fato delas trazerem desses grupos educacionais um modelo pedagógico mais padronizado e processos de funcionamento definidos pelos gestores, cabendo ao professor a tarefa de segui-los. No entanto, essas regras nem sempre estão claras o suficiente ou são ambíguas, como aparece na entrevista da Profa. 11 (IES privada/02, interior) quando ela fala da "*incerteza de saber coisas simples onde você vai lecionar, a falta de autonomia. Tem que ser criativo, mas não pode ser tão criativo, porque senão vão te cobrar aula, exatamente aula, estruturada."*

Nas IES mais antigas e de reconhecimento regional é possível perceber que, principalmente entre os professores com vínculo mais duradouro, conserva-se ainda um

sentimento de estabilidade e de satisfação por fazer parte de uma IES que possui prestígio social na região. Isso fica evidente, por exemplo, na fala da Profa. 05 (IES privada/01, interior) quando diz: *"Eu compararia a instituição a uma grande marca, que tem uma repercussão, ela é bem vista, ela tem uma visibilidade. Sabe?"* Como a Profa. 05 avalia, trabalhar nessa IES lhe demanda grandes responsabilidades, mas também lhe traz grande satisfação e orgulho.

Essa IES comparada como uma grande marca, é, na avaliação do Prof. 26 (IES privada/01, interior), uma instituição '*instagramável*'. Ele faz a seguinte caracterização:

> *E o que eu vejo ainda hoje, infelizmente, é que alguma são feitas para ser instagramável. São pra dizer 'olha o que eu tô fazendo como é bonito!'. E quando a gente olha, de fato não é aquilo, aquilo é pra colocar no Instagram. [...] É muito isso, é para postar no Instagram para dizer 'Eu tô fazendo isso aí, desse jeito'. Não é com o objetivo principal da educação. É numa aula que o cara faz, num momento específico, mas a propagação é para dizer que é daquela forma, que é bonito. Se aprende é que eu não sei, mas traz essa perspectiva da beleza da instituição como uma forma de atrair, de ser bonita. Pra mim, não é com o foco pedagógico, é com o foco financeiro.*

Uma outra característica que aparece como um resultado "*instagramável"* com foco financeiro, por sua finalidade ser o *marketing* da instituição, é a cobrança com relação aos resultados no Enade. Sobre isso, o Prof. 07 (IES privada/01, interior) fala que é um "*Estresse você ter que lidar com provas de Enade, elaboração de provas de Enade, aplicação de provas de Enade, quando o foco deveria ser os conhecimentos que o aluno deve adquirir"*.

Com relação às IES privadas localizadas na capital, foi possível observar uma intensificação das características encontradas nas instituições privadas localizadas no interior. Com relação a uma IES pertencente a um conglomerado, o Prof. 53 (IES privada/02, IES privada/03, capital) descreve da seguinte maneira:

> *Lá é bem prisão [...] Tem uma coisa de aspecto de velho, eu não sei como representar [...] A estrutura, o prédio, a estrutura pedagógica, tudo. É porque assim, qual é a grande dificuldade lá, né? Primeiro, você tem turmas de 100 alunos. E aí, por exemplo, não tem o computador na sala. A Internet não funciona bem, o sistema que eles exigem da gente fazer a chamada toda dia, ok, mas a gente faz a chamada toda, aí o sistema, na hora de lançar, não vai, ne? O que mais... As relações, [...] tem um aspecto de muita violência com a gente, enquanto professor. Porque se a gente é insatisfeito enquanto professor, eles também são enquanto alunos. Porque eles sentem, porque afeta, né? Eles têm as demandas deles, as queixas deles. E aí eles externalizam essa insatisfação, essa violência deles na gente que tá ali todo dia na sala de aula com eles. [...] E eu acho que quando você tem essas faculdades de grupo, essa parte de gestão fica muito comprometida. Porque aí você tem muitos funcionários, muitos coordenadores, muitos diretores, mas até chegar ali na efetividade, a resolubilidade fica muito comprometida.*

Os professores relatam também a insatisfação com a baixa remuneração e com o fato de trabalhar em uma instituição que foca a quantidade de alunos em detrimento da qualidade de ensino. Isso fica evidente na fala da Profa. 39 (vínculo de substituto em IES pública, IES privada/03, capital) referindo-se à IES privada em que atua:

> *Aqui eu acho que eu tenho oportunidade de continuar caso eu queira, se eu quiser aumentar meus horários, mas financeiramente eles não pagam um valor justo para o que a gente estuda, se dedica. Eles são muito voltados para o capital, eles veem muito o lucro, só que acaba que eles não prezam muito a qualidade.*

O sentimento de estar sendo cobrado muito além daquilo que é remunerado está presente, por exemplo, na fala da Profa. 50 (IES privada/03, IES privada/04, capital):

> *Eles pedem muito da gente. É muita exigência, é muita coisa pra gente fazer. Tipo, o próprio sistema da instituição, às vezes, se você atrasa um dia uma frequência, já bota uma 'atenção' pra você. Tem uma questão de exigência muito grande e a remuneração não compensa a*

> *exigência. Porque assim, o trabalho em sala de aula, maravilha, não tenho nada a reclamar. O problema que eu acho é que essa instituição, ela exige muito e paga pouco. As condições de trabalho têm uma exigência muito grande, inclusive de coisa que nem era para cobrar, como, por exemplo, cursos. Eles querem, tipo: você tem que fazer não sei quantas capacitações. Mas essas capacitações que a gente faz, a gente perde tempo de elaborar a aula. […] Tem uns cursos que a gente tem que fazer obrigatoriamente, mas em que tempo a gente vai fazer esses cursos? Aí quando não faz, vai lá, carinha vermelha na avaliação.*

Percebemos também uma intensificação no que diz respeito ao excesso de cobranças, regras e padronização de processos pedagógicos nas IES pertencentes a grupos escolares da capital com relação às do interior. Esse nível de cobranças, regras e padronizações são, como os próprios professores das instituições derivadas de grupos da Educação Básica observam, o "espírito da instituição" que traz a "herança do colégio". Como a Profa. 43 (IES privada/02, capital; IES privada/01, interior) avalia:

> *O colégio tem um nome muito grande na cidade, então a faculdade não pode ser diferente. Então eu sinto que essa pressão também vem um pouco da herança e do nome que a instituição tem na cidade. E aí a gente precisa prezar muito por isso, mas ao mesmo tempo eu acho que torna tudo mais leve por conta desse afeto, desse apoio que a gente recebe*.

A disponibilidade de estrutura, bem como a padronização e a rigidez dos processos das IES derivadas de colégios ficam evidentes, por exemplo, na fala da Profa. 48 (IES privada/02 e IES privada/03 capital):

> *A gente tem que começar pontualmente. A aula começa às seis e vinte. Se só tem um aluno, você vai começar às seis e vinte. E a aula termina às nove e cinquenta e cinco. […] E aí, essa rigidez é uma coisa com relação aos horários das aulas que ainda me pega um pouco, ainda preciso me habituar. […] Tem também a questão das avaliações, porque eles seguem o estilo Enade. Então eu tenho questões de asserção-razão, eu tenho questões de verdadeiro ou falso. Eu não posso fazer nenhuma questão negativa para marcar incorreto. Tudo tem que ser*

verdadeiro. E eles dão uma estrutura para a gente. A primeira questão tem que ser esse modelo. A segunda questão tem que ser esse modelo. As últimas questões são abertas. Então a gente também tem essa estrutura.

Com relação às IES privadas mais antigas que contam com reconhecimento e prestígio social fica evidente o desgaste dos professores que atuam na instituição há mais tempo e que vivenciam a precarização do trabalho que se revela no aumento de cobranças, a perda da autonomia do professor, a insegurança com relação à formação das turmas e a padronização dos processos. A Profa. 51 (IES privada/01, capital) avalia que ver esse processo acontecendo é motivo de muito desgaste, no entanto, como ela diz, "*Comparada com outras nem é tanto, por exemplo, tem universidades que eu vejo que já tem banco de questões e que você faz só escolher qual a questão que você quer usar. Você não tem autonomia de criar".*

Sobre o prestígio social que a IES possui, a Profa. 51 (IES privada/01, capital) faz a seguinte observação: "As *pessoas veem muito mais a estrutura física que é glamourosa, mas não veem, na rotina, a falta de estrutura para os professores".*

A análise do contexto das IES nos mostra que a precarização, decorrente da mercantilização da educação, atinge todas as instituições de Ensino Superior, sejam elas públicas ou privadas, estejam localizadas no interior do Estado ou na capital. No entanto, a forma e intensidade desse processo varia de acordo com o contexto no qual essa IES está inserida.

Ainda na análise do trabalho docente em IES, a nível de contexto da IES, foi possível identificar duas dimensões que permeiam as relações de trabalho nas instituições: as questões relativas ao gênero e à raça dos professores.

Questões de Gênero. Uma das problemáticas vivenciadas no contexto das IES que apareceu nas entrevistas realizadas nesta pesquisa diz respeito aos processos de sexismo e

machismo vivenciados por professoras. Como avalia a Profa. 37 (vínculo efetivo em IES pública, capital):

> *A mulher, queira ou não, ela enfrenta uma série de questões que estão documentadas. Não só necessariamente pelo cuidado dos filhos, mas também recai sobre a mulher, o cuidado da família extensa, da sua família de origem. A mulher acaba tendo que comparecer em muitas frentes de cuidado que vão afetar a sua carreira. A carreira da mulher fica sempre em segundo plano frente a qualquer coisa. E ela é sempre desvalorizada. Por exemplo, você vai fazer um doutorado fora e as pessoas dizem 'Ah, mas não voltou com o marido, não fez nada'. Então é como se fosse uma coisa assim... 'Mas eu fui pegar um diploma, parabéns pra mim, e aí?' Não, não tem isso. Qualquer realização sua fica meio que obscurecida frente a essa outra condição de gênero. Se você é uma mulher bem-sucedida e tem um parceiro bem-sucedido, você fica à sombra dele. Se você é uma mulher bem-sucedida e não tem um parceiro, você muitas vezes é julgada porque você é uma mulher fria, insensível. Qualquer comportamento mais assertivo que você tenha é visto como agressividade, como uma contradição com essa docilidade que deveria ser da mulher.*

Sobre a preocupação com o cuidado da família relatado pela Profa. 37, a Profa. 38 (vínculo efetivo em IES pública, capital) exemplifica a sua situação da seguinte maneira:

> *Eu, por exemplo, eu tenho dois filhos, então tem momento que você não está conseguindo aquele dinamismo. Imagina, uma coisa é, as vezes eu faço essas comparações, é um colega de trabalho que a esposa largou tudo para cuidar dos filhos, e aí esse colega aparece num edital, ele é convidado para uma palestra e tal. Tudo pra ele é bem, ne? Quando eu sou convidada para uma palestra, para alguma coisa, para uma viagem, eu tenho que organizar a minha vida toda. Esse semestre, inclusive, por causa desses projetos, eu vou ter muitas viagens. Acabei de chegar e já estou indo de novo agora domingo, e depois tem mais duas seguidas. E cada uma dessas viagens é um furacão, porque o meu marido também trabalha*

> *fora e também tem uma idosa aqui em casa, aí tem que chamar a sogra, eu tenho três pessoas aqui que me ajudam, entendeu?*

Além dessa preocupação com a organização da família para conseguir administrar as demandas do trabalho, as mulheres ficam responsáveis pelas atividades domésticas. A esse respeito a Profa. 48 (IES privada/02 e IES privada/03 capital) diz o seguinte *"Eu não tenho o sextou porque sábado e domingo eu trabalho também. Seja fazendo as atividades de casa, seja fazendo atividades da faculdade ou da clínica. Eu costumo brincar que eu tenho três empregos"*.

O machismo está presente nas IES ainda como questionamento da competência docente por ser mulher, como relata a Profa. 20 (IES privada/01, interior):

> *Por ser mulher, eu não recebia disciplinas técnicas. Tipo: 'ela não tem competência para dar uma disciplina de programação. Ela não tem competência para dar uma disciplina de banco'. Então assim... E eles falavam muito assim: 'Ah não, porque sua área é mais a gestão'. Eu não sou formada nisso. […] 'Ela não tem competência por ser mulher'. […] E nenhum deles faziam muito. Mas eu tive que fazer muito. Eu tive que publicar muito, eu tive... não nenhum um deles, né? Poucos. Eu tive que publicar muito, eu tive que participar de muitos eventos, eu tive que promover muitos eventos. […] Então assim, eu tive que me sobressair para poder olharem para mim, para poder ficar igual a eles. É difícil, né? Mas a gente precisa... Acho que a gente nasce sabendo, a mulher nasce sabendo que ela precisa fazer muito mais pra conseguir chegar em algum lugar, né?*

Esse questionamento da competência também é sofrido por professoras que assumem função de gestão, como falam as seguintes professoras:

> *Tem chateações com dinâmicas também sociais agora que eu estou nesse cargo de gestão. É um cargo que a gente participa de muitas reuniões, porque, enfim, representa uma unidade acadêmica e tal. E há, aqui como em todos os lugares, as dificuldades que a gente ainda encontra de as pessoas terem dificuldades de ver uma mulher no cargo de gestão, de ouvir de*

> *alguma maneira, de reconhecer o que a pessoa está falando* (Profa. 06, vínculo efetivo em IES pública, interior).
>
> *Eu questionava, eu argumentava. E ele ficava muito incomodado com isso. Além dele ser extremamente sexista, machista, porque isso ele era demais. E eu acho que ele ficava mais indignado por conta disso, porque sempre eram duas mulheres que questionavam ele e as duas mulheres que mais tinham conhecimento do que estavam fazendo. Então era bem perceptível essa coisa* (Profa. 19, IES privada/02, interior).

Nas entrevistas ficaram evidentes também as inseguranças vivenciadas por professoras que precisaram se ausentar das suas atividades em decorrência da licença maternidade, como relata a Profa. 20 (IES privada/01, interior):

> *Eu sofri muito machismo ali, muito, muito, em várias situações. Na gravidez, ele me perguntou, que eu não esqueço mais nunca, dessa situação. Ele me perguntou assim, ele fez uma reunião, eu estava grávida, com uns dois meses para o bebê nascer, para entrar a minha licença, e aí ele disse assim: 'é Prof 20, eu queria que tu saísse de licença logo após a AV1, porque aí não fica bagunçado para mim'. Eu disse: 'mas eu só vou ter meu filho no final de maio, nós estamos em abril. Como é que eu vou voltar com meu filho com dois meses? Porque eu vou perder dois meses. Como que eu vou voltar? Como é que eu vou amamentar? Não sei se eu vou amamentar, mas meus peitos cheios de leite. Como é que eu vou fazer? Eu vou ter que trazer uma pessoa pra porta? Isso não existe'. […] Não foi uma coisa de WhatsApp, foi na frente de todo mundo. Todos os professores estavam na reunião. E assim, você já está com os hormônios a flor da pele, você receber uma palavra dessa, uma pessoa que não tem um pingo de sensibilidade, não teve. […] Eu fiquei muito frustrada, isso aí foi uma das, mas tiveram várias outras situações.*

A Profa. 20, como visto, compartilhou um episódio vivenciado no período prévio à entrada na licença maternidade. No depoimento a seguir, a Profa. 19 (IES privada/02, interior) fala da sua insegurança no período de retorno da licença maternidade:

> *Quando eu voltei de licença, eu voltei com muito medo. Pronto, vou ser demitida. Porque os outros passaram seis meses aqui e ele viu o trabalho dos outros. E eu? Porque eu estou voltando agora, ele não viu o meu trabalho. [...] Eu passei o mês de agosto ainda, mas com um barrigão enorme. No começo do setembro eu saí. Então assim, não deu pra avaliar o meu trabalho. E me gerava mais ansiedade porque eu pensava 'agora eu tenho um filho pra sustentar. Mudei minha vida toda pra cá, deixei tudo que tinha lá. E agora, se eu for demitida?'. Eu passei um bom tempo com esse medo, sabe?*

Ainda com relação a essa questão, a Profa. 37 (vínculo efetivo, IES pública, capital) compartilha o seguinte episódio vivenciado pelas estudantes e professoras em uma das IES em que trabalhou, com relação à regulação de suas roupas:

> *Eu já vivi situação de colegas que abriram a porta para dar um informe de que era preciso os estudantes circularem no espaço com roupas adequadas, para os estudantes, lê-se as estudantes, e que olhou pra minha saia e mediu o tamanho da minha saia olhando, entendeu? E disse, 'é, porque vocês têm que andar com uma saia que seja uma saia de um tamanho decente', nesse dia eu estava de vestido e ele ficou olhando o tamanho da minha saia. Isso é uma coisa extremamente constrangedora, né?*

Como Cortez, Souza, Salvador e Oliveira (2019) analisam, todas essas práticas de violência e dominação no contexto de trabalho voltadas à população feminina, bem como ocorre com LGBTQs, têm como resultado a intensificação do sofrimento desses atores sociais.

Questão de Raça. Os professores também vivenciam sofrimentos relacionados à raça no seu trabalho nas IES. Como a Profa. 37 (vínculo efetivo em IES pública, capital) observa, os sofrimentos vivenciados pelos docentes são intensificados quando se trata de pessoas negras,

> *Porque as universidades não foram lugares pensados para as pessoas negras, como o próprio Brasil não foi pensado para favorecer as pessoas negras. É um lugar de eliminação*

> *das pessoas negras historicamente. A universidade não é diferente. Ela, a contragosto, tolera as pessoas negras presentes, porque nós conseguimos aprovar constitucionalmente essa necessidade de tolerância e de respeito, mas a gente sabe que isso não é algo que vai ser conseguido através somente de leis, né? São também relações interpessoais que têm que ser construídas nessa base, né? Então, assim, nós vivemos na universidade o que se vive no Brasil, que é um racismo estrutural, que é um racismo interpessoal também.*

Como aparece na fala da Profa. 37, o racismo estrutural é um racismo interpessoal, ou seja, é vivenciado nas relações cotidianas. Sobre essa vivência, a Profa. 15 (IES privada/01, interior) exemplifica da seguinte maneira:

> *E aí hoje, para mim, é um processo onde eu enxergo muito isso acontecendo, que até é um processo muito doloroso, de ver coisas sutis, de ver, por exemplo, que eu enquanto a única professora negra do curso, eu sou a única que realmente pauta as questões de racismo e de embranquecimento nas minhas disciplinas, ver, às vezes, processos que acontecem, que eu enxergo como processos de racismo dentro da instituição, que eu não enxergava anteriormente.*

A Profa. 15 segue falando da sutileza do racismo vivenciado nas IES, como ela diz, não se trata de vivenciar nenhuma situação de injúria racial. Em suas palavras:

> *Não há processos explícitos nenhum de injúria racial. É pelo contrário, eu sou até uma pessoa diria benquista de um certo modo, assim, em termos profissionais. Mas há processos que a pessoa olha assim e diz, 'mas por que?' Por que esse lugar, por que essa referência, por que essa colocação é pra fulana, é pra sicrana, é pra beltrano que não fizeram nada relacionado a isso, e não é para mim?' Um processo de reconhecimento, sabe?*

Trata-se, portanto, de um racismo velado e por isso é sentido, mas difícil de ser identificado e denunciado. Aparece, por exemplo, na dificuldade com relação à construção de relação de amizade, como observa a Profa. 15 (IES privada/01, interior) que trabalha há muitos anos na instituição, mas

> *Eu considero que eu tenho colegas de trabalho, que até me respeitam como colegas de trabalho, mas eu não tenho amigos dentro do curso. Eu não tenho amigos, colegas professores que sejam amigos. O que seria até algo esperado. Então assim, são coisas que podem não ter a ver, mas hoje no meu entendimento tem uma certa relação. Tem uma certa relação com o pacto inconsciente de uma branquitude, de favorecimento de espaços de ocupação, de espaços de visibilidade para outras pessoas brancas que até mesmo quando elas não fazem algo, isso é reconhecido como tendo sido feito por elas.*

Sobre essa sutileza e as diferentes formas como o racismo é vivenciado nas IES, a Profa. 37 (vínculo efetivo, IES pública, capital) avalia da seguinte maneira:

> *Eu sei também que pela minha pigmentação, eu tenho uma passabilidade maior que se eu fosse uma pessoa negra retinta dentro da universidade. Então, desde que eu assuma o papel mais dócil e conciliador ou não traga pautas relativas às questões raciais, eu sou, Ave Maria, muito bem aceita. Desde que eu concorde, desde que eu faça o papel de mucama da casa grande. E aí quando eu não concordo em fazer o papel de mucama da casa grande é que o problema fica instalado. E aí eu sou a pessoa agressiva, eu sou a pessoa que não compreende.*

Quando a Profa. 37 avalia que é bem aceita desde que seja dócil, não levante as questões raciais e não questione a branquitude, ela denuncia o processo de silenciamento vivenciado pelas pessoas negras dentro das IES. Esse silenciamento é experienciado inclusive por pessoas negras que ocupam lugar de gestão, como exemplificado a seguir:

> *Uma mulher negra numa posição de gestão facilmente é apagada por um colega que está em outra posição que simplesmente ignora que você é responsável por aquilo e quer ele mesmo tomar decisões e passar por cima da hierarquia que está ali presente. E não é só uma questão de hierarquia, se você está ocupando aquela função, é porque você está ajudando a organizar um processo. É um processo que fica atrapalhado quando o colega não reconhece a sua presença no espaço. Então assim, já vivi situações desse tipo. […] de virem questionar*

> *o seu objeto de estudo porque isso não existe, [...] Porque quando são outras pessoas que estudam aquilo ali, aquilo ali tem a maior relevância do mundo* (Profa. 37, vínculo efetivo em IES pública, capital).

A sutileza com que o racismo acontece, torna essa questão difícil de ser percebida e denunciada. Isso potencializa o sofrimento vivenciado pela pessoa negra em decorrência desse racismo. Isso fica evidente, por exemplo, quando a Profa. 15 (IES privada/01, interior) diz que sofre por causa da exploração capitalista vivenciada tanto por ela quanto por qualquer outro trabalhador, mas no seu caso, esse sofrimento é intensificado em decorrência do racismo e da branquitude que perpassam todas essas questões. Sobre isso ela avalia:

> *Eu acho que essencialmente o racismo e a branquitude é a marca que ela perpassa por todas essas questões. Eu acho que tem uma questão que é uma questão também do próprio funcionamento capitalista, da exploração do trabalho. Eu faço muita coisa que eu não recebo por elas, que me desgastam, que me consomem. E é como se fosse uma obrigação fazer. Existem cobranças de fazer atividades que não vão ser remuneradas e que eu sinto que eu tenho que fazer para conseguir estar lá, para conseguir permanecer. Isso, para mim, é o processo de exploração do trabalhador, é muito marcante também como um processo de sofrimento, mas eu ainda não acho que, para mim, ele seja o principal, porque esse processo é como se eu já soubesse dele sempre. E o racismo lá dentro, a branquitude foi algo que eu fui descobrindo aos poucos. É como se eu tivesse, no primeiro momento quando eu entrei, uma ilusão que o fato de eu ter entrado, e ter entrado a convite para fazer a seleção, e ter entrado mesmo em uma situação que eu poderia não ter entrado porque eu estava gestante, depois eu estava dando de mamar, eu estava com o bebê e tudo mais, pudesse ter aberto essa possibilidade aqui de 'olha, eu acho que aqui está tudo bem, estou aceita'. E depois eu vi que não era bem assim, né?*

Na fala da Profa. 15 fica evidente uma situação que podemos entender como sendo uma inclusão perversa (Sawaia, 2014). É um espaço que demanda sempre mais para continuar o ocupando, como relata:

> *Eu contribuo muito. Então assim, eu tenho um projeto de extensão, eu tenho um grupo de estudo, eu tenho um projeto... E isso são todas atividades não remuneradas, que a maioria dos professores não tem, mas eu tenho, [...] E aí depois isso também foi me levando a refletir o quanto eu faço tanto para tentar estar nesse lugar de perfeição ali e que se talvez eu fugir um pouco desse espaço, eu já não esteja lá. [...] tem sempre que dá mais para conseguir garantir esse espaço. E aí, esse lugar de docência é um lugar que eu gosto muito, é um lugar que eu gostaria de permanecer, mas ele tem requerido de mim esse esforço que gera, de um certo modo, um sofrimento, porque gera uma insegurança, gera um desamparo, gera meio uma sensação de não pertencimento* (Profa. 15, IES privada/01, interior).

Um aspecto que aparece na fala das docentes entrevistadas é a compreensão de ocupar esse espaço da docência como um compromisso étnico-racial, como um espaço de luta e resistência de um povo. Como fica evidente na fala da Profa. 15 (IES privada/01, interior) quando descreve a sua atuação junto aos alunos:

> *Eu me sinto muito conectada com os estudantes. Então assim, eu trago essas temáticas, eu pauto essas questões e eu vejo para muitos assim como processos de descobrimento. E então eu sinto que isso também é uma força que existe lá dentro e que me coloca num lugar de enfrentamento. E, às vezes, em alguns momentos, eu paro e olho e penso, mas qual é o meu objetivo aqui, é trabalhar realmente com os estudantes. De fato, o meu objetivo não é esse reconhecimento da instituição, muito embora eu ache que devesse acontecer, mas a docência de fato, enquanto esse lugar de ancestralidade para esse estudante, desse lugar dele olhar e dele reconhecer, talvez ali naquelas questões que eu estou trazendo, que a gente está discutindo, naqueles conhecimentos uma possibilidade para a sua vida e uma possibilidade para um mundo melhor.*

Esse compromisso se destaca também na fala da Profa. 37 (vínculo efetivo, IES pública, capital) quando esta avalia a sua atuação no sentido de transformar a IES:

> *Eu tenho conseguido transitar entre essas questões para poder garantir que essa universidade também se abra para as pessoas negras, para as pessoas indígenas, para as pessoas PCD[17]. Eu acho que isso é muito importante para mim, que a universidade seja esse espaço diverso. Quando eu cheguei aqui eu também não sentia..., assim, ao mesmo tempo que sentia uma possibilidade, uma acolhida muito grande, também sentia que epistemologicamente muita coisa precisava ser feita. Porque assim, andava longe do que as vivências concretas me apontavam. Isso aí era nítido. Por isso que eu me empolgo com essa possibilidade de estar conseguindo construir essa psicologia. E tá em um tempo em que eu posso fazer isso, porque as pessoas também estão falando dessas questões. Então, eu fico feliz por isso.*

Esses relatos corroboram a literatura que aborda a relação entre trabalho, racismo e sofrimento psíquico de trabalhadores negros, inclusive na área da docência e que apontam as categorias de gênero e raça como agravante da discriminação existente nas relações de trabalho (Alencar & Silva, 2021).

As vivências relatadas pelos professores no cotidiano da IES trazidas neste tópico não constituem um quadro que se explica por si mesmo. É importante entendê-lo considerando também a realidade brasileira na qual as instituições estão inseridas.

Contexto Brasileiro. O contexto brasileiro diz respeito à dimensão de compreensão da vivência das relações que compõem os afetos dos professores de IES tomando como referência a organização da Educação Superior no Brasil. Um marco importante da estruturação desse nível de ensino no país diz respeito à criação da primeira universidade brasileira, a Universidade de São Paulo (USP), que ocorreu somente em 1931. Sua

[17] Pessoa com Deficiência

estruturação foi realizada com base na importação de professores e saberes de países centrais, afirmando a dependência intelectual e cultural do Brasil. Como Silva (2015) analisa, tal feito teve como propósito atender e reforçar os privilégios da elite neste que é um país com grande distinção de classe.

A referida universidade sofreu com relação ao aperto orçamentário que dificultou a realização de pesquisas e produção de conhecimento crítico. Tal condição não impediu o desenvolvimento de movimentos de resistência dentro da instituição que se colocou como polo de mobilização da classe trabalhadora. Isso, pelo menos, até a Reforma Universitária de 1968 que cumpriu a função de desmobilizar e despolitizar a universidade, além de ampliar o autoritarismo e estimular o espírito privatista-empresarial dentro das universidades, de modo a inseri-la na lógica mercantil (Silva, 2015).

Esse processo de mercantilização do Ensino Superior, de acordo com Cruz e Paula (2015), é aprofundado no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2002), período em que é possível identificar o impulsionamento das privatizações e expansão das IES privadas decorrente do desinvestimento nas instituições públicas, de normas facilitadoras do governo acerca do surgimento de instituições privadas e incentivo à educação à distância. Nesse cenário, delineia-se um sistema de compra, venda e fusões de instituições de ensino, possibilitando, assim, a formação de grandes conglomerados de Educação Superior, com abertura de capital na bolsa de valores, formando verdadeiros oligopólios que promovem a financeirização e mercadorização da educação brasileira. O resultado dessa transformação do Ensino Superior em mercadoria é o comprometimento do sentido da educação promovido por esse tipo de instituição que, em prol do lucro, “produz um ensino aligeirado no sentido de fornecer um diploma cada vez mais desvalorizado no próprio mercado de trabalho, resultando no que se pode chamar de uma ‘certificação vazia’” (Cruz & Paula, 2015).

Na esteira do impulsionamento da privatização do período FHC, os cortes orçamentários sofridos pelas universidades públicas, justificados pelo discurso de incompetência e ineficiência do setor público, obriga essas instituições a se inserirem na lógica do capital, cuja consequência é a mercantilização também do ensino universitário público por meio da cobrança de taxas, oferta de cursos pagos, parcerias com empresas que direcionam as atividades de ensino, pesquisa e extensão (Cruz & Paula, 2015).

A lógica mercantilista se revela ainda por meio da intensificação e precarização do trabalho docente resultantes dos programas de expansão territorial acadêmica ofertados pelo governo federal nos anos de 2006 e 2007 (Lima & Batista, 2022). De acordo com Lima e Batista (2022), programas como Expandir, Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o programa Reformas das Universidades (Reuni) promoveram a expansão de cursos e vagas nas universidades, fazendo com que as instituições, em poucos anos, tivessem uma significativa ampliação em sua estrutura física e em quantidade de alunos. No entanto, o número de funcionários e docentes não acompanhou esse crescimento, resultando em uma intensificação de tarefas para esses profissionais, bem como, em precarização do trabalho docente (Lima & Batista, 2015). Tal precarização se expressa, por exemplo, na normalização e ampliação do número de professores substitutos nas IES públicas que, de acordo com Aquino, Moita, Correa, Souza (2014), chega a compor 50% do colegiado em algumas universidades, sem que haja perspectiva de concurso público.

Nessa conjuntura, fica evidente que a educação na realidade brasileira tem como característica principal a intensificação do processo de mercantilização do Ensino Superior e do trabalho docente, sentido tanto em IES públicas quanto privadas. Referindo-se à realidade vivenciada em uma IES privada, localizadas no interior do Estado, o professor Prof. 02 (IES privada/02, interior) observa que no momento em que começou a trabalhar na instituição não era tão evidente, mas em um determinado momento "*Instaurou-se essa questão neoliberal"*.

Enquanto a Profa. 01 (vínculo como substituto em IES pública, IES privada/03, interior), que trabalha em uma IES pertencente a conglomerados, avalia que esse modelo neoliberal já está bastante consolidado. De acordo com ela:

> *A gente vive numa sociedade capitalista e a instituição de ensino se coloca também como uma instituição que está ali para garantir lucro e dinheiro para alguém. Então acho que essas relações de exploração e também desse ensino mercantilizado, elas vão se manter porque isso, percebo muitas vezes, está consolidado na sociedade.*

Segundo esse modelo empresarial de educação, o aluno é, sobretudo o cliente e isso tem sido cada vez mais normalizado, como fica evidenciado na seguinte fala do professor Prof. 03 (IES privada/02, interior):

> *Eu acho que toda instituição privada vai priorizar a questão de qualquer aluno entrar hoje em dia, principalmente pelos programas que tem. Então isso aí eu nem absorvo mais. Eu acho que realmente é mercado. E aí cada empresa que veja como quer fazer.*

A cobrança por captação do aluno-cliente para que a empresa se mantenha garantindo lucro é uma pauta constante na IES. Como diz o Prof. 13 (IES privada/03, interior): "*A cabeça é lá fora: captação, captação, captação. Tá assim, é a primeira coisa que a gente escuta todo dia, 7 horas da manhã, é captação, durante o semestre todo. Não é um dia, são todos os dias".* Quando esse aluno é captado, o professor fica com a responsabilidade de mantê-lo na IES, no entanto, com um produto que segue um modelo de educação padronizado para todo Brasil e que não conta com a credibilidade do próprio professor e nem atende às demandas do público local. Como a Profa. 09 (IES privada/03, interior) revela: "*Você fica na responsabilidade de reter. E você sabe que você não vai conseguir segurar aquele aluno com aquele estilo, com aquele plano. Com aquele não, você não vai".*

Nessa configuração das IES privadas, o professor está constantemente sob ameaça. Essa ameaça pode ser mais velada ou mais explícita como no caso relatado pela Profa. 22 (IES privada/03, interior):

> *Eles são altamente capitalistas e eles dizem assim 'ó, se não tiver aluno, não tem curso'. E é assim, é lógico isso, né? Realmente, se não tiver aluno, não tem. Mas eles dizem assim no encontro pedagógico, 'ah, o curso que não der lucro a gente vai fechar'. E a gente tudo assim, sabe? E é assim, aí essa responsabilidade de captar o aluno veio muito para o coordenador e muito para gente que é professor".*

Assim, o sentimento de insegurança com relação ao emprego é uma constante, como diz a Profa. 04 (IES privada/03, interior): "*Eu vejo que o profissional é muito descartável. Isso não é na instituição que eu trabalho. Eu vejo isso de modo geral".*

Mesmo nas IES em que essa ameaça não é tão explícita e que a rotatividade de professores é menor, o sentimento de insegurança está presente entre os docentes. A esperança de se alcançar a estabilidade é via concurso público, como diz o Prof. 02 (IES privada/02, interior):

> *Por mais que você tenha certa sensação de estabilidade, eu acho que em nenhuma empresa você está 100% estável. Nenhuma. Não é só nesta, nenhuma. Nenhum lugar que você está contratado. A não ser que você tenha um concurso que te garante a sua estabilidade, aí eu acho que você se livra desse sentimento. Você pode até passar por uma situação tipo a que eu estou hoje, de se sentir mais estável, mas, no fundinho ali, você está sempre com um plano B, caso alguma coisa aconteça, sabe? E aí eu acho que isso não é uma questão só daqui, não. É uma questão do trabalho mesmo.*

Essa expectativa da estabilidade e qualidade de vida no trabalho acaba guiando as escolhas e buscas de muitos docentes que estão nas IES privadas. Esses docentes conciliam o seu trabalho em sala de aula com uma série de atividades na instituição que não são remuneradas, por exemplo, atividades de orientação de alunos, organização de eventos,

escrita de artigos científicos para publicação, elaboração de projetos de pesquisa almejando passar nas seleções em programas de mestrado e doutorado. Tudo isso com a esperança de compor um currículo que lhe garanta uma maior competitividade para passar em um concurso público ou mesmo para se manter nas IES privadas com mais qualidade de vida no trabalho. Essa busca pode ser identificada na fala a seguir:

> *Minha expectativa de futuro é fazer o doutorado e passar. Passar! Ô negócio árduo. É fazer o doutorado e permanecer na universidade. [...]Penso em fazer um concurso? Eu penso, mas eu vou te dizer assim, eu penso pelo racional, pela segurança que se tem também, né? Que eu não aguento ficar mais nesse 'vai aqui, faz ali', porque na particular é assim, hoje eu tenho quatro disciplinas, no próximo semestre posso ter duas, no outro eu posso ter dez. E quando você trabalha assim, com a carga horária fechada, como no caso da UECE, né, que eu fui contratada por 40 horas, eu tenho que ter aquelas disciplinas, eu tenho que ter orientação, tenho que ter o estágio. O meu salário é aquele ali todo mês, o meu contrato é aquele ali todo mês. Isso a faculdade particular não dá. Isso é um desgaste. Pronto, é uma coisa que é sofrimento: uma hora eu tenho 10, outra hora no outro semestre são 6. E pra eu não diminuir o salário, eu pego disciplina que talvez não seja a minha expertise. [...] Então, eu acho que com o doutorado, que é uma coisa que eu quero muito, também podem me abrir outras portas, em outros locais que me deem um pouco mais de estabilidade. Hoje, assim, me cansa essa correria também. Eu entendo que eu sou nova, mas cansa essa correria de ter que dar conta de tantas coisas, né?* (Profa. 45, IES privada/03, capital)

No relato da Profa. 45 fica evidente o desejo de entrar no doutorado com esperança de conseguir se inserir em uma universidade privada que lhe garanta uma maior estabilidade ou passar em um concurso público. Já na fala do Prof. 44 (IES privada/04, capital), apresentada a seguir, fica evidente um sentimento de desesperança com relação ao alcance dessa qualidade de vida no trabalho ou da estabilidade por meio de um concurso público como

docente. Ele avalia a busca docente por um maior reconhecimento nas IES privadas da seguinte maneira:

> *Até o doutorado fica faltando uma coisa na carreira acadêmica. Então assim, tem alguma coisa ainda que você não tem, então você fica naquela expectativa: 'Ah, as coisas vão melhorar, é porque eu ainda não tenho o doutorado'. Hoje eu vejo que, tipo assim, ter ou não o doutorado na Instituição de Ensino Superior [privada] não faz diferença, pelo contrário, você é uma ameaça. Então, gera adoecimento no sentido que você não vê melhora. Você não vê melhora salarial, você não vê crescimento. O plano de cargos e carreiras existe só no papel (*Prof. 44, IES privada/04, capital).

E com relação à expectativa de ingressar na universidade pública como docente efetivo, ele diz:

> *Olha, sendo muito sincero, eu não vejo expectativa não. Minha expectativa é um sonho: entrar numa universidade pública. Então assim, hoje eu tenho expectativa? Não, eu tenho um sonho. Porque antes eu tinha certeza... quando eu saí no corte da Nassau, eu disse 'eu vou me dedicar nos próximos dois anos em publicar'. Foi quando eu comecei a publicar. E 'vou entrar no doutorado, que aí eu entro numa universidade pública.' E eu vejo que não. Então, hoje eu tenho tempo de experiência, eu tenho titulação, eu tenho produção, mas se você me perguntar a expectativa disso... Então, eu tenho um sonho. [...]*
>
> *Mas por que essa expectativa que você tinha antes se tornou um sonho?*
>
> *Porque os processos seletivos hoje, eles têm também um viés do QI. Né? Muitos departamentos, infelizmente, eles têm muito do 'quem indica'. [...] acho que existe, mas também acredito que não seja só isso, né? Eu sei que hoje o número de vagas, né, restringe muito também. [...] Então assim, você tem pedagogos, antropólogos, sociólogos, filósofos. E você transita por ali. Então assim, você tem uma concorrência enorme [...] todo mundo pode tentar. Eu acho que é uma condição que quando você vai botando na balança, junto com o*

> *desânimo, a descredibilização, você vai vendo que soma e traz essa expressão da minha frase, né, que não é mais expectativa. É um sonho.*

Os professores que estão nas IES privadas veem o ingresso como professores efetivos em IES pública como um meio de se inserir em um trabalho em que não teriam os sentimentos de insegurança que têm trabalhando em uma IES privada. No entanto, foi possível perceber que as universidades públicas também estão inseridas nesse contexto neoliberal e os professores efetivos nessas instituições são afetados por sentimento de insegurança. No entanto, as inseguranças dos professores de IES públicas são suscitadas por outros aspectos oriundos desse contexto, como fica evidente na seguinte fala da Profa. 37 (vínculo efetivo, IES pública, capital):

> *Gosto muito de fazer o que faço aqui. Aí quais são as apreensões e os medos, né? De que, como no Brasil tudo que se copia do que está lá fora, de que se transforme a carreira aqui no que está lá fora, que é uma precarização maior ainda do que a gente vive aqui, pelo menos nas públicas. E aqui a gente não tem condição de enfrentar essa precarização. Porque se lá fora tem essa precarização, lá fora que eu digo é Europa e Estados Unidos, existem condições de trabalho, existem instituições financiadoras de pesquisa, existem outros meios que as pessoas vão conseguindo para sobreviver. E aqui nós não temos nada disso. Então eu vejo a hora se fazer aquelas coisas que o Brasil faz. Assim, lá fora isso aqui deu certo, vai dar aqui também. E não dá porque aqui nós não temos as mesmas condições. Aí eu tenho medo dessa carreira ficar fragilizada. Também por essa visão do professor muitas vezes ser até policiado, como nós vimos na gestão passada[18], né? [...] Tenho medo dessa fragilização das relações entre as pessoas, desse excesso de trabalho que vai se juntando com a vida pessoal da gente que também é fragilizada. E aí tudo isso vai me dando uma certa apreensão.*

[18] "Gestão passada" faz referência ao governo Bolsonaro, de 2019 a 2022.

Esse trecho da entrevista da Profa. 37 evidencia o fato de que a realidade neoliberal vivenciada nas IES não está dissociada das questões geopolíticas. Nesse sentido, Silva (2015, p. 264), diz "não é possível compreender a universidade brasileira sem entender a sua condição de país capitalista periférico", haja vista que as condições sociais e econômicas que repercutem na legislação que normatiza a organização e funcionamento das instituições que compõem a educação brasileira, incluindo o Ensino Superior, é resultado dessa forma dependente e periférica pela qual o país se insere na ordem mundial. Isso nos aponta a terceira dimensão de referência de análise da Educação Superior, o contexto geopolítico.

Contexto Geopolítico. Por contexto geopolítico estamos considerando a racionalidade neoliberal global que pauta as questões geopolíticas contemporâneas (Dardot & Laval, 2016) que refletem nas políticas educacionais brasileiras. Como Borsoi (2012) analisa, a crise do capitalismo nos países desenvolvidos nos anos de 1970 repercute na implementação de governos empresariais em vários países, incluindo o Brasil. O governo empresarial considera a concorrência como instrumento mais eficaz para aumentar o desempenho da ação pública. Assim sendo, recorre a privatizações, abertura do mercado nacional a grandes grupos multinacionais e inserção no mercado financeiro.

Nesse processo, o Estado precisa despertar o interesse de credores e investidores, para tanto é submetido continuamente a sistemas de avaliação de riscos, auditorias e relatórios de consultores e organismos internacionais. Inseridas nessa lógica, as ações governamentais passam a ser guiadas de acordo com as ambições de seus credores e investidores. Desse modo, os objetivos e as políticas desempenhadas pelo governo ficam sob o controle de instâncias privadas, organismos e bancos internacionais que condicionam o Estado de acordo com seus interesses. Funcionando quase como um poder paragovernamental, essas entidades, para garantir a transferência de renda para grandes empresários nacionais e internacionais, impõem aos governos uma série de retrocessos nas políticas sociais (Dardot & Laval, 2016).

Esse processo de mercantilização do Estado atinge o Brasil e a América Latina, ao longo da década de 1990, pela atuação do Banco Mundial, do Fundo Monetário Internacional (FMI) e da Organização Mundial do Comércio, entre outros organismos internacionais. Esses se apresentam como interlocutores da agenda econômica dos Estados, orientando um conjunto de políticas que deve ser seguido por esses países que estão na periferia do processo capitalista (Cruz & Paula, 2015), como, por exemplo, a reestruturação universitária na década de 1990 que instituiu a flexibilização e redução orçamentária na Educação Superior. Seguindo essas políticas, a educação passa a ser considerada um serviço não exclusivo do Estado, resultando na expansão das faculdades privadas, inclusive com o número de matrículas nessas IES ultrapassando o das públicas já por volta da primeira metade dos anos de 1990 (Bosi, 2007).

No setor público, as universidades precisaram incorporar princípios e critérios de gestão do trabalho semelhantes aos utilizados no setor privado, como políticas voltadas para a produtividade, incentivo à competição e uma demanda crescente por maior qualificação profissional (Borsoi, 2012). Vivencia-se com isso uma intensificação, precarização das condições de trabalho (Lima & Batista, 2022), e flexibilização dos vínculos e direitos trabalhistas (Aquino et al, 2014). Sobre essas problemáticas vivenciadas nas IES na dimensão de contexto geopolítico, a Profa. 06 (vínculo efetivo em IES pública, interior) avalia:

> *Eu acho que é além da instituição, acho que é uma questão do nosso mundo mesmo, de uma valorização excessiva dessa dimensão administrativa, dessa dimensão de gestão. As pessoas compreendem as instituições como empresas. Há uma série de dinâmicas próprias de empresas, por exemplo, tem uma expressão que eu achei incrível outro dia "um plano de negócio". Uma universidade pública tem um plano de negócios! […] Mas não é um plano de negócio de fato que seja pra ganhar dinheiro. O planejamento da universidade se chama plano de negócios! É uma coisa louca, né? Mas é porque é uma fórmula que está sendo*

> *aplicada nas instituições. E eu acho, como coloquei aí, que a instituição universitária como um todo está em crise. Acaba que para se garantir, se respaldar de agências de controle, as pessoas testem mais esse caráter empresarial, esse modo de compreender, pelo menos é assim que eu vejo. E eu entendo que a universidade é outra coisa.*

Na perspectiva do Prof. 41 (vínculo efetivo em IES pública, capital) este modelo empresarial, privatista tende a se intensificar. De acordo com ele: "*Nos Estados Unidos, na Europa, Portugal privatizaram as universidades. Então eu sinto que esse modelo da privatização é um modelo que predomina e que a polarização política tem deixado as coisas mais acirradas."*

Essas falas nos remetem a Boaventura de Sousa Santos quando este diz que a universidade no futuro depende de seu interesse e disposição para lutar pela sua democratização, desmercantilização, descolonização e despatriarcalização. Nesse fazer é importante considerar que no processo de vulnerabilização das universidades atuam forças sociais externas próprias das estruturas neoliberais, no entanto não se pode ocultar ou minimizar o papel dos atores internos dessas instituições que se voltaram para a defesa de privilégios e interesses corporativos, "tornando-se presa fácil de burocracias rígidas, insensatas e incompreensíveis" (Santos, 2008, p. 22).

Momento Histórico. Para a perspectiva histórico-cultural e, mais especificamente, para a Psicologia Ambiental e do Trabalho que dão base para este estudo, a historicidade e temporalidade são dimensões importantes, portanto, devem ser consideradas na compreensão da relação dos sujeitos com o mundo a partir do qual se constitui. A dimensão histórica está presente de maneira fundamental na noção vigotskiana de desenvolvimento e transformação dos indivíduos compreendidos nos planos da filogênese, ontogênese, sociogênese e microgênese (Moura, Mata, Paulino, Freitas, Mourão e Mármora, 2016).

Tal perspectiva pode ser identificada na fala de Valera (1996) quando este apresenta a Psicologia Ambiental transacional dizendo que, para tal campo, os aspectos psicológicos, contextuais e temporais são inseparáveis. Também Moser (2005, p. 282), ao apresentar a Psicologia Ambiental, diz: "A relação com um espaço dado é, além do presente, tributária de seu passado e do futuro. Os lugares têm um passado que contribui para a sua interpretação atual, e um futuro que é suscetível de nos guiar em nossas ações por meio de nossas representações antecipatórias". Como Wiesenfeld (2005) analisa, o tema da temporalidade é abordado na Psicologia Ambiental tanto se referindo ao desenvolvimento evolutivo das pessoas, quanto com relação ao tempo subjetivo, além da análise dos eventos relacionados ao tempo cronológico.

No campo da Psicologia do Trabalho, a dimensão histórica e temporal não é menos importante, basta ver que já na introdução de seu livro A função Psicológica do Trabalho, Clot (2007, p. 13) explicita: "sempre entendemos por desenvolvimento a história do desenvolvimento". Para o autor, a análise do trabalho se pauta no entendimento, além do desenvolvimento e empecilhos, na história da atividade, haja vista que esta não pode ser concebida como uma simples execução de tarefas prescritas, mas como uma atividade que se inscreve na história do sujeito, do coletivo e do gênero da atividade. Este último, por sua vez, é caracterizado por Clot (2007, p. 18) como "história de um grupo e memória impessoal de um local de trabalho". Ainda em suas palavras, "A atividade é a apropriação das ações passadas e presente de sua história pelo sujeito, fonte de uma espontaneidade indestrutível" (Clot, 2007, p.14). E referindo-se a um desastre aéreo, Clot (2007, p. 29) analisa "Quando o 5148 da Air Inter se choca com a encosta do Monte Sainte-Odile, as intenções e as ações da tripulação têm uma história, e, se assim podemos dizer, possuem um nascimento, um desenvolvimento e um fim, dramático nesse caso." Além dessa dimensão histórica do desenvolvimento da atividade, a Psicologia do Trabalho se dedica também à dimensão da

temporalidade cronológica e subjetiva que vai desde os estudos dos tempos e movimentos, no início do século XX (Zanelli, Borges-Andrade, Bastos, 2004), à análise da temporalidade do trabalho com relação à saúde do trabalhador (Rodrigues, Souza, Teixeira, Larentis, 2020).

No que diz respeito à esta última, Rodrigues et al (2020), ao desenvolverem um estudo em que analisam a temporalidade do trabalho docente e sua implicação na saúde desses profissionais, observam que as condições precárias e a sobrecarga de trabalho contribuem para a intensificação e prolongamento da jornada de trabalho docente. Nesse contexto, sob determinação dos novos padrões gerenciais das universidades, configura-se uma temporalidade laboral que resulta em sofrimento e adoecimento docente.

Sobre a contextualização histórica, os professores situam a realidade vivenciadas nas IES hoje como diferente daquelas que vivenciaram quando eram alunos. A esse respeito a Profa. 04 (IES privada/03, interior) avalia o fato de existirem mais faculdades na região e a facilidade de acessos e permanência nessas instituições, sobretudo com relação as IES privadas, faz com que os alunos sejam menos comprometidos com a formação. De acordo com ela:

> *Porque na minha época você tinha que se dedicar de fato à faculdade. Era uma oportunidade que você tinha que você não podia perder. Hoje em dia não. Hoje em dia o aluno não tem esse compromisso que nós tínhamos na nossa época. Eu acho que isso é uma coisa que me frustra em relação a ser professora.*

Uma outra análise do ponto de vista deste recorte é com relação às transformações dos jovens atuais com relação aos das gerações anteriores. Para a Profa. 06 (vínculo efetivo em IES pública, interior), ao analisar o cenário das IES públicas, há uma frustração por parte dos professores quando eles se deparam com alunos cuja visão de mundo se diferencia bastante daquela compartilhada por eles quando estudantes. Sobre isso, ela diz:

> *A gente recebe estudantes aqui que são muito diferentes de nós como estudantes. O professor tem muito um modelo do que é o bom aluno, e raramente a gente encontra esse modelo chegando na universidade. E não porque não sejam alunos excelentes, enfim, mas porque é um outro mundo, né? São outros jovens. São jovens que cresceram com a Internet, cresceram com o celular, que cresceram com redes sociais, né? E ao mesmo tempo são jovens que [...] vêm muitas vezes de famílias em que ninguém foi à universidade. São jovens que não têm uma biblioteca em casa, um repertório desse tipo de saber, desse tipo de organização de saberes e tal, que frequentaram a maior parte das escolas públicas com uma série de precariedades, embora a escola pública do Ceará seja muito boa, mas há precariedades estruturais também. Então, o professor às vezes espera que o estudante se comporte de uma determinada maneira, que ele pense de uma determinada maneira, que escreva, que leia, que faça as coisas. E os estudantes vêm com outras coisas, outras perspectivas, outras demandas.*

Em termos de momento histórico, os professores situaram a sua vivência também com relação ao período do governo Bolsonaro. De acordo com a Profa. 10 (vínculo efetivo, IES pública, interior), a Era Bolsonaro colocou o professor de IES pública em uma situação de suspeição, de descrédito. Em suas palavras:

> *Depois da Era Bolsonaro, isso foi horrível porque se perde muito o respeito pelo professor, se coloca o professor numa situação muito complicada, de suspeição dos professores, do que a gente fala, do que a gente trabalha em sala de aula. Isso foi colocado. E também porque, assim, depois da Internet, aí você tem muita gente que quer dar aula também mesmo sem ser professor e faz vídeos falando de certos temas. E isso, às vezes, atrapalha demais, porque cria na sociedade como um todo uma perspectiva histórica avessada, que não tem base numa pesquisa, numa documentação histórica, etc e tal. E isso acaba fazendo com que, muitas vezes, a gente seja mal falado. A gente perde um pouco do respeito, infelizmente. […] Antigamente você dizia que é professor, as pessoas tinham um respeito, uma admiração. Hoje em dia não, é mais uma suspeição do que uma admiração, na maioria das vezes. E quando a*

> *gente tenta explicar determinadas coisas, as pessoas já rechaçam porque parece que a gente quer saber tudo. Assim é muito complicado ser intelectual no Brasil hoje em dia.*

Além dessa insegurança diante da suspeição e descrédito do professor frente aos alunos, a Era Bolsonaro trouxe ainda para o professor das universidades públicas uma insegurança com relação aos direitos trabalhistas. Isso fica evidente, por exemplo, na fala da Profa. 10 (vínculo efetivo, IES pública, interior) quando ela diz o seguinte:

> *Mulher, eu espero me aposentar dando aula, sabe? Assim, eu tive muito receio no governo Bolsonaro de que isso fosse retirado de nós, essa vivência aqui da URCA, e que nos colocasse muito num modelo particular que é muito tecnicista, produtivista na verdade. Porque a gente tem um produtivismo no mundo, sobretudo na Pós você tem que estar produzindo para poder dar aula na Pós. Mas é totalmente diferente. Eu tenho a tranquilidade pela DE [dedicação exclusiva] de poder sentar e trabalhar só no meu curso, escrever um artigo junto com os alunos. O que, em geral, se eu tivesse no mundo particular seria mais difícil. A minha visão é que eu estaria muito mais dando aula para poder juntar um determinado salário no final do mês do que preocupada com a aula que eu estaria dando. O mundo público me permite me preocupar com a aula que eu dou.*

Essa vivência tem reflexos diretos com a insegurança com relação à expectativa de futuro dos professores de IES públicas. Isso fica evidenciado, por exemplo, na fala do Prof. 32 (vínculo efetivo em IES pública, capital):

> *Se for pensar institucionalmente, essa questão de futuro depende muito também da situação política do país e tudo mais. A gente passou nos últimos quatro anos por uma situação que assustou as universidades, assustou bastante a falta, o risco de diminuir cada vez mais o investimento e isso daí traz insegurança, mas aí quando entra um governo que você vê que quer trabalhar pela educação, essa insegurança diminui. Isso daí torna a perspectiva de futuro algo mais palpável, assim, de ver que algo vai melhorar para frente.*

No contexto das IES privadas, uma preocupação presente com relação ao futuro diz respeito à qualidade de profissionais que estão sendo formados e como isso pode impactar no desenvolvimento da própria profissão. Avaliando esse processo formativo, o Prof. 13 (IES privada/03, interior) diz o seguinte:

> *É bem complicado isso. E isso vai refletir na nossa profissão, eu imagino, em breve. Em breve a nossa profissão vai sentir o que nós estamos fazendo na faculdade. E pode ter certeza... Eu imagino que daqui a uns 10 anos você vai dizer se eu tenho razão. Eu imagino que nós vamos ter uma queda na qualidade da nossa profissão e depois uma subida na procura. Mas são tantas pessoas que a gente está colocando e pessoas despreparadas que o resultado não vai ser bom, que isso vai refletir lá nos nossos clientes.*

Além da ascensão do bolsonarismo à presidência do país, a pandemia de Covid 19, que ocorreu nos anos de 2020 a 2023, foi um período relevante no processo de análise do trabalho docente nas IES. Sobre esse período, Santos (2023), ao analisar o trabalho docente no contexto da pandemia, analisa que esse é um período de intensificação da precarização da educação e centralização das responsabilidades do êxito do aluno no professor já em curso antes do período pandêmico. Assim, as exigências, cobranças e culpabilização sofridas pelos professores nesse período não são fruto de medidas emergenciais para lidar com a crise, mas um agravamento das tendências de degradação da educação e do trabalho docente que já estavam em andamento. A Covid 19, no entanto, possibilitou o fortalecimento do modelo neoliberal no Ensino Superior na medida em que o uso cada vez mais intenso das tecnologias vai precarizando o ensino e fazendo com que o trabalho sequestre os tempos de descanso, lazer e convívio com familiares e amigos dos docentes.

Os efeitos da pandemia ficam evidentes, por exemplo, na resposta da Profa. 05 (IES privada/01, interior) ao ser indagada se já havia se sentido esgotada do trabalho docente:

Na pandemia eu senti. Era muita cobrança. Você tinha que saber muita coisa. Você tinha que fazer muita coisa. Eram provas diferentes. Eram ferramentas diferentes. Você tinha que acompanhar tudo. Você tinha que ser influencer. A gente tinha que ter Instagram do eixo, a gente tinha que ser o professor dinâmico na pandemia, no Meet. Você tinha que conhecer ferramentas do Meet, você tinha que ter uma aula dinâmica, você tinha que postar provas diferentes, as atividades tinham que ser diferentes, você tinha que alimentar o sistema... Aí eu estava sobrecarregada. Eu estava cansada. E essa foi a fase que eu mais senti que o meu ciclo tinha encerrado. Porque eu estava assim: 'Eu não dou conta'.

O Prof. 36 (IES privada/04, capital) também aponta a pandemia como um período em que cogitou deixar a docência. Ele descreve a sua experiência da seguinte maneira:

Mas eu me esgotei e cogitei inclusive abandonar completamente a docência durante o período da pandemia quando eu tive que adequar toda a realidade da sala de aula para o ambiente virtual. Naquele momento eu percebi que muito do que me era prazeroso fazer na sala de aula, não era mais prazeroso dentro daquela perspectiva de virtualização da educação. E aí, assim, naquela época eu me frustrava com os processos avaliativos, me frustrava o descompromisso, me frustrava o presenteísmo do aluno que estava lá na aula, mas não estava, ou estava fazendo outra coisa. E assim, as infindáveis atividades administrativas que acabavam fazendo com que a gente produzisse muita coisa que não era utilizada, mas que de alguma forma era ali pra consumir o nosso tempo produtivo. Então naquele momento eu realmente cogitei abandonar a docência e fazer outra coisa. Só que aí quando arrefece esse processo... E assim, foi muito importante também porque nesse processo eu voltei pra casa, […] Foi um período bem complicado, assim, no sentido de reorganização da vida e de compreensão do que que era a dinâmica da educação naquele momento. Aí sim, eu me sentia esgotado, eu terminava o dia acabado. Apesar de fazer outras coisas que me davam possibilidade de prazer dentro de casa ou com a minha família, mas não é um período que eu quero que volte.

Para o Prof. 36, estar em casa foi uma condição imposta pela pandemia que apareceu como motivo de prazer e satisfação. Já para outros professores, estar em casa em isolamento em contexto de pandemia foi uma situação que despertou sensação de esgotamento e cansaço. Um dos motivos para isso foi a sobreposição das atividades referentes à docência e ao ambiente doméstico, tal como relata a Profa. 33 (vínculo efetivo em IES pública, capital):

> *Eu acho que a pandemia para mim foi um negócio impressionante, porque na pandemia gerou muito mal entendido, porque era tudo assim online, né? Você não tinha contato com as pessoas, então na Pós-Graduação foi muito difícil fazer seleção, sabe? Entrar em contato com algumas questões minhas associadas à própria situação da pandemia. Então foi muito esgotamento. Incrível como a pandemia me esgotou. Você dentro de casa fazendo as atividades domésticas, você não parava, né? Você não tinha uma trégua, porque era o trabalho de casa, era o trabalho da universidade, era correndo, era lavando a louça, era lavando a roupa, era...*

Além dessa intensificação do trabalho, a pandemia é apontada também como um momento que gerou grande ansiedade decorrente de todas as incertezas desse período, como lembra o Prof. 42 (vínculo efetivo em IES pública, capital):

> *Na pandemia, eu estava tão esgotado que procurei apoio psicológico da instituição. […] Estava começando a pandemia. [...] Aí estava o pessoal, 'não, isso vai ser três meses.' 'Pessoal, isso é uma pandemia. Veja o que já vem acontecendo no mundo'. 'Não, mas não vamos encerrar as disciplinas não, deixa aí aberta'. 'Pessoal, isso não vai dar certo. Quando a gente voltar, a gente não tem espaço, nem corpo docente para dar tantas aulas'. Enfim, no semestre passado a gente tinha X de recursos para a equipe, que já era pouco, para dividir. Eu dei aula, não estou brincando não, em 2023.2, prática de 20, 21.1, 22.2, 23.1 e 23.2. Tudo do semestre passado pra cá. Eu com a minha mãe com diagnóstico de princípio de Parkinson.*

Um outro motivo de grande ansiedade na pandemia foi com relação às inseguranças com relação à saúde e à possibilidade de morte. Isso fica evidente no relato a seguir:

> *Eu tenho problema de ansiedade e na pandemia aquela coisa toda, aquela situação totalmente inusitada de você estar enfrentando uma doença que você não conhece, não sabe o que pode trazer, e tem aquela coisa do grupo de risco e eu ainda passo uma parte da semana com minha mãe. E ela já é uma senhora de setenta e poucos anos, hipertensa, diabética, todos os fatores de risco, aquela coisa, e pronto, aí desencadeou umas crises de ansiedade. E a questão de dar aula também online, eu detestava e ainda detesto, eu não gosto ainda, mas era o jeito, né? E assim, tinha dias que eu ia dar aula, assim, a pulso realmente, muito tenso. Então assim, eu realmente me esgotei* (Prof. 08, vínculo efetivo, IES pública, interior).

Nas entrevistas realizadas com os docentes, a pandemia também apareceu ainda como um momento de ascensão financeira, uma vez que o trabalho remoto possibilitou que os professores pudessem assumir disciplinas em instituições que seriam inviáveis de maneira presencial por conta das distâncias. Sobre isso, o Prof. 44 (IES privada/04, capital) avalia "*Na pandemia enquanto as pessoas estavam ficando desempregadas, eu fui ficando empregado. [...] na época da pandemia eu tinha três faculdades, dois hospitais.*

Para a Profa. 37 (vínculo efetivo, IES pública, capital), a pandemia tem início em um momento de intenso esgotamento e esse foi o período em que ela pode pausar e reorganizar as suas atividades. Ela descreve esse momento da seguinte maneira:

> *[Antes da pandemia] Eu estava esgotada, eu não tinha mais memória. É sério, assim, eu não tinha mais memória, eu não tinha condição de me lembrar de uma coisa. Então foi um período muito difícil, muito difícil. [...] Sabe o que foi que resolveu? A pandemia. Porque assim, aí eu consegui parar. Eu consegui parar e ficar em casa, que era o que eu estava precisando. Aí parei, fiquei em casa. Isso que eu já tinha direito à licença capacitação, a*

> *licença de não sei o quê, que eu nunca tirei. Eu consegui parar e ficar em casa e me reestruturar.*

Este também é apresentado como um momento que teve como um dos efeitos o fortalecimento dos sujeitos diante das adversidades da vida. A Profa. 05 (IES privada/01, interior) avalia que após a pandemia consegue se posicionar melhor diante da possibilidade de ser demitida da IES em que trabalha. Em suas palavras:

> *Eu acho que durante a pandemia a gente teve muitas incertezas e aquilo ali já me fortaleceu... Eu não sei se é bom ou se é ruim, mas eu penso muito: 'espera aí, eu tenho esse problema na mão, o que eu vou fazer para resolver?' Eu vou morrer porque eu não vou mais ficar lá? Não.*

Um outro efeito da pandemia, na opinião do Prof. 03 (IES privada/02, interior), diz respeito ao comportamento dos alunos. Para ele, como já citado anteriormente neste texto, hoje em dia os alunos estão "mimados" e isso é consequência da pandemia, uma vez que por conta de tal evento, muitos alunos saíram do primeiro ano do Ensino Médio para a universidade.

Além das questões referentes ao comportamento dos alunos, a forma de organização do trabalho docente também continua sendo impactada pelos efeitos da pandemia. Sobre o pós-pandemia, a Profa. 37 (vínculo efetivo, IES pública, capital) observa o seguinte:

> *Eu vi a gente voltando com toda a carga presencial que a gente tinha, mais a carga virtual, que é o que aconteceu. Então agora as pessoas estão voltando, 'ah, porque antes da pandemia era assim', sem refletir porque antes da pandemia era assim, e o que foi que a experiência da pandemia trouxe de possibilidade que mostrou que aquilo não tinha necessidade de ser daquele jeito, ela pode ser de outro.*

A partir das entrevistas com os docentes, portanto, foi possível identificar as seguintes referências com relação à historicidade/tempo: as diferenças entre as gerações de professores e alunos, a Era Bolsonaro como um período em que se vivenciou um processo de

descredibilização docente e ameaça dos direitos e o marco da pandemia de Covid 19 como um momento de esgotamento, medo e incertezas com relação ao futuro, mas também de reorganização e reflexão sobre a vida. Todos esses elementos, juntamente com os demais apontados nos tópicos anteriores, compõem os afetos dos professores com relação ao trabalho docente nas IES.

Discussão

No primeiro estudo deste trabalho de tese, tivemos como objetivo caracterizar a estima de lugar dos professores de IES com relação ao seu ambiente de trabalho. Ao realizar tal objetivo, percebemos que isso nos possibilitou acessar afetos do sujeito-trabalhador que se estabelece no encontro com o ambiente de trabalho, com as atividades docentes e com as pessoas que fazem parte de seu contexto de trabalho. A partir dessa constatação, apontamos um âmbito da categoria estima de lugar que diz respeito, mais especificamente, à dimensão afetiva do trabalhador com relação ao seu contexto de trabalho, a qual denominamos estima de lugar laboral.

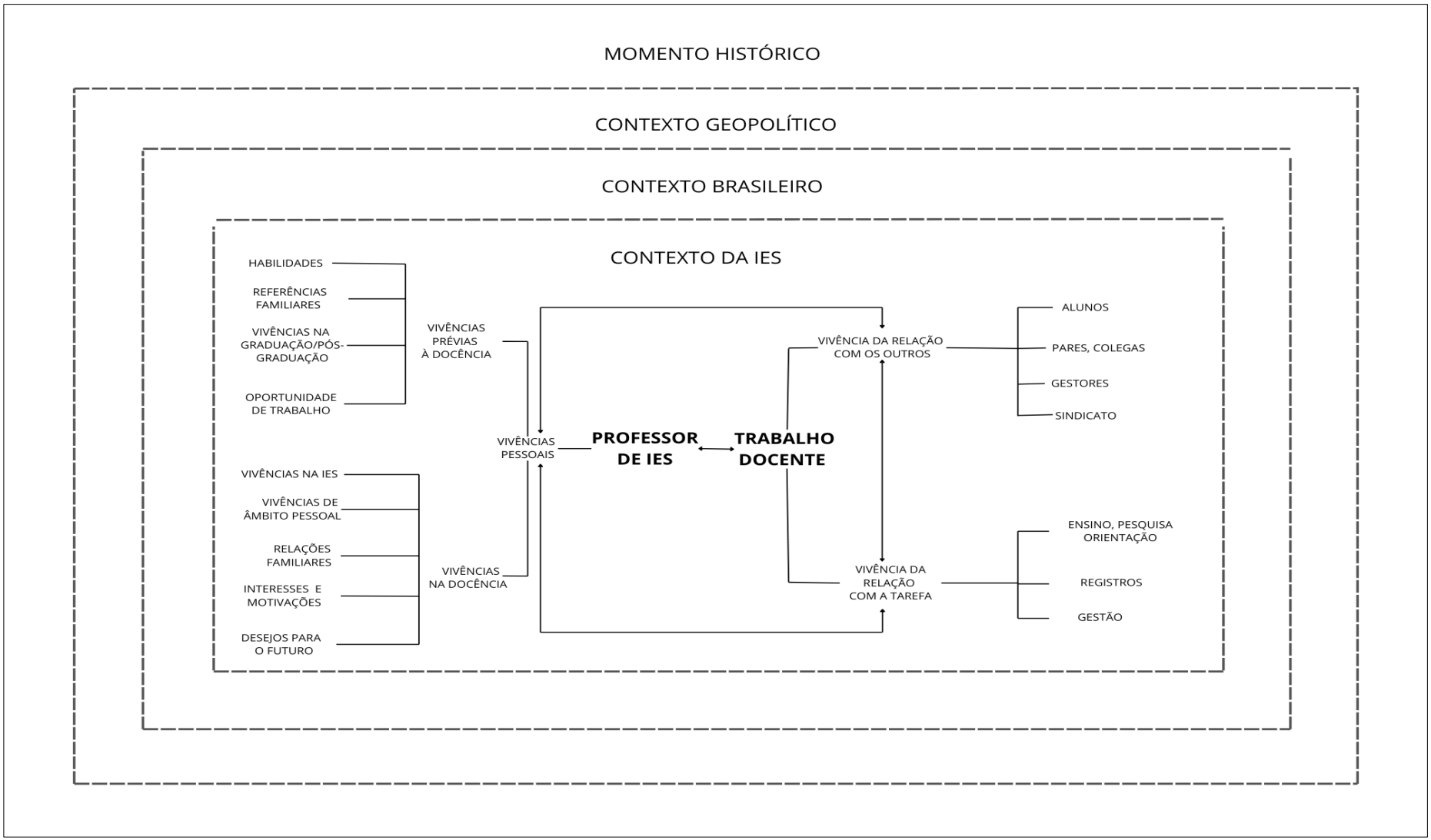
Na ocasião, esboçamos a estima de lugar laboral como uma categoria, oriunda da estima de lugar (Bomfim, 2010), que diz respeito à dimensão afetiva do trabalhador com relação ao seu contexto de trabalho. Trata-se, portanto, de um afeto de atribuição de valor, de significado e de sentido que se constitui a partir da avaliação do sujeito acerca do ambiente de trabalho, nos encontros pessoais, da representação social que o trabalho possui e dos sentimentos referentes à atividade desenvolvida. Como tal, a estima laboral foi delineada como uma categoria que parte dos campos da Psicologia Ambiental e Social e se direciona à Psicologia do Trabalho, de perspectivas histórico-cultural.

Neste segundo estudo da presente pesquisa, buscamos desenvolver o conceito de estima de lugar laboral como afeto síntese que diz respeito à relação do trabalhador com seu

ambiente de trabalho. Para tanto, buscamos uma fundamentação no campo da Psicologia do Trabalho de base histórico-cultural. A partir da compreensão histórico-cultural, os afetos constituem e são constituídos nos encontros dos sujeitos e o mundo no qual estão inseridos. Partindo dessa perspectiva, elegemos como objetivo analisar a vivência das relações que compõem os afetos dos professores de IES referente ao trabalho docente. Para tanto, utilizamos como referência o modelo teórico desenvolvido por Clot (2007), segundo o qual, o trabalho é uma atividade triplamente dirigida que constitui e é constituída na relação entre os seguintes elementos: o indivíduo, os outros que compõem o coletivo de trabalho e a tarefa.

Os resultados da análise da vivência das relações que compõem os afetos dos professores de IES referente ao trabalho estão sintetizados na figura 1:

Figura 1 – Vivência das relações que compõem os afetos dos professores de IES referente ao trabalho docente.



Fonte: elaboração própria

Na figura 1 buscamos demonstrar, com base nos estudos da Psicologia do Trabalho, que a vivência das relações que compõem os afetos dos professores de IES referente ao trabalho docente são aquelas que dizem respeito: I) às experiências pessoais dos professores; II) às outras pessoas que fazem parte do contexto docente; III) às tarefas que lhes são demandadas.

Sobre às vivências pessoais, os afetos com relação ao trabalho docente se fazem presentes antes mesmo da inserção das pessoas no ambiente da IES: nas brincadeiras de infância, identificação de uma habilidade para o ensino, nas referências familiares, nas experiências na graduação e/ou pós-graduação, na necessidade e oportunidade de trabalho que surge no processo ou após a formação. Com a inserção no ambiente docente, a estima de lugar laboral passa a se constituir a partir das experiências no ambiente da IES, das vivências de âmbito pessoal e das relações familiares do professor, dos seus interesses e motivações com relação ao trabalho e dos seus desejos e expectativas de futuro profissional.

Sobre a vivência das relações com as outras pessoas que fazem parte do contexto docente, essas dizem respeito aos encontros com os colegas professores e outros funcionários da IES, com os coordenadores de curso e demais chefias do docente, com os alunos e com os representantes de classe, o sindicato. E, sobre as tarefas que são demandadas dos professores, essas dizem respeito, de modo sintetizado, à maneira como estes vivenciam as atividades desenvolvidas diretamente com os alunos (ensino, pesquisa e orientação), com as tarefas de registros e documentação das atividades planejadas e realizadas, e com aquelas relativas à função de gestão dos cursos de graduação e pós-graduação aos quais estão vinculados.

A vivência das relações entre os docentes, os colegas que fazem parte da IES e as tarefas docentes estabelecem entre si relações recíprocas por meio das quais vão se constituindo o estilo e o gênero da atividade docente, dinâmica pela qual a docência e o próprio docente vão se constituindo dialeticamente. O campo teórico da Psicologia Ambiental

e Social nos aponta que esse processo de constituição é balizado, em uma primeira dimensão, pelo o ambiente da IES em que se trabalha. Este, por sua vez, é balizado pelo cenário da Educação Superior no Brasil. A Educação Superior brasileira é balizada pelo cenário geopolítico no qual está inserida, no momento histórico contemporâneo. Assim sendo, compreendemos que os afetos dos professores de IES com relação ao seu trabalho são uma construção que deve ser compreendida a partir do entrelaçamento das relações referentes à dimensão da IES, do contexto brasileiro, geopolítico e histórico a partir dos quais se constitui.

Assim sendo, a estima de lugar laboral pode ser conceituada como uma categoria elaborada a partir dos campos de estudo da Psicologia Ambiental, Social e Psicologia do Trabalho, todos de perspectiva histórico-cultural, que diz respeito à síntese dos afetos que estão na base da construção de sentidos e da ação dos sujeitos com relação ao trabalho. Esses afetos são compostos por sentimentos e emoções que, muito antes da inserção do sujeito no ambiente de trabalho, podem estar presentes nas brincadeiras de infância, na identificação de aptidões pessoais, nas referências familiares ou outras, e/ou nas motivações, necessidades e oportunidades suscitadas ao longo da vida do sujeito. Com a inserção no ambiente de trabalho, a estima de lugar laboral passa a ser constituída também a partir da relação do sujeito (com suas experiências pessoais), com as pessoas que fazem parte do seu contexto de trabalho e com a atividade. Esse processo, pelo qual a estima de lugar laboral é constituída e constituidora da relação dialética entre sujeito e trabalho, é balizado por um contexto que deve ser considerado a partir da dimensão da instituição, da realidade brasileira, geopolítica e histórica.

Essas construções acerca da relação dialética professor-trabalho docente tomando como referência de análise os contextos do trabalho corroboram os estudos que mostram que o sofrimento docente tem sua raiz na racionalidade neoliberal (Dardot & Laval, 2016) que, por meio das agências internacionais, direcionam as políticas de educação no Brasil e

América Latina rumo ao processo de mercantilização das instituições de Ensino Superior (Cruz & Paula, 2015; Borsoi, 2012). Como resultados dessas políticas, tem-se a expansão das IES privadas (Bosi, 2007) e a mercantilização das IES públicas (Borsoi, 2012).

No contexto das IES privadas, o processo de mercantilização da educação se materializa na formação e expansão dos conglomerados educacionais (Cruz & Paula, 2015) que operam um sistema de ensino que privilegia o lucro em detrimento do ensino, cujo foco é a captação e retenção do aluno (Souza, Dell'Agli, Costa, Caetano, 2021), resultando em um esvaziamento do sentido do diploma do Ensino Superior (Cruz & Paula, 2015) e do trabalho docente (Gehreim, 2022). Esse sistema implementado pelos oligopólios acelera a precarização do trabalho docente mesmo em instituições privadas que estão fora desses grupos. Nestas, em meio ao processo concorrencial, observa-se um funcionamento caracterizado pelo excesso de regras, padronização das metodologias de ensino e avaliações, uma vez que todos os processos são direcionados para obtenção de sucesso nos resultados nas avaliações externas, como o ENADE, e para serem 'instagramáveis', visando à captação de alunos.

No que diz respeito a realidade vivenciada nas IES públicas, o processo de mercantilização está presente nas políticas orientadas pelo gerencialismo (Ribeiro, Léda, Silva, Freitas, 2016) que se materializa em um modelo de gestão segundo o qual se adere ao discurso organizacional (Siqueira, Medeiros, Mendonça, 2017; Ruza & Silva, 2016). Como efeito, vivencia-se nesse contexto um excesso de burocracias, foco no produtivismo, sobrecarga de trabalho e cobranças. Além disso, fica evidente a falta de recursos e infraestrutura adequada para trabalhar, uma desvalorização salarial e ampliação do número de professores substitutos, evidenciando, assim, a intensificação, precarização do trabalho docente (Lima e Batista, 2022) e normalização do processo de flexibilização dos vínculos trabalhistas (Aquino et al, 2014). Os efeitos desse cenário são ainda ampliados quando se pensa no recorte de gênero (Cortez, Souza, Salvador, Oliveira, 2019) e raça (Alencar & Silva,

2021) e são situados em um período de crise da universidade (Santos, 2020) endossada pela política, no governo Bolsonaro, de ataque à universidade e de pandemia de Covid 19 (Santos, 2023; Souza et al, 2021).

Embora pareça estar mais avançado nas instituições localizadas na capital do que aquelas do interior, a precariedade atinge o trabalho docente em todas as localidades, incluindo tanto as IES públicas quanto privadas, ou seja, todos estão inseridos na precarização estrutural do trabalho (Antunes, 2020). Em todas as IES, variando em forma e intensidade, os efeitos do neoliberalismo coagem os indivíduos, limitando-os em suas possibilidades de ação e impedindo o processo de inventividade que é expressão do poder de agir dos trabalhadores (Clot, 2007). O impedimento de os docentes se manifestarem em toda a sua potência de afetar e ser afetado inflige a esses trabalhadores sofrimentos que não se explicam a nível do indivíduo, mas como resultado das relações de dominação presente no contexto geopolítico, brasileiro e da IES.

Haja vista serem afetos delineados a partir das relações de poder, situadas socio-historicamente, as dores sentidas pelos docentes de IES não dizem respeito à dor própria da vida humana, que resulta da afecção dos seus corpos nos encontros com os outros, portanto, inevitável. As dores docentes, como observado neste estudo, são dores mediadas pelas relações de poder que oprimem e conduzem esses sujeitos, por meio do medo e da esperança, a uma condição de servidão. Assim sendo, esses afetos docentes devem ser identificados como sofrimento ético-político (Barreto & Bomfim, 2024) que é, de acordo com Sawaia (2014) a partir de Heller, Espinosa e Vigostski, a dor de estar submetido à opressão, às injustiças e às desigualdades socias.

Considerações Finais

Esta pesquisa teve como ponto de partida o intuito de buscar na Psicologia do Trabalho uma fundamentação teórica para a categoria, esboçada no primeiro estudo desta tese, estima de lugar laboral. A base no referido campo de estudo constitui o principal aspecto de diferenciação da categoria proposta daquela da qual deriva, qual seja, a estima de lugar.

Vimos que a estima de lugar foi construída nos campos da Psicologia Ambiental e Psicologia Social, ambos de perspectiva histórico-cultural e é definida como um afeto que se estabelece nas relações recíprocas entre os sujeitos e os ambientes com os quais se relacionam. Está incluído aí, por exemplo, as inter-relações entre residentes e cidades/bairros de moradia, usuários e equipamentos das políticas públicas, estudantes e instituições de ensino, e, inclusive, trabalhadores e ambientes de trabalho. Sobre esta última, a primeira pesquisa que compõe esta tese mostrou que há dimensões desse encontro que se diferencia das demais por se tratarem de aspectos específicos do contexto de trabalho e, portanto, deve ser fundamentada também no campo da Psicologia do Trabalho.

Tal necessidade justifica a elaboração da categoria estima de lugar laboral que passa a ser definida como uma categoria, desenvolvida nos campos da Psicologia Ambiental, Psicologia Social e Psicologia do Trabalho, que diz respeito à síntese dos afetos que constituem e são constituídos no encontro trabalhador-atividade laboral. Partimos da compreensão que essa dimensão constitui e é constituída nas relações dialéticas que este indivíduo, socio-historicamente situado, estabelece com as outras pessoas que fazem parte do contexto de trabalho e com a atividade de trabalho. Este complexo de relações compõem uma dinâmica que pode ser situada em uma dimensão da IES, da realidade brasileira, geopolítica e histórica.

Partindo dessa perspectiva de elaborar a estima de lugar laboral como dimensão afetiva e entendendo que os afetos se constituem nos encontros dos sujeitos com os outros elementos de sua realidade, definimos para este segundo estudo da tese o seguinte objetivo:

analisar a vivência das relações que compõem os afetos dos professores de IES referente ao trabalho docente. Utilizando como referência a perspectiva segundo a qual o trabalho é uma atividade triplamente dirigida (Clot, 2007), nossas análises mostraram que a vivência das relações que compõem os afetos dos professores de IES referente ao trabalho docente e, portanto, a estima de lugar laboral docente, são: I) aquelas estabelecidas na vivência pessoal que dialoga com o trabalho de professor; II) a vivência das relações com as pessoas que fazem parte da IES; e III) a vivência das relações com as tarefas. No âmbito pessoal, os sentimentos sobre o trabalho docente se manifestam antes mesmo de ingressar na IES, influenciados por experiências da infância, formação acadêmica e oportunidades de trabalho. Uma vez inseridos no ambiente docente, a atribuição de afetos e sentidos ao fazer profissional é moldada pelas vivências pessoais, familiares e profissionais, além de interesses e expectativas futuras. No que diz respeito à vivência das relações estabelecidas com as pessoas que fazem parte da IES estão incluídas as interações com colegas, coordenadores, alunos e representantes de classe. Já acerca das tarefas que lhes são demandadas, os docentes são afetados na sua relação com o ensino, a pesquisa, a orientação, os registros burocráticos e as funções de gestão de curso.

A dinâmica entre esses aspectos, conforme a Psicologia Ambiental e Social, é influenciada pelo ambiente da IES, que reflete o cenário da Educação Superior no Brasil e o contexto geopolítico contemporâneo. Assim, os afetos dos professores são uma construção histórico-cultural, balizada por diferentes níveis de contexto, desde o ambiente imediato até o cenário global. Sobre isso, é importante considerar que os contextos da IES, da realidade brasileira, geopolítica e histórica são dimensões de análise de uma mesma realidade, portanto, os elementos que compõem cada um deles, estão presentes nos demais.

Com isso, concluímos que a racionalidade neoliberal global que está presente nas políticas que regem a Educação Superior brasileira e também na administração e encontros cotidianos em cada IES impedem a expansão do poder de agir dos professores. Esses

encontros despotencializadores da ação desses profissionais resultam em sofrimento docente. Assim, esses afetos, embora sejam sentidos pelos professores, não tem sua gênese nesses profissionais, mas sim nas intersubjetividades delineadas socialmente, portanto, são sofrimentos de dimensão ético-política.

Diante da situação de sofrimento dos professores decorrentes dos encontros que dizem respeito ao contexto de trabalho docente surgem as seguintes questões: tem como o professor transformar essa realidade que causa sofrimento docente? Há possibilidade de enfrentamento dessa realidade? As relações cotidianas podem tensionar as relações na dimensão da realidade brasileira e geopolítica? Tais questões compõem o ponto de partida do terceiro estudo desta tese.

Estudo 3 - Sofrimento de Professores de Instituições de Ensino Superior: Há Possibilidade de Enfrentamento dessa Realidade?

Os sofrimentos dos professores de IES foram identificados nos estudos anteriores desta tese por meio das imagens afetivas de destruição e insegurança que compõem a estima de lugar laboral docente despotencializadora. No contexto das IES públicas, a imagem de destruição é composta por sentimentos de insatisfação e frustração devido à falta de recursos e infraestrutura adequados para o desenvolvimento das atividades docentes, em decorrência da escassez de investimentos e à consequente precarização das IES. Além disso, essa imagem afetiva expressa frustração com o potencial das instituições que não é devidamente aproveitado e com o excesso de burocracia que dificulta o trabalho docente, especialmente para aqueles envolvidos em funções de gestão.

No que diz respeito aos professores substitutos em IES públicas, a imagem afetiva de destruição manifesta sentimentos decorrentes da precariedade do trabalho em comparação aos professores efetivos. Essa precariedade é percebida não apenas pela natureza temporária do vínculo, mas também pela desvalorização do trabalho desses profissionais que, apesar de terem a mesma titulação, desempenharem as mesmas atividades e, em certas ocasiões, dedicarem-se mais intensamente ao trabalho, receberem remuneração inferior aos efetivos. Além disso, muitas vezes são impelidos a aceitar disciplinas, atividades e horários que sobram após a alocação dos professores efetivos, assumindo, muitas vezes, tarefas fora de sua área de especialização.

Nas IES privadas, a imagem de destruição é manifestada pela percepção de uma transição para um modelo educacional mais mercantilizado por meio de mudanças nas ementas das disciplinas com o intuito de padronizar conteúdos que deverão ser trabalhados em diversos cursos para que assim seja possível juntar alunos de diferentes cursos em uma única disciplina, ministrada por um só professor, em uma mesma hora-aula, resultando em

aumento de trabalho e redução da remuneração dos professores. Existe um excesso de zelo com os alunos que se manifesta no fato de as regras institucionais e planejamentos serem ignorados para que suas demandas pessoais sejam atendidas. Os professores que atuam em IES pertencentes a conglomerados educacionais enfrentam um processo de mercantilização ainda mais intenso devido ao foco explícito no lucro dessas IES e à baixa remuneração por hora-aula, além da falta de estrutura e recursos para o desempenho do trabalho. Essas condições geram sentimento de injustiça, desmerecimento e desvalorização, decorrentes do processo de decadência das IES e das condições de trabalho docente.

A imagem afetiva de insegurança entre os professores de IES públicas também varia conforme o tipo de vínculo institucional. Entre aqueles que são substitutos, a insegurança é marcada pela constante preocupação com o desemprego devido à fragilidade do vínculo e à incerteza sobre disciplinas, horários e atividades no início de cada semestre. Esses professores, frequentemente, enfrentam sentimentos de desamparo e ansiedade, uma vez que muitas vezes ocupam vagas em disciplinas que não fazem parte do seu campo de interesse e não têm acesso às mesmas benesses dos professores efetivos e nem estabilidade com relação ao emprego.

Entre os professores efetivos, a insegurança se concentra principalmente em dois aspectos: as relações interpessoais e o excesso de demandas. No que diz respeito às relações interpessoais, a insegurança surge de conflitos e divisões no ambiente acadêmico, resultando em sentimentos de solidão e falta de apoio de modo que cada docente trabalha de forma isolada. Além disso, o excesso de demandas, que inclui exigências relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão, contribui para uma sensação de sufocamento e cansaço, especialmente, para aqueles em cargos de liderança. Nas IES da capital, os professores enfrentam inseguranças adicionais relacionadas às expectativas de desempenho e à necessidade de resistir às condições precárias das instituições.

Entre os professores das IES privadas, a insegurança decorre de tensões causadas pela transição para modelos de gestão mercantilizados, aumento das exigências, excesso de trabalho, redução da autonomia pedagógica e insegurança financeira. Essa insegurança é ainda mais pronunciada nas instituições que fazem parte dos conglomerados, onde há um sentimento de aprisionamento e desesperança devido às condições de trabalho precárias e à alta rotatividade de professores.

Tais afetos que compõem a estima de lugar laboral despotencializadora dos professores de IES referente ao trabalho docente são constituídos e constituidores das seguintes vivências: I) dos encontros pessoais que dizem respeito ao trabalho docente; II) dos encontros com outras pessoas que fazem parte do contexto docente; e III) dos encontros com as tarefas docentes. No que se refere às vivências pessoais, os sentimentos em relação ao trabalho docente estão presentes mesmo antes da inserção na IES, manifestando-se em brincadeiras de infância, na identificação de uma habilidade para o ensino, nas influências familiares, nas experiências adquiridas durante a graduação e/ou pós-graduação, e nas oportunidades e necessidades de trabalho que surgem ao longo ou após a formação. Ao ingressar no ambiente docente, passam a fazer parte desses afetos os sentimentos referentes à valorização profissional, às experiências pessoais e familiares, aos interesses e motivações em relação ao trabalho, além das aspirações e expectativas de futuro profissional. Os encontros com outras pessoas no contexto docente dizem respeito às vivências com colegas professores, coordenadores de curso e chefias, alunos, representantes de classe e sindicatos. Já os encontros com as tarefas demandadas dos professores abrangem, de forma resumida, a maneira como estes se envolvem com atividades diretas com os alunos, como ensino, pesquisa e orientação, além de registros e documentações das atividades realizadas e planejadas, e as funções de gestão nos cursos de graduação e pós-graduação aos quais estão vinculados.

Esses encontros, – entre o professor com sua história pessoal, os outros profissionais que atuam na IES e as tarefas que lhes são demandadas, – articulam-se formando uma dinâmica pela qual o trabalho docente e o próprio docente vão se construindo permanentemente. Esse processo que ocorre no cotidiano do trabalho docente nas IES está vinculado às políticas que regem a Educação Superior no Brasil que, por sua vez, são orientadas pela lógica neoliberal característica do contexto geopolítico contemporâneo. Assim sendo, os sentimentos presentes nas imagens de destruição e insegurança dos professores de IES compõem uma construção que deve ser compreendida levando em consideração o contexto da IES, o contexto que abrange o cenário da Educação Superior no Brasil, o contexto em que se considera as relações geopolíticas e o contexto em que se considera os marcos históricos em que se desenvolvem.

A racionalidade neoliberal que se expressa no cotidiano das IES por meio das metas inalcançáveis, excesso de vigilância, normatizações, padronizações, fragilidade dos vínculos e todas as demais exigências próprias do neoliberalismo inviabilizam o descanso (Rodrigues, Souza, Teixeira, Larentis, 2020), constrangem o ócio (Siqueira, Medeiros, Mendonça, 2017), impedem a criatividade e inventividade que é expressão do poder de agir dos indivíduos (Clot, 2007). Quanto mais limitadas as possibilidades de ação dos trabalhadores em suas atividades, mais adoecedoras elas são, pois o impedimento da ação tem como efeito o sentimento de impotência que é fonte de desgaste e sofrimento.

Assim sendo, o aprofundamento do neoliberalismo na Educação Superior explica o aumento do número de afastamento dos professores de IES em decorrência dos problemas de saúde (Fonseca, Sales, Vieira, Barbosa, 2019). Tais agravos entre os professores se caracterizam principalmente como patologias de ordem psíquica e comportamental, como depressão e ansiedade decorrentes das exigências excessivas de desempenho e excesso de competição (Campos, Carvalho & Souza, 2021). A segunda maior causa de afastamento

desses profissionais são as doenças osteomusculares associadas às precárias condições ergonômicas, como, por exemplo, tempo excessivo de trabalho em pé ou em cadeiras inadequadas, movimentos repetitivos, manutenção do braço elevado acima do ombro por muito tempo, etc. (Campos, Carvalho & Souza, 2021). Além desses, têm sido cada vez mais recorrentes, entre os docentes, queixas referentes à estresse, distúrbios alimentares, enxaqueca (Silva, Oliveira & Carvalho, 2020).

Como já contextualizado, esses adoecimentos, expressão do impedimento do poder de agir dos professores, são resultado das orientações neoliberais que estão presente nas políticas nacionais que regem a Educação Superior brasileira, e nas formas de gestão e organização das IES que orientam as relações estabelecidas no cotidiano de trabalho. Assim sendo, são sofrimentos produzidos e gerenciados pelo neoliberalismo (Safatle, Silva, Dunker, 2021) que norteiam as relações cotidianas no ambiente de trabalho.

Diante disso, questionamo-nos: é possível olharmos na direção inversa, ou seja, as relações cotidianas sendo resistência e pressionando esse fluxo em uma direção oposta à vigente? Daí surgem as seguintes perguntas de partida deste estudo: como os professores de IES lidam com as situações cotidianas que lhes causam sofrimento? Há possibilidade de enfrentamento dessa realidade por parte dos professores que sofrem?

Buscar respostas para esses questionamentos tem se tornado bastante relevante em um cenário em que os professores estão cada vez mais recorrendo a medicamentos com o intuito de anestesiar os sofrimentos decorrentes do trabalho docente para continuar garantindo a performance intelectual e atendendo às exigências de produtividade (Silva, Oliveira, Carvalho, 2020). Sem, contudo, questionarem a racionalidade que os mantêm nessa esteira interminável de cobranças que os tornam zumbis do desempenho, “demais mortos para viver, e por demais vivos para morrer” (Han, 2019, p. 70).

Os referidos questionamentos ensejam os seguintes objetivos de pesquisa: I) identificar maneiras como os professores de IES têm lidado com situações do contexto de trabalho que lhes causam sofrimento; II) refletir acerca dos enfrentamentos possíveis aos professores de IES. Com o intuito de realizar tal investigação sobre o sofrimento docente, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa a partir de entrevistas realizadas com professores de IES públicas e privadas, localizadas no interior e na capital do Ceará.

Sofrimento como Vivência Humana de Servidão

O sofrimento decorrente da racionalidade neoliberal é aqui considerado como expressão da vivência humana de servidão. De acordo com Etienne de La Boétie (1530-1563), a vivência da servidão é uma condição na qual as pessoas se permitem ser dominadas. Trata-se, portanto, de uma servidão voluntária, pois "(...) é o povo que se subjuga, que corta a própria garganta, que podendo escolher entre servir ou ser livre, abandona a liberdade e toma jugo, que consente com seu infortúnio e até mesmo o busca" (La Boétie, 2017, p. 39). De acordo com esse filósofo renascentista, embora essa não seja a condição natural dos seres humanos, pois por força da natureza as pessoas deveriam viver de maneira livre e fraterna, esses, ao perderem a liberdade, rendem-se e até desenvolvem um amor à servidão.

O amor à servidão, de acordo com La Boétie (2017), está enraizado na sociedade e um dos motivos pelo qual isso ocorre é o costume. Os seres humanos se acostumam com a servidão porque nunca conheceram a liberdade, "(...) os homens nascidos sob jugo, alimentados e criados na servidão, cegos para outros horizontes, contentam-se em viver como nasceram, nunca imaginando dispor de outro bem ou outro direito senão aqueles que conhecem, tomando como natural sua circunstância nativa" (p.49). Assim, quem nunca conheceu a liberdade não tem como lamentar a sua perda: "(...) não tendo visto sequer a

sombra da liberdade, ignorando-a por completo, não percebem o mal que há em serem escravos" (p. 50).

Ainda de acordo com o referido filósofo, o segundo motivo pelo qual as pessoas se tornam servas voluntariamente é o fato de que, sob o poder dos tiranos, as pessoas facilmente tornam-se covardes. Um primeiro ponto a ser considerado acerca dessa covardia é que diante da tirania do opressor, qualquer possibilidade de liberdade é silenciada, de modo que, impedidos de manifestação, as pessoas que conservam devoção à liberdade tornam-se singulares e isoladas em suas fantasias. Uma outra questão a esse respeito é o fato de que os tiranos bestializam os seus súditos: "Os teatros, os jogos, as farsas, os espetáculos, os gladiadores, os animais exóticos, as medalhas, os quadros e outras drogas afins eram, para os povos antigos, as iscas da servidão, o preço de sua liberdade, os instrumentos da tirania" (La Boétie, 2017, p. 60). Seja por meio do silenciamento e isolamento daqueles que almejam a liberdade ou por bestialização das pessoas por meio do entretenimento e, até mesmo, estimulando por si sentimentos de idolatria e adoração, o fato é que "(...) em todas as épocas, os tiranos, para assegurarem seu poder, empreenderam esforços em habituar o povo a sua autoridade, e não só à obediência e à servidão, mas também à devoção" (p. 68).

Espinosa (1632-1677), tal como La Boétie, também é um filósofo preocupado em denunciar a servidão humana e em defender a liberdade. Ambos partem da ideia de que a condição natural dos sujeitos é a liberdade e que a servidão é resultado de um processo de dominação que oprime e subjuga as pessoas. Em seu fazer, o filósofo renascentista defende a tese segundo a qual a servidão é voluntária na medida em que as pessoas se permitem servir ao soberano por medo, obediência ou devoção. Espinosa (2014a), por sua vez, desenvolve uma ciência da afetividade humana pela qual explica a origem desses afetos que fazem com que as pessoas lutem por sua servidão como se fosse por sua liberdade (Sawaia, 2009). Nesse fazer, contrapondo-se à perspectiva predominante segundo a qual os afetos devem ser

controlados pela razão, este filósofo do século XVII defende a tese de que os afetos estão na base dos julgamentos, pensamentos e ações que podem ser expressão tanto da liberdade quanto da servidão dos sujeitos.

A demonstração de sua perspectiva, realizada à maneira dos geômetras na Ética (Espinosa, 2014a), tem como princípio a apresentação de uma visão monista acerca da existência. Esse filósofo expõe, em um período marcado pela perspectiva dualista do pensamento judaico-cristão, uma visão segundo a qual Deus e Natureza são a mesma coisa, uma única substância. Essa substância se caracteriza como uma potência de ação infinita e indivisível que se expande promovendo um fluxo permanente pelo qual tudo se origina. Todas as coisas que existem são fruto dessa potência que se manifesta de infinitas maneiras, das quais conhecemos a extensão e o pensamento.

A extensão e o pensamento, ou seja, o universo material e mental, produzem, pelas afecções próprias do fluxo da existência, uma infinidade de coisas finitas, entre essas estão a ideia e o corpo. Com isso temos que a mente e o corpo são, respectivamente, expressões finitas do pensamento e da extensão que são, por sua vez, manifestações da potência de ação que é a Natureza/Deus. Assim, sendo manifestações dessa potência que é única, infinita e indivisível, o corpo e a mente não são entes distintos e passíveis de separação, tal como apresentado no dualismo platônico, mas uma coisa só, concebida ora sob atributo extensão, ora sob o do pensamento. A mente é a ideia do corpo e o corpo é o objeto da mente, de modo que tudo que acontece no corpo é percebido pela mente e toda ideia da mente é decorrente das afecções sofridas pelo corpo.

As afecções são modificações resultantes dos encontros que se dão no curso da produção da existência. Como Espinosa (2014a) apresenta, movidos pela potência de ação, tudo está em movimento. Nesse fluxo contínuo, os seres se encontram uns com os outros e nesses encontros sofrem afecções, ou seja, modificam-se. Dessas modificações se originam os

afetos. Assim, os afetos, diferentemente daquilo que muito se defendeu no pensamento ocidental, não são vistos como vício ou desrazão, mas fenômenos naturais com causas e propriedades determinadas e, portanto, passíveis de conhecimento tal como qualquer outro fenômeno (Brandão, 2012).

De acordo com Espinosa (2014a), os afetos decorrentes dos encontros são modificações que aumentam ou, tal como um veneno que intoxica o corpo e diminui a sua vitalidade, enfraquecem a potência de ação. O enfraquecimento da potência ocorre quando o sujeito é causa inadequada de suas ações, ou seja, quando este não conhece aquilo que o levou a agir. Como explica Brandão (2012, p. 108) "(...) existem inumeráveis coisas que ocorrem no mundo e nos afetam, mas, por não compreendermos bem a sua gênese, também não temos plena governabilidade sobre elas. Como consequência disso também não conhecemos claramente os seus efeitos". Nesse caso, os sujeitos são causa inadequada porque a sua ação não é expressão plena de sua autonomia, mas sim de um processo de heteronomia, uma vez que se trata do efeito da ação do outro sobre si. Assim, com a capacidade de agir reduzida, vivencia-se uma condição de passividade, ou seja, os sujeitos são movidos por paixões.

Essas paixões são, primariamente de dois tipos, a saber, as alegres e as tristes. As paixões alegres, embora resultem de uma causalidade externa, são afetos que levam o indivíduo em direção a sua própria natureza. Assim, contribuem com o processo de conservação e expansão da existência e por isso são causa de alegria. Já as paixões tristes, além de serem resultados de uma causalidade externa, são afetos que se realizam de modo contrário à natureza dos sujeitos. Assim, atuam de maneira mais intensa no sentido de diminuir a potência de vida das pessoas e por isso são fonte de tristeza e sofrimento.

As pessoas entristecidas em decorrência do enfraquecimento da capacidade de perseverar na existência se tornam mais susceptíveis à dominação, ou seja, à vivência da servidão. Assim sendo, a origem da servidão se encontra nas paixões que diminuem a

capacidade de existir dos sujeitos, tornando-os passivos e suscetíveis à dominação do outro, ou seja, servos. Desses afetos, aquele mais relevante para se entender a gênese desse processo de dominação é o medo. Esse é apontado por Chauí (2009), citando Espinosa, como o caminho da servidão e por isso é a mais triste das paixões tristes.

O medo é definido por Espinosa (2014a, p. 144) como sendo "(...) uma tristeza instável, surgida da ideia de uma coisa futura ou passada, de cuja realização temos dúvida". Se há dúvida, há a possibilidade de que a causa da tristeza não se realize, ou seja, há esperança. A esperança, por sua vez, é "(...) uma alegria instável, surgida da imagem de uma coisa futura ou passada de cuja realização temos dúvida" (p. 112). Nesse caso, se há dúvida, há a possibilidade de que a causa de alegria não se realize, ou seja, há medo. Diante disso, tem-se que "(...) não há esperança sem medo, nem medo sem esperança (p.144). Assim sendo, o medo não pode ser compreendido de maneira isolada e desarticulada da dúvida e da esperança. Esse é, portanto, como coloca Chauí (2009), uma paixão articulada a outras de modo a formar um verdadeiro sistema que determina a maneira de sentir, viver e pensar das pessoas que a ele estão submetidos.

O par medo-esperança tem sua origem na condição dos indivíduos de serem modos finitos da Natureza. Frente a possibilidade de finitude, os seres convivem com a dúvida de que alguma coisa possa abreviar sua existência, surgindo assim o medo e, consequentemente, a esperança (Chauí, 2009). Amedrontadas e esperançosas, as pessoas procuram, tanto quanto possível, afastar esse afeto que diminui a sua potência de vida. Nessa busca, recorrem às superstições e crenças em pessoas e instituições que se apresentam como consolo frente ao medo advindo da fragilidade humana. Ao fazer isso, deixam-se guiar por outros, tornando-se, desse modo, seus servos. Assim, como explica Sawaia (2009, p. 366) a partir de Espinosa (2014b), "Os homens se submetem à servidão porque são tristes, amedrontados e supersticiosos. Enredados na cadeia das paixões tristes, anulam suas potências de vida e ficam

vulneráveis à tirania do outro, em quem depositam a esperança de suas felicidades". É, em resumo, a tristeza advinda do medo da finitude que conduz as pessoas a crerem em explicações segundo as quais a salvação está em se deixar guiar por conhecimentos oferecidos por outros.

A crença na salvação advinda do processo de dominação tem como resultado a ampliação do medo e do desamparo. Como explica Chauí (2009), esse conhecimento resultante de crenças e superstições é precário e, portanto, pode ser abalado por qualquer acontecimento inesperado que a ele se oponha. Diante da contradição que põem em questão as crenças estabelecidas, restam dois posicionamentos possíveis e contrários: o desfazimento ou o fortalecimento da crença. No primeiro caso, ao ter questionado aquilo que considerava um conhecimento verdadeiro, o sujeito sente desamparo, pois perde o consolo que aquela crença lhe proporcionava, com isso tem uma ampliação do medo, uma vez que aquilo que considerava explicado se torna novamente inexplicável. De outra forma, diante do questionamento, surge um novo medo, qual seja, o medo do medo. Nesse caso, a crença não apenas se mantém, como se fortalece, de modo a formar uma fortaleza que, mesmo diante de todas as contradições, continua como proteção contra o medo, uma barreira construída em nome do medo do medo. De todo modo, o questionamento das crenças resulta no fortalecimento do medo e do desamparo.

Quanto maior o medo, mais susceptíveis as pessoas ficam a acreditarem naquilo que lhes promete paz e segurança. Perante a inclinação à extrema credulidade resultante da oscilação entre o medo e a esperança, aqueles que são movidos pela "ambição dominam os que são movidos pelo medo" (Chauí, 2009, p. 63). Assim é que "(...) sacerdotes e reis, no princípio como mediadores, e mais tarde como representantes dos altos e baixos poderes, apoderam-se do corpo, do ânimo e da mente de homens apavorados" (p. 67). Para tanto, esses líderes, sejam eles religiosos ou políticos, recorrem a aparatos produtores de medo e

esperança com o intuito de manter os sujeitos entristecidos de tal modo a conformá-los à uma vivência humana de servidão.

Como lembra La Boétie (2017), os tiranos de todas as épocas recorrem a mecanismos para impor aos povos a obediência, servidão ou devoção com o intuito de assegurar a sua autoridade e poder. No contexto contemporâneo não é diferente, os representantes das instituições hodiernas também têm suas próprias iscas para atrair e manter as pessoas na servidão. Tais como espetáculos, gladiadores, farsas, animais exóticos de outrora, hoje são os mentores, *coach*, livros, propagandas, programas de televisão, redes sociais, *lives*, influenciadores, entre outros, que funcionam como máquinas que, como diz Brandão (2012, p.114), transformam "as explicações oriundas da imaginação em doutrinas pretensamente racionais e incontestáveis. Tais doutrinas, por seu turno, convertem-se em ortodoxia, que passa a regular o público e o privado, a moral e a política".

Nesse processo no qual a tirania do espaço público se revela no espaço privado regulando o funcionamento dos lares e até das subjetividades, "cada pessoa se converte também ela em um pequeno tirano e transforma o seu microcosmo em um feudo particular" (Brandão, 2012, p. 116). Assim, inserido em um universo que gira em torno da concorrência, o sujeito neoliberal, afetado por medos e esperanças, - tais como medo da concorrência, do desemprego, do comunismo, da violência urbana, da pobreza, e esperança na qualificação pessoal, na competição, no armamento do 'cidadão de bem', no empreendedorismo individual, na promessa da realização pessoal – impõe a si mesmo uma busca incessante por técnicas de autoconhecimento e outras ferramentas que prometem torná-lo mais eficiente e competitivo. Essas exigências autoimpostas com o objetivo de alcançar níveis cada vez mais altos de desempenho e performance, coloca o empresário de si na posição de alvo de sua própria tirania, ou seja, de tirano de si mesmo (Han, 2019).

Como mostra Espinosa (2009), os tiranos também têm medo. Associado ao desejo de governar, eles convivem com a ameaça da perda do seu poder e prestígio seja em decorrência da desobediência e revolta de seus súditos ou da rivalidade de seus iguais. Amedrontados com a expectativa de investidas de uns ou de outros, os poderosos recorrem a um conjunto de explicações que, transformadas em dogmas, têm como finalidade justificar a sua tirania e garantir a manutenção de seu poder. No contexto em análise, com o intuito de manter a tirania sob si mesmo, o sujeito neoliberal tem à sua disposição uma infinidade de técnicas e métodos etiquetados como científicos e, portanto, racionais e incontestáveis aos quais pode recorrer para justificar as suas ações. No entanto, enquanto ideias imaginativas, essas crenças, embora sejam apresentadas como verdades absolutas, são facilmente contrapostas. Essa contraposição, ainda que por outras crenças também travestidas de verdades absolutas, põe em risco o seu domínio. Diante dessa ameaça, os dois posicionamentos possíveis para esse tirano amedrontado, como já relatado, são o desfazimento ou fortalecimento de suas crenças.

No primeiro caso, a esperança de se alcançar o limite máximo da eficiência e alta performance e assim superar a concorrência se desfaz, restando ao sujeito a desilusão, o desencanto. A consequência desse posicionamento é, portanto, o medo sem a esperança, ou seja, conforme demonstrado por Espinosa (2014a), o desespero. Tomado pela desesperança, o indivíduo experiencia o sentimento de o mais absoluto desamparo.

O segundo posicionamento possível consiste na manutenção e fortalecimento das ideias que lhes servem de amparo, de modo a se construir uma fortaleza contra o medo. Nesse sentido, os sujeitos ampliam suas buscas por ideias e ações que confirmem a sua crença inicial. Assim, intensifica a opressão a si mesmo na forma de exigências e metas cada vez mais exageradas com o intuito de produzir resultados que anulem a dúvida acerca da verdade estabelecida. À medida em que o indivíduo vai se aproximando dos propósitos estabelecidos, por e para si, eles são jogados para frente, de modo a nunca serem atingidos. Diante da

expectativa frustrada em inúmeras ocasiões, o sujeito é tomado pela decepção, que é a tristeza diante do resultado diferente daquele que era esperado (Espinosa, 2014a), entre outros afetos como inveja e culpa. Para escapar dessas paixões tristes, resta acentuar a busca por resultados. Assim, para proteger-se do medo, isto é, levado pelo medo do medo, o sujeito neoliberal, à medida em que se ampliam as cobranças e opressão sobre si, aprofunda-se na servidão. Nesses termos, o empresário de si se apresenta como servo de sua própria tirania, ou seja, servo de si mesmo.

Entendendo a liberdade como a posse de bens e o domínio de si, cada pessoa se enxerga como o único responsável pelos resultados que julga necessários para ser livre. De maneira associada, também acredita que estes só podem ser alcançados individualmente (Dardot & Laval, 2016). Assim atomizados e amedrontados, cada um de maneira isolada atua como um Barão de Münchhausen[19] às avessas ao se manter por suas próprias forças no pântano da servidão. Neste cenário, puxa-se para baixo pelos próprios cabelos e enterra-se orgulhoso de si, acreditando que esta ação é expressão de sua autonomia. Assim fazendo, julga-se livre, no entanto, como demonstrado por Espinosa (2014a), considera-se de tal maneira porque desconhece os afetos que o levam a agir. Tal qual a metáfora construída, o sujeito contemporâneo, tirano e servo de si mesmo, aprofundado em paixões tristes, acredita que a luta que trava, de maneira solitária, em busca da liberdade é manifestação do seu livre-arbítrio. Assim considera, entretanto, porque ignora que sua batalha é uma ação que se dá necessariamente em decorrência do medo e do desamparo inerentes ao aprisionamento produzido no contexto neoliberal.

Conforme tentamos aqui argumentar, o neoliberalismo, essa racionalidade global, forma uma engrenagem que opera como uma causa exterior cuja potência é infinitamente

[19] Faz referência à história fantástica Fuga no Pântano, segundo a qual o Barão de Münchhausen ao cair em um pântano com o seu cavalo consegue salvar a si e ao animal puxando-se pelos próprios cabelos.

maior do que a potência de cada um dos sujeitos. Assim sendo, e considerando que se trata de uma força derivada de processos de dominação forjados a partir de mecanismos próprios do medo, afeta as pessoas com poder de direcioná-las em um sentido contrário à sua própria natureza. Desse modo despotencializado e preso no sistema paixão-heteronomia-servidão, o sujeito contemporâneo vivencia uma precarização da existência que se manifesta na forma de sofrimento e adoecimento.

A tela ora desenhada desvela que esses padecimentos resultantes de uma existência precarizada são sofrimentos ético-políticos. Dessa forma são definidos por Sawaia (2014) os afetos que, embora sentidos pelo indivíduo, não são de ordem individual, mas sim fruto das relações sociais historicamente constituídas que o impede de lutar contra a sua própria condição de servidão. Essa descrição se alinha perfeitamente à condição do sujeito neoliberal que, mergulhado em um pântano de paixões tristes, acredita lutar por sua liberdade, no entanto, quanto mais peleja, mais se aprofunda na servidão. Assim configurado, o empresário de si, tirano e servo de sua própria tirania, - não só, mas principalmente aquele que trabalha (Marinho & Oliveira, 2019) -, vive de tal modo em uma condição de escravidão que facilmente pode ser indicado como modelo bastante representativo da vivência humana da servidão pintada no quadro da existência contemporânea.

Servidão e Existência Precarizada no Trabalho Docente

O sofrimento produzido pelo neoliberalismo que se expressa na relação dos sujeitos com o trabalho é analisado por Castro (2022) como resultado de um fenômeno denominado precarização subjetiva. A precarização subjetiva é definida como sendo a perda de sentido existencial resultante do esgotamento emocional causado pelas relações de trabalho. São apontados como determinantes desse esgotamento emocional: a sobrecarga de trabalho decorrente da imposição de metas inalcançáveis que exigem do trabalhador um esforço

constante e exaustivo e a escassez de tempo que, em decorrência do desenvolvimento da Internet e demais tecnologias remotas, fica cada vez mais evidente. A redução do tempo passou a ser ainda mais intensa a partir da pandemia de Covid-19 quando houve uma expansão do trabalho remoto e, em nome do isolamento social, as barreiras que separavam os ambientes domésticos e de trabalho foram desfeitas.

São determinantes ainda da precarização subjetiva a exigência de flexibilidade, os métodos de avaliação de desempenho e o senso de insignificância. A exigência de flexibilidade está associada à cobrança para que o trabalhador atue em várias atividades diferentes e tenha capacidade para lidar com diversas demandas ao mesmo tempo. Um exemplo dessa exigência pode ser encontrado entre os motoristas de ônibus que com o tempo passaram também a cobrar e/ou conferir a passagem, ser responsável por entregar as bagagens e ainda dirigir ao mesmo tempo dois tipos de ônibus diferentes, quando se trata de um transporte de dois andares. As avaliações de desempenho são métodos de verificação dos resultados que permitem a individualização dos salários de acordo com a performance de cada trabalhador, estimulando a competição e a busca desenfreada por resultados. A insignificância por sua vez está relacionada ao fato do trabalhador sentir que está sendo cada vez mais descartável e, em decorrência dos mecanismos de automação, substituível na função que desempenha. Essa sensação de ser insignificante também é sentida no fato de que a automação impede que ele imprima a sua identidade e se reconheça no trabalho desenvolvido.

O conjunto das determinações sociais do trabalho tem como efeito a regulação/autorregulação cada vez mais intensa do tempo, do desempenho, da realização da tarefa, do alcance de metas e redução dos recursos. Ao mesmo tempo, exige também que o trabalhador seja mais flexível, amável, tenha espírito de equipe, autonomia e senso de colaboração. No entanto, quanto mais esse sujeito desenvolve as capacidades de colaboração, amabilidade, autonomia e é atencioso, menos consegue atender às demandas de alto

desempenho, alcançar as metas impostas e obter os resultados exigidos nas avaliações de resultados. Se privilegia estas, afasta-se daquelas e vice-versa. Assim sendo, as demandas impostas pelas determinações sociais do trabalho são contraditórias e inconciliáveis (Castro, 2022).

Com o intuito de atender a essas demandas, os sujeitos entram em um fluxo intenso de trabalho, formação, treinamento, desenvolvimento de estratégias, recorrendo a todos os recursos possíveis. De maneira que toda ação que se desvie da busca em atender a essas demandas antagônicas é sentida como uma irregularidade sujeita a repressão, recriminação e exclusão social. Assim sendo, todo o tempo do sujeito é transformado em tempo produtivo e as relações sociais tornam-se redes de trabalho. Nessa realidade, as infinitas possibilidades de sociabilidade e de vivência do tempo vão sendo direcionadas para o trabalho, para a aquisição de recursos financeiros. As relações mercantis vão se tornando o único sentido da existência. Nesse processo, a subjetividade vai se constituindo a partir da impessoalidade e da indiferença, ficando reduzida a uma existência econômica. A restrição das múltiplas formas de vivenciar o tempo e a relações sociais, ou seja, a redução a uma existência econômica, aumenta o sentimento de vazio, de insignificância, de empobrecimento do sentido da existência, ou seja, de precarização da subjetividade.

Tomando Espinosa (2014a) como base de compreensão desse contexto relatado por Castro (2022) como causador de precariedade subjetiva, podemos considerar que este fenômeno se refere à uma diminuição da potência de existir dos indivíduos, diminuição das possibilidades de expansão da existência, do poder afetar e ser afetado mutuamente na relação com o trabalho, como elaborado por Clot (2007).

A vivência de precarização da subjetividade, própria da realidade neoliberal, é um fenômeno que atinge todos os trabalhadores, sejam esses da esfera privada ou pública, atuem na indústria ou sejam prestadores de serviços. Efeito do neoliberalismo, esse é um fenômeno

que atua sobre todos aqueles que estão inseridos de alguma maneira na lógica do empreendedorismo e, portanto, vivenciam o empobrecimento de direitos, dos vínculos sociais, da assistência do Estado, das condições de trabalho, ou seja, da vida em sociedade em sua totalidade.

O trabalho docente, tal como todos os outros, é tomado por essa lógica neoliberal à medida que a prática pedagógica é colocada a serviço da lucratividade e o professor, cada vez mais, configura-se como novo proletariado de serviços da era digital (Antunes, 2020). Nesse contexto, a educação é transformada em mercadoria, os alunos e seus pais são clientes e os professores prestadores de serviço. A educação se torna um empreendimento sujeito às exigências de produtividade e gerenciada de acordo com os preceitos mercadológicos. Assim sendo, os profissionais que aí atuam estão submetidos aos mesmos processos de precarização objetiva e subjetiva que atinge os demais trabalhadores. Por um lado, é exigido desses profissionais produtividade e flexibilidade ao terem turmas como muitos alunos, ministrarem várias disciplinas para conseguir renda suficiente para sobrevivência com dignidade, desenvolverem múltiplas funções no ambiente escolar. Por outro, são requeridos resultados de aprendizagem e melhoramento dos índices de aprovação que servem de propaganda para aquisição de novos alunos-clientes. Diante da imposição dessas obrigações incompatíveis, os docentes sentem pouca autonomia no desempenho de sua atividade e um esvaziamento de sentido em seu fazer (Gehreim, 2022).

No contexto das Instituições de Ensino Superior, a precarização do trabalho docente se revela por meio de sintomas e adoecimentos relacionados à síndrome de burnout, estresse, ansiedade, esgotamento, depressão e distúrbio do sono (Diehl & Marin, 2016). Esses sintomas presentes tanto entre os docentes da esfera privada (Jilou & Cecílio, 2015; Guimaraes, Pontes, Silva, Nunes, 2019; Dalagasperina & Monteiro, 2016) quanto pública (Campos, Carvalho, Souza, 2021; Cardoso, Rodrigues, Rocha, et al, 2021; Lima & Batista, 2022) estão

associados à sobrecarga, cobranças e dificuldades de relacionamento com a chefia e alunos (Dalagasperina & Monte, 2016), intensificação do trabalho docente, precarização e carga horária excessiva (Jilou & Cecílio, 2015), exigências de produtividade e a competitividade (Campos, Carvalho, Souza, 2021). As exaustivas jornadas de trabalho, intensificadas com a pandemia de Covid-19, que comprometem a saúde física e psicológica dos trabalhadores são, como analisam Marinho e Vieira (2019), características da escravidão contemporânea. Tal escravidão é possível devido ao padecimento originário da tríade paixão-heternomia-servidão à qual os trabalhadores estão submetidos (Brandão, 2012).

A contemporaneidade, marcada pelo neoliberalismo, organiza-se a partir de sistemas que anulam a potência de vida dos sujeitos ao ponto de torná-los vulneráveis aos processos de dominação e ao padecimento. No entanto, como afirma Sawaia (2009, p. 364), se por um lado os mecanismos opressores geram sofrimento, medo, humilhação, por outro, "há também o extraordinário milagre humano da vontade de ser feliz e de recomeçar onde qualquer esperança parece morta". Diante desse 'milagre humano', dessa força de perseverar na existência, cabe à psicologia estudar as engrenagens da opressão, bem como a potência humana de enfrentá-la, no sentido de elucidar e combater esses processos de inclusão perversa, dando lugar à construção de relações sociais pautadas na liberdade, ou seja, na condição do ser humano se manifestar em toda a sua potencialidade de ser, em todo o seu potencial de pensar e, consequentemente, agir.

Assim sendo, como os professores lidam com os sofrimentos vivenciados no cotidiano de trabalho? Há possibilidade de enfrentamento e transformação dessa realidade?

Metodologia

Com os objetivos de identificar maneiras como os professores de IES têm lidado com situações do contexto de trabalho que lhes causam sofrimento, bem como refletir acerca das

possibilidades de enfrentamento possíveis aos professores de IES realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa, utilizando a entrevista como técnica de construção das informações aqui analisadas (Creswell, 2010)

Os participantes deste terceiro estudo foram os mesmos sujeitos dos anteriores, ou seja, 58 professores de IES públicas e privadas, localizadas em Fortaleza, Maracanaú, Sobral, Itapipoca, Limoeiro do Norte, Icó, Juazeiro do Norte, Crato e Barbalha. Estes foram selecionados por conveniência e utilizando a técnica bola de neve (Yin, 2016), e incluíram profissionais de ambos os gêneros, com idades entre 27 e 62 anos, de diferentes etnias: brancos, negros e pardos. Em relação à atuação profissional, o *corpus* desta pesquisa foi composto por professores com experiência docente variando de 9 meses a 30 anos, tanto com vínculo efetivo quanto substituto em IES públicas, além de professores contratados por hora-aula, por tempo parcial e integral em instituições privadas. A caracterização detalhada dos participantes está disponível em: Caracterização dos Participantes e Apêndice A.

A participação dos professores consistiu em, na mesma entrevista descrita no estudo 2 desta tese, responder a algumas perguntas sobre os sofrimentos vivenciados no cotidiano de trabalho, as medidas utilizadas para lidar com as situações que causam sofrimento e se eles acreditam em alguma possibilidade de enfrentamento e transformação com relação àquilo que lhes causa sofrimento. Tal como relatado na descrição dos procedimentos metodológicos no estudo anterior, as entrevistas, realizadas de maneira presencial, foram gravadas, transcritas e submetidas aos procedimentos de análise de conteúdo (Bardin, 2016). Os resultados construídos estão apresentados a seguir.

Resultados

Para identificar a maneira como os professores de IES têm lidado com as situações do contexto de trabalho que lhes causam sofrimento e refletir acerca dos enfrentamentos dessa

realidade que sejam possíveis a esses profissionais, detivemo-nos às respostas dos entrevistados, principalmente, às seguintes perguntas: I) Como você lida com as questões cotidianas que te causam sofrimento? II) Há possibilidade de enfrentamento e transformação dessa realidade causadora de sofrimento docente?

Como os Professores Têm Lidado com as Situações do Trabalho que lhes Causam Sofrimento?

A partir do processo de codificação das respostas que os entrevistados deram à questão título desta seção, de acordo com os procedimentos de análise de conteúdo orientados por Bardin (2016), categorizamos as maneiras pelas quais os docentes lidam com as situações que lhes causam sofrimento da seguinte maneira: a) *persistência* com relação ao trabalho docente na IES, apesar das situações que causam sofrimento; b) *resistência* diante das situações que causam sofrimento, e c) *desistência* do trabalho docente.

Persistência. De acordo com o Dicionário Online de Português (2024), persistir significa insistir, continuar, prosseguir. A persistência é a qualidade de quem não desiste de seus objetivos. Caracterizamos assim, portanto, as ações docentes que se revelam como tentativas de encontrar maneiras de tentar conseguir resultados do seu trabalho, insistir, prosseguir, apesar das dificuldades. São, portanto, maneiras de lidar com as situações que causam sofrimento que revelam comportamentos orientados, principalmente, pela esperança com relação ao fruto do trabalho desenvolvido.

Essa persistência ocorre, por exemplo, como relatado pelo Prof. 36 (IES privada/04, capital) que se dedica a realizar o trabalho administrativo e implementar as estratégias pedagógicas propostas da melhor maneira possível, ainda que as ache mirabolantes:

> *Não é que você não goste de atrasar, você não gosta de fazer a parte administrativa, é algo que não te dá prazer nenhum, então você faz sempre e sempre bem feito que é pra não voltar.*

> *Você também vai procurar participar ativamente das reuniões, vai sempre trazer alguma consideração, mas atualmente você não é a parte que desacredita de algumas estratégias mirabolantes que são colocadas. Você vai fazer, mas sabendo que elas são mirabolantes.*

É persistência também as ações relatadas pela Profa. 25 (vínculo de substituto em IES pública, IES privada/02, interior) diante da falta de material para trabalhar na IES pública onde atua como professora substituta:

> *Muitas aulas só aconteceram porque a gente pedia para os alunos trazerem o material. Sei que não é correto, mas o pior era ficar só na instrução. [...] Então a gente pedia para os alunos levarem um escalpe, um gel e uma água destilada, que nem a água destilada tinha lá. Para ter pelo menos como fazer num boneco, eu pedia à Farmace[20] um material vencido. Não para eles fazerem neles, mas, pelo menos, para furarem os bonecos, vencido dá.*

Outra maneira de persistir ocorre quando o docente busca encontrar uma maneira de atender às demandas que lhes são solicitadas investindo recursos próprios, como fez a Profa. 39 (vínculo de substituto em IES pública, IES privada/03, capital) ao se referir ao seu trabalho na IES privada: "*Eu tenho um microfone, eu comprei. Fui atrás eu mesma na Shopee, aqueles microfones que são portáteis, amplificador e tal, adaptei pra aula, dei o meu jeito e consegui, não sei como".*

Consideramos também formas de persistência quando o docente demanda, denuncia, solicita uma intervenção junto às pessoas competentes, como fez, por exemplo, a Profa. 25 (vínculo de substituto em IES pública, IES privada/02, interior):

> *Eu fiz memorando para solicitar material. Solicitei reitoria. Chegou numa situação que eu pedi pauta em uma reunião de departamento pra falar do laboratório, foi uma hora de discussão. Quando eu me levantei todo mundo ficou em choque porque eu me levantei para falar de pé. Eu digo, 'eu tô assim tão querendo explodir, que eu vou falar em pé, não vou me conter e falar sentada. […] Todos os professores aqui têm ciência e eu pedi pauta porque eu*

[20] Indústria farmacêutica localizada na região do Cariri.

quero um registro, eu quero um documento dessa minha insatisfação. Porque não adianta fazer memorando, enviar para o departamento disso, enviar para a pró-reitoria não sei das quantas que não tem retorno e a ata da reunião é um documento, querendo ou não, é um documento jurídico, é o registro de alguma situação que tá em falta'.

Uma outra maneira de continuar persistindo é priorizando as lutas, como diz a Profa. 15 (IES privada/01, interior):

É como se eu estivesse priorizando dentro das lutas, das questões, o que vai valer a pena lutar naquele dia. Tem algumas coisas que se eu lutar elas vão me desgastar muito e elas não vão chegar em canto nenhum porque aquele pacto vai permanecer. Tem outras que eu sei que não, que eu consigo, de algum modo, fazer uma incidência e mudar.

Buscar aliados e fortalecer os vínculos de amizade dentro da IES é mais uma maneira de persistir, como podemos ver no trecho a seguir:

Quando eu encontro com alguns [colegas] que são bem próximos, no corredor... ontem mesmo uma das professoras foi entrar em sala e me chamou e disse 'mulher, tu viu isso assim?' Eu disse, 'vi, percebi também'. Aí isso é bom, porque a gente vê que outras pessoas percebem e você vê que não é implicância sua. Aí isso é bom, isso é um espaço de desabafo. Encontrar com os outros, às vezes, no café, ali na padaria. (Profa. 10, vínculo efetivo em IES pública, interior).

É persistência também quando se constrói uma rede de apoio no âmbito pessoal para conseguir dar conta das demandas de trabalho, como faz a Profa. 38 (vínculo efetivo em IES pública, capital):

Quando eu sou convidada para uma palestra, para alguma coisa, para uma viagem, eu tenho que organizar a minha vida toda. Esse semestre, inclusive, por causa desses projetos, eu vou ter muitas viagens. Acabei de chegar e já estou indo de novo, agora domingo, e depois tem mais duas seguidas. E cada uma dessas viagens é um furacão, porque o meu marido também trabalha fora e também tem uma idosa aqui em casa. E aí tem que chamar a sogra, eu tenho três pessoas aqui que me ajudam, entendeu?

Ignorar, encontrar uma justificativa, generalizar ou normalizar determinadas situações de sofrimento vivenciada também aparece como uma maneira de continuar persistindo com relação ao trabalho docente. Isso é o que faz a Profa. 20 (IES privada/01, interior) diante das situações em que vivencia machismo no contexto de trabalho:

> *Eu fingia que não estava acontecendo [...]. Eu tenho muito esse comportamento de fingir que tá tudo bem. Até porque eu fiz isso muito tempo. Desde a minha graduação, são homens. Eu vou dar aula pra homens e meus colegas são todos homens. Eu preciso me sobressair de alguma forma. Então, pra mim, quanto menos eu der importância, melhor. Eu sinto, lógico. Mas não é algo que interfira na minha vida. [...] Já vejo aquilo como normal.*

Outra maneira de continuar desenvolvendo o trabalho da melhor maneira possível é se dando um prazo para suportar a situação de sofrimento, como faz a Profa. 23 (IES privada/02, interior) com relação ao período em que esteve na função de coordenação de curso:

> *Eu digo, eu não sirvo pra isso aqui. Não dá certo. Sabe aquela coisa, você sabe o motivo, você tem que fingir que está tudo bem? Eu respirava fundo, fazia, eu só vou aguentar aqui para fechar os dois anos. Já que eu estou aqui, vou fechar os dois anos e tudo.*

Para se manter desenvolvendo o trabalho, os docentes recorrem aos cuidados pessoais como tentativa de prevenir adoecimentos, como a Profa. 33 (vínculo efetivo em IES pública, capital) fez no período de pandemia:

> *Olha, o que eu procurei fazer foram meus exercícios físicos, quando eu podia ia no parque dar uma caminhada. Eu preciso do mar, eu preciso tomar um banho de mar, preciso mergulhar. É isso aí que me restaura, é a natureza. Natureza, exercícios físicos, caminhada.*

Ou ainda recorrem a cuidados pessoais após algum processo de adoecimento, com o intuito de evitar uma reincidência:

> *Eu passei quase 15 dias sem voz e quase um mês para que ela voltasse ao normal. E aí depois disso eu passei a ter mais cuidado, beber muita água, falar com o tom mais baixo, a solicitar silêncio à turma, ou então se a turma estiver fazendo barulho, eu não elevo minha voz. [...]*

> *enfim, passei a tomar certos cuidados que antes eu não tomava* (Profa. 04, IES privada/03, interior).

A fé também aparece como um recurso para se manter desenvolvendo a atividade docente, como diz o Prof. 42 (vínculo efetivo em IES pública, capital): "*Eu sempre tenho a minha fé. Eu sou cristão. E me ampara. Alguém pode dizer 'isso é só palavra'. Que seja, mas me traz paz de espírito. O importante é isso, estar confortável".*

Além de terapia, uso de bebidas de maneira recreativa ou medicamentos de uso pontual, como o Prof. 53 (IES privada/02, IES privada/03, capital): *"Quando eu chego um pouco agitado porque estava dando aulas, eu tomo um relaxante muscular pra me ajudar a dormir. Mas não é que é sempre assim. É quando eu tô muito num pico de cansaço. E faço terapia."*

Ou ainda medicamentos de uso contínuo, como o Prof. 02 (IES privada/02, interior):

> *Álcool não, mas eu tenho transtorno misto de depressão e ansiedade e aí isso aqui é um gatilho muito grande, quase todo dia. Então eu uso... hoje eu uso dois medicamentos: Cloridrato de venlafaxina e trazodona para me deixar um pouco mais no eixo. E assim como eu, eu sei de vários outros professores que tomam também hoje em dia.*

Uma outra forma de persistir é por meio de um processo de transformação pessoal no que diz respeito à maneira de perceber as situações, como diz o Prof. 26 (IES privada/01, interior):

> *Isso foi uma transformação pessoal, as pressões não deixaram de existir. Eu aprendi a lidar com elas. É aquele negócio, é um amadurecimento no processo. Talvez quando eu entrei lá para tomar o cargo que eu tomei, talvez eu não tivesse ainda tanta maturidade assim, talvez porque era a primeira vez que eu estava assumindo uma coordenação de uma instituição como aquela.*

A persistência pode ser também encontrando formas de distração, como no caso a seguir:

> *Até uma vez a minha esposa perguntando se eu não jogava videogame para fugir dos problemas. Às vezes pode ser uma fuga, mas no sentido de que você não está vendo uma saída, não está vendo uma forma de tratar o assunto melhor. Eu vou pelo menos me divertir um pouco para não pirar de vez, né?* (Prof. 32, vínculo efetivo em IES pública, capital).

Ou ainda se obrigando a ter momentos de descanso para ser capaz de continuar produzindo:

> *Quando eu percebo que 'Ah, é a final de semana, eu já tô exausto, exaurido da semana, mas tem um monte de coisa pra fazer, eu não faço. Mesmo sabendo que tem um monte de coisa pra fazer. Vou me dar meu tempo, vou sair, vou tomar minha cerveja e vou tentar não ficar culpado, porque eu sei que o máximo de mim eu estou dando. Eu sei que não é irresponsabilidade, não é vagabundagem, porque eu sei, eu sei o quanto eu me dedico, o quanto eu me dou. Então vou tirar isso aí pra mim, por mais que isso possa ter uma alguma consequência negativa no futuro próximo, porque vai ficar coisa acumulada. Aí eu me mato na semana, vou dormir mais tarde, deixo de ir pra minha academia* (Prof. 46, IES privada/03, região metropolitana de Fortaleza).

A persistência pode ser evitando situações que lhes são desagradáveis ou conflituosas, como, por exemplo, faz a Profa. 23 (IES privada/02, interior) quando diz que evita contato com alguns colegas:

> *Mas ir na sala dos professores, tem hora que eu vou 'puta merda, eu acho horrível, não gosto, acho um saco, tem gente ali que eu respiro fundo, e vou, sabe? É... Muitas vezes eu fico na sala de aula conversando com os meninos, eu nem vou pro intervalo, nem... Eu desço e subo, e como lá por cima. Às vezes, eu desço na sala dos professores, pego uma água e subo.*

Uma outra maneira que pode ser entendida como uma forma de persistência na docência diz respeito ao processo de valorização das conquistas pontuais e das gratificações no trabalho, além de manter foco no propósito pedagógico. Isso é o que faz, por exemplo, a Profa. 19 (IES privada/02, interior) diante do conflito com relação à disciplina semipresencial e a necessidade da remuneração. Ela se coloca como propósito tentar desenvolver um bom

trabalho, mesmo nas condições que julga inadequadas. Tal propósito dá sentido ao seu fazer e diminui o desconforto diante do dilema vivenciado. Em suas palavras:

> *Lá tem semipresencial também, que é um paradoxo pra mim, mas como eu preciso do dinheiro, eu vou. Não concordo que exista esse tipo de curso, mas é o que tem pra hoje. Eu preciso do dinheiro, então ao invés de tá só criticando, deixa eu ver como que é. Falar mal de fora, sem saber é muito fácil, né? E aí eu tento pelo menos fazer alguma coisa melhorzinha. Já que tem, vamos tentar nos adaptar.*

De modo que lembra o que ocorre no ciclo dos relacionamentos abusivos, a persistência aparece também como esperança renovada após momentos de satisfação no trabalho. Isso fica claro quando o Prof. 02 (IES privada/02, interior) fala:

> *Acho que inclusive é isso que vai mantendo a gente na docência, porque a vontade de desistir aparece umas três vezes por semestre, mas no final, quando os resultados vão aparecendo, aí você fala 'ah, não, é muito legal fazer isso'.*

A persistência no trabalho docente na IES aparece também como um investimento com relação à planos futuros, como no caso do Prof. 53 (IES privada/02, IES privada/03, capital):

> *Eu entendo também que todas essas etapas que eu estou passando agora é pensando: 'é construção de preparação para o concurso', entendeu? É por isso que às vezes me perguntam porque eu estou nisso. É isso assim, tempo de docência para pontuar no currículo em um concurso. Embora eu me engaje, eu me esforce, prepare a aula da melhor forma possível, mas na minha cabeça eu sei que é temporário. Nesse tipo de instituição, eu sei que é temporário.*

Move esses professores, a esperança de conseguir espaço em uma instituição em que o trabalho docente não seja tão precarizado e por isso persistem em buscar mais formação, mais experiência, mais publicação. No caso da Profa. 45 (IES privada/03, capital), a sua esperança está em conseguir o título de doutora:

> *Minha expectativa de futuro é fazer o doutorado e passar. Passar! Ô negócio árduo. É fazer o doutorado e permanecer na universidade. [...] Então, eu acho que com o doutorado, que é uma coisa que eu quero muito, também podem me abrir outras portas, em outros locais, em outro... que me dê um pouco mais de estabilidade. Hoje, assim, me cansa essa correria também. Eu entendo que eu sou nova, mas cansa essa correria de ter que dar conta de tantas coisas, né?*

O Prof. 53 (IES privada/02, IES privada/03, capital) já possui o título de doutor, então sua expectativa é aumentar o número de publicações, além de se manter adquirindo tempo de experiência nas IES privadas:

> *Eu sou 'artigueiro', aí o pessoal vive me botando nas coisas. Pra mim é bom porque eu tô querendo o concurso, aí me dá uns pontos, que às vezes os meus concorrentes, geralmente, têm mais experiência de docência, pouca produção, e eu tô com muita produção e ainda não tanta experiência de docência quanto eles. Uma coisa compensa a outra, em termos de pontuação.*

Todas essas maneiras de lidar diante das situações que causam sofrimento entendidas como persistência estão relacionadas às tentativas de dar conta das demandas e, assim, permanecer na docência acreditando nos frutos do seu trabalho. O esforço para desenvolver a atividade docente da melhor forma possível, seja solicitando material dos alunos, investindo recursos próprios, denunciando a falta de material para trabalhar, fortalecendo os vínculos de amizade na IES, recorrendo a terapias, medicamentos, religiosidade ou se obrigando a ter momentos de distração e lazer para continuar sendo produtivo, entre outras, são maneiras de lidar movidas pela esperança de ter algum resultado mediante o esforço ou ainda pelo medo de ser demitido, caso não atenda àquilo que lhe é demandado.

Resistência. A palavra resistência diz respeito, de acordo com o Dicionário Online de Português (2024), à ação ou efeito de resistir, de não ceder, nem sucumbir, de se colocar em

oposição e de recusa à submissão à vontade de outrem. Assim classificamos as maneiras de lidar dos professores que se colocam como oposição, como recusa e não aceitação daquilo que lhes causa sofrimento. As ações docentes entendidas aqui como formas de resistência são aquelas em que o medo diante das consequências de seu comportamento é menor do que a vontade de tentar se manter fiel àquilo em que se acredita com relação ao trabalho docente.

Uma forma de resistência pode ser identificada na fala da Profa. 39 (vínculo de substituto em IES pública, IES privada/03, capital) quando ela expressa que não se sente obrigada a aceitar a barganha dos alunos porque não depende financeiramente da renda que recebe na IES privada. Ela diz o seguinte: "*Mas as salas são muito lotadas, isso dificulta e os alunos querem muito barganhar, por essa questão deles pagarem, né? Só que assim, eu não vou muito nisso, até porque minha renda principal não é aqui."*

Outra maneira de resistência ocorre quando os docentes se recusam a atender demandas da IES que não são remuneradas, por exemplo:

> *Quando a instituição pede para a gente fazer alguma palestra, alguma coisa assim em escolas, na lógica de captar alunos e tudo, eu nunca vou porque não é remunerado, por isso é fora do horário de trabalho, então eu não me sinto minimamente obrigada a ir. Meu papel não é captar aluno, eu sou docente, eu fui contratada para isso. Então eu não vou, simplesmente não vou.* (Profa. 01, vínculo temporário em IES pública, IES privada/03, interior).

A resistência se dá também como oposição à alguma demanda em que o docente não concorde, como no exemplo a seguir:

> *A universidade, há alguns anos, decidiu colocar um crachá aqui. [...] E eu ainda não usei esse crachá. Ele fica na minha mochila, porque eu tenho medo de algum dia alguém pedir esse crachá pra mim. Mas eu acho ridículo as pessoas aqui dentro. Você vai ver algumas pessoas aqui dentro andando de crachá, mas eu não vejo isso como uma situação boa pra uma universidade. Eu conheço todo mundo aqui e as pessoas que eu não conheço eu pergunto*

> *o nome: 'Oi, você é professor?' E tal. Eu acho que o crachá, ele hierarquiza as relações. Os alunos não têm crachá. Então por que eu vou usar crachá?* (Prof. 12, vinculo efetivo em IES pública, interior).

Outra circunstância em que fica evidente o comportamento de resistência é quando o docente recusa a se manter em uma situação de desvalorização do seu trabalho por parte do aluno, como no episódio relatado pela Profa. 10 (vínculo efetivo, IES pública, interior):

> *Eles estavam realmente desinteressados e tudo mais. Eu parei a aula na metade e eu encerrei. Encerrei. Terminei a parte das imagens, ainda ia fazer outras partes, mas eu disse, 'não, por hoje é só. Amanhã a gente continua'. Porque um estava olhando o celular, outro estava... Aí tem umas... é incrível, tem umas alunas que ficam fazendo selfie na hora da aula, que eu acho extremamente desrespeitoso, mas não reclamo. Se a pessoa não acha que é desrespeitoso, não tem como eu explicar isso a ela. Aí eu parei a aula. Isso é muito raro de acontecer, mas nesse dia eu parei. Eu estou me esforçando à toa. Hoje eu estou me esforçando à toa. Estou cansada e eles não querem aula. No dia seguinte a gente fez aula normal, tudo bem. Mas nesse dia eu parei. Eu parei porque eu achei muita falta de respeito. Você já vem cansado, já vem fazendo um esforço desumano e você não é valorizada nesse trabalho.*

A resistência pode ser no sentido de se resguardar e não atender aos apelos de se colocar no fluxo de produção infinita com o intuito de ascender na carreira ou conseguir maior reconhecimento ou visibilidade entre os demais. Sobre isso, a Profa. 37 (vínculo efetivo em IES pública, capital) faz a seguinte reflexão:

> *No meu trabalho, o que é sempre importante é eu me acompanhar. Eu tenho amigos que olham e me dizem, 'ah, você era pra estar fazendo isso, aquilo lá na frente, ser X'. Isso pra quê? Pra quê que eu vou me arrastar, pra quê que eu vou me atropelar? Eu não vou me atropelar e nem toda coisa sou eu que tenho que fazer. Nem toda coisa eu vou fazer só, sabe? Nem toda coisa eu vou liderar. Pra quê isso? Pra quê que eu vou querer ser maior do que eu sou? Se eu conseguir ser do tamanho que eu sou, já tô feliz. Feliz, entendeu? Mas para quê? Sabe essa coisa do acúmulo? 'Você tem que ascender e brilhar'. Eu digo, 'gente, já tem tanta*

> *estrela no céu', sabe? Às vezes, eu acho que eu sou um vagalume. Vai ter hora que eu vou estar apagadinha. É isso. Depois a gente acende de novo.*

Essas ações de resistência podem ocorrer também na forma de algumas imposições com relação a limites e horários, como no caso da Profa. 19 (IES privada/02, interior) quando diz "*O dia que tem as terapias do meu filho, esses dias não são negociáveis. Eu faço questão de levar ele pra fono, pra psicóloga. Não são negociados."*

Identificamos como resistência a ação de não obediência, como relatado a seguir pelo Prof. 26 (IES privada/01, interior) quando estava na posição de coordenador de curso:

> *Lá no processo de Enade, eles contrataram uma consultoria e tinha que ser o que elas diziam. A mulher, lógico, ela tem experiência no processo de Enade e tudo, mas eu via que o que ela estava propondo pro meu curso ia fugir muito do que era e do que eu achava que era pra ser feito. Então durante esse processo eu passei a fazer meio o que o cursinho faz. 'Cara, é pra fazer uma prova boa? É. A ideia né essa? Então vamos pegar as provas, vamos entender o que a prova cobra e vamos formar os caras para fazer a prova'. E ela vinha com outra coisa. A consultoria trouxe lá uma ideia muito louca. Eu disse 'meu irmão, não vai bater não'. Aí eu comecei a fazer o que tava me dando na cabeça e batendo de frente, dizendo que era pra fazer assim, assim e assim. Ela disse não, era pra fazer assim. Aí teve um momento que eu descobri que quase eu ia sendo demitido porque eu não tava aceitando.*

Resistir pode ser na forma de ignorar alguns apelos e agir politicamente, como diz o Prof. 13 (IES privada/03, interior): "*A nossa estrutura é política. Você vive politicamente todos os dias. Como é que é aquela história? Você ouve, mas não escuta. Porque se você internaliza, você fica louco"*. Aqui o afeto que mobiliza a ação de ignorar é a redução do medo diante da recusa em atender àquilo que está sendo demandado. Diferente é o que ocorre quando o docente ignora alguma situação como maneira de persistência, ou seja, quando o afeto mobilizador é o medo, e por isso, o docente ignora aquilo que lhe causa insatisfação por receio de falar da sua insatisfação e gerar um impedimento da atividade docente.

O confronto também aparece como uma maneira de resistir, como no exemplo a seguir da Profa. 27 (vínculo de substituto em IES pública, IES privada/01, interior) que, referindo-se ao contexto onde atua como professora substituta, manifestou-se contra a obrigatoriedade do professor substituto orientar trabalhos de conclusão de curso:

> *Já teve reunião de departamento que eu pontuei isso quando quiseram colocar obrigatório a orientação de TCC. Aí eu disse: 'não, obrigatório não. Se a pessoa quiser, joia, mas obrigatório não. Não pode ser obrigatório porque vai sobrecarregando uma pessoa que já tá ali ganhando menos'.*

E a Profa. 19 (IES privada/02, interior) que, outrora quando coordenadora de curso em uma IES privada, questionava as exigências do diretor da instituição:

> *Eu não vou mais fazer nada. E ele ficava muito indignado porque eu não baixava a minha cabeça pra ele, sabe? Eu percebia isso, só eu e X[21], que a gente não baixava a cabeça, que questionava ele, que a gente tinha conteúdo para questionar. Os outros eram 'sim, sim, sim, sim'. E eu brigava muito, porque eu brigava pelo curso.*

Em todos esses comportamentos fica evidente, de alguma maneira, um risco e, portanto, uma inibição do medo. Isso fica explícito na fala do Prof. 03 (IES privada/02, interior):

> *Os colegas ficam brincando muito comigo, dizendo que eu coloco muita banca na faculdade. Mas eu acho que eu tenho coragem de falar porque eu não tenho mais medo de ser demitido. E aí tem que falar, gente. Olha, se não falar, eu acho que vão montar em cima de você e daqui a pouco estão botando para tu fazer uma aula dia 25 de dezembro. Entendeu? Não tem condição. Então eu falo quando tem que falar.*

Todas essas maneiras de lidar com as situações de sofrimento são identificadas como ações de resistência por serem entendidas como comportamentos de não aceitação, de recusa e oposição em que ficam evidentes uma redução do medo com relação às consequências de tal

[21] Supressão do nome de outra professora coordenadora de curso.

posicionamento. Bem como, a tentativa de se manter minimamente íntegro àquilo que se acredita.

Desistência. De acordo com o Dicionário Online de Língua Portuguesa (2024), desistência diz respeito à renúncia ao que se almejava, abandono, não dar continuidade a algo, ato ou efeito de desistir. Com relação ao trabalho docente, a desistência foi percebida de duas maneiras: uma que estamos considerando como desistência efetiva e outra como desistência afetiva. Em ambas, o afeto relacionado é o de desamparo, a ausência de esperança.

A desistência efetiva ocorre quando o docente desiste de trabalhar na IES ou da carreira docente, como no caso do Prof. 13 (IES privada/03, interior) que entregou a carta de demissão no dia em que nos concedeu a entrevista:

> *Hoje eu entreguei minha carta de demissão. Estou de aviso prévio a partir de hoje. Porque é justamente esse sentimento, não adianta você acreditar em algo, mas saber que você não pode fazer além. A briga você fez, você batalhou o bom combate, chegou um momento, que como diz o Suassuna, você precisa se acovardar para ver o resultado. Então foi isso que eu senti.*

Também a Profa. 19 (IES privada/02, interior) pediu demissão da IES em que trabalhava como coordenadora de curso um tempo após o episódio relatado a seguir:

> *Eu chorava tanto, sabe? Um misto de raiva, me senti tão humilhada naquela situação que eu disse assim 'eu não preciso passar por isso. Eu não tenho pra quê passar por isso'. E aí foi de fato quando eu vi que, pra mim, basta. [...] Isso aí pra mim foi a gota d'água. Eu não preciso passar por isso, eu não tenho que passar por isso.*

A ação de desistência efetiva identificada na entrevista da Profa. 49 (IES privada/02, capital) ocorre como um processo de desencantamento com a carreira docente, de modo que ao ser indagada sobre a sua perspectiva acerca do futuro com relação ao trabalho, respondeu: "*É sair da docência. Hoje estou estudando para outros tipos de concursos. Para outras áreas. [...] Então assim, em termos de futuro é sair da docência.*"

Já no caso da Profa. 25 (vínculo de substituto em IES pública, IES privada, interior), a desistência com relação à docência foi acompanhada por um processo de transição de carreira, inclusive iniciando um novo curso de graduação:

> *Foi assim um estresse muito grande pra mim pra eu querer sair até de minha profissão. E é porque eu já passei por tanta coisa que eu acho que não sou frágil de querer desistir num primeiro momento. E eu cheguei nesse raciocínio de que eu estou tão desgastada que eu tenho que sair 100%. Se é pra sair, eu vou sair 100%, tanto que eu mudei até de mundo.*

Outra maneira de lidar com o sofrimento docente é por meio do que estamos chamando de desistência afetiva. Nesse caso, o docente não pede demissão, mas deixa de ter perspectivas com relação ao trabalho, não tem esperança de que sua ação vá ter algum efeito transformador e, portanto, não consegue se reconhecer no seu trabalho.

Aqui não se trata de demissão silenciosa, uma vez que a demissão silenciosa se caracteriza como um movimento de decisão de não fazer no trabalho além daquilo que foi contratado para fazer. Desse modo, tem-se, portanto, uma maneira de impor limites às demandas do trabalho e reduzir o papel que este assume na vida dos sujeitos (Cavalcante & Woida, 2024). Assim sendo, a demissão silenciosa expressa mais um poder de não agir, ou seja, está mais próximo de uma ação de resistência. Diferente disso, o afeto que trazemos, talvez, aproxime-se mais da perspectiva de demissão subjetiva. Conceito lacaniano que fala de uma renúncia do próprio desejo para se colocar à serviço do desejo do Outro (Ferraz, 2015), no entanto, não se busca aqui uma perspectiva psicanalítica para tal ação.

Como exemplo do que estamos considerando como desistência afetiva temos o relato do Prof. 03 (IES privada/02, interior): "*Então eu desisti. Tem problema, 'me diga aí o que é pra fazer'. Pronto, vou lá e faço"*. Essa é uma desistência no sentido de não mais questionar, apenas obedecer.

Já o Prof. 44 (IES privada/04, capital) analisa o seguinte:

> *O adoecimento vem nesse sentido de que você não vê melhora. Você não vê melhora salarial, você não vê crescimento. Então você vê que é uma coisa crônica, que é uma coisa trabalhista. E aí você se desespera, porque pra onde você for vai ser essa tratativa. E aí... Ou você concorda ou você discorda. Agora, se você discordar, você já fica fora. Então você tem que engolir, aceitar, concordar e fazer. São três verbos que é o que você tem que fazer: aceitar, concordar e fazer.*

No contexto das IES públicas, a desistência afetiva pode ser identificada no seguinte relato do Prof. 41 (vínculo efetivo em IES pública, capital):

> *Eu passei alguns anos nisso e não vi um retorno, uma melhoria na minha vida material mesmo até, e na carreira. Então eu tenho um pouco esse sentimento agora de que se eu fizer um mínimo, eu vou continuar no mesmo lugar que eu estou fazendo o máximo. Então é melhor fazer o mínimo. É mais esse sentimento assim.*

Diante do processo de desvinculação afetiva, há docentes que começam a buscar e tentar associar a docência a outras atividades, por exemplo:

> *E aí eu repensei muito o que eu poderia fazer, comecei a procurar outros espaços, outras possibilidades aqui em Fortaleza que seria viável para eu estar mais próximo de amigos e dos meus familiares. E aí surgiu outras possibilidades, eu vim, mas não me desliguei da instituição, continuo lá, porque eu não quero perder isso por causa da docência. [...]E vim. Aí estando lá dois dias agora, me dá a possibilidade de ocupar outros espaços, fazer outras atividades, como estou fazendo agora, e preservar minha saúde, principalmente minha saúde mental* (Prof. 35, IES privada/01, interior).

Outra possibilidade relatada por vários professores entrevistados é, diante da insegurança e falta de perspectiva por via da docência, associar o trabalho docente a algum empreendimento. Nas palavras da Profa. 05 (IES privada/01, interior):

> *Como uma válvula de escape, eu passei a me ver como empreendedora. Eu estou gostando do que eu estou fazendo, sabe? Então eu penso em ampliar as lojas, eu penso em investir no decorrer do próximo ano, eu penso em que a loja venha a ter, de fato, uma outra visibilidade.*

E entre os professores de IES públicas com mais tempo de docência, a desistência afetiva está presente na expectativa de aposentadoria, como pode ser visto no trecho a seguir:

> *Eu comecei a pensar 'gente, vou contar quanto tempo eu tenho para me aposentar'. Eu nunca tinha pensado nisso, até esse ano. E esse ano foi a primeira vez, inclusive, eu fui atrás para averbar minhas coisas. Esse foi o primeiro ano que eu pensei realmente em aposentadoria, em ver quantos anos faltam. [...] o que mobilizou foi um pouco isso* (Profa. 14, vínculo efetivo em IES pública, interior).

Tanto a desistência efetiva quanto a afetiva designam ações que têm relação com o sentimento de desamparo, desencanto, resignação. Trata-se da ausência da esperança com relação ao trabalho docente, ou seja, desespero.

Identificadas as ações de persistir, resistir e desistir como maneiras dos docentes lidarem com as situações de sofrimento, ou seja, com as demandas do trabalho docente no contexto neoliberal, passamos a analisar as perspectivas dos professores com relação às possibilidades de enfrentamento e transformação da realidade vivenciadas pelos professores em seu cotidiano que lhes são causadoras de sofrimento.

Há possibilidade de Enfrentamento e Transformação dessa Realidade?

Para além das maneiras de lidar no cotidiano, há perspectiva de transformação dessa realidade? Para essa questão, os docentes de IES privadas deram, por exemplo, as seguintes respostas:

> *Eu não quero ser pessimista, mas eu não consigo encontrar uma saída* (Prof. 13, IES privada/03, interior).

> *Não, não vejo. Na verdade, assim, eu acho que teria essa possibilidade se as instituições contratassem mais professores. Eu acho que haveria uma divisão melhor de tarefas. Mas isso não é uma realidade, nem próximo de ser, porque contratar mais professores significa mais*

gastos para a instituição. [...] Assim, possível é, mas não é colocado em prática. Então eu não vejo possibilidade de mudança (Profa. 43, IES privada/02, capital e IES privada/01, interior).

De transformação da realidade, não. Não enxergo pelo modelo de sociedade que a gente vive. A gente vive numa sociedade capitalista e a instituição de ensino ela se coloca também como uma instituição que está ali para garantir lucro e dinheiro para alguém. Então acho que essas relações de exploração e também desse ensino mercantilizado, elas vão se manter porque isso, percebo muitas vezes, está consolidado na sociedade (Profa. 01, vínculo como substituto em IES pública, IES privada/03, interior).

Mulher, quando a gente fala de uma faculdade privada, é muito difícil ir contra o sistema, porque a gente sabe que o problema em uma faculdade privada não é um problema pontual, de uma. [...] Então, infelizmente, quando a gente fala de uma questão estrutural, é muito difícil ver o caminho nas privadas. Na pública é mais fácil, porque tem reivindicação, o pessoal agora está em greve, essa coisa toda, tem um espaço de diálogo. Mas nas privadas, eu não vejo. Infelizmente eu não tenho um panorama de melhoria para os trabalhistas, não. Só assim, se todo mundo parasse, dissesse 'não, ninguém mais quer ser professor'. Mas nem todo mundo vai parar. Você pode não querer, mas outra pessoa vai querer. Que essa é a lógica deles, é o exército de reserva, né? 'Ah, você não quer receber isso aqui não? Pois olha, não sei quantas pessoas aqui vão querer entrar no seu lugar, porque elas estão precisando de emprego. Então você pode sair'. Você não é visto como alguém essencial. Você é essencial até o ponto que eles precisam de você. Se eles não precisarem mais do seu trabalho, eles te dispensam. E isso é extremamente triste. [...] Eu não consigo ver um panorama positivo para a educação privada aqui não, por isso que eu digo que o meu sonho é passar em um concurso público (Profa. 50, IES privada/03, IES privada/04, capital).

A partir das respostas fica evidente que entre os professores de IES privadas não há perspectiva com relação à transformação da realidade. A expectativa de mudança para esses

docentes gira em torno de conseguir se inserir como professor efetivo em uma instituição pública.

No que se refere ao contexto das IES públicas, a Profa. 37 (vínculo efetivo em IES pública, capital), embora não avalie se é melhor ou pior, acredita que há uma perspectiva de mudança acerca da realidade vivenciada nas universidades. Em suas palavras:

> *Eu ia dizer que eu não vejo possibilidade, mas não sei o que que vem por aí. Eu tô sentindo um vento aí, que vem coisa com essa inteligência artificial, sabe? Muita coisa vai mudar, muita coisa vai mudar globalmente que vai impactar nos nossos modos de fazer.*

O Prof. 40 (vínculo efetivo em IES pública, capital) entende que as mudanças ocorrem sempre no sentido de manter as coisas como estão. Sobre isso, ele diz:

> *Eu acho que há possibilidade, perspectiva eu não vejo do jeito que as coisas estão, porque parece sempre... a sensação que eu tenho é que sempre que a universidade muda é pra ela continuar sendo a mesma coisa. Entendeu? Mudam só os atores, os discursos, mas tudo continua da mesma forma, sempre. No final das contas, acaba sempre na mesma coisa.*

Nessa linha também segue a Profa. 38 (vínculo efetivo em IES pública, capital) que responde:

> *Sinceramente falando, não, não vejo. Por quê? Porque nós somos avaliados e esses cargos, quando você ocupa esses cargos de coordenador, naquele momento ali você começa a enxergar esse tipo de cobrança de avaliação. [...] Eu estou lá com o meu salário, mas, por exemplo, pra você ser uma bolsista PQ [Produtividade em Pesquisa] você tem que produzir. Então a própria instituição de fomento para ela te financiar como pesquisadora, você tem que produzir. Quer dizer, tu tem que trabalhar mais. Aí tem as publicações e essas publicações são avaliadas para que tu se mantenha com essa bolsa de produtividade. Então tudo te leva pra esse tipo de concorrência, de competição.*

Alguns professores avaliam que as situações que causam sofrimento tendem a se intensificar. Nesse sentido, o Prof. 07 (IES privada/01, interior) diz: "*Vai piorar muito,*

porque o mercado está tomando conta do ambiente acadêmico. E isso tá se escalando". Essa também é a perspectiva da Profa. 51 (IES privada/01, capital):

> *Só vejo pior com as tecnologias. Aliás, não só a tecnologia, mas com o imediatismo do aluno. Aluno quer slide, aluno não quer texto. [...]É muito desgaste, entendeu? Eu acho que a tendência é aumentar. Então onde é que está a profundidade? Nem dá tempo a gente se aprofundar.*

Mais um exemplo nessa direção está presente na avaliação da Profa. 04 (IES privada/03, interior):

> *Acho que isso tende a se intensificar, porque para você manter um aluno hoje em sala de aula não depende só do financeiro dele. Depende muito de você professor, da própria instituição. Na nossa época, eu tive que ir embora para fazer psicologia. Aqui nós temos quantos cursos de psicologia? Nesse semestre eu posso estar em instituição A. Não estou gostando, no semestre que vem, eu estou na B. Então, pelo contrário, eu acho que isso tende a aumentar. Em relação a essa questão de cobrança, eu acho que tende a aumentar.*

Referindo-se ao contexto da universidade pública, o Prof. 41 (vínculo efetivo em IES pública, capital) diz:

> *Eu acho que a própria ideia da universidade, ela está defasada. [...] Os problemas que a gente vê eu não vejo que tem alguém com capacidade para investir e tentar resolver isso. E aí, pensando que o tempo da universidade já é lento e ele está atrelado também ao tempo dos governos, então coloca aí pelo menos uns quatro, cinco anos que eu acho que não vai ter muita mudança. [...] Digamos assim, sai o governo Lula, vem um governo mais liberal do que foi o Bolsonaro e pensa: 'a gente já perdeu 4 anos porque era Lula, então vamos radicalizar', entendeu? É o que está acontecendo na Argentina, o que acontece nos Estados Unidos. Então acho que é um pouco meio nessa perspectiva [privatização das universidades], de que é um caminho que vai se desenhando. Sem eu saber muito bem se é de fato a melhor solução para o país, para a educação brasileira, mas acho que é de acirramento político mesmo, e dessa*

lógica liberal, das relações contratuais, dos grandes conglomerados, então acho que é um caminho que se aponta, que se desenha.

As perspectivas de mudança ficam centradas em uma transformação pessoal, como, por exemplo, avalia o Prof. 36 (IES privada/04, capital):

Eu lembro muito, Hellen, de um momento ali também, por esse período, em 2012, que eu conversava muito com uma outra pessoa, professora também, e aí ela dizia assim, 'Prof. 36, tu precisa entender que o que nós entregamos aqui é um produto. E essa comercialização do produto, ela deve ser seguida para que a gente não tenha um esvaziamento dos consumidores'. Então naquela época era um desgaste muito grande para mim, porque eu percebi que não ia mudar de forma alguma. E eu acho que na verdade não mudou. Eu acho que as coisas se asseveraram. Esse processo de precarização aumentou. Você tem hoje um processo de precarização, inclusive dos professores, no sentido da qualidade dos professores. Eu não estou desmerecendo o professor que está chegando hoje, mas eu vejo instituições que pagam baixíssimos salários, que acabam absorvendo alunos que estão ali recém saídos da graduação, que estão fazendo Pós-Graduação e são absorvidos. Talvez isso por uma dificuldade de atrair profissionais com uma qualificação maior, mas enfim... Eu vejo que essa precarização proposta pelas instituições é até algo que elas curtem, porque assim, se é só um 'dador de aula', o cara aprendeu ali a dar aula e vai reproduzir a aula e acabou. Mudança desse cenário eu não vejo a curto e médio prazo. Isso tem que ser uma coisa a longo prazo. [...] Enfim, mas eu mudei muito, sabe Hellen? Mudei na forma como eu lido com o meu compromisso de dar aula. Eu acho que hoje eu levo a coisa mais leve, não tão desgastante para mim. Eu entendo hoje isso, eu acho que é uma maturidade profissional também. Eu entendo hoje que algumas coisas não são minhas. Então eu acabo pensando que se essas mudanças a médio e curto prazo acontecem, elas acontecem em mim, comigo. Não são estruturais, são muito mais adequações inclusive de uma certa insurgência do trabalhador que eu acabo criando. É uma rebeldia do trabalhador que eu crio de algum modo para me adequar melhor a essa realidade, a essas tensões, a essas impossibilidades da minha

> *atividade. Para que eu supere essas impossibilidades eu crio outras estratégias. E até aqui essas estratégias estão funcionando. Em algum momento elas podem não ser mais funcionais, aí eu vou rever se eu, inclusive, tenho energia para recriá-las. Mas até aqui eu acho que mudanças muitas em mim. Estruturais, no Ensino Superior privado, eu não vejo sinais a curto e médio prazo. Longo? Eu acho que eu tenho fé.*

Ou ainda mudanças pontuais que podem ser conseguidas no contexto da IES, como fala o Prof. 03 (IES privada/02, interior):

> *Eu acho que sempre, inclusive todo semestre a gente tem uns encontros e a gente relata essas coisas. A gente tem uma abertura com a coordenação, independente do coordenador que teve, muda muito os coordenadores, a gente pode falar sobre isso. Agora se vão acatar ou melhorar alguma coisa é a longo prazo, não é tão rápido. A maioria das coisas, uma coisa ou outra pode melhorar, por exemplo, TCC eram duas fases, o TCC é no nono e no décimo ele é continuado. E aí você recebe um documento, na grade antiga, de quase 200 páginas e você tinha que ler porque você participava da banca. Hoje o atual coordenador criou uma nova metodologia. Independente de ser projeto ou ser teoria, ele tem entre 17, entre 15 e 20 páginas para entregar.*

Os docentes apontam também mudanças no sentido de conseguir alguma conquista pessoal dentro da IES:

> *Eu não tenho esperança de mudanças. A mudança que pode acontecer é eu conseguir algumas horas administrativas para fazer pesquisa, mas não consigo visualizar algo diferente do que eu estou vivenciando atualmente. E sendo muito otimista, permanece da forma que está. É por isso que eu tenho pensado, cogitado a possibilidade justamente de tentar conciliar a minha atividade aqui com a atividade em alguma outra instituição. Até para ter uma segurança maior.* (Prof. 16, IES privada/02, interior)

A possibilidade de transformação da realidade aparece também com relação à mudança dos gestores, como considera a Profa. 23 (IES privada/02, interior):

Sim, é possível, mas daí tem que sair a diretora. Aí se é possível ela sair, eu já não sei. Na verdade, não foi a diretora, eles fizeram uma consultoria e aí veio essa consultoria junto com essa mulher, e pronto. Se fosse a faculdade com os donos ditando as regras, aí a gente teria outra instituição, ou se pudesse voltar a isso, seria uma boa. Mas como eles meio que delegaram a outras pessoas de fora que não entendiam o perfil da faculdade, que não entendiam as relações das professoras, então desajustou tudo, sabe? Desandou. Então acredito que poderia.

Os professores consideram ainda que a transformação da realidade depende do interesse político, como fala o Prof. 26 (IES privada/01, interior):

Eu acho que não vai depender dos professores, não vai depender dos gestores da educação, vai depender das políticas. Infelizmente, eu acho que são pouquíssimos os políticos que enxergam que ou a gente trilha esse caminho ou não vai. Você pega, por exemplo, um exemplo do Japão Pós-guerra, da Alemanha Pós-guerra, a principal coisa que eles fizeram foi focar em educação, na sinergia com a sociedade rumo a um objetivo comum de melhorar a sociedade, de melhorar a educação do seu povo como forma de transformar a sociedade.

Seguindo raciocínio semelhante, Prof. 44 (IES privada/04, capital) diz:

Hellen, eu acho que não, porque é uma mudança que mexe com a política. [...]Então eu acho que a perspectiva de mudança é se o MEC[22], a Capes[23], eles não tiverem um fator político por trás. Porque, por exemplo, hoje o ministro da Educação, para ele cortar em 40% o EAD[24] e voltar para 20%, para 10%, ele está mexendo com os grandes grupos educacionais. Esses grandes grupos educacionais são os que mantêm, muitas vezes, a reeleição daquele político. Será que ele está disposto a enfrentar? Então eu não vejo mudança, porque eu acho que é uma mudança política.

[22] Ministério da Educação.
[23] Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).
[24] Educação à Distância.

A maioria dos professores entrevistados considera que a transformação da realidade seria possível se houvesse uma mobilização coletiva, como diz o Prof. 28 (vínculo de substituto em IES pública, interior):

> *É com luta, com movimento social, é união entre os professores, é reivindicação dos direitos. Eu acho que é isso e é por isso que é mais difícil nas particulares, ne? Porque você não pode reivindicar direitos, porque se você reivindicar, você é demitido e tem 10 ali desempregados pra poder assumir, é toda uma estrutura. Aí numa pública é mais tranquilo de você lutar, de reivindicar, de não se submeter demais a esse sistema. Ter consciência de classe, porque, às vezes, eu acho que as pessoas também não estão tão conscientes desse processo.*

Essa organização poderia ser via sindicato, como diz o Prof. 02 (IES privada/02, interior):

> *Eu acho que é possível sim, mas tem que ter muita luta. E aí eu acho que a gente precisa, para mudar isso, precisa haver uma união muito maior, de toda classe docente, sabe? Acho que isso pode vir através dos sindicatos, através das greves. Eu sou cria de instituição pública, então eu acredito muito nesses instrumentos para mudança, de resistência. Eu acho que não tem mudança sem luta. E essa luta precisa ser organizada e essa organização vem através disso mesmo. Mas dentro de uma instituição privada hoje eu acho mais difícil de atuar nesses campos. Eu acho que de maneira geral essas mudanças podem vir a partir das instituições públicas e desses mecanismos de luta.*

Embora haja uma perspectiva de que a mudança só seria possível via organização coletiva e que o sindicato seria o organizador de uma mobilização nesse sentido, há um processo de descrédito com relação ao sindicato. Tal descrédito é revelado pela Profa. 27 (vínculo de substituto em IES pública, IES privada/01, interior) ao se referir ao contexto vivenciado pelos professores substitutos em IES públicas:

> *Os sindicatos até dizem aí que vão lutar por isso, mas eu acredito, e é uma crítica que eu faço ao sindicato, é mais a intenção de ter mais adesão dos substitutos do que propriamente de ser realmente uma pauta. Eu não vejo essa pauta como sendo, assim, uma pauta verdadeira,*

porque a movimentação pra isso é muito fraca. E os substitutos têm medo de se mobilizar demais porque têm medo de se queimar, de arrumar briga com quem não pode, não têm moral ainda pra tá brigando. Vai que eu brigo, o povo não gosta de mim, não me aprova mais. Dizem que não, mas a gente sabe: 'ah, mas tem concurso que é pra poder você não se preocupar com isso', mas a gente sabe que mesmo com concurso, não é bom ter inimizades. Você não quer inimizades, fica com medo de sofrer perseguição.

O Prof. 16 (IES privada/02, interior) também apresenta a desconfiança com relação ao sindicato no seguinte relato:

O sindicato ninguém nem fala, é uma realidade inexistente nas instituições privadas. Em uma das instituições que eu trabalhei, descobriram que havia um erro no cálculo do salário dos professores, que a faculdade estava pagando a menos do que deveria pagar. Aí houve uma denúncia anônima, quando fizeram uma avaliação, isso gerava mais de 1 milhão e 300 mil de déficit salarial. Acionaram o sindicato para fazer uma reunião com os professores e a direção.

E qual foi o posicionamento do sindicato?

Tentando convencer os professores a abrir mão daquele dinheiro porque a faculdade ia quebrar se tivesse que pagar o que tinha que pagar. E aí isso foi tão absurdo que chegou ao Ministério Público. O Ministério Público está investigando o que está por trás disso: como é que esse sindicato vai lá para convencer os professores? Havia professores que tinha 60 mil reais para receber. E aí ficava a dona da faculdade, o representante do sindicato do lado e um documento para ele assinar. Teve gente que assinou esse documento, abrindo mão de receber 60 mil, porque se não assinar seria demitido.

As entrevistas mostram, portanto, que muitos professores não creem na possibilidade de transformação da realidade vivenciada pelos professores, e, mais do que isso, acreditam no aprofundamento da precarização do trabalho docente. A ressalva a esse respeito se encontraria

no interesse político ou na mobilização coletiva dos docentes organizados via sindicato. No entanto, tanto os políticos quantos os sindicatos são desacreditados pelos professores.

Discussão

Nos dois primeiros estudos desta tese nos dedicamos a compreender os afetos dos professores de IES com relação ao trabalho, ao qual denominamos estima de lugar laboral. Identificamos que a estima de lugar laboral docente é, predominantemente, de contraste, sendo contraste potencializador entre os docentes que atuam em instituições públicas e despotencializador entre aqueles que trabalham em IES privadas. A partir das informações conseguidas neste estudo, pudemos construir a hipótese que, no que se refere a estima de lugar laboral despotencializadora, há uma preponderância dos afetos de destruição entre os docentes que trabalham em IES localizadas no interior do Ceará e de insegurança entre os profissionais que atuam em IES da capital cearense.

Amparando-nos, principalmente, na compreensão filosófica sobre os afetos desenvolvida por Espinosa (2014a), na perspectiva psicológica acerca da indissociabilidade dos processos mentais na constituição dos sujeitos de Vigotski (1998) e no modelo teórico sobre a função psicológica do trabalho desenvolvida por Clot (2007), discutimos que os afetos que compõem a estima de lugar laboral docente se constituem a partir das relações dialéticas que se dão no dia-a-dia de trabalho entre os professores, as outras pessoas que fazem parte do contexto da IES e a atividade docente. Embora a estima de lugar laboral se constitua na vivência dos encontros cotidianos, os afetos de destruição e insegurança são produzidos e gerenciados pelo neoliberalismo (Safatle, Silva, Dunker, 2021).

A racionalidade neoliberal, forjada em uma dimensão que caracterizamos como contexto geopolítico (Dardot & Laval, 2016), está presente na dimensão do contexto brasileiro como uma força orientadora das políticas que regem a Educação Superior do Brasil

(Silva, 2015). As políticas educacionais brasileiras, por sua vez, são base para organização do funcionamento das instituições e, consequentemente, balizam as relações que se dão no cotidiano das IES. Assim, essa lógica normativa global, que estabelece uma generalização da competição e da concorrência repercutindo em uma busca desenfreada pela performance e desempenho (Han, 2019), tem como resultado o aumento dos índices de sofrimento e adoecimento dos professores (Fonseca, Sales, Vieira, Barbosa, 2019). Adoecidos, os professores recorrem a medicamentos para anestesiar os sofrimentos e manter a performance (Silva, Oliveira, Carvalho, 2020), responsabilizando-se e culpabilizando-se sem questionar aquilo que as leva a se manter nessa condição.

Diante do cenário ora desenhado, questionamos se é possível, partindo dos encontros que se dão no contexto das IES, tensionar as relações na dimensão da realidade brasileira e geopolítica no sentido de enfrentar e transformar a lógica neoliberal que mantém os professores, assim como os demais trabalhadores que compõem o novo proletariado de serviços, aprisionados na permanente luta em prol de se obter o privilégio da servidão (Antunes, 2020). Motivadas por esse questionamento mais amplo, propusemo-nos a: I) identificar como os professores lidam com as situações que lhes causam sofrimento no cotidiano de trabalho, e II) se consideram alguma possibilidade de enfrentamento e transformação dessa realidade.

Maneiras de Lidar com as Situações Causadoras de Sofrimento

Considerando a perspectiva espinosana, segundo a qual os afetos estão na base dos julgamentos, pensamentos e ações (Espinosa, 2014a) e, portanto, das relações de poder (Espinosa, 2009), e vigotskiana que traz uma leitura psicológica acerca do papel desses afetos como orientadores da ação dos sujeitos (Vigotski, 1998; 2007), optamos por agrupar as respostas dos docentes acerca da maneira como lidam com as situações que lhes causam

sofrimento, a partir dos afetos que orientam suas ações. Tal análise nos possibilitou sintetizar as maneiras de os professores lidarem com as situações que lhes causam sofrimento em três grupos: I) ações que indicam persistência; II) ações que indicam resistência; e III) ações de desistência.

As ações identificadas como sendo de persistência são aquelas pelas quais os sujeitos se propõem a superar as adversidades e persistem na tentativa de realizar o melhor trabalho possível. Nessa busca, os docentes implementam todas as estratégias pedagógicas que lhes são impostas ainda que as considerem 'mirabolantes', solicitam aos alunos e à indústria local material para desenvolver o trabalho, adquirem com financiamento próprio recursos para melhor desenvolver a atividade docente, denunciam as dificuldades vivenciadas solicitando intervenção das demais pessoas que fazem parte do contexto da IES. Para continuarem realizando a atividade docente, os professores ignoram situações, por exemplo, de machismo e racismo, evitam situações conflituosas na IES, priorizando as lutas em que há perspectiva de resultados satisfatórios. Além disso, buscam fortalecer vínculos de amizade com os colegas no ambiente de trabalho e construir uma rede de apoio no ambiente doméstico para que assim consigam ter mais disponibilidade para o trabalho. Ademais, generalizam e normalizam as situações causadoras de sofrimento e/ou recorrem a estratégias de cuidado pessoal, como ter contato com a natureza, realizar atividade física, fazer psicoterapia, aprofundamento na religiosidade, privilegiar pequenos momentos de pausa, distração e lazer, uso de bebidas alcoólicas de maneira recreativa e medicamentos para continuarem produzindo apesar do sofrimento. A valorização de pequenas conquistas, satisfações e gratificações pontuais na docência, bem como, situar em sua perspectiva de futuro o sentido pessoal da sua dedicação ao trabalho são maneiras de se conseguir superar o desconforto diante das insatisfações e continuar persistindo no trabalho docente.

Observamos que todas essas maneiras de persistir no trabalho docente são consideradas por esses profissionais como resultado de sua liberdade, no entanto, diferente disso, revelam sua condição de amor e devoção à servidão que está enraizada na sociedade (La Boétie, 2017). Por estar enraizada há bastante tempo, a realidade capitalista é a única conhecida por esses trabalhadores que, inseridos desde sempre nessas condições, desconhecem qualquer outra forma de trabalho fora da lógica neoliberal. Impossibilitados de vislumbrar algo diferente, ao persistirem na atividade docente, os professores vivenciam uma condição de servidão acreditando que estão usufruindo de sua liberdade.

Assim consideram porque desconhecem os afetos que os levam a agir (Espinosa, 2014a). Ignoram que a ação de persistir, tal como aqui caracterizada, tem em sua origem, por um lado, o medo do desemprego, da concorrência, de não atingir a performance almejada, entre outros. Por outro, a esperança de obter reconhecimento, valorização, de se tornar mais competitivo e conseguir se colocar em uma IES em que o trabalho docente não seja precarizado. Tais afetos, a saber medo e esperança, alimentados pelos mecanismos de ameaças e pequenas gratificações próprios da lógica mercantilista, enfraquecem o poder de agir dos professores (Clot, 2007), deixando-os, cada vez mais, vulneráveis às imposições de produtividade e performance demandadas pela lógica neoliberal (Safatle, Silva, Dunker, 2021).

Amedrontados e esperançosos, os trabalhadores recorrem a todos os meios que estão ao seu alcance para continuar realizando o seu trabalho da melhor maneira possível. Assim, cada docente, de maneira isolada, persiste na tentativa de se tornar mais e mais eficiente e competitivo na tentativa de afastar o que lhe amedronta e alcançar aquilo que é motivo de sua esperança (Chauí, 2009). E desse modo, continuar garantindo o privilégio da servidão (Antunes, 2020). Os resultados mais prováveis de tal persistência são a exaustão e a desilusão, o desamparo (Han, 2019).

As ações aqui identificadas como resistência, diferente do que ocorre na persistência, são comportamentos de recusa, oposição, desobediência ou não aceite de alguma demanda do trabalho docente que lhes causa insatisfação. Identificamos como resistência a não submissão dos professores mediante a barganha dos alunos, recusar-se a desenvolver atividades para a instituição que não sejam remuneradas, como, por exemplo, realizar palestras em escolas e empresas visando à captação de alunos, ou ainda não atender a demandas que julga inadequadas, como o uso de crachá nas universidades públicas ou até desobediência a determinadas ordens com as quais não concordam. O comportamento do professor de interromper a aula em um momento em que os alunos não lhes dão atenção, de ignorar solicitações, de se esquivar de atividades que podem lhes proporcionar pontuação no currículo, ascensão na carreira, visibilidade e/ou reconhecimento, de impor limites com relação a horários dedicados ao trabalho são também formas de resistência. Ainda foram identificados de tal maneira, os comportamentos de questionamento, discordâncias com relação as atividades que lhes são impostas por parte dos gestores e colegas que podem ser entendidas por estes como confronto.

Entendemos esses comportamentos de resistência como expressão do poder de ação dos indivíduos. De acordo com Espinosa (2014a), os indivíduos, assim como todas as coisas que existem, são manifestações da potência de ação infinita pela qual tudo está em movimento em um processo contínuo de produção da existência. Sendo expressão dessa potência, cada sujeito, por essência, "esforça-se, tanto quanto está em si, por perseverar em seu ser" (Espinosa, 2014, p. 105). Para tanto, resistem, o quanto podem, não apenas para se conservar vivo, mas para expandir o seu poder de perseverar na existência, ou seja, preservar sua autonomia e liberdade.

Como Sawaia (2008) salienta, essa potência vital de conservação e expansão é o irredutível humano, ou ainda, o extraordinário milagre (Sawaia, 2009) que se manifesta como

força de resistência, escape e vontade de ser feliz. Mesmo em situações de medo, opressão e sofrimento, a luta pela liberdade é uma dimensão irreprimível do ser humano em seu processo de perseverar na existência, ou seja, em sua permanente busca de passar da heteronomia para a autonomia.

No campo de trabalho, esse poder de ação se expressa como poder de afetar e ser afetado na relação com a atividade, dinâmica pela qual, dialeticamente, trabalhador e trabalho vão se constituindo (Clot, 2007). Como Clot (2007, p. 14) coloca, "Ninguém tem o poder de aniquilar a atividade pessoal do trabalhador", mesmo aquilo que é impedido continua presente enquanto possibilidade, desejo, vontade. Assim, ainda que brutalmente proibida, a busca por se reconhecer no trabalho não é abolida e se manifesta nesses comportamentos aqui identificados como sendo resistência.

Ainda que a potência de perseverar na existência seja indestrutível, os encontros que se dão no cotidiano da IES, com base nos preceitos neoliberais, refreiam e diminuem a potência de agir dos docentes. Isso porque o neoliberalismo tem como princípio a generalização da concorrência e da competição cujo efeito é o isolamento e atomização dos trabalhadores. Isolados e atomizados, sob a tirania do opressor, mesmo aqueles indivíduos que resguardam amor à liberdade, como diz La Boétie (2017), têm suas vozes facilmente silenciadas. Silenciados, os docentes que almejam algum espaço de liberdade se mantêm singulares, restando-lhes um pequeno espaço de resistência individual.

Embora entendamos que cada uma dessas ações de resistência seja expressão do poder vital de expansão da existência que, em algumas circunstâncias se coloca mais forte que o medo impelido pelos mecanismos de opressão existente em cada uma das IES, os trabalhadores isolados e atomizados não são capazes de romper com a tríade tristeza-heteronomia-servidão (Brandão, 2012) que caracteriza as relações docentes. Isso porque a racionalidade neoliberal forma uma engrenagem que opera como uma causa exterior ao

sujeito cuja potência é infinitamente maior do que a potência de cada um dos sujeitos tomados isoladamente.

Identificamos como desistência os comportamentos dos professores de renunciar ao trabalho docente de maneira efetiva ou afetiva. Essa desistência ocorre de maneira efetiva quando o docente pede demissão do trabalho renunciando à função que exerce, à docência na IES em que atua ou até mesmo do seu campo de atuação profissional. Na desistência afetiva, por sua vez, o docente não se demite, mas desenvolve um processo de desinvestimento emocional e de desprendimento com relação à criação de expectativas acerca dos resultados de seu trabalho. Tal maneira de lidar com as situações de sofrimento se revela em falas que indicam que o esforço e energia despendida "não faz diferença", "não adianta nada". Revela-se também na busca por ocupar outros espaços de trabalho, desenvolver outras atividades no campo do empreendedorismo ou esperar a aposentadoria. Tudo isso por falta de expectativa acerca da docência.

Assim sendo, todas essas ações identificadas como desistência, sejam efetivas ou afetivas, têm como orientadores os afetos de desamparo e de desencanto com relação ao trabalho. Afetos esses que surgem como resultantes da desilusão desses profissionais com relação ao alcance dos objetivos almejados via ações de persistência e/ou resistência. Tal compreensão, baseada na explicação de Chauí (2009) sobre o sistema do medo, parte da consideração que nessas duas maneiras de lidar com as situações que causam sofrimento, persistência e resistência, é possível identificar uma proeminência do afeto de esperança com relação aos resultados almejados com o trabalho. É, pois, a esperança um importante mobilizador dos comportamentos de acreditar na possibilidade de obtenção dos resultados almejados e, em nome dessa crença, os docentes persistem e resistem. Quando essa crença é abalada, ou seja, quando mesmo mediante esforços hercúleos, os resultados não são

alcançados e, por vezes, até se distanciam, a esperança se desfaz, restando ao docente a desilusão e o desencanto.

Nesse caso, tomado pela desesperança, o profissional vivencia o desespero, ou seja, o sentimento do mais absoluto desamparo (Espinosa, 2014a). Desse modo desamparado, o docente, ao desistir do trabalho, sobretudo quando se trata da desistência afetiva, rende-se ao processo de dominação (La Boétie, 2017) e se aprofunda na servidão (Espinosa, 2014a). Desse modo reprimido em suas possibilidades de expansão da existência e, portanto, enfraquecido em sua vitalidade, os docentes, ao vivenciarem um esvaziamento do sentido de seu fazer (Castro, 2022), desistem do trabalho docente, acreditando que assim conseguirão se livrar do desconforto que por meio da persistência e da desistência não conseguiram. No entanto, como nos lembra Clot (2010, p. 226), mesmo nessa condição de desistência, principalmente quando se continua na docência, a atividade não realizada não deixa de existir. Ela continua existindo como ação impedida e, como tal, permanecem no sentimento de impotência que são fonte de sofrimento docente.

As construções realizadas nesta pesquisa mostram que as maneiras como os professores entrevistados têm lidado com as situações que lhes causam sofrimento, seja por meio da persistência, resistência e/ou desistência, indicam um modo individual de lidar com os problemas cotidianos. Em meio a essa luta que cada indivíduo trava de maneira solitária, a tríade paixão-heteronomia-servidão fica obscurecida. Desse modo, sem se perceber inserido nesse sistema baseado no par medo-esperança, os professores acreditam que a ação individual de persistir, resistir e/ou desistir é expressão de sua autonomia e liberdade. Assim considera o sujeito neoliberal que, conforme caracterização de Dardot & Laval (2016), compreende a liberdade como direito à propriedade e o controle sobre si mesmo, assumindo ser o único responsável pelos resultados que considera essenciais para conseguir ser livre.

Possibilidades de Enfrentamento e Transformação da Realidade que causa Sofrimento Docente

Indagando os professores sobre as possibilidades de enfrentamento e transformação da realidade vivenciada nas IES que são causadoras de sofrimento, obtivemos respostas como: "não consigo encontrar uma saída", "não, não vejo", "está consolidado na sociedade". Essas negativas para a perspectiva de mudança da realidade nos remete a La Boétie (2017) quando este diz que as pessoas inseridas desde sempre em uma realidade de servidão ficam impossibilitadas de imaginar outras formas de viver. Além do mais quando se trata da realidade neoliberal que possui todo um mecanismo de disseminação do sentimento de que o capitalismo é o único sistema político e econômico viável (Fisher, 2020). Isso ocorre de tal maneira que, como diz Fisher (2020, p. 10) atribuindo a frase a Fredric Jameson e Slavoj Žižek, "é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo".

Mais do que a falta de perspectiva de mudança, há, entre os professores, a expectativa de aprofundamento da precarização do trabalho docente e intensificação do sofrimento. Isso fica evidente em falas como "vai piorar muito", "só vejo pior", "acho que isso tende a se intensificar", evidenciando dessa maneira o sentimento de que nada se pode fazer diante da ameaça. Propensos a acreditar que aquilo que se teme é inevitável, resta a esses docentes a flutuação do ânimo entre o desespero e a esperança (Chauí, 2009).

Esse par desespero-esperança fica bem ilustrado em falas como "*eu não consigo ver um panorama positivo para a educação privada aqui não, por isso que eu digo que o meu sonho é passar em um concurso público".* Nesse trecho, é possível observar, por um lado, a desilusão com relação ao trabalho na IES privada e, por outro, a esperança situada na possibilidade de inserção de maneira efetiva em alguma IES pública. Além da inserção em uma instituição pública via concurso, a esperança com relação à transformação da realidade também aparece na troca de gestores da instituição: "*Sim, é possível, mas daí tem que sair a*

diretora". Ainda que consideremos que imaginar tais possibilidades seja motivo de alegria, analisamos que em ambas perspectivas, mudança de IES ou de gestor da IES como meios de transformação da realidade, apenas se altera o tirano, não há, de fato, uma transformação da realidade. Como nos lembra Sawaia (2009), referenciando Espinosa, a transformação social não se dá pela derrubada do tirano, pois outros o substituirão.

Sem que as relações de servidão sejam destruídas, as pessoas, oscilando envoltas na rede paixão-heteronomia-servidão, e, assim, inclinadas à mais extrema credulidade (Espinosa, 2014b), continuarão depositando a sua esperança em outros tiranos que lhes prometam felicidade (Sawaia, 2009). Isso é o que pode ser visto, por exemplo, quando os docentes atribuem a mudança, ou não mudança, de sua realidade ao interesse político, como nas seguintes colocações: "*não vai depender dos professores, não vai depender dos gestores da educação, vai depender das políticas"*, "*eu acho que é uma mudança que mexe com a política"*. Tais perspectivas desconsideram que a organização do Estado exprime a potência dos governados que, amedrontados e atomizados, não se unem em um afeto comum que se torne mais potente do que as forças que os oprimem (Espinosa, 2009).

A consideração de que a transformação da realidade só será possível com a união dos docentes em torno de uma pauta comum é manifesta das seguintes maneiras: "*É com luta, com movimento social, é união entre os professores, é reivindicação dos direitos", "para mudar isso, precisa haver uma união muito maior, de toda classe docente"*. Tal organização seria possível via sindicato: "*Acho que isso pode vir através dos sindicatos".* No entanto, essa entidade de classe, como diz um dos entrevistados, "*ninguém nem fala, é uma realidade inexistente nas instituições privadas*" e nas IES públicas, como mais detalhado no segundo estudo desta tese, nem sempre tem uma pauta alinhada aos interesses dos professores, desse modo não consegue engajar os docentes. Assim, nem entre os docentes que trabalham nas IES

públicas e, muito menos, entre aqueles que estão nas IES privadas, é possível observar uma sinergia em torno do sindicato capaz de se tornar uma força verdadeiramente libertadora.

A explicação para esses achados acerca da vivência dos docentes com o sindicato pode ser encontrada em Antunes (2020) quando denomina, provocativamente, o atual modo de funcionamento sindical como sindicalismo negocial de Estado. De acordo com o autor, tal modelo, mesclando a herança sindical peleguista com um burocratismo institucionalizado e verticalizado de herança estadista e influência do ideário neoliberal, caracteriza-se por "defender uma política sindical voltada centralmente para a negociação e para a defesa da cidadania em detrimento dos valores da classe trabalhadora (e não em sintonia com eles)" (Antunes, 2020, p. 215).

Findada a análise e discussão das entrevistas realizadas com os docentes de IES públicas e privadas, localizadas na capital e no interior do Ceará, não foi possível identificar ações que possam ser caracterizadas, de fato, como maneiras de enfrentamento e transformação da realidade que lhes causa sofrimento. Isso porque as maneiras de lidar aqui agrupadas como ações de persistência, resistência e desistência, como vimos, são modos pelos quais cada docente trava uma luta solitária na tentativa de melhor sobreviver em um trabalho que, variando em modo e intensidade, precariza a subjetividade dos professores (Castro, 2022; Gerheim, 2022). Precarizados em sua subjetividade, esses profissionais não têm perspectivas positivas acerca da possibilidade de enfrentamento e transformação da realidade em que vivem, pelo contrário, temem pela intensificação do processo de degradação das condições vivenciadas no trabalho docente. Assim entristecidos, nos termos de Espinosa (2014a), acabam se tornando cúmplices, seja por obediência, servidão ou devoção, daqueles que os oprimem (La Boétie, 2017).

Dito isso, voltamos à questão que, primeiramente, motivou este estudo. É possível, partindo dos encontros que se dão no contexto das IES, tensionar as relações no contexto

brasileiro e geopolítico no sentido de enfrentar e transformar a lógica neoliberal que mantém os professores aprisionados à servidão? Na tentativa de construir uma possível resposta para essa questão, passamos à reflexão acerca dos enfrentamentos possíveis aos professores de IES.

A lógica neoliberal é aqui entendida como uma racionalidade forjada na dimensão do contexto geopolítico que atua, via políticas educacionais brasileiras e organização das IES, como um poder que afeta os professores nas relações cotidianas de trabalho submetendo esses profissionais à servidão. De acordo com Espinosa (2009, 2014b), essas relações de poder que impedem que os indivíduos possam estar sob a sua própria jurisdição é a resultante da correlação de forças entre aqueles que governam e aqueles que são governados. Estar mais ou menos sobre o próprio comando, seja um indivíduo ou Estado, depende do grau de potência que possui para evitar estar sob o poder do outro.

Tem o poder sobre o outro aquele que o mantém amarrado, que os tirou meios de se defender ou escapar, incutiu-lhe medo ou lhe ofereceu algum benefício que o vinculou de tal forma que este prefere obedecer do que seguir a sua própria vontade (Espinosa, 2009). Desse modo, em concordância com o que diz La Boétie (2017), Espinosa considera que o indivíduo é mantido sob o poder do outro por meio da força, medo ou esperança. No primeiro caso, tem-se o domínio apenas do corpo, mas, sob o medo e a esperança, tanto o corpo quanto a mente ficam dominados. Quanto menor é o poder de se defender, escapar, proteger-se daquilo que lhe causa medo ou sedução, maior é a sua condição de vulnerabilidade diante do outro e, portanto, mais razão o indivíduo tem para ter medo.

Espinosa (2009) coloca ainda que “Se dois se põem de acordo e juntam forças, juntos podem mais, e consequentemente têm mais direito sobre a natureza do que cada um deles sozinho; e quantos mais assim estreitarem relações, mais direito terão todos juntos” (p. 18).

Desse modo, “quantos mais forem os que assim se põem de acordo, mais direito têm todos juntos” (p. 19). Quanto mais direito tem todos juntos, menos pode aquele que os oprime.

Se as pessoas que são oprimidas são em número bem maior do que aquelas que oprimem, o que faz com que elas não unam as suas forças de modo a se libertarem da opressão? O que faz com que as pessoas se submetam à servidão e até mesmo a busque e lhe tenha amor? Essas foram as perguntas que se fez La Boétie (2017) no século XVI e que também nós levantamos agora. Se quanto mais os professores se juntarem em prol de um direito comum, maior a possibilidade de se protegerem das ameaças sofridas por aqueles com os quais se relacionam no cotidiano de trabalho, o que os impede de se unirem para se libertar de tais desmandos?

Para o filósofo renascentista, as pessoas não lutam por sua libertação e por vezes buscam a servidão, não porque estão aprisionadas pela força, mas por estarem encantadas e seduzidas por um amor à servidão que está enraizado na sociedade. Por força da natureza, todos deveriam viver de maneira livre e fraterna: “Ninguém pode julgar que, tendo nos criado todos iguais, a natureza tenha prescrito a alguém a servidão (...) não nascemos em posse apenas da liberdade, mas também do desejo de defende-la” (La Boétie, 2017, p. 44). Mas, em todas as épocas há tiranos que “(...) empreenderam esforços em habituar o povo a sua autoridade, e não só à obediência e à servidão, mas também à devoção” (p. 68). De modo que, inseridos em um contexto de servidão, acostumam-se com essa condição e até passam a apreciá-la. Aqueles que continuam devotos à liberdade não exercem nenhuma influência sobre os demais porque estão silenciados e isolados em suas fantasias. Os demais tornam-se cúmplices dos tiranos, deixam-se maltratar e até buscam a servidão.

Para Espinosa, tal como nos lembra Sawaia (2009), as pessoas lutam por sua servidão como se fosse por sua liberdade porque estão enredadas em uma cadeia de paixões tristes que

as tornam amedrontadas e supersticiosas, tornando-as vulneráveis à tirania do outro. Já no início do prefácio do Tratado Teológico Político, Espinosa (2014b, p. 43) diz:

> Se os homens pudessem regrar todos os seus assuntos seguindo um propósito irrevogável ou, ainda, se a fortuna lhes fosse sempre favorável, jamais seriam prisioneiros da superstição. Mas reduzidos com frequência a um extremo tal que não sabem o que resolver, e condenados por seu desejo desmedido dos bens incertos da fortuna a flutuar sem trégua entre a esperança e o medo, têm a alma naturalmente inclinada à mais extrema credulidade; se em dúvida, o mais leve impulso o faz pender num ou noutro sentido, sua mobilidade cresce mais ainda quando suspensa entre o medo e a esperança.

Um pouco mais adiante, Espinosa (2014b, p. 44) observa que "A causa da qual nasce a superstição, que conserva e a alimenta, é, pois, o medo". Assim sendo, o segredo para se manter as pessoas na servidão é incutir-lhes medo,

> a fim de que combatam por sua servidão, como se se tratasse de sua salvação, e creiam não vergonhoso, mas honroso no mais alto nível, espalhar seu sangue e dar sua vida para satisfazer a vaidade de um só homem; bem ao contrário nada se pode conceber nem tentar de mais aborrecido em uma república livre, pois é inteiramente contrário à liberdade comum que o livre-arbítrio seja submetido aos prejuízos ou sofre algum constrangimento (Espinosa, 2014b, p. 46).

As análises de La Boétie (2017) e Espinosa (2014b) nos remetem à condição vivenciada pelos docentes de IES no contexto neoliberal. Semelhante à condição dos servos diante da tirania do monarca, os professores se encontram, como já amplamente relatado nesse estudo, em um contexto de desamparo, medo e esperança. Desamparo, pois estão isolados uns dos outros e sem um amparo ao qual possam recorrer em uma realidade onde tudo é dinâmico e instável. Medo por conta da insegurança com relação à remuneração, manutenção do vínculo de emprego e outras ameaças diversas vivenciadas nas relações estabelecidas em um cotidiano de trabalho marcado pela intensa vigilância e clima de

denuncismo. A esperança é alimentada pelo neoliberalismo que diz que se a pessoa trabalhar mais intensamente, persistir e não desistir, vai conseguir, a exemplo de alguns poucos, alcançar a liberdade financeira, a estabilidade no trabalho e sair da condição de precarização não só do trabalho, mas da subjetividade, enfim, da vida. Assim, entendemos que os docentes vivem em uma condição de servidão, na qual cada um isoladamente, pendulando entre o medo e a esperança, persistem dando o melhor de si no trabalho. Com pouco espaço para resistir diante dos abusos sofridos, resta ainda a esses profissionais continuar na atividade, ainda que de modo 'desistente', desesperançoso. Recorrendo aos recursos disponíveis para se manter produzindo, esses indivíduos se mantêm, como diz Han (2019, p. 70), zumbis do desempenho, vivos, mas mortos para a vida.

Esse ponto nos leva à seguinte questão: é possível se desvencilhar do sistema do medo que aprisiona os docentes na condição de servidão?

La Boétie (2017, p. 39) diz que para se libertar da servidão não precisa combater o tirano, nem o derrotar, "pois ele derrota a si mesmo, mas que o país não consinta com a sua servidão; não é preciso tirar-lhe algo, e sim dar-lhe nada". Diz ainda que para ter liberdade basta desejá-la e, diante disso, questiona-se: "se só o que se exige é a mera vontade, haverá nação no mundo que, podendo conquistá-la apenas com um desejo, ainda a considere demasiado custosa?" Sobre isso Sawaia (2009) nos lembra que o que faz com que as pessoas permaneçam sob o poder do tirano não diz respeito, exclusivamente, ao tirano, mas às relações que mantém a servidão, por isso não se trata de combater o tirano, mas sim destruir tais relações. Então, como é possível destruir as relações que mantêm a servidão?

Como já citado no parágrafo anterior, La Boétie (2017) diz que para combater o tirano basta não consentir com a sua servidão e desejar a liberdade. Também Espinosa (2014a) aponta o desejo como raiz da liberdade. Para este filósofo, o desejo são "todos os esforços, todos os impulsos, apetites e volições do homem" (p. 141) que os leva a agir em uma

determinada direção. Essa direção se dá em decorrência das afecções sofridas pelos seres humanos pelas quais são gerados os afetos. Tais afetos podem ser no sentido de aumentar ou diminuir a sua potência de ação: o afeto de alegria indica a passagem do ser humano de uma perfeição menor para uma maior, ou seja, aumento potência de ação. E o afeto de tristeza indica a passagem de um estado de perfeição maior para um menor, ou seja, diminuição da potência de ação. Espinosa (2014a) diz ainda que "Um afeto não pode ser refreado nem anulado senão por um afeto contrário e mais forte do que o afeto a ser refreado" (p. 162). Portanto, "o afeto de que padecemos não pode ser refreado nem anulado senão por um afeto mais forte que o primeiro e contrário a ele" (p. 163). A partir dessa proposição, entendemos que os afetos despotencializadores, resultado das afecções que se dão no contexto de trabalho, que geram sofrimento aos professores só podem ser refreados ou anulados por outro que lhes sejam contrários e mais fortes.

Sobre a força dos afetos, Espinosa (2014a) explica que, em igualdade de circunstâncias, o afeto relativo a uma coisa no presente é mais forte do que aquele relativo a uma coisa futura ou passada. E quanto mais distante, no passado ou no futuro, essa coisa está, mais brando é o afeto que lhe é correspondente. A força do afeto varia também de acordo com a probabilidade de determinado motivo do afeto ocorrer. De acordo com o filósofo da afetividade, se se imagina que uma coisa necessariamente acontecerá, imagina-se também coisas que confirmem a sua existência e, desse modo, são reforçados a esperança ou o medo de sua ocorrência. Assim, o afeto referente a uma coisa possível é mais forte do que aquele que se tem com relação a algo incerto, pois neste último caso, buscamos elementos que neguem a sua existência.

Em resumo, quanto mais próximos no tempo e quanto mais afirmamos a existência daquilo que o origina, mais forte é o afeto. Esse recorte da ética espinosana nos conduz a analisar que os afetos decorrentes das ameaças, explícitas e/ou implícitas, sofridas pelos

docentes no cotidiano de trabalho são mais fortes do que qualquer afeto referente à alguma possibilidade de se ter uma realidade diferente da vigente. Isso porque aqueles se referem à uma vivência real que se dá no momento presente, enquanto estes seriam derivados de uma imaginação que além de se referir a algo no futuro é, inclusive, vista como uma realidade que não é possível de ser vivenciada, como ficou explicito nas entrevistas analisadas neste estudo. Assim sendo, o medo que surge nas relações de trabalho na IES é reforçado e a esperança com relação à transformação da realidade é enfraquecida.

Espinosa (2014a) afirma ainda que quanto mais forte é o afeto, maior é o desejo que surge desse afeto. Portanto, a força e expansão do desejo de um determinado indivíduo devem ser definidas pela potência dos afetos originários das afecções com causas exteriores. Sendo a potência dessas causas exteriores maiores do que a do indivíduo, ela pode refrear ou extinguir o seu desejo, ainda que este indivíduo tenha um conhecimento acerca do bem e do mal. Assim, temos que "O desejo que surge do conhecimento verdadeiro do bem e do mal pode ser extinto ou refreado por muitos outros desejos que provêm dos afetos pelos quais somos afligidos" (p. 166). Desse modo, fica evidente que o indivíduo, ainda que tenha o conhecimento verdadeiro, pode agir em uma direção contrária àquilo que aumentaria a sua força de perseverar na existência. E, quanto mais o desejo que surge do conhecimento verdadeiro do bem e do mal estiver relacionado a algo que seja mais distante no presente ou no passado, ou ainda que digam respeito a coisas contingentes, mais facilmente ele pode ser refreado ou extinto pelo desejo de coisas que são atrativas no momento presente.

Sobre isso vemos que os docentes entendem, como visto nas entrevistas, que uma transformação da realidade só seria possível se houvesse união e engajamento político por parte deles em torno de uma pauta comum. Entendemos que essa compreensão se trata de um conhecimento verdadeiro acerca daquilo que aumentaria a força de perseverar no ser, haja vista que a união das potências dos professores em torno de uma pauta comum os tornaria

mais fortes. No entanto, o desejo resultante desse conhecimento acerca da necessidade de união é refreado e, até mesmo extinto, por muitos outros decorrentes dos afetos que os afligem cotidianamente no momento presente e que são, portanto, mais fortes. Esses afetos cotidianos são aqueles referentes aos desejos resultantes da racionalidade neoliberal que puderam ser vistos, no primeiro estudo desta tese, por meio das imagens afetivas que compõem a estima de lugar laboral dos docentes participantes da pesquisa.

Nessa disputa, a potência referenciada pelo neoliberalismo no contexto docente parece mais forte do que a esperança de transformação da realidade dos docentes e por isso esses profissionais padeçam diante dos afetos de tristeza derivados dessa relação. No entanto, apesar de todo o sofrimento, há também, como diz Sawaia (2009), o milagre humano que se revela como vontade e força humana de ser feliz e recomeçar, mesmo quando parece não existir mais esperança. Diante disso, somos conduzidos a pensar: o que pode fortalecer essa vontade de ser feliz e suscitar a esperança com relação à vivência de um trabalho docente que seja expressão da liberdade humana e não mais de sua servidão?

Ainda sobre a força do desejo, temos o seguinte: “O desejo que surge da alegria é, em igualdade de circunstâncias, mais forte que o desejo que surge da tristeza” (Espinosa, 2014a, p. 168). Isso porque o afeto de alegria aumenta a força pela qual o ser humano se esforça por perseverar na existência, tornando o desejo para tal feito, que é a essência do ser humano, mais potente. Assim sendo, a imaginação de um futuro de libertação, em que os professores, juntamente com os demais trabalhadores, conseguirão viver com dignidade e em liberdade gerará um afeto de alegria. Esse sentimento, portanto, será mais forte do que a tristeza que surge da imaginação de um futuro de luta contra o neoliberalismo ou contra as pessoas que o representam nas relações cotidianas. Isso até mesmo porque, como diz Fisher (2020), o anticapitalismo é uma pauta já amplamente assimilada e absorvida pelo capitalismo que, longe de enfraquecê-lo, reforça-o.

Desse modo, entendemos que uma ideia referente ao combate e destruição de algo ou alguém, ainda que se trate da destruição daquilo que nos oprime, tem menos força do que o cultivo de um ideal de união da classe trabalhadora em prol da liberdade humana. Assim, o desejo que surge da imaginação de uma sociedade organizada com base na autodeterminação, no afeto e no bem comuns tende a ser potencializador e, portanto, agregador das pessoas em torno da ação de enfrentamento e transformação da realidade vivenciada. Portanto, acreditamos que a pauta positiva, ou seja, a favor da classe trabalhadora, tende a ser mais agregadora dos trabalhadores do que uma pauta negativa, ou seja, contrária a algo.

Essa perspectiva, segundo a qual o afeto de alegria originado da imaginação de uma sociedade comum tende a ser um ideal agregador, está fundamentada também no fato de que, de acordo com a ética espinosana, o ser humano, considerando a razão, não deve buscar nada que seja contrário à sua natureza. A razão exige que o indivíduo busque somente aquilo que lhe seja, de fato, útil e, portanto, o conduza a uma maior perfeição, ou seja, a uma maior condição de perseverar na existência. Para que se consiga tal feito "é totalmente impossível que não precisemos de nada que nos seja exterior para conservar o nosso ser, e que vivamos de maneira que não tenhamos nenhuma troca com as coisas que estão fora de nós" (Espinosa, 2014, p. 169). Inclusive, ressalta o filósofo, a capacidade intelectiva de cada indivíduo seria mais imperfeita se não compreendesse nada além de si próprio. Nesse sentido, existem muitas coisas fora dos indivíduos que lhes são necessárias e, portanto, devem ser desejadas.

Dentre as coisas que devem ser desejadas pelo ser humano, não há nada melhor do que aquelas que estão inteiramente de acordo com a condição humana. Com certeza, se, por exemplo, dois indivíduos de natureza inteiramente igual se juntam, eles compõem um indivíduo duas vezes mais potente do que cada um deles considerado separadamente. Portanto, nada é mais útil ao ser humano do que o próprio ser humano. Assim, Espinosa afirma que os seres humanos não podem aspirar nada que seja mais vantajoso para conservar

o seu ser do que estarem, todos, em concordância em tudo, de maneira que as mentes e os corpos de todos componham como que uma só mente e um só corpo, e que todos, em conjunto, se esforcem, tanto quanto possam, por conservar o seu ser, e que busquem, juntos, o que é de utilidade comum para todos. Disso se tem que as pessoas regidas pela razão, isto é, que buscam o que lhes é útil, não desejam para si nada que também não desejem para os outros e, por isso, são justos, confiáveis e leais (Espinosa, 2014).

Uma relação em que predomina a justiça, a confiança e a lealdade só pode existir entre iguais, ou seja, não existe onde há desigualdade social, de modo que "quem procura igualdade entre desiguais procura uma coisa absurda" (Espinosa, 2014b, p. 120). Sobre isso, La Boétie (2017) já havia explicado que em uma sociedade onde haja injustiça, deslealdade e crueldade não pode haver amizade, pois o que a sustenta é o afeto do medo, portanto, a relação estabelecida é entre partes em que uma detém a superioridade e a outra a servidão. Mesmo aquelas pessoas que se aproximam dos chefes para obter regalias e proteção, ainda que as obtenham, são mais escravas do que os servos, pois precisam, além de servir, preocupar-se em agradar o tirano. Essas pessoas, chamadas de bajuladoras, perdem-se de si mesmos, pois passam a desejar aquilo que deseja o tirano. Fazem isso e qualquer outra coisa com o intuito de ganhar bens e vantagens, no entanto,

> quão numerosos são aqueles que, tendo ganhado por meios escusos a estima dos príncipes – seja lucrando com sua vilania, seja abusando de sua inocência -, foram, no fim, aniquilados por esses mesmos príncipes; e a facilidade com que foram promovidos pelos monarcas foi proporcional à inconstância que os arruinou (La Boétie, 2017, p.73).

Além de se sentir ameaçado pelos súditos, os chefes também se sentem ameaçados pelos iguais (Espinosa, 2014b), por isso também não há uma relação de confiança e amizade entre aqueles que ocupam posições de chefia. Como diz La Boétie (2017, p. 76), "quando os perversos se reúnem, formam um complô, não um grupo de companheiros. Não têm afeto um pelo outro, mas medo; não são amigos, mas cúmplices". Assim sendo, os indivíduos que

agem de acordo com a razão não desejam se aliar aos tiranos ou ser superior aos demais e, por isso, como já dito, são justos, confiáveis e leais.

Consideramos, portanto, que a imaginação de um projeto de sociedade em que as pessoas, agindo pela razão, são justas, leais e confiáveis suscita afetos de alegria capazes de gerar um desejo mobilizador de comportamentos direcionados para o estabelecimento de amizade e companheirismo entre os docentes. Como diz Fisher (2020), trata-se de reinventar a solidariedade. Tal comportamento, desse modo, estará mais próximo de ser expressão de um conhecimento verdadeiro, expressão da autonomia dos sujeitos.

Ao tratar sobre a potência do intelecto, Espinosa (2014a) diz que cada pessoa possui a capacidade, se não totalmente, ao menos em parte, de entender a si mesma e seus sentimentos de forma clara e distinta, o que lhe permite sofrer menos por causa deles. Isso porque quanto mais se conhece o afeto, mais ele fica sob o seu poder e menos se padece por sua causa. Assim sendo, é importante que cada um possa se dedicar à tarefa de compreender, na medida do possível, cada afeto para que ele seja desvinculado do pensamento de causa exterior e vinculado a pensamentos verdadeiros. O filósofo da afetividade diz ainda que, considerando o tempo, os afetos que surgem da razão ou que por ela são provocados têm mais força do que aqueles relacionados a coisas específicas percebidas como ausentes. E além disso, “Quanto maior o número de causas que contribuem, simultaneamente, para suscitá-lo, tanto maior é o afeto” (Espinosa, 2014a, p. 220).

De acordo com Espinosa (2014a), enquanto não se alcança um conhecimento perfeito dos afetos, o melhor que se pode fazer é conceber um princípio adequado de vida, criar regras seguras de conduta, memorizá-las e aplicá-las de forma contínua aos casos particulares que surgem. Se cada um cultivar o princípio da verdadeira utilidade do ser humano, bem como de que a satisfação do ânimo provém da amizade mútua e da organização social em torno da liberdade e do bem comum, os afetos em contrário tendem a ser superados. Tais proposições

nos remetem à necessidade de que cada docente busque leituras, estudos, discussões, conversas, filmes, músicas, entre outras coisas, que o afete de maneira potencializadora em torno daquilo que lhe é mais útil enquanto trabalhador, ou seja, reconhecer-se enquanto pertencente a uma classe, engajar-se ético-politicamente e conectar-se com outras pessoas que partilham do mesmo pensamento. Assim, é possível reforçar o desejo individual de se construir uma sociedade baseada na justiça, na amizade e na felicidade pública (Sawaia, 2014) ao mesmo tempo em que se supera a impotência reflexiva que imobiliza as pessoas frente à realidade neoliberal (Fisher, 2020).

Sobre os princípios norteadores dos indivíduos e da sociedade, Fisher (2020) observa que a atual crise do capitalismo poderia produzir uma verdadeira mudança, no entanto as ações que são tomadas em momentos como esses dependem das ideias que circulam na sociedade. E, embora as pessoas reconheçam que as crises vivenciadas, como, por exemplo, o aumento dos índices de adoecimento mental associados ao trabalho, sejam causadas pelo neoliberalismo, essa racionalidade permanece sendo a única disponível, uma vez que as pessoas acreditam que não há alternativa a esse modelo. Por isso, por mais que se vivencie um momento de deserto ideológico, esta permanece como uma realidade dominante. No entanto, esse é um terreno em disputa e, diante disso, "é nossa tarefa desenvolver alternativas às políticas existentes, mantê-las vivas e disponíveis até que o politicamente impossível se torne politicamente inevitável" (Fisher, 2020, p. 151). Para tanto, na opinião de Fisher (2020), é preciso aprender com os erros, aumentar a inteligência coletiva, mostrar as contradições do neoliberalismo, politizar os problemas vivenciados na contemporaneidade, superar a impotência teórica atual e reinventar a solidariedade. Tal processo de superação do realismo capitalista, bem como de enfrentamento e transformação da realidade exige, portanto, a capacidade de se projetar para o futuro, criar e modificar o presente. Para tanto, demanda-se a atividade criadora do ser humano (Vigotski, 2014).

Como Vigotski (2014) analisa, é por meio da atividade criadora, cujo fundamento é a imaginação, que o ser humano é capaz de imaginar o futuro e, a partir disso, orientar o seu comportamento. Tal imaginação se manifesta nos aspectos da vida em geral, ou seja, está presente na criação científica, tecnológica, artística e em todo o universo cultural. No entanto, é importante considerar que a atividade criadora da imaginação depende da riqueza e variedade da experiência acumulada pelo ser humano, haja vista ser a experiência o material a partir do qual a atividade criadora opera. Assim, quanto mais variada for a experiência humana, mais abundante a matéria-prima disponível para a imaginação (Vigotski, 2014). Esta atividade também é dependente das experiências acumuladas e passadas de geração a geração ou de pessoas que vivenciam diferentes experiências e que são partilhadas por meio de livros, jornais, novelas, etc. Por meio desses recursos, as pessoas vão assimilando a experiência histórica e social dos outros por meio da imaginação cristalizada, por exemplo, nos objetos, na ciência, na tecnologia e nas artes.

Em termos de enfrentamento e transformação da realidade, a arte exerce um importante papel na sociedade, pois tem como sutil função atuar como embrião da vontade, ou seja, criar necessidade de agir, abrir caminho e desnudar a força que existe nas pessoas (Vigotski, 1999). A música, por exemplo, nos cantos do trabalho, cumpriu outrora o papel de sistematizar, organizar o sentido social do pesado trabalho físico e dar solução e vazão à tensão angustiante daí derivada. Ela tem poder de mobilizar, de motivar para alguma coisa, de agregar as pessoas. “A arte, desse modo, surge inicialmente como o mais forte instrumento na luta pela existência” (p. 310). Ainda nas palavras do autor ora referenciado, “A arte é antes uma organização do nosso comportamento visando ao futuro, uma orientação para o futuro, uma exigência que talvez nunca venha a concretizar-se, mas que nos leva a aspirar acima da nossa vida o que está por traz dela” (Vigotski, 1999, p. 320). Desse modo, possibilita a elaboração e criação da realidade nos momentos mais críticos da sociedade e da vida do ser

humano. Por tudo isso, o enfrentamento e transformação da realidade implica também uma relação com a arte que expresse e reflita o desejo de uma nova sociedade, pois como diz Vigotski (1999, p. 329), “Sem a nova arte não haverá um novo homem”.

Aqui é importante ressaltar que ao tratarmos das ações individiduais dos docentes, estamos considerando que, conforme Espinosa (2009) demonstra no Tratado Político, a potência da multidão não se refere a uma unidade uniforme, mas a resultante de múltiplas potências individuais. Desse modo, a potência individual é uma unidade prévia àquela da multidão. Assim sendo, podemos considerar que para que se tenha uma potência docente forte o suficiente para construir meios de enfrentamento e transformação da realidade, antes é necessário o fortalecimento da potência de ação de cada docente. Daí então, como expresso na obra aqui referenciada, da mesma forma como os indivíduos podem entrar em guerra e aumentar conjuntamente a impotência, podem também encontrar meios de cooperação que sejam mutuamente vantajosos e se agregarem em torno de uma situação que seja comum.

Uma condição comum a todos os docentes, seja este de IES pública ou privada, localizada no interior ou na capital, é, assim como os demais trabalhadores, ser parte da classe-que-vive-do-trabalho e, portanto, estar também submetido aos processos de degradação das condições de trabalho (Antunes, 2009). Os estudos que compuseram esta tese mostraram que os professores que atuam em IES privadas pertencentes a conglomerados vivenciam uma condição de trabalho bem mais vulnerável em diversos aspectos do que aqueles que, por exemplo, são professores efetivos em IES públicas. No entanto, embora haja uma variação quando se trata do contexto da IES em termos de modo e intensidade, todos os docentes são atingidos pela precarização identificado no contexto da realidade brasileira e geopolítica. Essa, portanto, é uma situação sobre a qual pode se constituir um afeto comum, não apenas entre os docentes, mas também entre todos aqueles que compõem a classe trabalhadora ampliada.

A perspectiva de um projeto de sociedade diferente da configuração social atual que tenha como base a ascensão da classe trabalhadora não é algo inovador, muito pelo contrário, "A história de todas as sociedades que já existiram é a luta de classes" (Marx & Engels, 2000, p. 9). Marx e Engels (2000, p. 9) dizem ainda:

> Homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor e servo, chefe de corporação e assalariado; resumindo, opressor e oprimido estiveram em constante oposição um ao outro, mantiveram sem interrupção uma luta por vezes aberta – uma luta que todas as vezes terminou com uma transformação revolucionária ou com a ruína das classes em disputa.

Como relatam os autores do Manifesto Comunista, a esperança com relação ao enfrentamento e transformação da realidade de opressão vivenciada pelos trabalhadores já animou muitas vezes os oprimidos a se juntarem em movimentos de luta, inclusive revolucionários, em diversos lugares do mundo. No Brasil, a perspectiva marxista, segundo a qual a classe operária em luta não tem nada a perder a não ser suas correntes, já impulsionou os trabalhadores a se organizaram em sindicatos, a deflagarem greves históricas como aquelas lideradas por Lula no ABC paulista e a constituírem um partido político, o Partido dos Trabalhadores (PT).

Como Antunes (2020) analisa, o sindicalismo que ressurge após o golpe militar de 1964, entre as décadas de 1970 e 1980, é alinhado, de fato, com o interesse da classe trabalhadora. Tal posicionamento está expresso no documento de fundação da Central Única dos Trabalhadores (CUT), no qual fica manifestada a defesa de uma organização sindical construída pela base, de caráter classista, autônoma e independente do Estado. Além disso, assumia a luta por uma sociedade livre da exploração entre capital e trabalho, com o objetivo de contribuir para a construção de uma sociedade socialista.

No entanto, na década de 1990, tanto o PT quanto a CUT começaram a modificar o que, até então, eram suas marcas. O partido passava por um processo de institucionalização, o

que, entre outras mudanças, implicava a reformulação de sua estrutura interna e a formação de alianças mais amplas. Da mesma forma, o novo sindicalismo também se institucionalizava, ajustando sua estrutura e se consolidando cada vez mais como um sindicalismo de caráter propositivo. Até se configurar, tal já posto em um outro momento neste texto, como um sindicalismo negocial de Estado (Antunes, 2020).

O processo ora descrito remete à Espinosa (2009, p. 129) quando este diz, referindo-se ao estado aristocrático governado com base na liberdade e no bem comum, o seguinte:

> A primeira causa por que se dissolvem os estados deste gênero é aquela que o agudíssimo florentino observa nos Discursos sobre Tito Lívio, III, 1, a saber, que ao estado, tal como ao corpo humano, todos os dias se agrega alguma coisa que, de vez em quando, necessita de cura. Daí que seja necessário, diz ele, que de vez em quando aconteça alguma coisa através da qual o estado seja reconduzido ao seu princípio, onde começou a estabilizar-se. Se tal não acontecer em devido tempo, os vícios crescem a um ponto que já não podem extirpar-se sem extirpar com eles o próprio estado.

Essa colocação nos aponta a necessidade de os trabalhadores se reconduzirem em direção à luta de classe. Para isso, é necessário realinhar a rota, buscar mais o que nos unifica do que o que nos separa. E isso passa por um processo de reconhecimento de cada indivíduo como trabalhador, para que assim, seja possível formar uma sinergia, uma união de potências em torno de um projeto de sociedade que reflita o bem comum e a liberdade dos indivíduos (Espinosa, 2014b). Isso sem eliminar a liberdade das instituições, para as quais devem ser elaboradas premissas para que essa liberdade seja exercida, o que demanda a substituição da propriedade privada por uma que seja coletiva social (Heller, 1982).

Consideramos que o enfrentamento e a transformação da realidade de sofrimento vivenciada pelos professores no contexto de trabalho devem ter como princípio os afetos que se dão nos encontros no contexto de trabalho, entre os docentes, os outros que fazem parte desse contexto e a atividade docente. Esse ambiente deve ser um espaço de produção de

afetos potencializadores da ação dos professores de enfrentamento e transformação. Tais ações devem ser cultivadas e fortalecidas até que encontrem eco nas ações desenvolvidas na dimensão da realidade brasileira e geopolítica. Como analisado nos estudos desta tese, as imposições produzidas na dimensão geopolítica orientam as ações na dimensão da realidade brasileira e atuam no contexto da IES por meio das relações de opressão, servidão e obediência. As ações de enfrentamento, transformação da realidade e liberdade, portanto, devem atuar no fluxo contrário, ou seja, produzidas no contexto das IES, com vistas a pressionar as ações desenvolvidas na realidade de cada um dos países, para assim atingir a dimensão geopolíticas.

Para isso, acreditamos que um caminho possível é cada um, na medida do possível, pautar as suas ações no contexto da IES com base na construção de um desejo em torno de um projeto de sociedade que tenha como princípios a liberdade, o bem comum, a felicidade pública e, portanto, a conexão entre as pessoas por meio de relações de amizade. Além disso, é importante retomar a capacidade reflexiva e a apropriação do conhecimento já produzido sobre as lutas da classe. Com base nesse conhecimento, e por meio da atividade criativa em geral e artística, elaborar, reavivar e se engajar em um projeto de uma nova sociedade que seja pensada a partir da perspectiva dos trabalhadores.

Com base nas reflexões aqui partilhadas, entendemos que tais ações podem gerar um processo de transformação docente e, consequentemente, na vivência das relações destes no seu contexto de trabalho com as demais pessoas que fazem parte da IES e com a atividade desenvolvida. Desse modo, mobiliza-se a esperança docente no sentido de alterar a correlação de forças entre os afetos que compõem a estima de lugar laboral docente despotencializadora e os afetos que constituem a estima de lugar laboral docente potencializadora. Quanto maior a estima de lugar laboral docente potencializadora, maior a potência dos professores no sentido de enfrentar e transformar a realidade que lhes causam sofrimento.

Considerações Finais

Os estudos acerca dos afetos e das relações que suscitam a estima de lugar laboral dos docentes realizados nos dois primeiros estudos que compõem esta tese nos conduziram a questionamentos sobre as formas de resistência e enfrentamento da realidade que causa sofrimento aos professores de IES. A partir de tais questionamentos nos propusemos a, neste terceiro estudo, identificar maneiras como os professores de IES têm lidado com situações do contexto de trabalho que lhes causam sofrimento e refletir acerca dos enfrentamentos possíveis a esses docentes.

A partir das entrevistas realizadas com professores de IES públicas e privadas localizadas no interior e na capital do Ceará observamos que esses profissionais lidam com as situações que lhes causam sofrimento por meio da persistência, resistência e desistência. As ações caracterizadas como persistência são aquelas que dizem respeito às tentativas dos docentes de encontrar meios de, apesar das dificuldades e sofrimentos, alcançar os resultados almejados com o trabalho docente. Identificamos como maneiras de persistir a tentativa de implementação das diferentes estratégias pedagógicas que são solicitadas aos docentes, solicitação de material aos alunos ou junto a empresas locais para realização das atividades e aquisição de equipamentos didáticos com recursos próprios. A solicitação de ajuda ao colegiado, a priorização de pautas que podem ser levantadas, a busca por aliados entre os colegas com o intuito de formar uma rede de apoio na IES e no ambiente doméstico indicam maneiras de persistir no trabalho da IES. Além dessas, há processos de ignorar ou normalizar as situações que causam sofrimento, bem como, fazer uso de medicamentos, terapia, religiosidade, contato com a natureza, reservar momentos de descanso e lazer, e demais cuidados pessoais no intuito de evitar adoecimentos ou prevenir reincidências. A persistência no trabalho docente aparece também na valorização de algum acontecimento que é motivo de satisfação e na esperança com relação à expectativa de futuro. Essas ações, entre outras,

revelam as maneiras pelas quais os professores tentam dar conta das demandas docentes apesar das dificuldades e sofrimento vivenciado no cotidiano.

Caracterizamos como resistência as ações docentes que indicam uma oposição, recusa ou não aceitação de alguma situação que lhes seja motivo de sofrimento. Como exemplo de ações de resistência estão: não aceitar a barganha dos alunos, recursar-se a realizar atividades não remuneradas, como por exemplo, dar palestras em instituições com vistas a captar alunos, opor-se a demandas com as quais não concorda ou se negar a ministrar aula quando os alunos não estão dando a devida atenção. A ação de resistência foi identificada também como recusa em atender aos apelos de produção, ascensão na carreira e de visibilidade junto à comunidade acadêmica. A imposição de horários de folga, ignorar demandas, questionar as exigências e confrontar pares ou chefias também são maneiras de resistência frente às situações que causam sofrimento, uma vez que a tentativa de se manter íntegro àquilo em que se acredita é maior do que o medo derivado das consequências que tais ações podem acarretar.

As ações que identificamos como desistência, seja ela efetiva ou afetiva, são aquelas em que fica evidente um afeto de desamparo, de falta de esperança com relação à situação vivenciada no contexto de trabalho. Denominamos desistência efetiva pedidos de demissão da IES, desligamento da atividade docente, transição de carreira, busca de novas formações. Como desistência afetiva foram caracterizadas as ações em que não há um desligamento efetivo da instituição, mas uma falta de esperança e de qualquer expectativa com relação aos resultados do trabalho ou de espaço onde possa exercer alguma autonomia que possibilite se reconhecer na atividade desenvolvida. Diante dessas situações os professores passam a associar a docência a outras atividades de trabalho ou contabilizar o tempo que falta para aposentadoria, em decorrência do desencanto com relação à atividade docente.

Indagados sobre as possibilidades de enfrentamento e transformação da realidade cotidiana que aparece como causadora de sofrimento, os professores da IES privadas

consideraram que não há perspectiva de mudança com relação ao contexto da instituição. De modo que a esperança de mudança com relação à realidade vivenciada está na possibilidade de conseguir se inserir, por meio de concurso, em uma IES pública. Entre os docentes que atuam em instituições públicas aparece a perspectiva de mudança, no entanto sem a avaliação se tal mudança representa algo que melhore ou não a realidade docente. Para outros professores do mesmo contexto, não há perspectiva de mudança real da situação vivenciada.

Há ainda os docentes que consideram que as situações causadoras de sofrimento docente tendem a se intensificar, haja vista o aprofundamento do processo de mercantilização da Educação Superior, o avanço das tecnologias associado ao imediatismo do aluno, a facilidade de acesso ao Ensino Superior em decorrência da expansão do número de instituições privadas na região e a precarização e risco de privatização pelo qual as IES públicas passam. Assim, as perspectivas de mudança ficam restritas ao processo de transformação pessoal no sentido de ações de desistência ou resistência, ou ainda, pequenas conquistas pontuais conseguidas no contexto da IES. Para além disso, de acordo com docentes participantes da pesquisa, uma transformação da realidade só seria possível por meio do interesse dos políticos ou da mobilização coletiva via sindicato dos professores. No entanto, tanto este quanto aqueles estão desacreditados pelos docentes.

A discussão desses resultados nos conduziu a algumas reflexões sobre as possibilidades de enfrentamento e transformação da realidade de sofrimento vivenciada pelos docentes. A primeira diz respeito ao fato de que os modos de lidar com o sofrimento vivenciado pelos docentes não indicam maneiras pelas quais é possível enfrentar e transformar a realidade desses profissionais. Para tal feito é preciso uma luta coletiva que tenha como foco a destruição das relações de servidão características da realidade neoliberal. As ações indicativas de persistência, resistência e desistência, no entanto, refletem mais uma luta solitária que cada docente trava na tentativa de sobreviver em meio ao avanço da

precarização do que um efetivo enfrentamento no sentido de buscar alternativas à opressão vivenciada no cotidiano da IES.

Embora sentido a partir das relações cotidianas, o sofrimento docente é resultado da racionalidade neoliberal que orienta as políticas econômicas e educacionais brasileiras que, por sua vez, fundamentam as estratégias gerenciais da IES que servem de base para as relações de trabalho no cotidiano. Assim sendo, as relações que resultam na estima de lugar laboral docente despotencializadora obedece a um fluxo que parte do contexto geopolítico para o contexto da IES, sendo reforçado nesta última dimensão. Consideramos, portanto, que o enfrentamento e transformação desse processo deve seguir o fluxo contrário, ou seja, ser produzido nos encontros cotidianos que se dão no microcontexto, até que estas sejam capazes de orientar as políticas econômicas e educacionais brasileiras e, por sua vez, as geopolíticas.

Para isso, entendemos que se faz necessário orientar as ações no contexto da Instituição de Ensino Superior (IES) com foco na construção de um desejo coletivo por um projeto de sociedade baseado nos princípios da liberdade, do bem comum, da felicidade pública, promovendo, assim, o fortalecimento de relações de amizade. Além disso, é fundamental resgatar a capacidade reflexiva e se apropriar do conhecimento já acumulado sobre as lutas de classe. Com base nesse conhecimento, e através de atividades criativas e artísticas, deve-se elaborar e reavivar o projeto de uma nova sociedade, pensada sob a perspectiva dos trabalhadores.

Essas ações podem desencadear um processo de transformação docente, impactando diretamente as relações que esse profissional estabelece no ambiente de trabalho com as outras pessoas da instituição e com a atividade docente. Assim, entendemos que pode haver uma mobilização dos sentimentos docentes no sentido de diminuir os afetos referentes à estima de lugar laboral docente despotencializadora e aumentar os afetos referentes à estima de lugar laboral docente potencializadora. Tal alteração na correlação de forças entre os afetos

docentes pode resultar em maiores condições dos professores desenvolverem ações no sentido de enfrentar e transformar as situações vivenciadas no contexto da IES que causam sofrimento e, em decorrência, pressionar as ações na dimensão do contexto brasileiro e geopolítico.

Em um contexto em que os docentes de IES têm recorrido a várias estratégias para lidar com os sofrimentos que lhes acometem, os achados deste estudo contribuem no sentido de indicar que as maneiras como os professores têm lidado com tais situações atuam como recursos que os mantêm vivos para continuar atendendo às demandas que se ampliam sucessivamente, sem, contudo, viabilizarem um processo de enfrentamento e transformação dessa realidade. Posto isso, esta pesquisa é contributiva também no sentido de compartilhar reflexões acerca de ações que possam colaborar com o desenvolvimento de uma potência, individual e coletiva, direcionada para a construção de um projeto de sociedade que se oponha à racionalidade vigente. Além disso, as discussões aqui levantadas colaboram com o processo de politização do sofrimento docente, somando-se, assim, às denúncias acerca do sistema de opressão ao qual os trabalhadores são submetidos na lógica neoliberal.

Nenhum dos professores entrevistados neste estudo possui engajamento efetiva em sindicatos e/ou partido político que atue em alguma frente de luta em defesa dos professores ou trabalhadores em geral. Consideramos que a participação de docentes com essa experiência traria uma importante contribuição para reflexão acerca das possibilidades de transformação da realidade docente. A ausência desses profissionais, portanto, configura-se como uma limitação deste estudo. Diante disso, sugerimos para pesquisas futuras a inclusão de entrevistas com docentes de IES que sejam engajados em ações de defesa da classe docente, seja por meio da luta sindical ou político-partidária.

Considerações Finais

Esta pesquisa teve como objetivo geral **compreender os afetos dos professores de Instituições de Ensino Superior a partir de uma perspectiva ético-política, com foco nos sofrimentos e enfrentamentos vivenciados por esses profissionais no cotidiano de trabalho**. Tal objetivo geral foi dividido em quatro objetivos específicos que orientaram a elaboração dos três estudos que compõem esta tese, cujos títulos são: I) Apreensão dos afetos de professores de Instituições de Ensino Superior com relação ao seu ambiente de trabalho a partir da estima de lugar; II) A vivência das relações que compõem os afetos dos professores de Instituições de Ensino Superior referente ao trabalho docente; III) Sofrimento de professores de Instituições de Ensino Superior: há possibilidade de enfrentamento dessa realidade?

O objetivo que norteou o desenvolvimento do primeiro estudo foi **caracterizar os afetos dos professores de Instituições de Ensino Superior com relação ao seu ambiente de trabalho a partir da estima de lugar**. Ao fazê-lo encontramos como resultado que a estima de lugar dos professores de IES é predominantemente de contraste, sendo, majoritariamente, contraste potencializador entre os professores de instituições públicas e despotencializador entre os professores de instituições privadas. Além disso, a partir das informações conseguidas, inferimos que entre os professores que atuam em IES localizadas na capital, o afeto despotencializador predominante é o de insegurança, enquanto nas instituições situadas no interior do Ceará é o de destruição. Analisamos que tal diferença pode ser decorrente do fato que na capital a vulnerabilização do trabalho docente vem ocorrendo há mais tempo, por isso já está mais normalizado entre os docentes. Estes sentem os efeitos desse processo como insegurança, medo, exaustão, mas não o percebem com surpresa, perplexidade. Ao contrário do que ocorre com os professores de IES localizadas no interior que sentem a transição de uma realidade em que se percebiam mais valorizados para uma em

que se percebem mais vulneráveis. Nesse contexto, a degradação das condições de trabalho, enquanto um processo em curso, fica mais evidente, causando sentimento próprios do afeto de destruição, como raiva e revolta.

Ao realizar a caracterização das imagens afetivas dos professores, observamos que os afetos que as compõem dizem muito a respeito das relações dialéticas estabelecidas no trabalho. Tal constatação nos despertou para a possibilidade de desenvolver a categoria estima de lugar laboral que, partindo do conceito de estima de lugar, precisaria ser desenvolvida no campo da Psicologia do Trabalho como dimensão afetiva que diz respeito também à relação do trabalhador com o seu trabalho. Para isso, apoiamo-nos em Espinosa e Vigotski para fundamentar a nossa compreensão acerca dos afetos e no modelo teórico desenvolvido por Clot sobre a construção dialética sujeito-trabalho.

A partir daí foi possível compreender a estima de lugar laboral como um afeto síntese dos afetos que constituem e são constituídos na vivência das relações dialéticas entre: o indivíduo trabalhador, os outros que fazem parte do contexto de trabalho e o trabalho desenvolvido, considerando o ambiente sociofísico e histórico-cultural desses encontros. Sendo afeto, a estima de lugar laboral é motivadora do pensamento e orientadora dos comportamentos dos sujeitos com relação a todos os elementos que fazem parte do seu universo de trabalho.

A partir daí definimos como objetivo do segundo estudo **analisar a vivência das relações que compõem os afetos dos professores de IES referente ao trabalho docente**. Os resultados mostraram que as vivências das relações que compõem a estima de lugar laboral dos professores de IES referente ao trabalho docente são as vivências pessoais que se dão nos encontros ao longo da vida do indivíduo que dizem respeito ao trabalho docente; a vivência dos encontros as pessoas que fazem parte da IES em que se trabalha, como alunos, colegas e gestores; e as vivências com relação às tarefas demandadas ao docente, como

ensino, pesquisa, orientação dos alunos, registros das atividades e funções de gestão. Essa dinâmica, na qual docente e docência vão se constituindo, pode ser analisada a partir do contexto da IES, da realidade brasileira e contexto geopolítico, em um determinado recorte histórico.

Tais observações e mais aquelas conseguidas no primeiro estudo desta tese nos permitem concluir, em primeiro lugar, que a estima de lugar dos professores de IES identificada no primeiro estudo pode ser caracterizada como estima de lugar laboral docente. Logo, a estima de lugar laboral dos professores de IES localizadas no Ceará, e que participaram da presente pesquisa, é predominantemente de contraste. Sendo contraste potencializador entre a maioria daqueles que trabalham em IES públicas e contraste despotencializador entre a maioria daqueles que trabalham em IES privadas. Em segundo lugar, entendemos que os afetos despotencializadores da ação docentes são aqueles que, seja pelo excesso de burocracias, desvalorização profissional, falta de recursos para trabalhar, concorrência entre os pares, etc., restringem esses profissionais em sua capacidade de ação, ou seja, impedem a expansão do seu poder de agir. Em terceiro lugar, concluímos que o impedimento da capacidade de ação dos professores deriva das relações despotencializadoras decorrentes das políticas neoliberais forjadas no contexto geopolítico e presentes também no contexto brasileiro e contexto das instituições. Essa marca da contemporaneidade resulta em sofrimento dos professores de IES.

Diante de tais constatações, perguntamo-nos sobre as possibilidades de enfrentamento e transformação dessa realidade vivenciada pelos professores. Tal questionamento orientou o terceiro estudo desta tese, cujos objetivos foram: **I) identificar maneiras como os professores de IES têm lidado com situações do contexto de trabalho que lhes causam sofrimento; II) refletir acerca dos enfrentamentos possíveis aos professores de IES.** A partir das entrevistas realizadas com os professores participantes da pesquisa, categorizamos

as maneiras pelas quais esses docentes lidam com as situações de sofrimento vivenciadas no cotidiano de trabalho como: persistência, resistência e desistência. A persistência se manifesta na busca por estratégias pedagógicas, solicitação de apoio de colegas e recursos para atividades, além de cuidados pessoais, momentos de lazer, entre outras formas que indicam a esperança dos professores de, apesar das dificuldades e sofrimentos, dar conta das demandas decorrentes do trabalho. A resistência envolve a recusa por parte do docente em aceitar determinadas solicitações que lhes causam sofrimento, como realização de atividades não remuneradas e outras imposições próprias do modelo de gestão gerencialista, indicando que o medo das consequências dessas ações é menor do que o desejo de se manter íntegro às suas convicções acerca da atividade docente. Já a desistência se caracteriza por uma falta de esperança, levando alguns à desistência efetiva, ou seja, a pedir demissão e outros à desistência afetiva, isto é, desligar-se emocionalmente da docência, muitas vezes buscando agregar ao trabalho docente outras alternativas profissionais ou contabilizando o tempo para aposentadoria.

Ao serem questionados sobre as possibilidades de enfrentamento e transformação da realidade que causa sofrimento, os professores de instituições privadas expressaram a falta de perspectiva acerca de mudanças no contexto em que atuam, depositando suas esperanças em uma possível vaga em uma IES pública. Por outro lado, os docentes de instituições públicas reconhecem uma perspectiva de mudança, mas sem garantia de que isso trará melhorias concretas ao trabalho. De modo geral, a maioria dos professores entrevistados acredita que as condições de trabalho tendem a se agravar devido ao aprofundamento da mercantilização da Educação Superior, ao avanço das tecnologias e ao aumento da oferta de instituições privadas, enquanto as públicas enfrentam precarização e risco de privatização. Assim, as possibilidades de mudança parecem limitadas a transformações pessoais, ações de resistência ou pequenas conquistas dentro da IES. Para os docentes, melhorias significativas dependem do interesse

político ou da mobilização coletiva através de sindicatos, mas tanto os sindicatos quanto os políticos são vistos com desconfiança.

A discussão dos referidos resultados nos levou a refletir sobre as possibilidades de enfrentamento e transformação dessa realidade que causa sofrimento aos docentes em seu cotidiano de trabalho. A partir do referencial teórico que utilizamos como norteador dessa análise, consideramos que as estratégias individuais de persistência, resistência e desistência não configuram maneiras pelas quais seja possível enfrentar e transformar a realidade em questão, uma vez que para isso é necessária uma luta coletiva que desafie as relações de opressão e servidão estabelecidas pelo sistema neoliberal.

Entendemos que o sofrimento docente, embora experienciado no cotidiano, resulta de uma racionalidade desenhada a partir das relações geopolíticas que orienta as políticas educacionais brasileiras e, por conseguinte, as dinâmicas das IES que, por sua vez, reforçam as políticas brasileiras e a geopolítica. Diante disso, consideramos que o enfrentamento desse processo deve seguir o fluxo contrário, ou seja, partir das relações entre indivíduos no contexto das instituições que, fortalecidas em prol de um novo projeto de sociedade, podem impactar as políticas na dimensão de contextos mais amplos. Para tanto, acreditamos que seja crucial fomentar um desejo individual e coletivo de construção de uma sociedade baseada na liberdade, no bem comum e na felicidade pública, resgatar a capacidade reflexiva e se apropriar do conhecimento acumulado acerca das possibilidades dessa construção. As atividades reflexivas, criativas em geral e, sobretudo, artísticas podem ser um meio de se promover a transformação docente no sentido de reavivar a esperança desses profissionais, fomentando, assim, o desejo capaz de criar as condições necessárias para que os professores possam desenvolver ações que se configurem, de fato, como enfrentamento e transformação da realidade vigente.

Este relatório de pesquisa se configura como uma unidade mais ampla constituída por unidades de compreensão menores que são independentes, complementares e convergentes no sentido de compreender os afetos, vivências e enfrentamentos ético-políticos dos professores de IES. Tais características justificam a opção por construir uma tese composta por estudos.

Consideramos como principal contribuição desta tese a perspectiva politizadora acerca do sofrimento docente, colocando em questão a condição de servidão nos quais esses profissionais estão inseridos. Tal olhar traz à baila a discussão segundo a qual o sofrimento docente não está circunscrito à incapacidade individual daquele que sofre de lidar com as demandas contemporâneas. Mais do que isso, o sofrimento docente denuncia o sistema de opressão neoliberal que mantém os indivíduos sob uma condição de servidão. Ao abordar esse problema a partir de uma compreensão ético-política dos afetos, buscamos colaborar com análises que se opõem a perspectivas que legitimam as relações de poder que sustentam a tríade paixões-heteronomia-servidão.

Nos propusemos a desenvolver uma pesquisa ampla a partir da qual foi possível levantar muitos pontos de discussão acerca dos afetos, sobretudo os de sofrimento, das vivências e enfrentamentos desses professores no cotidiano de trabalho. Nesse fazer, sabemos que muitos pontos ainda precisam ser melhor discutidos e aprofundados. Sanar tais limitações em publicações futuras derivadas desse trabalho passa a ser o nosso propósito.

Por fim, gostaria de compartilhar que a motivação para a realização desta pesquisa foi a angústia de estar em um trabalho em processo de degradação e, inserida nessa situação, não enxergar uma saída. A pesquisa foi um meio de buscar compreender tal cenário, conhecer como outros professores estão sentindo esse contexto e, assim, constituir uma teia de conhecimentos e afetos pelo qual seja possível esperançar. Assim como foi pra mim a construção desta pesquisa, cada leitura e entrevista realizada, desejo que este escrito afete cada leitor de maneira a potencializar o desejo e a esperança de construção de uma sociedade

livre e organizada em prol do bem comum e da felicidade pública, certos de que, como escreveu e cantou Chico Buarque na ocasião da ditadura militar, "*Apesar de você, amanhã há de ser outro dia*".

Referências

Alencar, A. V. D., & Silva, E. F. D. (2021). Revisão sistemática sobre trabalho, racismo e sofrimento psíquico no contexto brasileiro. *Psicologia: Ciência e Profissão*, *41*(spe2), e191716.

Alencar, H. F. (2010). *Participação social e estima de lugar*: caminhos traçados por jovens estudantes moradores de bairros da Regional II da cidade de Fortaleza pelos mapas afetivos. [Dissertação de Mestrado em Psicologia, Programa Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Ceará, UFC].

Antunes, R. (2009). *Os sentidos do trabalho*: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2 ed. Boitempo.

Antunes, R. (2020). *O privilégio da servidão*: o novo proletariado de serviços na era digital. 2 ed. Boitempo.

Aquino, C. A. B.; Moita, D. S.; Correa, G. M.; & Souza, K. O. (2014). O fenômeno da precarização e da flexibilização laboral no âmbito da universidade pública brasileira: o caso dos professores substitutos. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 14(1),173-193. ISSN: 1578-8946. Recuperado de: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=53730481008

Augusto, D. M. (2016). *Afetividade e acessibilidade: um estudo com alunos surdos em ambiente universitário*. (Dissertação de mestrado). Recuperado de http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/21782

Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Barreto, E. H. F. L. & Bomfim, Z. A. C. (2023). Estima de lugar de professores de Instituições de Ensino Superior privadas do interior do Brasil. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 13(2), 29-49.

Barreto, E. H. F. L. & Bomfim, Z. A. C. (2024). Sofrimento de professores de Instituições de

Ensino Superior: um afeto de dimensão ético-política. *Revista de Psicologia*, 14, e024005

Barreto, E. H. F. L. (2017). *Estima de lugar e implicações com a saúde: a perspectiva dos usuários de um centro de saúde do Nordeste do Brasil.* [Dissertação de Mestrado em Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Ceará]

Bezerra, Y. R. D. N., & Feitosa, M. Z. D. S. (2018). A afetividade do agente comunitário de saúde no território: um estudo com os mapas afetivos. *Ciência & Saúde Coletiva*, 23, 813-822

Bittencourt, I., & Fumes, N. de L. (2021). Vivências em Vygotski: contribuições teórico-metodológicas para análise do contexto histórico-cultural nos estudos com indivíduos. *Educação: Teoria E Prática*, 31(64), e48[2021].

Bomfim, Z. A. C. (2010). *Cidade e afetividade: estima e construção dos mapas afetivos de Barcelona e de São Paulo.* Edições UFC.

Bomfim, Z. A. C. (2022). Trajetória precursora. *Catálogo de práticas em psicologia ambiental* [recurso eletrônico]. Conselho Federal de Psicologia. Disponível em https://site.cfp.org.br/publicacao/catalogo-de-praticas-em-psicologia-ambiental/

Bomfim, Z. A. C. B.; Maia, C. M.; Lima, A. C. & Costa, A. C. (2019). A afetividade no contexto universitário: a relação de apego entre professores, estudantes e servidores com o campus. In M. I. G. Higuchi, A. Kuhnen, & C. Pato. *Psicologia Ambiental em contextos urbanos.* (87-115). Edições do bosque/CFH/UFSC.

Bomfim, Z. A. C.; Alencar, H. F., Santos, W. S., & Silveira, S. S. (2013). Estima de lugar e indicadores afetivos: aportes da psicologia ambiental e social para compreensão da vulnerabilidade social juvenil em Fortaleza. In: Colaço, V.; Cordeiro, A. (Org.) *Adolescência e juventude: conhecer para proteger.* Casa do Psicólogo.

Bomfim, Z. A. C; Nobre, B. H. L.; Ferreira, T. L. M.; Araújo, L. M. A.; Feitosa, M. Z. S.; Martins, A. K. S. (2014). Affective maps: validating a dialogue between qualitative and quantitative methods. In: R. Garcia-Mira; Dumitru, A. (org.). *Urban Sustainability: Innovative spaces, vulnerabilities and opportunities*. (131-148). Instituto de Investigación Xoan Vicente Viqueira.

Borsoi, I. C. F. (2012). Trabalho e produtivismo: saúde e modo de vida de docentes de instituições públicas de Ensino Superior. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 15(1), 81-100. Recuperado em 24 de agosto de 2023, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172012000100007&lng=pt&tlng=pt.

Bosi, A. P. (2007). A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. *Educação & Sociedade* [online], 28 (101), 1503-1523. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000400012>.

Bouzada, V. C. P. C., Kilimnik, Z. M., & Oliveira, L. C. V. (2012). Professor iniciante: desafios e competências da carreira docente de nível superior e inserção no mercado de trabalho. *Revista de Carreiras e Pessoas*, *2*(1).

Brandão, I. R. (2012). *Afetividade e transformação social: sentido e potência dos afetos na construção do processo emancipatório*. Edições Universitárias.

Brasil (2023). Ministério da Educação. Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior. *Cadastro e-MEC*. Recuperado de https://emec.mec.gov.br/.

Cabral, D. W. A. (2015). *Relação afetiva pessoa-ambiente na Prainha do Canto Verde*: processos de participação comunitária. [Dissertação de Mestrado em Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Ceará, UFC].

Campos, E. V., Carvalho, A. M. A., & de Souza, A. S. (2021). Adoecimento docente de uma instituição pública federal de ensino superior: uma análise dos atestados médicos de

saúde. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 7(7), 1-14.

Cardoso, S. M. D. M., Rodrigues, A. P., Rocha, L. S., Fernandes, R. F. M., Machado, M. T. K., & Seiffert, M. A. (2021). A saúde ocupacional de um grupo de docentes em uma instituição federal de ensino. In *Congresso Internacional em Saúde*, n. 8.

Castro, F. G. (2022). Da precarização subjetiva à ditadura da forma: notas para uma psicologia crítica do trabalho. In Castro, F. G. & Ferreira, J. B. (orgs). *Neoliberalismo, trabalho e precariedade subjetiva*. Editora Fi.

Cavalcante, J. V. R., & Woida, L. M. (2024). Demissão silenciosa: um estudo sobre a percepção dos discentes do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Empresarial da Fatec-Garça. *Revista e-Fatec*, 14(1).

Chauí, M. (2009). Sobre o medo. In Adauto Novaes (org.). *Os sentidos da paixão*. Companhia das Letras.

Clot, Y. (2007). *A função psicológica do trabalho*. (Trad. Adail Sobral.) 2 ed. Editora Vozes.

Clot, Y. (2020) O trabalho docente e a saúde dos professores: o coletivo como recurso? *Trabalho & Educação*. 29 (3), 69-74.

Clot, Y. (2021). Clínica do trabalho e clínica da atividade. In P. F. Bendassolli, & L. A. Soboll, (Orgs.), *Clínicas do trabalho. 2 ed.* (pp. 188-207). Editora Artesã.

Clot, Y., (2010). A psicologia do trabalho na França e a perspectiva da clínica da atividade. *Fractal: revista de psicologia*, 22(1), 207-234.

Colaço, V. F. R; Germano, I. M P.; Miranda, L. L. *et al*. (2013). Conhecendo adolescentes e jovens de escolas públicas de Fortaleza: concepção, método e procedimentos da pesquisa. In: Colaço, V. F. R.; Codeiro, A. C. F. (Org.). *Adolescência e juventude: conhecer para proteger.* Casa do Psicólogo.

Cortez, P. A., Souza, M. V. R. D., Salvador, A. P., & Oliveira, L. F. A. (2019). Sexismo, misoginia e LGBTQfobia: desafios para promover o trabalho inclusivo no

Brasil. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, *29*, e290414.

Costa, N. D. M. (2017). *Qualidade de Vida no Trabalho (QVT): um estudo qualitativo sobre experiências vivenciadas por docentes de cursos de graduação em Administração de Instituições de Ensino Superior (IES) privadas de São Paulo.* [Dissertação de mestrado, Centro Universitário FEI] https://repositorio.fei.edu.br/bitstream/FEI/219/1/fulltext.pdf

Costa, S. de S. G. (2005). De fardos que podem acompanhar a atividade docente ou de como o mestre pode devir burro (ou camelo). *Educação & Sociedade*, 26(93), 1257–1272. https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000400009

Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Tradução Magda Lopes. 3. ed. Editora Artmed.

Cruz, A. G., & Paula, M. F. C. (2015). O setor privado-mercantil de educação superior no brasil e a educação a distância. *Germinal: Marxismo E educação Em Debate*, 7(2), 242–251. https://doi.org/10.9771/gmed.v7i2.13637

Dalagasperina, P., & Monteiro, J. K. (2016). Estresse e docência: um estudo no ensino superior privado. *Revista Subjetividades*, 16(1), 37-51.

Dardot, P. & Laval, C. (2016). *A nova razão do mundo: ensaios sobre a sociedade neoliberal.* Trad. Mariana Echalar. Editora Boitempo.

Dejours, C. (1992). *A loucura do trabalho*: estudo de psicopatologia do trabalho. Trad. Ana Isabel Paraguay e Lúcia Leal Ferreira. 5 ed. Cortez Editora – Oboé.

Dicionário Online de Português. (2024). 7Graus. Disponível em https://www.dicio.com.br/

Diehl, L., & Marin, A. H. (2016). Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 7(2), 64-85.

Espinosa [Spinoza], B. (2009). *Tratado político*. Trad. Diogo Pires Aurélio. Editora WMF Martins Fontes.

Espinosa [Spinoza], B. (2014a). *Ética*. Tradução de Tomaz Tadeu. 2. ed. Autêntica Editora.

Espinosa [Spinoza], B. (2014b). *Tratado teológico-político*. Trad. J. Guinsburg, Newton Cunha. Editora Perspectiva.

Feitosa, M. Z. D. S. (2014). *Afetividade na residência integrada em saúde: o psicólogo no território de form" ação".* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Ceará] https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/8709

Félix, F. M. F. (2011). *Afetividade e trabalho: uma leitura dos CAPS gerais de Fortaleza mediada pelos mapas afetivos*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Ceará]. https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/6805

Fernandes, A. P., Marinho, P. R. R., & Schmidt, M. L. G. (2022). Saúde mental dos professores de ensino superior: uma revisão da literatura. *Revista Cocar*, 16(34).

Ferraz, F. G. (2015). A potência da inoperosidade. *Profanações*, *2*(2), 23-36.

Ferreira, K. P. M. (2006). *Ficar ou partir? Afetividade e migração de jovens do sertão semiárido cearense*. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Psicologia. http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/2226

Fisher, M. (2020). *Realismo capitalista: é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo?* Editora Autonomia Literária.

Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3 ed. Artmed.

Florencio, L. R. S. (2012). *Faculdade de Filosofia do Crato-FFC*: representações sobre a interiorização do ensino superior. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/7345

Fonseca, J. C. F.; Sales, M. M., Vieira, C. E. C. & Barbosa, R. M. C. (2019). Processos de gestão universitária e adoecimento: um estudo sobre saúde mental e trabalho docente

em uma universidade brasileira. In Mónico, Lisete et al (coord.). *Capital psicológico, estratégia e gestão na diversidade das organizações*. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas Universidade de Lisboa.

Franco, F., Castro, J. C. L., Manzi, R., Safatle, V., Afshar, Y. (2021). O sujeito e a ordem de mercado: gênese teórica do neoliberalismo. In: Safatle, V., Silva Jr., Dunker, C. (orgs.). *Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico*. Editora Autêntica.

Galindo, M. C. T.; Maciel, R. H. M. O.; Matos, T. G. R.; Viana Filho, M. V. C.; Vale, S. F. & Silva, R. (2020). Prazer e sofrimento no trabalho docente em uma instituição de ensino superior. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 13(3), 1-16. https://dx.doi.org/10.36298/gerais202013e15215

Gardini, I. (2013). *Mulheres reeducandas no sistema penitenciário*: um estudo sobre afetividade e sentido. [Dissertação de Mestrado em Psicologia Social, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC].

Gerheim, M S. (2022). Gerencialismo e precariedade subjetiva: o trabalho do professor no setor privado. In: Castro, F. G & Ferreira, J. B. (orgs.) *Neoliberalismo, trabalho e precariedade subjetiva.* Editora Fi.

Gernet, I.; Dejours, C. (2021). Avaliação do trabalho e reconhecimento. In Bendassolli, P. F.; Soboll, L. A. P. (orgs.). *Clínicas do Trabalho*. 2 ed. Artesã.

Guimaraes, C. C., Pontes, L. D., Silva, F. R., & Nunes, I. F. R. (2019). A (Há) saúde mental do professor de psicologia. *Trabalho (En) Cena*, 4(2), 409-429.

Han, B. (2019). *Sociedade do cansaço*. Trad. Enio Paulo Giachini. 2 ed. Vozes.

Heller, A. (1982). *Para mudar a vida*: felicidade, liberdade e democracia. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Brasiliense.

Heller, A. (1993). *Teoria de los sentimentos*. Trad. Francisco Cusó. 3 ed. Fontorama.

Jacobucci, D. F. C., & Jacobucci, G. B. (2008). Correndo na esteira rolante: a experiência de coordenar um curso de graduação em uma instituição de ensino superior privada. *Olhar de Professor*, 11(1).

Jaquet, C. (2015). *A unidade do corpo e da mente: afetos, ações e paixões em Espinosa*. Autêntica Editora

Jilou, V. (2013). Capitalismo flexível, trabalho precarizado e sofrimento psíquico de professores universitários. *Revista Encontro de Pesquisa em Educação*, 1(1), 187-201.

Jilou, V., & Cecílio, S. (2015). Condições de trabalho docente e sofrimento psíquico no ensino superior privado. *Germinal: marxismo e educação em debate*, 7(2), 233-241.

La Boétie, E. (2017). *Discurso sobre a servidão voluntária*. Edipro.

Lane, S. T. M (Org.).(2012). *Psicologia social:* o homem em movimento. 14. ed. Editora Brasiliense.

Leontiev, A. N. (2014). *Atividade. Consciência. Personalidade.* Trad. Marcelo José de Souza e Silva. *Marxists Internet Archive*. Disponível em https://www.marxists.org/portugues/leontiev/1974/06/Atividade-Consciencia-Personalidade.pdf

Lhuilier, D. (2021). Filiações teóricas das clínicas do trabalho. In Bendassolli, P. F. & Soboll, L. A. (Orgs.), *Clínicas do trabalho. 2 ed.* Editora Artesã

Lima, A., Pacheco, F. P., & Bomfim, Z. Á. C. (2021). Psicologia ambiental e simbolismo do espaço: mapeamento afetivo da relação de trabalhadores da política de assistência social com seus lugares de trabalho. *GEOSABERES: Revista de Estudos Geoeducacionais*, 12(1), 244-255.

Lima, R. C. F., & Batista, C. B. (2022). Expansão da universidade pública e intensificação do trabalho docente. *Teoria e Prática da Educação*, 25(1), 61-76.

Lopes-Pereira, A. P.; Grego-Maia, L.; Santos, S. V.; Cruz-Robazzi, M. L. C. & Silva, L. A.

(2020). Preditores associados à qualidade de vida no trabalho de docentes da universidade pública. *Revista de Salud Pública*, 22 (5). Recuperado de <https://doi.org/10.15446/rsap.V22n5.75923>. ISSN 0124-0064.

Maia, M A B. (2006). *O corpo invisível do trabalho*: cartografia dos processos de trabalho em saúde. [Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal Fluminense, UFF]

Maissiat, G. da S., Lautert, L., Pai, D. D., & Tavares, J. P.. (2015). Work context, job satisfaction and suffering in primary health care. *Revista Gaúcha De Enfermagem*, *36*(2), 42–49. https://doi.org/10.1590/1983-1447.2015.02.51128

Marinho, M. O., & Vieira, F. de O. (2019). A jornada exaustiva e a escravidão contemporânea. *Cadernos EBAPE.BR*, 17(2), 351–361. https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cadernosebape/article/view/71623

Martilis, L. F. S., & Silva, A. L. M. (2021). A precarização do trabalho docente em instituições de ensino superior semipresencial. *X Jornada Internacional de Políticas Públicas.* Disponível em http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2021/images/trabalhos/trabalho_submissaoId_361_3616101ea81905ad.pdf

Martin-Baró, I (2011). Para uma psicologia da libertação. In R. S. L Guzzo, F. Lacerda Jr (orgs.) *Psicologia Social para América Latina: o resgate da psicologia da libertação.* (pp. 181-197), 2 ed. Alínea Editora.

Martins, A K da S. (2015). *Mapas afetivos táteis*: vivências urbanas não visuais na cidade de Fortaleza. [Dissertação de Mestrado em Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Ceará, UFC].

Martins, A. A. V. & Honório, L. (2014). C. Prazer e sofrimento docente em uma instituição de ensino superior privada em Minas Gerais. *Organizações & Sociedade*, 21(68), pp. 835-851. https://doi.org/10.1590/S19849230201400010005.

Martins, C. M. S. S. (2020). *Afetividade em contextos de desapropriação: impactos psicossociais das obras do cinturão das águas do Ceará em comunidades rurais do município do Crato-CE*. (Dissertação de mestrado). Recuperado de http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/53589

Marx, K. & Engels, F. (2000 [1848]). *O manifesto comunista*. 6 ed. Editora Paz e Terra.

Mendes, A. M. B. (1995). Aspectos psicodinâmicos da relação homem-trabalho: as contribuições de C. Dejours. Psicologia: Ciência E Profissão, 15(1-3), 34–38. https://doi.org/10.1590/S1414-98931995000100009

Merhy, E. E., & Franco, T. B. (2003). Por uma Composição Técnica do Trabalho em saúde centrada no campo relacional e nas tecnologias leves. Apontando mudanças para os modelos tecno-assistenciais. *Saúde em debate,* 27(65), 316-323.

Monteiro, T F. *et al*. (2012). Educação ambiental e patrimonial a partir dos afetos da juventude de Jacarecanga. *Revista Extensão em Ação*, 21, 75-88.

Moreno, J. L. (2009). *Psicodrama*. Trad. Álvaro Cabral. 12 ed. Editora Cultrix.

Moser, G. (1998). Psicologia Ambiental. *Estudos de Psicologia*, 3(1), 121-130.

Moser, G. (2005). A psicologia ambiental: competência e contornos de uma disciplina. Comentários a partir das contribuições. *Psicologia USP*. 16(1/2), 279-294.

Moura, E. A., da Mata, M. S., Paulino, P. R. V., Freitas, A. P., Mourão, C. A., & Mármora, C. H. C. (2016). Os planos genéticos do desenvolvimento humano: a contribuição de Vigotski. *Revista Ciências Humanas* – Educação e Desenvolvimento Humano, 9(1), 106-114.

Oddone, I., Re, A., Briante, G. (2023). *Experiência operária, consciência de classe e*

psicologia do trabalho. Editora Fabrefactum.

Pacheco, F. P. (2018). *Afetividade e implicações psicossociais vividas por moradores de uma comunidade ameaçada de desapropriação*. (Dissertação de mestrado). Recuperado de https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/33731

Pacheco, F. P., de Sousa, L. E. E. M., & Bomfim, Z. Á. C. (2021). Revisão Sistemática das Produções do Laboratório de Pesquisa em Psicologia Ambiental. *Revista FSA*, 18(3), 260-278.

Parente, J. R. F. (2020). *Patrimônio afetivo e cultural no sítio histórico de Sobral-CE*. (Tese de doutorado). Recuperado de http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/57527

Pergamenschik, L. A. (2017). A concepção de vivência em L. S. Vigotski: do conhecimento conjunto à superação da solidão. In *Veresk – Cadernos acadêmicos internacionais*. Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski. (2017). UniCEUB.

Pinheiro, F. P. H. A., Costa, M. F. V., Melo, P. B., & Aquino, C. A. B. (2016). Clínica da Atividade: conceitos e fundamentos teóricos. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 68(3), 110-124. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672016000300009&lng=pt&tlng=pt.

Ponte, A. Q.; Bomfim, Z. A. C. & Pascual, J. G. (2009). Considerações teóricas sobre identidade de lugar à luz da abordagem histórico-cultural. *Psicologia Argumento*, 27(59), 345-354.

Ribeiro, C. V. S., Léda, D. B.; Silva, E. P., & Freitas, L. G. (2016). Trabalho intensificado de professores da educação básica e superior: confluências e especificidades. *Trabalho (En)Cena*, 1(1), 50–68. Recuperado de https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/encena/article/view/2398

Ribeiro, L. L. (2015). *Afetos em construção*: narrativas e processos de apropriação do espaço

pelos moradores da Cidade 2000. [Dissertação de Mestrado em Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Ceará, UFC].

Rodrigues, A. M. D. S., Souza, K. R. D., Teixeira, L. R., & Larentis, A. L. (2020). A temporalidade social do trabalho docente em universidade pública e a saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, *25*, 1829-1838.

Rodrigues, C. M. L.; Perez, K. V. & Brun, L. G. Pesquisa e intervenção no Ensino Superior: considerações a partir do "dossiê saúde mental e adoecimento nas IES." *Revista Trabalho EnCena,* 5 (1), 136-145.

Ruza, F. M., & Silva, E. P. (2016). As transformações produtivas na Pós-Graduação: o prazer no trabalho docente está suspenso? *Revista Subjetividades*, 16(1), 91-103. https://dx.doi.org/10.5020/23590777.16.1.91-103

Safatle, V., Silva Jr., Dunker, C. (orgs.) (2021). *Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico.* Editora Autêntica.

Santos, B. S. (2008). A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. In Santos, B. S. & Almeida Filho, N. *A universidade do século XXI*: para uma universidade nova. Editora Almeidina/CES.

Santos, B. S. (2020). *A cruel pedagogia do vírus*. Edições Almedina S. A.

Santos, K. S. (2023). O Ensino Superior no Brasil: reflexões sócio-históricas do trabalho docente no contexto da pandemia do Covid-19. *XI Jornada Internacional de Políticas Públicas*. São Luiz, MA

Santos, M. (2006). Análise psicológica do trabalho: dos conceitos aos métodos. *Laboral* 2(1).

Sawaia, B. (2008). O irredutível humano: uma antologia da liberdade. In: N. Guareschi (org). *Estratégias de intervenção no presente: a psicologia social no contemporâneo*. [online]. Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. p. 143-154. ISBN: 978-85-99662-90-8.

Sawaia, B. (2009). Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. *Psicologia & Sociedade*, 21(3), 364–372. https://doi.org/10.1590/S0102-71822009000300010

Sawaia, B. (2014). O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In:B. B. Sawaia (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 14. ed. Editora Vozes.

Sawaia, B. B. (2006). Dimensão éticoafetiva do adoecer da classe trabalhadora. In Lane, S. T. M., Sawaia, B. B. (orgs.). *Novas Veredas da Psicologia Social*. Brasiliense, Educ.

Secco, D M E G. (2015) *A afetividade e o esporte escolar: um estudo com técnicos e atletas de basquetebol de 13 a 15 anos.* [Dissertação de Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, UFP]

Silva, A. A., Oliveira, V. M., & Carvalho, E. A. R. (2020). Psiquiatrialização da educação superior: regular as emoções para que atendam às exigências da produtividade acadêmica. *Brazilian Journal of Development*, 6(12), 104307-104321.

Silva, C. O., & Ramminger, T. (2014). O trabalho como operador de saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, 19(12)), 4751–4758. https://doi.org/10.1590/1413-812320141912.15212013

Silva, M. C. (2015). A universidade brasileira: uma análise histórica da inserção periférica na ordem capitalista mundial. *Germinal*: marxismo e educação em debate, 7(2), 263–272. https://doi.org/10.9771/gmed.v7i2.13676

Silva, S. L.., Ribeiro, C. V. S., & Machados, B. B. (2018). "A gente está sempre com a guilhotina no pescoço": Precariedade e violência no trabalho docente. *Acta Scientiarum Education*, 40(1), 37657.

Siqueira, M. J. T. & Nuemberg, A. H. (2012). Linguagem. In: Jacques, M. G. C. et al. *Psicologia Social Contemporânea*. 18 ed. Editora Vozes.

Siqueira, M. V. S., Medeiros, B. N., & Mendonça, J. M. B. (2017). O espaço para a escola no

mundo. *Revista Subjetividades, 17* (3) 143-156. https://dx.doi.org/10.5020/23590777.rs.v17i3.6385

Souza, J. M., Dell'Agli, B. A. V., Costa, R. Q. F., & Caetano, L. M. (2021). Docência na pandemia: saúde mental e percepções sobre o trabalho on-line. *Teoria e Prática da Educação*, 24(2), 142-159.

Toassa, G. (2014). Vigotski: notas para uma psicologia geral e concreta das emoções/afetos. *Cadernos Espinosanos*, 30, 49-66.

Toassa, G., & Souza, M. P. R. de. (2010). As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. *Psicologia USP*, *21*(4). https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400007

Valera, S. (1996). Psicologia ambiental: bases teóricas y epistemológicas. *Monografías Psico-Socio-Ambientals*, 9. Barcelona: P. P. U. Disponível em https://www.researchgate.net/profile/Sergi-Valera-2/publication/284389007_Psicologia_ambiental_Bases_teoricas_y_epistemologicas/links/5693a47608aed0aed817c136/Psicologia-ambiental-Bases-teoricas-y-epistemologicas.pdf

Vieira, A. C. C. (2012). *Lar doce lar? Um estudo sobre afetividade de idosos residentes em instituição de longa permanência em Fortaleza*. [Dissertação de Mestrado em Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Ceará, UFC].

Vigotski [Vigotsky], L. S. (2004). *Teoría de la emociones*: estúdio histórico-psicológico. Trad. Judith Viaplana. Ediciones Akal/Universitaria.

Vigotski, L. S. (1998). *O desenvolvimento psicológico na infância*. Trad. Claudia Berliner. Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (1999). *Psicologia da arte*. Trad. Paulo Bezerra. Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2003). *Psicologia Pedagógica*. Artmed.

Vigotski, L. S. (2007). *A formação social da mente*. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7 ed. Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2009) *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. WMF Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2014). *Imaginação e criatividade na infância*. Trad. João Pedro Fróis. WMF Martins Fontes.

Vivian, C., Trindade, L. de L., Rezer, R., Vendruscolo, C., & Rodrigues Junior, S. A. (2019). Estratégias de defesa contra o sofrimento no trabalho de docentes da Pós-Graduação stricto sensu. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 22(2), 217-234. https://doi.org/10.11606/issn.1981-0490.v22i2p217-234

Wiensenfeld, E. (2005). A psicologia ambiental e as diversas realidades humanas. *Psicologia USP*, 16 (1/2), 53-69.

Yin, R. K. (2016). *Pesquisa qualitativa do início ao fim.* Trad. Daniel Bueno. Penso.

Zanelli, J. C., Borges-Andrade, J. E., Bastos, A. V. B. (orgs.) (2004). *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil*. Artmed.

Apêndices

Apêndice A: Caracterização dos Participantes da Pesquisa "Sofrimento Docente: um Estudo Sobre Afetos, Vivências e Enfrentamentos Ético-Políticos de Professores de Instituições de Ensino Superior do Ceará".

Identificação	Mapa Afetivo	Idade	Área de Formação	Escolaridade	IES e Vínculo	Cursos nos quais Leciona	Tempo de Experiência Docente
Profa. 01	MA 01 MA 14	45 anos	Psicologia	Doutorado	IES privada do interior/grupo 03 IES pública do interior, substituto	Psicologia e pedagogia	03 anos
Prof. 02	MA 25	33 anos	Arquitetura e Urbanismo	Doutorando	IES privada do interior/grupo 02	Arquitetura e Urbanismo	06 anos
Prof. 03	MA 24	36 anos	Arquitetura e Urbanismo	Especialização	IES privada do interior/grupo 02	Arquitetura e Urbanismo	08 anos
Profa. 04	MA 12	36 anos	Psicologia	Especialista	IES privada do interior/grupo 03	Psicologia	07 anos
Profa. 05	MA 32	44 anos	Administração	Mestrado incompleto	IES privada do interior/grupo 01	Administração Direito	14 anos
Profa. 06		43 anos	Filosofia	Doutorado	IES pública do interior, efetivo	Filosofia	15 anos
Prof. 07	MA 33	48 anos	Sistema de Informação	Especialização	IES privada do interior/grupo 01	Sistema de Informação	11 anos
Prof. 08	MA 10	43 anos	Matemática	Mestrado	IES pública do interior, efetivo	Matemática	12 anos
Profa. 09	MA 22	-	Pedagogia	Especialização	IES privada do interior/grupo 03	Administração Psicologia	14 anos
Profa. 10	MA 09	40 anos	História	Doutorado	IES pública do interior, efetivo	História	14 anos
Profa. 11	MA 23 MA 36	33 anos	Psicologia	Mestrado	IES privada do interior/grupo 01 IES privada do interior/grupo 02	Psicologia	04 anos
Prof. 12	MA 03	43 anos	Comunicação/Jornalismo	Doutorado	IES pública do interior, efetivo	Jornalismo	10 anos
Prof. 13	MA 17	48 anos	Psicologia	Especialização	IES privada do interior/grupo 03	Psicologia	08 anos
Profa. 14		51 anos	Psicologia		IES pública do interior, efetivo	Administração e medicina	26 anos
Profa. 15	MA 16	45 anos	Psicologia	Mestrado	IES privada do interior/grupo 01	Psicologia	16 anos

(Continua)

Identificação	Mapa Afetivo	Idade	Área de Formação	Escolaridade	IES e Vínculo	Cursos nos quais Leciona	Tempo de Experiência Docente
Prof. 16	MA 18	43 anos	Psicologia	Doutorado	IES privada do interior/grupo 02	Psicologia	10 anos
Prof. 17	MA 30	34 anos	Medicina	Especialização	IES privada do interior/grupo 03	Medicina	04 anos
Prof. 18	MA 08 MA 28	61 anos	Medicina	Mestrado	IES privada do interior/grupo 03 IES pública do interior, efetivo	Medicina	19 anos
Profa. 19	MA 15	40 anos	Fisioterapia	Mestrado	IES privada do interior/grupo 02	Fisioterapia	16,5 anos
Profa. 20	MA 27	41 anos	Tecnologia em processamento de dados	Mestrado	IES privada do interior/grupo 01	Sistema de Informação	16 anos
Prof. 21		51 anos	Tecnologia em processamento de dados	Doutorado	IES pública do interior, efetivo	Engenharia de produção	24 anos
Profa. 22	MA 21	43 anos	Gastronomia	Especialização	IES privada do interior/grupo 03	Gastronomia	06 anos
Profa. 23	MA 19	36 anos	Arquitetura e Urbanismo	Doutoranda	IES privada do interior/grupo 02	Arquitetura e Urbanismo	08 anos
Prof. 24	MA 20	32 anos	Engenharia Civil	Mestrado	IES privada do interior/grupo 02	Engenharia Civil	07 anos
Profa. 25	MA 11 MA 31	36 anos	Enfermagem	Mestrado	IES privada do interior/grupo 01 IES pública do interior, substituto	Enfermagem	12 anos
Prof. 26	MA 29	37 anos	Sistema de Informação	Mestrado	IES privada do interior/grupo 01	Sistema de informação	12 anos
Profa. 27	MA 05 MA 26	31 anos	Psicologia	Doutorado	IES privada do interior/grupo 01 IES pública do interior, substituto	Psicologia Pedagogia	3 anos
Prof. 28	MA 04	41 anos	Filosofia, Geografia e Direito		IES pública do interior, substituto	Geografia	15 anos
Prof. 29	MA 45	42 anos	Geografia	Doutorado	IES pública da capital, efetivo	Geografia	04 anos
Prof. 30	MA 44	30 anos	Psicologia	Doutorado	IES pública da capital, efetivo	Psicologia	05 anos
Prof. 31	MA 46	62 anos	Geografia	Pós-doutorado	IES pública da capital, efetivo	Geografia	30 anos
Prof. 32	MA 41	43 anos	Tecnólogo em Telemática	Mestrado	IES pública da capital, efetivo	Tecnólogo em Telemática	11 anos
Profa. 33	MA 40	62 anos	Psicologia	Doutorado	IES pública da capital, efetivo	Psicologia	30 anos
Profa. 34	MA 43	40 anos	História	Doutorado	IES pública da capital, efetivo	História	13 anos

(Continua)

Identificação	Mapa Afetivo	Idade	Área de Formação	Escolaridade	IES e Vínculo	Cursos nos quais Leciona	Tempo de Experiência Docente
Prof. 35	MA 13	36 anos	Psicologia	Mestrado	IES privada do interior/grupo 01	Psicologia	06 anos
Prof. 36	MA 52	42 anos	Psicologia	Doutorado	IES privada da capital/grupo 04	Psicologia	14 anos
Profa. 37	MA 50	44 anos	Psicologia	Doutorado	IES pública da capital, efetivo	Psicologia	17 anos
Profa. 38	MA 42	42 anos	Geografia	Doutorado	IES pública da capital, efetivo	Geografia	10 anos
Profa. 39	MA 47 MA 51	37 anos	Psicologia	Doutorado	IES pública da capital, subst. IES privada da capital/grupo 03	Psicologia	08 anos
Prof. 40	MA 48	52 anos	Música	Doutorado	IES pública da capital, efetivo	Música	33 anos
Prof. 41	MA 49	32 anos	Publicidade e propaganda	Mestrado	IES pública da capital, efetivo	Publicidade e Propaganda	07 anos
Prof. 42	MA 53	55 anos	Turismo	Doutorado	IES pública da capital, efetivo	Gastronomia	26 anos
Profa. 43	MA 54 MA 55	29 anos	Psicologia	Mestrado	IES privada da capital/grupo 01 IES privada da capital/grupo 02	Psicologia	1 anos e 08 meses
Prof. 44	MA 58	39 anos	Fisioterapia	Doutorado	IES privada da capital/grupo 04	Fisioterapia, odontologia	13 anos
Profa. 45	MA 59	41 anos	Psicologia	Mestrado	IES privada da capital/grupo 03	Psicologia	07 anos
Profa. 46	MA 60	35 anos	Psicologia	Mestrado	IES privada interior/grupo 03	Psicologia	07 anos
Profa. 47	MA 61	34 anos	Psicologia	Mestrado	IES privada da capital/grupo 02	Psicologia	05 anos
Profa. 48	MA 62 MA 63	27 anos	Psicologia	Mestrado	IES privada da capital/grupo 02 IES privada da capital/grupo 03	Psicologia	09 meses
Profa. 49	MA 64	32 anos	Psicologia	Doutorado	IES privada da capital/grupo 02	Psicologia	02 anos
Profa. 50	MA 65 MA 66	32 anos	Psicologia	Mestrado	IES privada da capital/grupo 03 IES privada da capital/grupo 03	Psicologia	02 anos
Profa. 51	MA 67	49 anos	Psicologia	Doutorado	IES privada da capital/grupo 01	Psicologia	23 anos
Profa. 52	MA 68	38 anos	Psicologia	Mestrado	IES privada do interior/grupo 01	Psicologia	12 anos
Prof. 53	MA 56	34 anos	Psicologia	Doutorado	IES privada da capital/grupo 02 IES privada da capital/grupo 03	Psicologia	04 anos
Profa. 54	MA 34	43 anos	Enfermagem	Especialização	IES privada do interior/grupo 01	Enfermagem	15 anos
Profa. 55	MA 35	36 anos	Psicologia e Letras	Mestrado	IES privada do interior/grupo 01	Psicologia	03 anos
Profa. 56	MA 38	28 anos	Psicologia	Mestrado	IES privada do interior/grupo 01	Psicologia	03 anos
Profa. 57	MA 39	34 anos	Psicologia	Especialização	IES privada do interior/grupo 01	Psicologia	08 anos
Profa. 58	MA 37	39 anos	Psicologia	Mestrado	IES privada do interior/grupo 01	Psicologia	13 anos

Fonte: elaboração própria

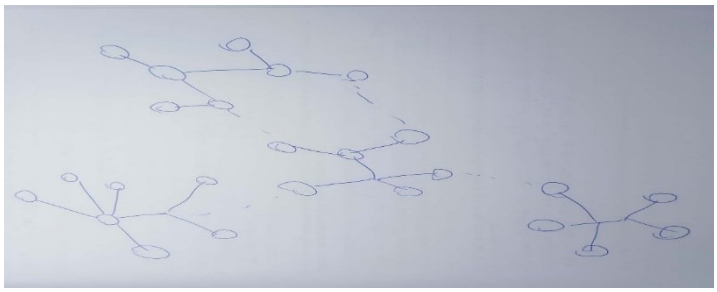
Apêndice B: Mapas Afetivos (MA) Construídos por Professores de Instituições de Ensino Superior do Ceará acerca do seu Ambiente de Trabalho

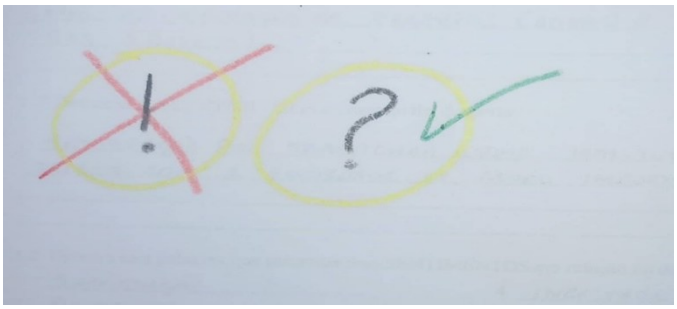
MA 01 Forma de ver, representar ou sentir a Instituição de Ensino Superior em que trabalha	
	Sujeito: Profa. 01 **Gênero:** Feminino **Idade:** 45 **Estado civil:** casada **Filhos:** 0 **Escolaridade:** Doutorado **Tempo de docência total:** 3 anos **Tempo de docência na IES atual:** 2 anos **Remuneração:** R$ 6.200,00 **Curso de formação:** Psicologia **IES:** Pública do interior **Vínculo:** Substituto

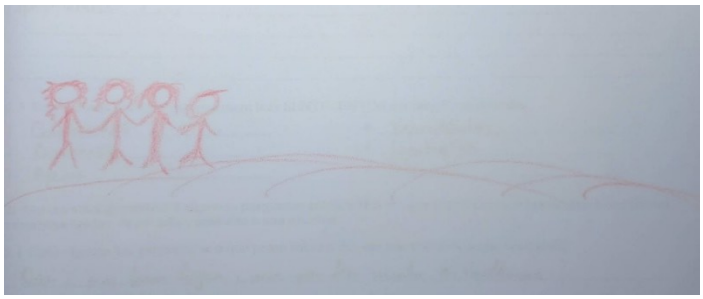
Estrutura	Metafórico	
Sentido	A IES representa acolhimento e espaço para desenvolvimento de um pensar crítico, livre e autônomo	
Qualidade	Sentimentos de alegria, pertencimento e contentamento com a proposta de ensino	
Sentimentos	1. Respeito 2. Reconhecimento 3. Interação	4. Envolvimento 5. Alegria 6. Pertença
Sobre a IES	Trata-se de uma instituição que se preocupa com a formação dos estudantes, promovendo espaços compartilhados para o desenvolvimento do pensamento autônomo e crítico	
Metáfora	Parque a florescer, devido ao espaço e preocupação com o desenvolvimento dos estudantes	
Imagem afetiva	A IES 'parque a florescer' é aquela que desperta sentimentos de alegria, pertencimento e contentamento com a proposta de ensino que prioriza o desenvolvimento de um pensamento autônomo e crítico do aluno. É onde o docente se sente respeitado e reconhecido, gerando uma imagem afetiva de pertencimento.	

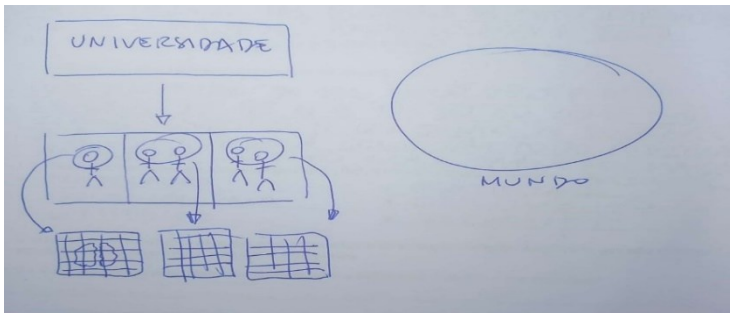
MA 02 Forma de ver, representar ou sentir a Instituição de Ensino Superior em que trabalha	
	Sujeito: Profa. 14 **Gênero:** Feminino **Idade:** 51 anos **Estado civil:** casada **Filhos:** 3 **Escolaridade:** Doutorado **Tempo de docência total:** 26 anos **Tempo de docência na IES atual:** 15 anos **Remuneração:** R$13.000,00 **Curso de formação:** psicologia **IES:** Pública do interior **Tipo de vínculo:** Efetiva

Estrutura	Cognitivo	
Sentido	Um lugar agradável em que se trabalha, aprende e onde convivem pessoas, natureza e animais.	
Qualidade	Satisfação em estar neste lugar. Realização pela profissão escolhida. Cansaço, às vezes, pela rotina e desafios enfrentados. Irritação pelas dificuldades em lidar com determinadas situações.	
Sentimentos	1. Satisfação 2. Realização 3. Alegria	4. Insegurança 5. Amizade 6. Irritação
Sobre a IES	É um ambiente maravilhoso com pessoas afetuosas e acolhedoras, apesar daquelas mais difíceis de lidar; local que proporciona crescimento profissional e oportunidade de contribuir com a comunidade.	
Metáfora	Rosa com espinhos.	
Imagem Afetiva	A IES 'rosa com espinhos' é aquela que é um lugar agradável, onde as pessoas convivem com a natureza e os animais. Há satisfação, realização, amizade e alegria, mas também é onde se precisa conviver com pessoas difíceis, há irritação e insegurança. Revela-se, assim, a imagem afetiva de contraste.	

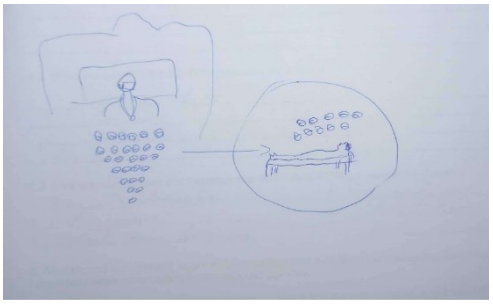
MA 03 Forma de ver, representar ou sentir a Instituição de Ensino Superior em que trabalha	
	**Sujeito:** Prof. 12 **Gênero:** Masculino **Idade:** 43 anos **Estado civil:** casado **Filhos:** 0 **Escolaridade:** Doutorado **Tempo de docência total:** 10 anos **Tempo de docência na IES atual:** 07 anos **Remuneração:** R$ 14 mil **Curso de formação:** Comunicação/Jornalismo **IES:** Pública do interior **Vínculo:** Efetivo
Estrutura	Metafórica
Sentido	Sinto que a universidade é um lugar de conexão. Me sinto conectado aos colegas da minha unidade acadêmica, mas pouco conectado com colegas de outras unidades.
Qualidade	Solidariedade, empatia, colaboração
Sentimentos	1. Solidariedade 4. Satisfação 2. Empatia 5. Felicidade 3. Colaboração 6. Realização
Sobre a IES	Diria que a IES é uma universidade ainda em desenvolvimento, pequena, mas também é um ótimo espaço de ensino e aprendizagem.
Metáfora	Compararia com uma rede por conta das possibilidades de conexão, tanto com docentes quanto com servidores técnicos e discentes.
Imagem Afetiva	A IES 'rede' é um lugar de conexão, onde o docente se sente conectado com os colegas da unidade de ensino. É um lugar onde se sente solidariedade, empatia, satisfação, felicidade e realização, resultando na imagem afetiva de pertencimento.

MA 04 Forma de ver, representar ou sentir a Instituição de Ensino Superior em que trabalha	
	**Sujeito:** Prof. 28 **Gênero:** Masculino **Idade:** 41 anos **Estado civil:** união estável **Filhos:** 0 **Escolaridade:** Doutorando **Tempo de docência total:** 15 anos **Tempo de docência na IES atual:** 6 anos **Remuneração:** R$ 7.000,00 **Curso de formação:** Filosofia, Geografia e Direito **IES:** Pública do interior **Vínculo:** Substituto
Estrutura	Metafórica
Sentido	A universidade é um espaço social construído na intenção de destruir as certezas (doxas) e promover as dúvidas (buscas).
Qualidade	Satisfação por trabalhar numa instituição que pode contribuir com a sociedade de modo importante.
Sentimentos	1. Satisfação 4. Incerteza 2. Alegria 5. Motivação 3. Esperança 6. Tranquilidade
Sobre a IES	É uma boa instituição, porém poderia ser melhor. Falta estrutura e incentivo, além de maior empenho de parte do corpo docente.
Metáfora	Uma grande escola. Há grande potencial, mas não aproveitado de modo satisfatório. Ainda falta desenvolver pesquisa e extensão.
Imagem Afetiva	A IES 'grande escola' é aquela que pode contribuir com a sociedade de modo importante, que traz satisfação, alegria, esperança, motivação e tranquilidade, mas também é um lugar que não é aproveitado de modo satisfatório, falta estrutura e incentivo e com relação ao qual se tem sentimento de incerteza. Tudo isso gera uma imagem afetiva de contraste.

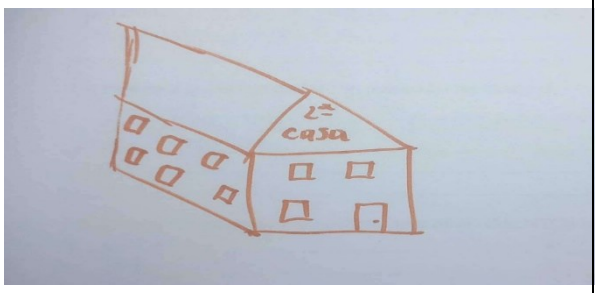
MA 05 Forma de ver, representar ou sentir a Instituição de Ensino Superior em que trabalha	
	**Sujeito:** Profa. 27 **Gênero:** Feminino **Idade:** 31 anos **Estado civil:** união estável **Filhos:** 0 **Escolaridade:** Doutorado **Tempo de docência total:** 3 anos **Tempo de docência na IES atual:** 1,5 anos **Remuneração:** R$ 5.100,00 **Curso de formação:** Psicologia **IES:** Pública interior **Vínculo:** Substituto
Estrutura	Metafórica
Sentido	É um espaço de crescimento e de colaboração, com muitos afetos, mas muitas dificuldades.
Qualidade	Ambivalentes
Sentimentos	1. Colaboração 4. Dificuldades 2. Construção 5. Limitações 3. Afetos 6. Potencial
Sobre a IES	Que é um bom lugar, mas que tem muito a melhorar.
Metáfora	Escola - por não ter atingido novos patamares Projeto - algo em construção
Imagem Afetiva	A IES 'escola-projeto' é aquela que é um espaço de crescimento, com muitos afetos, onde se percebe a colaboração, o potencial e o processo de construção, mas também é um lugar onde se enfrenta muitas dificuldades, que tem limitações e, por isso, ainda muito a melhorar, por isso se revela na imagem afetiva de contraste.

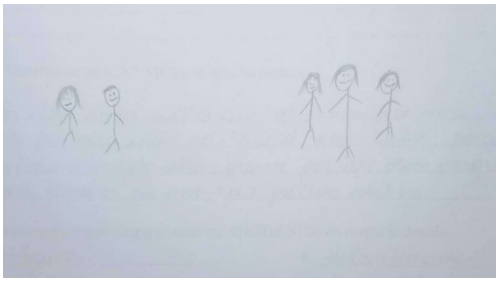
MA 06 Forma de ver, representar ou sentir a Instituição de Ensino Superior em que trabalha	
	**Sujeito:** Prof. 21 **Gênero:** Masculino **Idade:** 51 anos **Estado civil:** Divorciado **Filhos:** 1 **Escolaridade:** Doutorado **Tempo de docência total:** 24 anos **Tempo de docência na IES atual:** 21 anos **Remuneração:** R$ 8.298,00 **Curso de formação:** Tecnologia em processamento de dados **IES:** Pública do interior **Vínculo:** Efetivo sem dedicação exclusiva
Estrutura	Metafórica
Sentido	A universidade vive um distanciamento muito grande das questões de fato importantes da sociedade. Pouco colabora para a geração de pensamento crítico.
Qualidade	Uma sensação de ser pouco desafiado no sentido de que tanto eu como indivíduo quanto o conjunto de docentes e a universidade como um todo poderiam entregar muito mais transformação social.
Sentimentos	1. Frustração 4. Gratificação 2. Isolacionismo 5. Crescimento 3. Limitação 6. Segurança
Sobre a IES	Eu vejo muitas limitações aqui do ponto de vista de infraestrutura, de recursos e tal, mas eu gosto muito das pessoas daqui. As pessoas são pessoas, no geral, mais colaborativas, não são pessoas de muitos embates, não, no geral, sabe? Diferente de outros centros, né? De outros locais. Mas... da universidade como um todo. Talvez o que predomine seja essa sensação de que a universidade acaba tendo um papel de pouca relevância na sociedade. Ela é relevante, claro, mas poderia ser muito, muito mais relevante. E é isso que eu acho que é muito frustrante. Acho que a Universidade deveria ser um grande vetor de desenvolvimento social da região.
Metáfora	Talvez com uma empresa do século XIX, sabe? Com práticas e mentalidades muito atrasadas.
Imagem Afetiva	A IES 'empresa do século XIX' é aquela que muito atrasada em suas práticas e mentalidades, entrega menos para a sociedade do que deveria entregar, tem muitas limitações do ponto de vista da infraestrutura e de recurso, no entanto traz também um sentimento de crescimento, gratificação e segurança, revelando uma imagem afetiva de contraste.

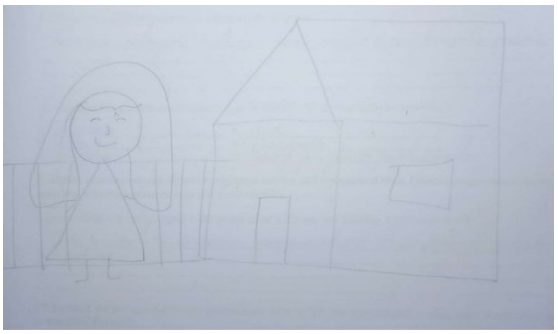
MA 07 Forma de ver, representar ou sentir a Instituição de Ensino Superior em que trabalha	
	Sujeito: Profa. 06 **Gênero:** Feminino **Idade:** 43 anos **Estado civil:** casada **Filhos:** 0 **Escolaridade:** Doutorado **Tempo de docência total:** 15 anos **Tempo de docência na IES atual:** 13 anos **Remuneração:** R$ 10 mil **Curso de formação:** Filosofia **IES:** Pública do interior **Vínculo:** Efetivo
Estrutura	Cognitivo
Sentido	A universidade tem uma relação ambígua de distância e pertencimento em relação à comunidade do Cariri. Está muito ancorada na dinâmica burocrática das instituições contemporâneas, mas floresce nisso/apesar disso.
Qualidade	Alegria e preguiça.
Sentimentos	1. Desafio 2. Chateação 3. Orgulho 4. Beleza 5. Futuro 6. Transformações
Sobre a IES	Que é uma conquista histórica e enfrenta os desafios do mundo contemporâneo em que a universidade está em crise. Como a comunidade acadêmica, em sua maioria, não tem tradição de poder frequentar o ensino superior, há um frescor que permite que este desafio seja enfrentado de forma transformadora.
Metáfora	É um jardim que quer ser empresa. Ou uma oficina que quer ser linha de montagem
Imagem Afetiva	A IES 'jardim que quer ser empresa' ou 'oficina que quer ser linha de montagem' é aquela que floresce apesar da dinâmica burocrática presente nas instituições contemporâneas. É uma instituição que gera sentimentos de alegria, orgulho, beleza, com relação à qual se tem boa perspectiva de futuro, e, por outro lado, o excesso de demandas burocrática gera preguiça e chateação. A coexistência desses sentimentos indica uma imagem afetiva de contraste.

MA 08 Forma de ver, representar ou sentir a Instituição de Ensino Superior em que trabalha	
	**Sujeito:** Prof. 18 **Gênero:** Masculino **Idade:** 61 anos **Estado civil:** casado **Filhos:** 3 **Escolaridade:** Mestrado **Tempo de docência total:** 19 anos **Tempo de docência na IES atual:** 19 anos **Remuneração:** R$ 5 mil **Curso de formação:** Medicina **IES:** Pública interior **Tipo de vínculo:** Efetivo sem dedicação exclusiva
Estrutura	Cognitivo
Sentido	Preparar futuros profissionais médicos para o mundo.
Qualidade	Responsabilidade, vocação, satisfação, perícia.
Sentimentos	1. Formação adequada 2. Entusiasmo 3. Talento para docência 4. Preparação para atender doentes 5. Gratidão 6. Fé
Sobre a IES	Bem organizada e com autonomia e capacidade para formar os futuros médicos e médicas.
Metáfora	Escola de profissionais médico com técnica, ética e valores.
Imagem Afetiva	A IES 'escola de profissionais' é aquela que oferece uma formação adequada para os alunos, é bem organizada e na qual o docente trabalha com entusiasmo, tem talento para a docência, fé, gratidão e autonomia, revelando a imagem afetiva de agradabilidade.

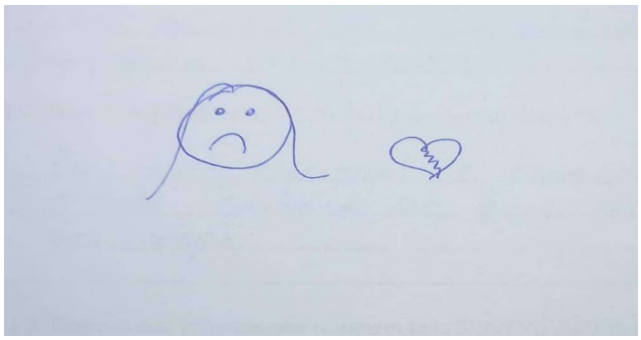
MA 09 Forma de ver, representar ou sentir a Instituição de Ensino Superior em que trabalha	
	Sujeito: Profa. 10 **Gênero:** Feminino **Idade:** 40 anos **Estado civil:** casado **Filhos:** 1 **Escolaridade:** Doutorado **Tempo de docência total:** 14 anos **Tempo de docência na IES atual:** 14 anos **Remuneração:** R$ 12 mil **Curso de formação:** História **IES:** Pública do interior **Vínculo:** Efetivo
Estrutura	Cognitivo
Sentido	A fachada da universidade é sinônimo de casa, representa a cidade.
Qualidade	Eu tenho um apego muito grande com a instituição em si. Obviamente que a instituição não é só um prédio, são as pessoas. E aí, parte dessa instituição é muito agradável, e parte, obviamente, tem as disputas que são próprias do universo acadêmico. Isso aí é a única parte da universidade que a gente sabe que é parte dela, mas que se pudesse não ter era melhor. Tudo isso gera frustração.
Sentimentos	1. Abrigo 2. Lugar de afetos 3. Solidariedade 4. Frustração 5. Divisão desnecessária 6. Disputa acadêmica
Sobre a IES	O ambiente é muito bom, a interação com os funcionários é muito boa, é uma universidade que fica muito próxima aqui, então a gente tem muito contato com os pró-reitores, a gente tem muito contato com os funcionários de cada setor e é sempre agradável, em geral, é agradável. Uma pessoa ou outra que não caberia nessa descrição, mas é muito pouco. Em termos de funcionário, acho que isso é muito pouco.
Metáfora	Eu acho que é essa situação mesmo de abrigo, sabe assim? É, porque é o local onde eu trabalho, assim, eu não me imaginaria em outra universidade.
Imagem Afetiva	A IES 'abrigo' é aquela que é lugar de afeto, solidariedade, onde tem pessoas próximas, mas também é um lugar de disputas acadêmicas que gera frustração e divisão desnecessária. Esses afetos indicam uma imagem afetiva de contraste.

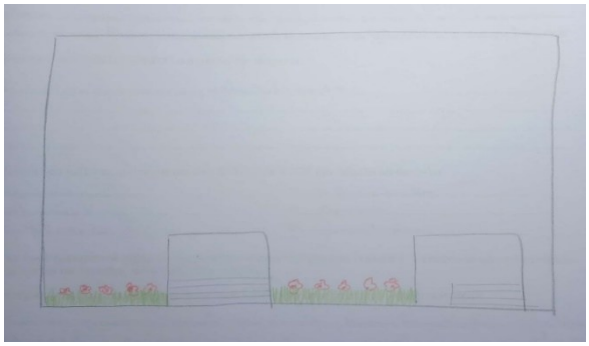
MA 10 Forma de ver, representar ou sentir a Instituição de Ensino Superior em que trabalha	
	**Sujeito:** Prof. 08 **Gênero:** Masculino **Idade:** 43 anos **Estado civil:** noivo **Filhos:** 0 **Escolaridade:** Mestrado **Tempo de docência total:** 12 anos **Tempo de docência na IES atual:** 09 anos **Remuneração:** R$ 7.500,00 **Curso de formação:** Licenciatura em Matemática **IES:** Pública do interior **Vínculo:** Efetivo
Estrutura	Metafórico
Sentido	Eu enxergo meu trabalho (ambiente) como uma segunda casa. E meus colegas de trabalho como uma segunda família.
Qualidade	Alegria, nostalgia, comprometimento e realização profissional.
Sentimentos	1. Alegria 2. Satisfação 3. Realização 4. Amor 5. Prazer 6. Necessidade
Sobre a IES	É uma boa instituição, com profissionais competentes. Mas precisa de algumas melhorias e adequações diante da realidade atual.
Metáfora	Com um alimento que precisa ser consumido periodicamente. Porque é preciso estar nutrido sobre o que se passa na instituição.
Imagem Afetiva	A IES 'alimento' é aquela que é muito importante e que gera sentimento de alegria, satisfação, realização, amor, prazer, que possui profissionais competentes, mas que precisa de melhorias e adequações diante da realidade atual. Esses sentimentos indicam uma imagem afetiva de contraste.

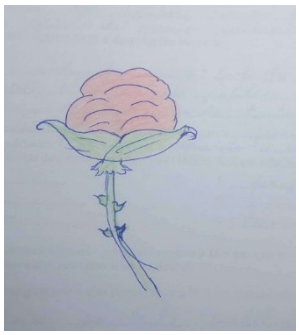
MA 11 Forma de ver, representar ou sentir a Instituição de Ensino Superior em que trabalha	
	**Sujeito:** Profa. 25 **Gênero:** Feminino **Idade:** 36 anos **Estado civil:** divorciada **Filhos:** 01 **Escolaridade:** Mestrado **Tempo de docência total:** 12 anos **Tempo de docência na IES atual:** 02 anos **Remuneração:** R$ 8.000,00 **Curso de formação:** Enfermagem **IES:** Pública do interior **Vínculo:** Substituto
Estrutura	Cognitivo
Sentido	Separação entre os professores efetivos e substitutos.
Qualidade	Às vezes eram sentimentos de insignificância, incompetência por não estar no "grupo dos fixos" porque os professores substitutos ficam por até dois anos, caso não passem em um novo processo seletivo.
Sentimentos	1. Raiva 4. Volatilidade 2. Desinteresse 5. Descartável 3. Segregação 6. Aceitar imposições
Sobre a IES	Uma instituição renomada que tenho a honra de ser egressa, porém apresenta pouca infraestrutura.
Metáfora	Boneca de porcelana. Por fora linda, porém muito frágil. Burocracia para organização muitas vezes dificulta para concluir algo importante
Imagem Afetiva	A IES 'boneca de porcelana' é aquela que é muito bonita, mas também muito frágil, ao mesmo tempo em que é uma instituição renomada e que dá orgulho em trabalhar, gera também raiva, sentimento de insignificância, incompetência, ou seja, imagem afetiva de contraste.

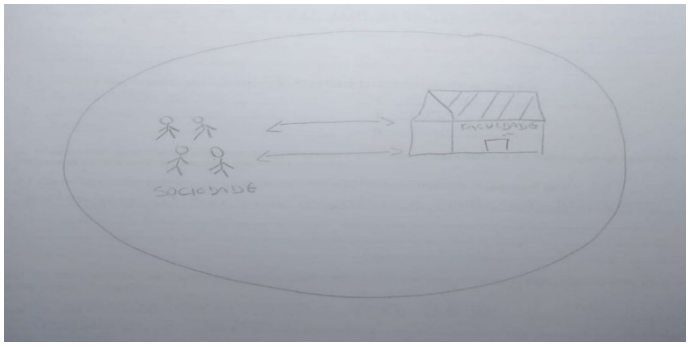
MA 12 Forma de ver, representar ou sentir a Instituição de Ensino Superior em que trabalha	
	**Sujeito:** Profa. 04 **Gênero:** Feminino **Raça:** Branca **Idade:** 36 anos **Estado civil:** casada **Filhos:** 01 **Escolaridade:** Especialista **Tempo de docência total:** 07 anos **Tempo de docência na IES atual:** 05 anos **Remuneração:** R$ 3 mil **Curso de formação:** Psicologia **IES:** Privada do interior/grupo 03 **Vínculo:** CLT horista
Estrutura	Metafórico
Sentido	Desenhei-me feliz por me sentir bem em sala de aula propriamente dito, por estar com os alunos, porém, uma grade por estar presa à instituição por necessidades financeiras e não ser reconhecida pela instituição.
Qualidade	Felicidade, satisfação, realização, porém, angústia por tamanha pressão.
Sentimentos	1. Felicidade 4. Medo 2. Amor 5. Preocupação 3. Angústia 6. Tristeza pela falta de reconhecimento
Sobre a IES	Uma boa instituição, porém, precisa melhorar as condições de trabalho e o salário.
Metáfora	Com um horizonte, porém com limites. Porque é um ambiente no qual podemos evoluir muito, mas a instituição não proporciona esse crescimento ao professor.
Imagem Afetiva	A IES 'horizonte com limites' é aquela instituição em que se pode evoluir muito, mas essa evolução é limitada pela própria IES que não proporciona esse crescimento ao professor. Assim, por um lado o docente tem sentimentos de felicidade, satisfação, realização, amor, e, por outro, de angústia pela pressão que sofre, medo, preocupação, tristeza pela falta de reconhecimento. São sentimentos que expressa uma imagem afetiva de contraste.

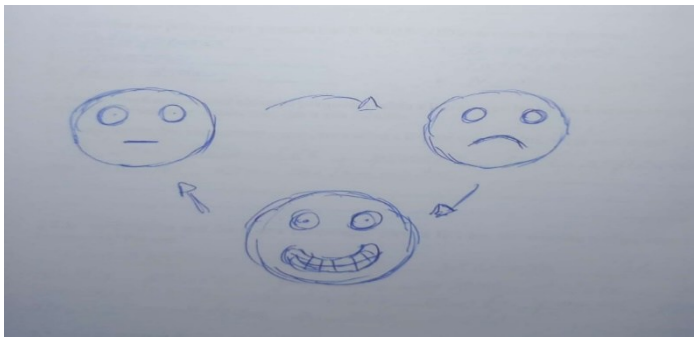
MA 13 Forma de ver, representar ou sentir a Instituição de Ensino Superior em que trabalha	
	Sujeito: Prof. 35 **Gênero:** Cisgênero (cis homem) **Idade:** 36 anos **Estado civil:** solteiro **Raça:** negro **Filhos:** 0 **Escolaridade:** Mestrado **Tempo de docência total:** 06 anos **Tempo de docência na IES atual:** 03 anos **Remuneração:** R$ 3.300,00 **Curso de formação:** Psicologia **IES:** Privada do interior/grupo 01 **Vínculo:** CLT horista
Estrutura	Metafórico
Sentido	Ocupar a docência é um constante fragmentar-se, ora de modo obscuro, ora com tonalidades vibrantes, às vezes confuso, em movimento, por vezes solicitando atenção, por vezes colhendo gratidão.
Qualidade	Um misto de angústia e movimentos afetuosos
Sentimentos	1. Angústia 4. Felicidade 2. Raiva 5. Senso de responsabilidade 3. Gratidão 6. Esperança
Sobre a IES	Existem limitações, questões complexas que envolvem a relação administrativo/pedagógico e processos de formação com as multiplicidades de perfis de lideranças da IES.
Metáfora	Um circo, por ter artistas diversos e por vezes uma desvalorização constante, mas que resiste em continuar.
Imagem Afetiva	A IES 'circo' é aquela em que os professores passam por uma desvalorização constante, mas insistem em continuar. É um lugar que gera sentimentos de angústia, raiva, sobretudo por conta dos modelos de gestão, mas também sentimentos de gratidão, felicidades, senso de responsabilidade e esperança, principalmente por conta da gratidão e reconhecimento por parte dos alunos. Tais sentimentos desenham uma imagem afetiva de contraste.

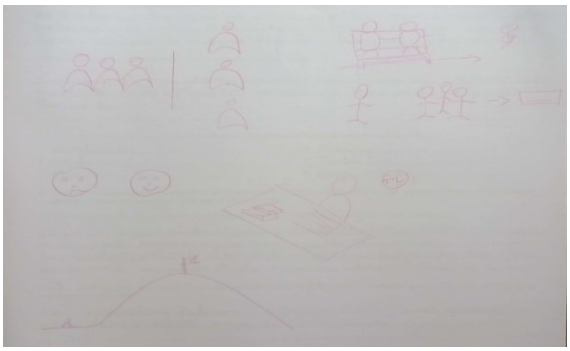
MA 14 Forma de ver, representar ou sentir a Instituição de Ensino Superior em que trabalha	
	**Sujeito:** Profa. 01 **Gênero:** Feminino **Idade:** 45 anos **Estado civil:** casada **Raça:** parda **Filhos:** 0 **Escolaridade:** Doutorado **Tempo de docência total:** 03 anos **Tempo de docência na IES atual:** 02 anos **Remuneração:** 1 salário mínimo **Curso de formação:** Psicologia **IES:** Privada do interior/grupo 03 **Vínculo:** CLT horista
Estrutura	Metafórico
Sentido	A feição triste representa o sentimento de descontentamento com as políticas institucionais. Houve uma quebra de expectativa do que seria "ser professora universitária".
Qualidade	Raiva, decepção e frustração por atuar de modo contrário ao que eu acredito, em termos de educação.
Sentimentos	1. Decepção 4. Descrença 2. Raiva 5. Exploração 3. Frustração 6. Desesperança
Sobre a IES	Diria que a instituição visa somente o lucro e não se preocupa com a educação e formação dos estudantes.
Metáfora	Comparo com um mercado, em que as disciplinas são produtos a serem comprados, pois o ensino é mercantilista e vê o aluno como cliente.
Imagem Afetiva	A IES 'mercado' é aquela que visa somente ao lucro e não se preocupa com a educação e formação dos estudantes e, por isso, gera sentimentos de decepção, raiva, frustração, descrença, exploração e desesperança, revelando uma imagem afetiva de destruição.

MA 15 Forma de ver, representar ou sentir a Instituição de Ensino Superior em que trabalha	
	**Sujeito:** Profa. 19 **Gênero:** Feminino **Idade:** 40 anos **Estado civil:** divorciada **Raça:** branca **Filhos:** 01 **Escolaridade:** Mestrado **Tempo de docência total:** 16,5 anos **Tempo de docência na IES atual:** 1,5 anos **Remuneração:** R$ 5 mil **Curso de formação:** Fisioterapia **IES:** Privada do interior/grupo 02 **Vínculo:** CLT tempo parcial
Estrutura	Cognitivo
Sentido	É uma instituição muito fechada para o externo, conservadora, mas que trata muito bem quem está dentro e que, para mim, foi um renascer como professora. Onde há "espinhos", mas as "flores" prevalecem.
Qualidade	Alívio, segurança, estabilidade
Sentimentos	1. Segurança 4. Felicidade 2. Acolhimento 5. Amor 3. Estabilidade 6. Encontro
Sobre a IES	Que como profissional sou muito bem tratada, acolhida, reconhecida, valoriza de fato os profissionais. Porém é muito fechada e se contenta com o médio, com só fazer as obrigações.
Metáfora	Com uma criança que tem medo de crescer. Porque a IES é muito passiva, não corre atrás de ser a melhor, a média já está bom. Embora tenha potencial para crescer.
Imagem Afetiva	A IES 'criança que tem medo de crescer' é aquela que, embora tenha potencial, contenta-se em ser a média. Nesta instituição, o docente sente segurança, acolhimento, estabilidade, felicidade, amor e se encontra enquanto profissional, mas sente também que é uma IES fechada para o externo, conservadora. Desse modo, os afetos docentes compõem a imagem afetiva de contraste.

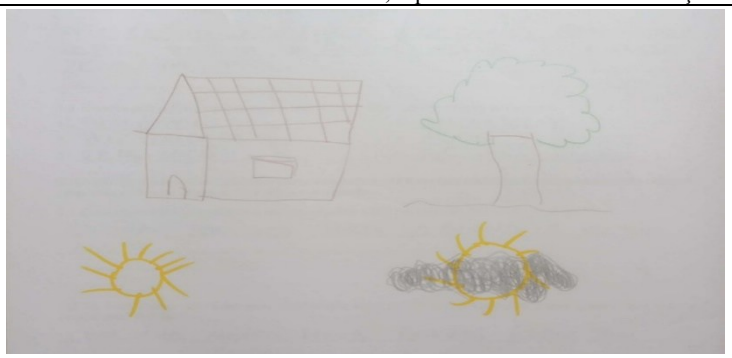
MA 16 Forma de ver, representar ou sentir a Instituição de Ensino Superior em que trabalha	
	**Sujeito:** Profa. 15 **Gênero:** Feminino **Idade:** 45 anos **Estado civil:** união estável **Raça:** negra **Filhos:** 02 **Escolaridade:** Mestrado **Tempo de docência total:** 16 anos **Tempo de docência na IES atual:** 13 anos **Remuneração:** R$ 10 mil **Curso de formação:** Psicologia **IES:** Privada do interior/grupo 01 **Vínculo:** CLT horista
Estrutura	Metafórico
Sentido	Uma rosa, na qual as pétalas e o perfume têm a ver com a minha relação com os estudantes, com o exercício da docência com eles e as oportunidades de aprendizagem para mim. Os espinhos são as feridas relativas à estrutura de gestão e de opressão institucionais.
Qualidade	Sinto-me realizada com o trabalho na docência e a vivência dela como um ato político junto aos estudantes. Mas, agora, o sentimento de tristeza se sobressai ao lembrar de todas as feridas dos espinhos (gestão e microestruturas e opressão institucionais).
Sentimentos	1. Alegria 4. Força (vontade de lutar) 2. Tristeza 5. Esperança 3. Solidão 6. Desamparo
Sobre a IES	Que é uma excelente instituição de ensino e que tem alto patamar pedagógico e uma matriz curricular exemplar.
Metáfora	Um labirinto com obras de artes e plantas. Porque gera medo, desamparo, solidão e enfrentamentos. Mas tem a possibilidade de gerar flores e frutos, com o aprendizado e transformação dos estudantes e de professores, como também tem obras de arte, para distrair nos caminhos difíceis, ou seja, tem aparência de status social.
Imagem Afetiva	A IES 'labirinto com obras de arte e plantas' é aquela que gera medo, desamparo, solidão em decorrência das políticas de gestão e opressões que ocorrem no micro contexto, mas também gera sentimentos de alegria, força para lutar, esperança com relação ao exercício da docência e as oportunidades de aprendizagem e para contribuição com a discussão política junto aos alunos. A coexistência de tais sentimentos indica uma imagem afetiva de contraste.

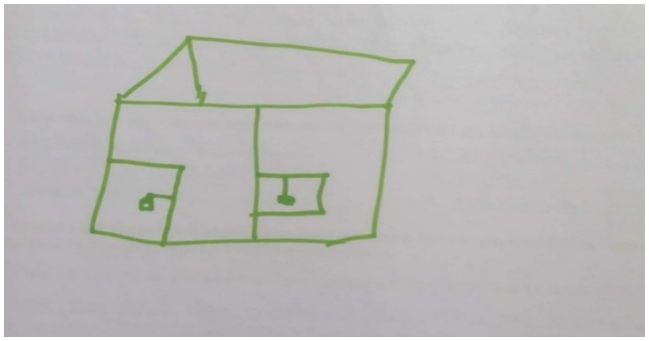
MA 17 Forma de ver, representar ou sentir a Instituição de Ensino Superior em que trabalha	
	**Sujeito:** Prof. 13 **Gênero:** Masculino **Idade:** 48 anos **Estado civil:** casado **Raça:** branca **Filhos:** 2 **Escolaridade:** Especialista **Tempo de docência total:** 8 anos **Tempo de docência na IES atual:** 3 anos **Remuneração:** R$ 5 mil **Curso de formação:** Psicologia **IES:** Privada do interior/grupo 03 **Vínculo:** CLT horista
Estrutura	Metafórico
Sentido	Uma sociedade justa movimentada através do conhecimento necessário para sua evolução.
Qualidade	Esperança para um futuro com mais direitos
Sentimentos	1. Esperança 4. Futuro 2. Confiança 5. Luta 3. Desejo 6. Desafios
Sobre a IES	Uma instituição com visão moderna e problemas regionais.
Metáfora	Ringue - Campo de luta (professores X alunos) - uma estrutura desafiadora.
Imagem Afetiva	A IES 'ringue' é aquela em que alunos e professores estão em um campo de luta. Nesta instituição há uma proposta moderna de funcionamento, mas há uma demanda dos alunos por uma atuação que leve em conta as características regionais. Esse desencontro de expectativas gera sentimentos, por um lado, de esperança, confiança, desejos para o futuro, e, por outro, de lutas e desafios, que configuram a imagem afetiva de contraste.

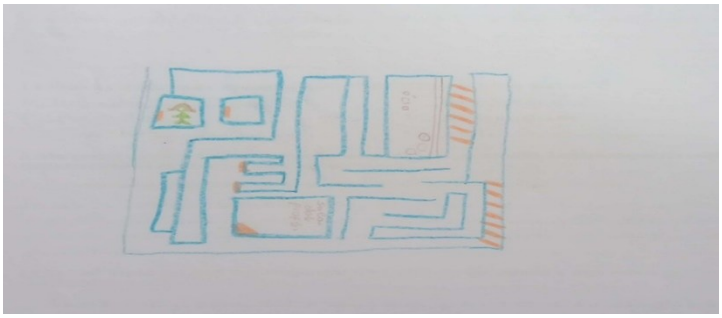
MA 18 Forma de ver, representar ou sentir a Instituição de Ensino Superior em que trabalha	
	**Sujeito:** Prof. 16 **Gênero:** Masculino **Idade:** 43 anos **Estado civil:** casado **Raça: -** **Filhos:** 01 **Escolaridade:** Doutorado **Tempo de docência total:** 10 anos **Tempo de docência na IES atual:** 5 anos **Remuneração:** R$ 7 mil **Curso de formação:** Psicologia **IES:** Privada do interior/grupo 02 **Vínculo:** CLT tempo parcial
Estrutura	Metafórico
Sentido	Há momentos de preocupação, tristeza, porém ainda predomina satisfação/prazer.
Qualidade	Receio, preocupação. Reconhecimento, prazer.
Sentimentos	1. Satisfação 4. Realização 2. Prazer 5. Tristeza 3. Felicidade 6. Medo
Sobre a IES	É uma boa IES, porém tem aspectos que poderiam ser melhorados.
Metáfora	Condomínio de luxo, fechado. Nele há muitas pessoas felizes, outras tristes. E o condomínio contribui muito pouco para mudar a realidade a sua volta.
Imagem Afetiva	A IES 'condomínio de luxo fechado' é aquele em que as pessoas que fazem parte da instituição se sentem satisfeitas, realizadas, têm prazer e felicidade, mas também é uma instituição que gera sentimentos de preocupação, medo, tristeza e de que pouco se contribui com a sociedade. Há, portanto, a configuração de uma imagem afetiva de contraste.

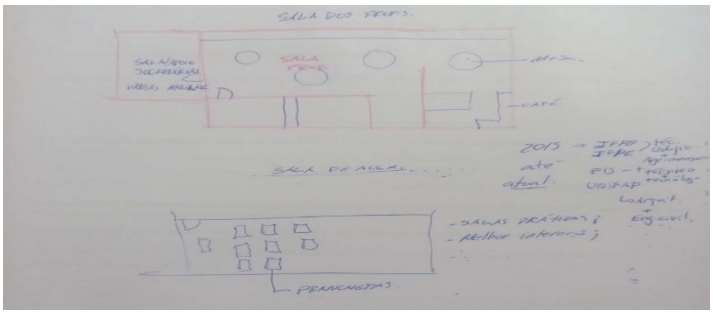
MA 19 Forma de ver, representar ou sentir a Instituição de Ensino Superior em que trabalha	
	**Sujeito:** Profa. 23 **Gênero:** Feminino **Idade:** 36 anos **Estado civil:** casado **Raça:** Branca **Filhos:** 0 **Escolaridade:** Doutoranda **Tempo de docência total:** 08 anos **Tempo de docência na IES atual:** 08 anos **Remuneração:** R$ 7 mil **Curso de formação:** Arquitetura e Urbanismo **IES:** Privada do interior/grupo 02 **Vínculo:** CLT tempo parcial
Estrutura	Metafórico
Sentido	Os desenhos representam as dificuldades e dualidades do ensino e do trabalho. Ora as coisas fluem, ora tem raiva e parece que as coisas não andam. A dualidade está presente na relação dos alunos e colegas de profissão. Me sinto melhor com os alunos.
Qualidade	Insegurança, estresse, alegria, conforto, raiva, cobrança, desconfiança, medo, apoio, dedicação, sensação da hora passar rápido, bem-estar.
Sentimentos	1. Dualidade 4. Desafio 2. Colaboração 5. Trabalho 3. Egoísmo 6. Conquistas
Sobre a IES	Já foi um lugar melhor para se trabalhar. Tem boa infraestrutura e certa organização, mas a falta de confiança no meu trabalho e falta de liberdade e apoio ao professor tem pesado de modo negativo. Muitas vezes os alunos salvam a IES.
Metáfora	Mar. Proporciona calmaria e tranquilidade, mas quando se agita deixa a pessoa insegura e perturbada.
Imagem Afetiva	A IES 'mar' é aquela em que ora se tem calmaria e sentimentos de alegria, conforto, dedicação e bem-estar, ora se tem agitação e sentimentos de estresse, insegurança, raiva, desconfiança, medo, ou seja, imagem afetiva de contraste.

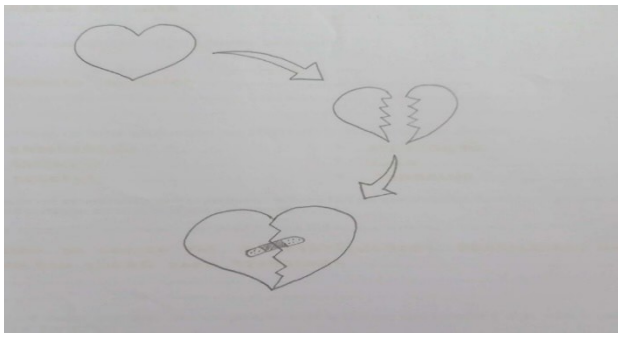
MA 20 Forma de ver, representar ou sentir a Instituição de Ensino Superior em que trabalha	
	Sujeito: Prof. 24 **Gênero:** Masculino **Idade:** 32 anos **Estado civil:** casado **Raça:** branca **Filhos:** 0 **Escolaridade:** Mestrado **Tempo de docência total:** 07 anos **Tempo de docência na IES atual:** 07 anos **Remuneração:** R$ 7 mil **Curso de formação:** Engenharia Civil **IES:** Privada do interior/grupo 02 **Vínculo:** CLT tempo integral
Estrutura	Cognitivo
Sentido	Primeiro vejo uma divisão entre os docentes, pouca interação com áreas diferentes. Vejo a empresa em si, como séria, pelos constantes investimentos no crescimento e evolução da mesma. E, por último, satisfação e prazer em conhecer tantas histórias de alunos e ensinar.
Qualidade	Desconforto "social", segurança profissional, alegria durante as aulas, satisfação em ensinar e ajudar novos profissionais.
Sentimentos	1. Satisfação 4. Segurança 2. Alegria 5. Profissionalismo 3. Amizade 6. Individualidade
Sobre a IES	Empresa séria, diferente de muitas instituições particulares que já conheci. Esta, realmente, leva a sério o ensino. Mas há uma estagnação profissional bem rápido. Mas oferece diversas oportunidades para a evolução discente.
Metáfora	Um bar, porque há diversos grupos conversando sobre diversas coisas, desde histórias, até ensinando mesmo.
Imagem Afetiva	A IES 'bar' é aquela onde há vários grupos separados conversando sobre diversas coisas e as pessoas sentem alegria, satisfação, amizade e prazer pelas partilhas de história e ensinamentos, mas há também um sentimento de desconforto social em decorrência da individualidade e isolamento de uns grupos dos outros, revelando assim, uma imagem afetiva de contraste.

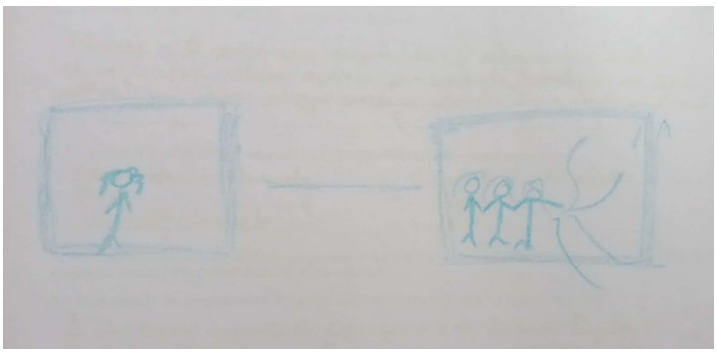
MA 21 Forma de ver, representar ou sentir a Instituição de Ensino Superior em que trabalha	
	**Sujeito:** Profa. 22 **Gênero:** feminino **Idade:** 43 anos **Estado civil:** solteira **Raça:** branca **Filhos:** 0 **Escolaridade:** Especialista **Tempo de docência total:** 06 anos **Tempo de docência na IES atual:** 06 anos **Remuneração:** R$ 1.500,00 **Curso de formação:** Gastronomia **IES:** Privada do interior/grupo 03 **Vínculo:** CLT horista
Estrutura	Metafórico
Sentido	A princípio era realmente minha segunda casa, mas após a mudança de gestão tudo ficou mais tenso.
Qualidade	Primeiro o receio de não fazer o desenho bem feito, depois saudade da antiga gestão e a incerteza da atual.
Sentimentos	1. Bem-estar 4. Incerteza 2. Prosperidade 5. Medo 3. Realização 6. Fé
Sobre a IES	É uma boa IES, porém o aluno é protagonista.
Metáfora	Com uma marca mais barata porque tem menos qualidade.
Imagem Afetiva	A IES 'marca mais barata' é aquela que reduz o preço sacrificando a qualidade do produto. Há um sentimento de bem-estar e realização com relação ao fazer docente, mas de frustração, incerteza e medo com relação às condições de trabalho, gerando, portanto, uma imagem afetiva de contraste.

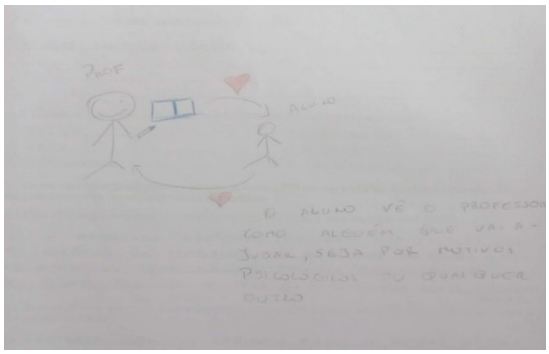
MA 22 Forma de ver, representar ou sentir a Instituição de Ensino Superior em que trabalha	
	**Sujeito:** Profa. 09 **Gênero:** Feminino **Idade: -** **Estado civil:** casada **Raça:** branca **Filhos: -** **Escolaridade:** Especialista **Tempo de docência total:** 14 anos **Tempo de docência na IES atual: -** **Remuneração: -** **Curso de formação:** Pedagogia **IES:** Privada do interior/grupo 03 **Tipo de vínculo:** CLT horista
Estrutura	Metafórico
Sentido	Um ambiente fechado, professor sem total autonomia para apresentar o nível do aluno, como ele está e como deveria estar.
Qualidade	O sentido de busca de liberdade de pensamento, como o professor que está na linha de frente vê o aluno, como representa o resultado.
Sentimentos	1. Fechado 4. Angústia 2. Cheio 5. Falta 3. Sentimento 6. Autonomia
Sobre a IES	Uma IES que dá oportunidade, mas ao mesmo tempo não aproveita as competências, exige e sobrecarrega.
Metáfora	Um comércio de educação. A IES busca muito quantidade e perde um pouco em questão do qualitativo.
Imagem Afetiva	A IES 'comércio' é aquela que prioriza a quantidade de cliente em detrimento da qualidade do serviço, sobrecarregando o professor. Trata-se de um ambiente fechado, no qual o docente não tem autonomia para avaliar o aluno, uma vez que ele é, antes de tudo, o cliente e não pode ser contrariado. Essa situação de falta de autonomia e liberdade de pensamento e de ação de acordo com a sua ética profissional, além do excesso de exigências, da sobrecarga e de não ser valorizado em suas competências causa sentimentos de contenção e angústia que caracteriza a imagem afetiva de insegurança.

MA 23 Forma de ver, representar ou sentir a Instituição de Ensino Superior em que trabalha	
	**Sujeito:** Profa. 11 **Gênero:** Feminino **Idade:** 33 anos **Estado civil:** solteira **Raça:** branca **Filhos:** 0 **Escolaridade:** Mestrado **Tempo de docência total:** 4 anos **Tempo de docência na IES atual:** 1,5 ano **Remuneração:** R$ 5 mil **Curso de formação:** Psicologia **IES:** Privada do interior/grupo 02 **Vínculo:** CLT horista
Estrutura	Cognitivo
Sentido	A instituição é um labirinto, tem escadas desenhadas de laranja, por onde eu ando mais (evito elevador); me desenhei numa sala de aula onde trabalho pesquisa acadêmica e me sinto mais à vontade lá do que na sala de professores.
Qualidade	Estar isolada e perdida em um ambiente em que não me senti à vontade
Sentimentos	1. Isolada 4. Desapontada 2. Perdida 5. Ambiguidade 3. Sozinha 6. Triste
Sobre a IES	A IES é muito organizada, as salas de aula e os outros espaços são bons, entretanto é difícil circular por ela pois é como um labirinto e as relações pessoais são difíceis.
Metáfora	Labirinto, pela estrutura não favorecer a circulação e também por eu me sentir perdida com relação a algumas normas de lá.
Imagem Afetiva	A IES 'labirinto' é aquela em que o docente se sente inseguro com relação ao sistema de normas, que nem sempre está explícito, e às relações interpessoais que são difíceis, mas reconhece que é uma instituição muito organizada, portanto, há uma imagem afetiva de contraste.

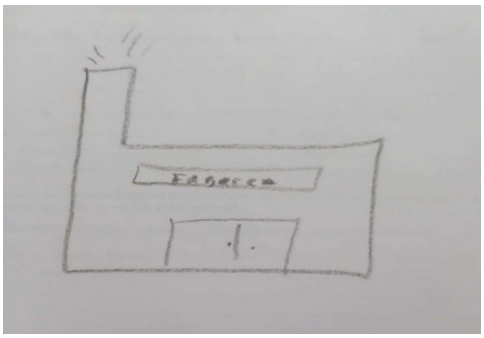
MA 24 Forma de ver, representar ou sentir a Instituição de Ensino Superior em que trabalha	
	**Sujeito:** Prof. 03 **Gênero:** Masculino **Idade:** 36 anos **Estado civil:** noivo **Raça:** branca **Filhos:** 0 **Escolaridade:** Especialista **Tempo de docência total:** 08 anos **Tempo de docência na IES atual:** 07 anos **Remuneração:** R$ 4 mil **Curso de formação:** Arquitetura e Urbanismo **IES:** Privada do interior/grupo 02 **Vínculo:** CLT horista
Estrutura	Cognitivo
Sentido	Vivência com alunos e professores. Troca experiências.
Qualidade	Estresse em alguns momentos; Alegria com boas experiências.
Sentimentos	1. Estresse 4. Cansaço 2. Alegria 5. Interações 3. Vivência 6. Experiências
Sobre a IES	IES apresenta possibilidades para desenvolver professor; incentivos para capacitações e estudos.
Metáfora	Projetar e construir - assim como pensar uma "casa"; o ensino passa a ser um processo feito por etapas/fases.
Imagem Afetiva	A IES 'projetar e construir' é aquela que remete à ideia de que o ensino é um processo feito por etapas/fases e que a IES é um espaço de vivências, interações e troca de experiências que ora gera alegria e ora cansaço e estresse, portanto, uma imagem afetiva de contraste.

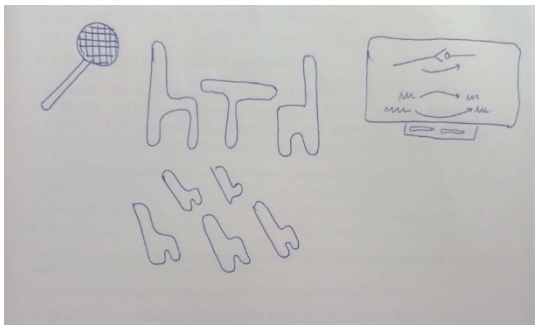
MA 25 Forma de ver, representar ou sentir a Instituição de Ensino Superior em que trabalha	
	**Sujeito:** Prof. 02 **Gênero:** Masculino **Idade:** 33 anos **Estado civil:** solteiro **Raça:** branca **Filhos:** 0 **Escolaridade:** Doutorando **Tempo de docência total:** 6 anos **Tempo de docência na IES atual:** 6 anos **Remuneração:** R$ 10 mil **Curso de formação:** Arquitetura e Urbanismo **IES:** Privada do interior/grupo 02 **Vínculo:** CLT tempo integral
Estrutura	Metafórico
Sentido	Coração 1: empolgação; Coração 2: decepção; Coração 3: cura.
Qualidade	Resposta anterior
Sentimentos	1. Empolgação 4. Adaptação 2. Estímulo 5. Cura 3. Decepção 6. Trabalho
Sobre a IES	Dentro da lógica das IES particulares brasileiras hoje, é um bom lugar para trabalhar.
Metáfora	Uma árvore que foi podada e, após a poda, está gerando novos galhos.
Imagem Afetiva	A IES 'árvore podada' faz referência à instituição que passa pelo processo de corte para gerar novos galhos. A docência é sentida como um ciclo de empolgação - decepção - cura que demanda uma adaptação do professor aos processos de trabalho. Considerando o cenário das IES particulares brasileiras, é um bom lugar para trabalhar, o que estimula e empolga o docente, mas o trabalho cotidiano gera decepção e necessidade de se curar e se adaptar às demandas, portanto, uma imagem afetiva de contraste.

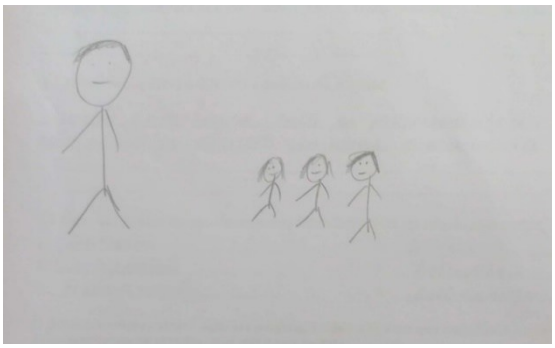
MA 26 Forma de ver, representar ou sentir a Instituição de Ensino Superior em que trabalha	
	**Sujeito:** Profa. 27 **Gênero:** Feminino **Idade:** 31 anos **Estado civil:** união estável **Raça:** branca **Filhos:** 0 **Escolaridade:** Doutorado **Tempo de docência total:** 3 anos **Tempo de docência na IES atual:** 9 meses **Remuneração:** R$ 3.600,00 **Curso de formação:** Psicologia **IES:** Privada do interior/grupo 01 **Vínculo:** CLT horista
Estrutura	Metafórico
Sentido	Inicialmente me senti deslocada, tanto por não conhecer as pessoas, quanto porque era a minha primeira vez em uma instituição privada. Depois isso melhorou, pelos vínculos estabelecidos e também pelo fato de estar atuando num curso de psicologia (algo que eu sentia falta)
Qualidade	Acho que o que descrevi anteriormente. O estranhamento inicial, o choque com uma realidade distinta (pois eu vinha trabalhando em IES pública), mas depois consegui construir vínculos e me senti pertencente.
Sentimentos	1. Estranhamento 4. Competição/produção 2. Ânimo 5. Vigilância 3. Limitação (controle) 6. Afeto
Sobre a IES	É um espaço organizado e comprometido. Existem limitações e muitos aspectos a melhorar, mas no geral eu gostei da experiência de trabalhar lá.
Metáfora	Empresa - porque funciona nesse mesmo ritmo, foco nos resultados e no lucro, pouca autonomia para o professor, e pouca liberdade pedagógica.
Imagem Afetiva	A IES 'empresa' é aquela que funciona como um espaço organizado e comprometido, onde se é possível estabelecer vínculos de amizades, mas todos os processos são direcionados para obtenção de resultados, com foco no lucro. Para isso, há um modelo pedagógico padronizado e inflexível, no qual o professor tem pouca autonomia e liberdade. Há a configuração de uma imagem afetiva de contraste.

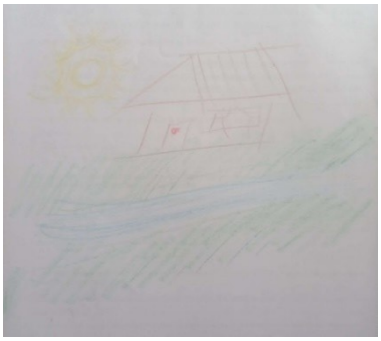
MA 27 Forma de ver, representar ou sentir a Instituição de Ensino Superior em que trabalha	
	**Sujeito:** Profa. 20 **Gênero:** feminino **Idade:** 41 anos **Estado civil:** casada **Raça:** branca **Filhos:** 01 **Escolaridade:** Mestrado **Tempo de docência total:** 16 anos **Tempo de docência na IES atual:** 13 meses **Remuneração:** R$ 6.125,00 **Curso de formação:** Processamento de dados **IES:** Privada do interior/grupo 01 **Vínculo:** CLT horista
Estrutura	Metafórico
Sentido	O aluno vê o professor como alguém que vai ajudar, seja por motivos psicológicos ou qualquer outro. O desenho representa afeto. A figura do professor tem sempre a característica de porto seguro (alguns professores). Muitas vezes ocorre algum desabafo ao final da aula.
Qualidade	Afeto, amor, resiliência
Sentimentos	1. Afeto 4. Compaixão 2. Amor 5. Escutar 3. Resiliência 6. Paciência
Sobre a IES	É um ambiente agradável, há uma boa relação com os colegas de trabalho, um ambiente saudável. Existe momentos que necessitam de mais atenção como, por exemplo, pressão por ter que entregar algo a curto prazo.
Metáfora	Compararia com o ambiente familiar, muitas vezes acabamos discutindo coisas do dia-a-dia com outros colegas, que compartilham situações e acabamos participando com nossas sugestões em solucionar algo.
Imagem Afetiva	A IES 'ambiente familiar' é onde se tem amor, afeto, compaixão, mas também é preciso ter paciência e capacidade de resiliência para lidar com os problemas do dia-a-dia, sobretudo, a pressão por resultados em um curto prazo, de modo que esses afetos indicam uma imagem afetiva de contraste.

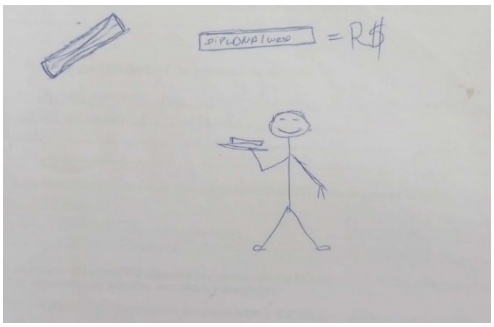
MA 28 Forma de ver, representar ou sentir a Instituição de Ensino Superior em que trabalha	
	Sujeito: Prof. 18 **Gênero:** masculino **Idade:** 61 anos **Estado civil:** casado **Raça:** pardo **Filhos:** 3 **Escolaridade:** Mestrado **Tempo de docência total:** 19 anos **Tempo de docência na IES atual:** 16 anos **Remuneração:** R$ 5 mil **Curso de formação:** Medicina **IES:** Privada do interior /grupo 03 **Tipo de vínculo:** CLT horista
Estrutura	Cognitivo
Sentido	Uma grande estrutura organizacional nacional para nos ajudar a formar futuros médicas e médicos.
Qualidade	Apoio estrutural sólido para cada professor exercer sua função e alcançar os objetivos.
Sentimentos	1. Organização 4. Ensino com qualidade 2. Estrutura física 5. Inovações 3. Direção nacional e local 6. Formações
Sobre a IES	Ótimo local de trabalho, com estrutura física e apoio de formação com autonomia para a docência.
Metáfora	Escola de ensino médico com tecnologia de grandes médicos.
Imagem Afetiva	A IES 'escola de ensino médico' é aquela que tem tecnologia, infraestrutura e organização para formar futuros profissionais, gerando uma imagem afetiva de agradabilidade.

MA 29 Forma de ver, representar ou sentir a Instituição de Ensino Superior em que trabalha	
	**Sujeito:** Prof. 26 **Gênero:** masculino **Idade:** 37 anos **Estado civil:** casado **Raça:** branco **Filhos:** 01 **Escolaridade:** Mestrado **Tempo de docência total:** 12 anos **Tempo de docência na IES atual:** 10 anos **Remuneração:** R$ 8 mil **Curso de formação:** Sistema de informação **IES:** Privada do interior /grupo 01 **Tipo de vínculo:** CLT tempo integral
Estrutura	Metafórico
Sentido	A proposta é representar o processo, seja pela visão da IES e/ou do aluno, ou ainda dos colaboradores
Qualidade	A de transformação, mesmo que com limitações.
Sentimentos	1. Processo 4. Colaboração 2. Evolução 5. Inflexível 3. Organização 6. Financeiro
Sobre a IES	Um bom lugar, como tudo, tem suas qualidades e seus pontos de melhoria.
Metáfora	Como no desenho, uma fábrica.
Imagem Afetiva	A IES 'fábrica' é aquela que funciona com foco no processo de produção, segue uma organização com vista à evolução do aluno, mas é inflexível com relação aos processos pedagógicos e tem como foco a questão financeira. É uma instituição que tem qualidades e limitações, gerando uma imagem afetiva de contraste.

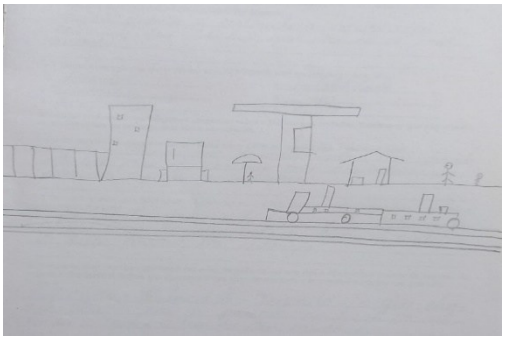
MA 30 Forma de ver, representar ou sentir a Instituição de Ensino Superior em que trabalha	
	**Sujeito:** Prof. 17 **Gênero:** masculino **Idade:** 34 anos **Estado civil:** casado **Raça:** pardo **Filhos:** 01 **Escolaridade:** Especialista **Tempo de docência total:** 4 anos **Tempo de docência na IES atual:** 4 anos **Remuneração:** R$ 2.500,00 **Curso de formação:** Medicina **IES:** Privada do interior /grupo 03 **Vínculo:** CLT horista
Estrutura	Cognitivo
Sentido	Lembranças das primeiras palestras como docente no auditório da IES, cadeiras para representar os estudantes acompanhando e interagindo nos atendimentos e a preparação dos conteúdos.
Qualidade	Emoções positivas em saber que sou docente na IES em que me graduei, gratidão por contribuir com a formação de novos profissionais, afeto com os estudantes que entram em contato após a passagem, oportunidade de divulgar conhecimentos pouco difundidos. E reconhecimento profissional.
Sentimentos	1. Satisfação 4. Companheirismo 2. Reconhecimento 5. Oportunidade 3. Gratidão 6. Atualização
Sobre a IES	A IES já forma profissionais há mais de uma década e, apesar das dificuldades, conta com estudantes e professores exemplares.
Metáfora	Compararia com uma casa em que eu já morei por um tempo e agora estou de volta, pois foi onde me graduei.
Imagem Afetiva	A IES 'casa em que eu já morei e estou de volta' é a instituição onde o docente se graduou e volta como professor. Como tal, sente estar sendo reconhecido e fica feliz em poder retribuir aquilo que recebeu da IES no seu processo de formação. Destaca-se o sentimento de compromisso, identificação e de que a IES faz parte da sua história de vida, indicando a imagem afetiva de pertencimento.

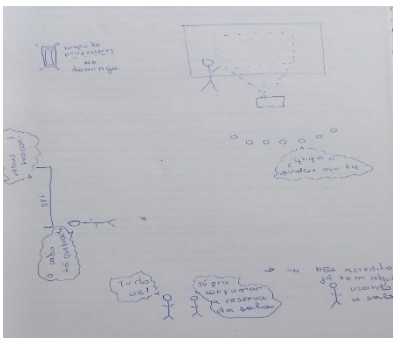
MA 31 Forma de ver, representar ou sentir a Instituição de Ensino Superior em que trabalha	
	**Sujeito:** Profa. 25 **Gênero:** Feminino **Idade:** 36 anos **Estado civil:** divorciada **Raça:** parda **Filhos:** 01 **Escolaridade:** Mestrado **Tempo de docência total:** 12 anos **Tempo de docência na IES atual:** 09 anos **Remuneração:** R$ 4 mil **Curso de formação:** Enfermagem **IES:** Privada do interior/grupo 01 **Vínculo:** CLT horista
Estrutura	Metafórico
Sentido	Um colegiado unido, porém o diretor que conquista respeito através do medo. Opressão.
Qualidade	União e amizade entre os professores e até a coordenação, porém a direção torna o ambiente insalubre.
Sentimentos	1. Amizade 4. Cobrança 2. Participação 5. Estrutura 3. Fiscalização 6. Autonomia
Sobre a IES	Instituição com infraestrutura moderna e que proporciona ao aluno oportunidades.
Metáfora	-
Imagem Afetiva	Esta é uma IES em que se tem união, autonomia, participação na construção do curso e amizade entre os docentes e até com a coordenação, mas a direção torna o lugar insalubre por seu modelo de gestão fiscalizador e excesso de cobranças. Esses sentimentos indicam imagem afetiva de contraste.

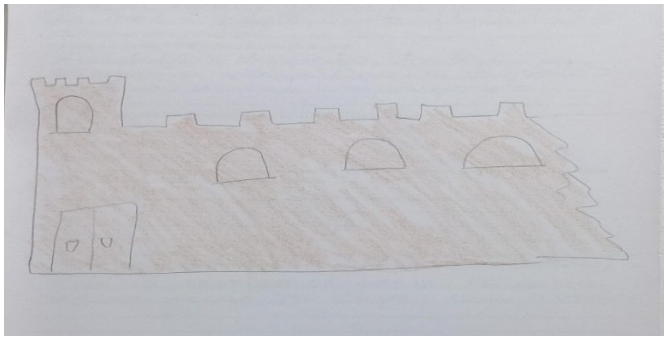
MA 32 Forma de ver, representar ou sentir a Instituição de Ensino Superior em que trabalha	
	**Sujeito:** Profa. 05 **Gênero:** feminino **Idade:** 44 anos **Estado civil:** casada **Raça:** parda **Filhos:** 3 **Escolaridade:** Mestrado incompleto **Tempo de docência total:** 14 anos **Tempo de docência na IES atual:** 09 anos **Remuneração:** R$ 5 mil **Curso de formação:** Administração **IES:** Privada do interior/grupo 01 **Vínculo:** CLT horista
Estrutura	Metafórico
Sentido	Enxergo a IES como um horizonte que me mostra e permite caminhos a percorrer, me abre portas em diversos aspectos, ao mesmo tempo em que é luz nos momentos de dificuldade (até mesmo quando penso que o ciclo encerrou), vejo como lar e chão.
Qualidade	Me desperta sentimentos de realização em muitos momentos, e paz em outros (já foi até descanso em meio ao trabalho) ao passo que, às vezes, remete à responsabilidade pela manutenção do que é proposto.
Sentimentos	1. Realização 4. Responsabilidade 2. Possibilidades 5. Trabalho 3. Conhecimento 6. "Chateação" pontual
Sobre a IES	É referência em ensino (metodologias, profissionais) e infraestrutura. Me sinto muito bem no meu trabalho. Tenho um sentimento de "pertencimento" à IES.
Metáfora	Com minha casa (considerando os aspectos diversos que envolvem o "lar").
Imagem Afetiva	A IES 'minha casa' é aquela em que o docente se sente realizado, com muitas possibilidades de realização, ganha conhecimento, mas ao mesmo tempo tem o peso da responsabilidade, o trabalho e chateações pontuais. Esses sentimentos indicam a imagem afetiva de contraste.

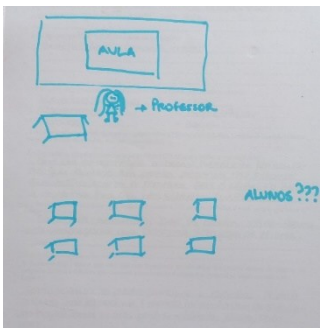
MA 33 Forma de ver, representar ou sentir a Instituição de Ensino Superior em que trabalha	
	**Sujeito:** Prof. 07 **Gênero:** masculino **Idade:** 48 anos **Estado civil:** casado **Raça:** parda **Filhos:** 02 **Escolaridade:** Especialista **Tempo de docência total:** 11 anos **Tempo de docência na IES atual:** 11 anos **Remuneração:** R$ 3 mil **Curso de formação:** Sistema de Informação **IES:** Privada do interior/grupo 01 **Vínculo:** CLT horista
Estrutura	Metafórico
Sentido	O conhecimento científico e a formação ética profissional não são mais, ao menos não sinto que sejam, a prioridade.
Qualidade	Insatisfação no resultado que estou provendo, sabendo que poderia ser diferente.
Sentimentos	1. Raiva 4. Futuro 2. Insatisfação 5. Dinheiro 3. Insegurança 6. Mercado
Sobre a IES	Quem pergunta? Para os meus confrades, sendo franco, diria que não adianta se esforçar, pois você não muda o resultado, faça por você. Para qualquer outra pessoa diria que a IES é um agente transformador.
Metáfora	Com um restaurante, porque você terá o que deseja, contanto que pague pelo prato.
Imagem Afetiva	A IES 'restaurante' faz referência à instituição na qual o aluno tem o que deseja, contanto que pague por isso. Nessa IES, o conhecimento científico e a formação ética do profissional não é considerada como prioridade e isso gera no professor, além de raiva, um sentimento de insatisfação com o resultado que está provendo e de insegurança com relação ao futuro, pois, de acordo com o docente, 'como quem manda é o dinheiro, o futuro vai depender do mercado'. Esse cenário indica uma imagem afetiva de destruição.

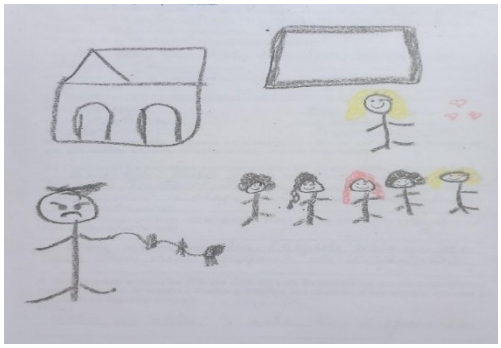
MA 34 Forma de ver, representar ou sentir a Instituição de Ensino Superior em que trabalha	
	Sujeito: Profa. 54 **Gênero:** feminino **Idade:** 43 anos **Estado civil:** casado **Raça:** parda **Filhos: -** **Escolaridade:** Especialista **Tempo de docência total:** 15 anos **Tempo de docência na IES atual: -** **Remuneração: -** **Curso de formação:** Enfermagem **IES:** Privada do interior/grupo 01 **Vínculo:** CLT horista
Estrutura	Metafórico
Sentido	O desenho representa, atualmente, um dos locais de acolhimento e de ajuda psíquica depois da morte de meu pai.
Qualidade	Sentimentos de entrega, prazer, satisfação, acolhimento
Sentimentos	1. Acolhimento 4. Motivação 2. Feedback 5. Escolha 3. Entrega 6. Reciprocidade
Sobre a IES	É uma boa instituição, porém não traz muitas garantias em termos de segurança (permanência do profissional).
Metáfora	Segunda casa, porque nela me sinto bem, satisfaço algumas necessidades e tem me acolhido em momentos difíceis.
Imagem Afetiva	A IES 'segunda casa' é onde o docente se sente bem, onde consegue se entregar ao trabalho e, assim, esquecer do sofrimento e se sentir acolhido em um momento de luto, mas é um trabalho em que não se tem estabilidade, o que gera também sentimento de insegurança. Esse paralelo de sentimentos indica uma imagem afetiva de contraste.

MA 35 Forma de ver, representar ou sentir a Instituição de Ensino Superior em que trabalha	
	**Sujeito:** Profa. 55 **Gênero:** feminino **Idade:** 36 anos **Estado civil:** solteira **Raça:** parda **Filhos:** 0 **Escolaridade:** Mestrado **Tempo de docência total:** 3 anos **Tempo de docência na IES atual: -** **Remuneração: -** **Curso de formação:** Psicologia e licenciatura em Letras **IES:** Privada do interior/grupo 01 **Vínculo:** CLT horista
Estrutura	Metafórico
Sentido	Uma estação. Um espaço de aprendizagem, mas sem uma perspectiva de estabilidade, de "fixidez". Há uma troca, há uma rotina, mas com receios de desenvolver uma noção de pertencimento. Chegada e partida.
Qualidade	Rotina. Desperta o sentimento de insegurança na visão de que: "é hoje, mas não sei se será amanhã".
Sentimentos	1. Aprender 4. Instabilidade 2. Transmitir 5. Tempo 3. Insegurança 6. Espaço
Sobre a IES	Uma instituição em desenvolvimento. Com grande potencial para crescer, mas com necessidade de foco nos aspectos pedagógicos.
Metáfora	Uma estação. Também por muitas vezes me senti como um objeto que espreme uma laranja, tentando tirar o máximo de suco possível na instituição.
Imagem Afetiva	A IES 'estação' é um lugar acolhedor, mas não há perspectiva de estabilidade, é onde se está sempre de passagem. Há uma instabilidade com relação à duração do vínculo na IES e carga horária semestral, o que implica nos rendimentos mensais. Assim, é um lugar onde se aprende e ensina, mas que causa sentimento de insegurança devido à situação de instabilidade, portanto uma imagem afetiva de contraste.

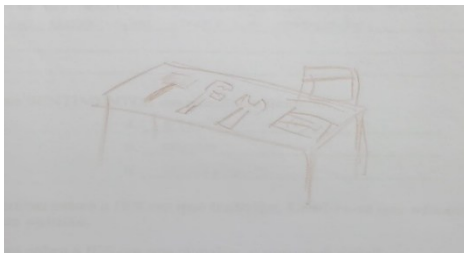
MA 36 Forma de ver, representar ou sentir a Instituição de Ensino Superior em que trabalha	
	**Sujeito:** Profa. 11 **Gênero:** feminino **Idade:** 32 anos **Estado civil:** solteira **Raça:** branca **Filhos:** 0 **Escolaridade:** Mestrado **Tempo de docência total:** 03 anos **Tempo de docência na IES atual:** **Remuneração: -** **Curso de formação:** Psicologia **IES:** Privada do interior/grupo 01 **Vínculo:** CLT horista
Estrutura	Cognitivo
Sentido	Altas demanda fora do horário de trabalho pelo whats dos alunos e do trabalho. Falta de organização na estrutura básica que atrapalha a aula.
Qualidade	Frustração no planejamento que é interrompido pela desorganização. Cansaço pela duração. Raiva por não saberem que no domingo não se pede algo do trabalho.
Sentimentos	1. Desânimo 4. Cansaço 2. Frustração 5. Tristeza 3. Raiva 6.
Sobre a IES	Já foi mais organizada, um exemplo de pontualidade, mas ultimamente está deixando a desejar, na estrutura física e relações pessoais.
Metáfora	Repartição pública sem financiamento. No momento tem muitos funcionários, mas sem a atenção devida do cargo, sem uma estrutura básica pro tanto de investimento que tem nela.
Imagem Afetiva	A IES 'repartição pública sem financiamento' denuncia o excesso de burocratização presente nas instituições. Essas burocracias compõem um sistema de monitoramento, controle e fiscalização da atividade docente que acabam por dificultar o desenvolvimento do trabalho do professor. Isso gera sentimento de frustração, raiva, quando não se consegue realizar o que foi planejado por conta desses processos de controle. Além disso, os formulários que precisam ser preenchidos em nome desse processo de controle geram uma carga a mais de trabalho. Essa se soma às já altas demandas que o professor recebe tanto por parte da coordenação quanto por parte dos alunos, gerando uma imagem afetiva de destruição.

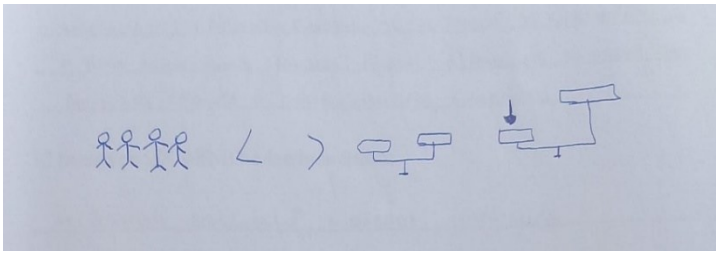
MA 37 Forma de ver, representar ou sentir a Instituição de Ensino Superior em que trabalha	
	**Sujeito:** Profa. 58 **Gênero:** feminino **Idade:** 39 anos **Estado civil:** casado **Raça:** branca **Filhos:** 02 **Escolaridade:** mestrado **Tempo de docência total:** 13 anos **Tempo de docência na IES atual:** 10 anos **Remuneração:** R$ 3.500,00 **Curso de formação:** Psicologia **IES:** privada do interior/grupo 01 **Vínculo:** CLT horista
Estrutura	Metafórico
Sentido	O desenho representa um castelo de areia. Parece grande, poderoso, seguro, mas é frágil, uma ilusão e está desmoronando.
Qualidade	Frustração, decepção, tristeza porque na minha perspectiva a educação superior deveria ser diferente.
Sentimentos	1. Frustração 4. Enganação 2. Decepção 5. Medo 3. Tristeza 6. Insegurança
Sobre a IES	A IES é uma ilusão.
Metáfora	Com um castelo de areia, porque parece seguro, mas se desfaz com o vento.
Imagem Afetiva	A IES 'castelo de areia' é aquela que por fora a pessoa vê como algo grande, poderoso e seguro, que dá um determinado status ser professor de IES, mas ao entrar percebe que ele está desmoronando. Com isso, o status de ser professor de nível superior se revela como uma ilusão, o que causa sentimento de frustração, decepção, tristeza, de ter sido enganado por considerar que a educação superior deveria ser diferente, indicando uma imagem afetiva de destruição.

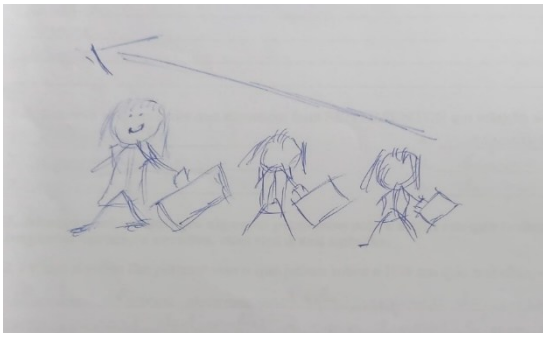
MA 38 Forma de ver, representar ou sentir a Instituição de Ensino Superior em que trabalha	
	**Sujeito:** Profa. 56 **Gênero:** feminino **Idade:** 28 anos **Estado civil:** solteira **Raça:** parda **Filhos:** 0 **Escolaridade:** Mestrado **Tempo de docência total:** 03 anos **Tempo de docência na IES atual:** 03 anos **Remuneração: -** **Curso de formação:** Psicologia **IES:** Privada do interior/grupo 01 **Vínculo:** CLT horista
Estrutura	Cognitivo
Sentido	O desenho representa como vejo a prática do professor na atualidade: alunos sempre ausentes, mesmo quando estão em sala.
Qualidade	Desesperança, cansaço, nojo
Sentimentos	1. Trabalho cansativo 4. Abuso 2. Desesperança 5. Impaciência 3. Cansaço 6. Raiva
Sobre a IES	Que com relação a outras instituições particulares que conheço tem pontos positivos, no entanto que não valoriza o professor, pois o aluno é o cliente e o cliente tem que estar satisfeito, unicamente.
Metáfora	Com um comércio, pois os alunos são os clientes, nós os empregados que devemos satisfazer os clientes.
Imagem Afetiva	A IES 'comércio' é aquela em que a relação professor-aluno é substituída pela a de vendedor-cliente. Assim sendo, não há uma valorização do professor nem por parte da instituição que prioriza sempre a satisfação do cliente, e nem por parte dos alunos que, mesmo quando estão em sala, parecem ausentes, pois não se implicam com o processo de aprendizagem, gerando sentimento de cansaço, desesperança, abuso, impaciência e raiva. No entanto, em comparação a outras instituições particulares, têm pontos positivos, por isso há uma imagem afetiva de contraste.

MA 39 Forma de ver, representar ou sentir a Instituição de Ensino Superior em que trabalha	
	**Sujeito:** Profa. 57 **Gênero:** feminino **Idade:** 34 anos **Estado civil:** solteira **Raça:** branca **Filhos:** 01 **Escolaridade:** Especialista **Tempo de docência total:** 08 anos **Tempo de docência na IES atual:** 08 anos **Remuneração: -** **Curso de formação: Psicologia** **IES:** Privada do interior/grupo 01 **Vínculo:** CLT horista
Estrutura	Metafórico
Sentido	A experiência de resistir a um espaço significativamente opressor, pelo único fato de fazer aquilo que se ama fazer.
Qualidade	Mágoa, tristeza, dúvidas, esperança de justiça.
Sentimentos	1. Mágoa 4. Raiva 2. Tristeza 5. Dúvida 3. Desamparo 6. Desvalorização
Sobre a IES	Que tem tudo para se tornar uma boa instituição, tanto para estudar como para trabalhar, mas a chefia não torna um lugar harmonioso.
Metáfora	Com um samba (aquele brinquedo que tem nos parques de diversão).
Imagem Afetiva	A IES 'samba' é aquela onde o professor busca se equilibrar e resistir aos processos que tentam lhe fazer cair. A sensação é de estar constantemente resistindo em um espaço opressor por parte das chefias. Essa situação gera sentimentos de mágoa, tristeza, dúvidas, desvalorização e desamparo, indicando imagem afetiva de insegurança.

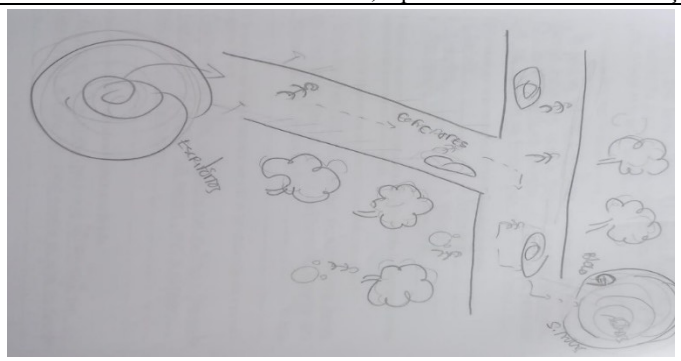
MA 40 Forma de ver, representar ou sentir a Instituição de Ensino Superior em que trabalha	
	Sujeito: Profa. 33 **Gênero:** feminino **Idade:** 62 anos **Estado civil:** solteira **Raça:** branca **Filhos:** 0 **Escolaridade:** Doutorado **Tempo de docência total:** 30 anos **Tempo de docência na IES atual:** 30 anos **Remuneração:** R$15 mil **Curso de formação:** Psicologia **IES: Pública da capital** **Vínculo:** efetivo
Estrutura	Cognitivo
Sentido	Este desenho significou o espaço que trabalho todos os dias, e o jardim de prédio que passa por todos os tempos que passo e passei ali.
Qualidade	Amor, dedicação, medo, solidão e paixão.
Sentimentos	1. Trajetória 4. Amor 2. Memória 5. Espaço 3. Vida 6. Luta
Sobre a IES	Penso que é um espaço de formação de pessoas que muito contribuiu para a sociedade.
Metáfora	Moinho de vento que espalha sementes durante a vida.
Imagem Afetiva	A IES 'moinho de vento que espalha sementes' é um espaço de formação de pessoas que muito contribui para a sociedade e onde predomina sentimentos de amor, dedicação, vida, memória, trajetória, luta, paixão, mas também de medo e solidão, indicando uma imagem afetiva de contraste.

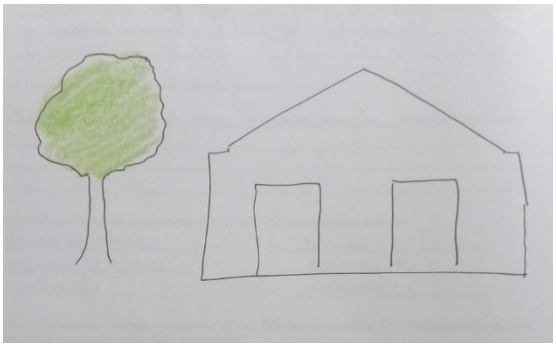
MA 41 Forma de ver, representar ou sentir a Instituição de Ensino Superior em que trabalha	
	**Sujeito:** Prof. 32 **Gênero:** masculino **Idade:** 43 anos **Estado civil:** casado **Raça:** pardo **Filhos:** 02 **Escolaridade:** Mestrado **Tempo de docência total:** 11 anos **Tempo de docência na IES atual:** 11 anos **Remuneração:** R$ 10 mil **Curso de formação:** Tecnólogo em Telemática **IES:** Pública da capital **Vínculo:** Efetivo
Estrutura	Metafórico
Sentido	Eu vejo a instituição como uma fonte de conhecimento para a formação técnica de alunos. Formação humana também.
Qualidade	São sentimentos de felicidade, ansiedade, descaso, competência, egoísmo e o ambiente às vezes fica preso no passado.
Sentimentos	1. Felicidade 4. Raiva 2. Ansiedade 5. Medo 3. Egoísmo 6. Resiliência
Sobre a IES	Falaria muito bem. É uma instituição que tem uma missão muito relevante desde a sua fundação.
Metáfora	Com uma xícara de café sem açúcar, que tem um amargo inicial, mas você aprende a apreciar com o tempo.
Imagem Afetiva	A IES 'xícara de café sem açúcar' é aquela que tem um amargo inicial, mas que você aprende a apreciar com o tempo. Ela é uma instituição que às vezes, em algumas situações, fica presa ao passado, gerando sentimentos de ansiedade, egoísmo, raiva e medo. Apesar disso, não é possível desconsiderar que a IES tem uma missão relevante para a sociedade pois é fonte de conhecimento para formação técnica e humana dos alunos e, nessa direção, suscita sentimentos de felicidade e resiliência, indicando uma imagem afetiva de contraste.

MA 42 Forma de ver, representar ou sentir a Instituição de Ensino Superior em que trabalha	
	**Sujeito:** Profa. 38 **Gênero:** feminino **Idade:** 42 anos **Estado civil:** casado **Raça:** branca **Filhos:** 02 **Escolaridade:** Doutorado **Tempo de docência total:** 10 anos **Tempo de docência na IES atual:** 08 anos **Remuneração:** R$ 10.500,00 **Curso de formação:** Geografia **IES:** pública da capital **Tipo de vínculo:** efetivo
Estrutura	Metafórico
Sentido	O ambiente universitário possui para mim dois grandes significados: 1) ambiente fundamental de produção de conhecimento, que o tomo como minha realização pessoal; 2) ambiente ao mesmo tempo de muita cobrança e, consequentemente, adoecimento.
Qualidade	Coragem, colaboração, ansiedade, insegurança
Sentimentos	1. Coragem 4. Ansiedade 2. Colaboração 5. Insegurança 3. Entusiasmo 6. Angústia
Sobre a IES	Instituição respeitada, comprometida e responsável por importantes pesquisas nacionais e internacionais, bem como promotora de um ensino de qualidade e de ações de extensão relevantes para a sociedade.
Metáfora	Como uma lâmpada, luminária ou mesmo uma estrela guia.
Imagem Afetiva	A IES 'lâmpada' é uma instituição respeitada, comprometida e responsável por importantes pesquisas nacionais e internacionais, promotora de um ensino de qualidade e de ações de extensão importantes para a sociedade. Para tanto, exige constantemente coragem, colaboração e entusiasmo por parte do docente. Diante dessa demanda permanente para manter um desempenho que conserve ou aumente a relevância da instituição, o professor sente ansiedade, insegurança e angústia. Nesse contexto, ao mesmo tempo em que há sentimento de realização pessoal por estar num ambiente de referência na produção de conhecimento, sente-se também o peso da cobrança e, consequentemente, adoecimento para manter o nível de excelência. Há, portanto, um esforço por parte do docente, que por vezes o leva ao adoecimento, no sentido de tentar manter a IES como uma lâmpada acesa. Esse paralelo de afetos indica uma imagem afetiva de contraste.

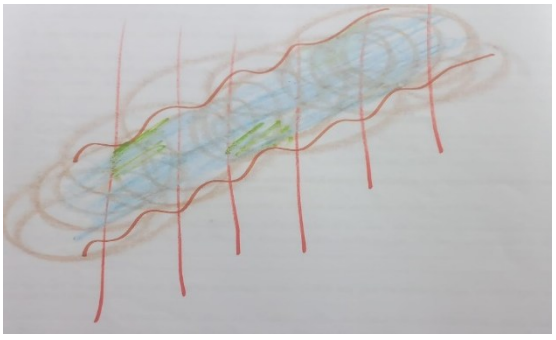
MA 43 Forma de ver, representar ou sentir a Instituição de Ensino Superior em que trabalha	
	**Sujeito:** Profa. 34 **Gênero:** feminino **Idade:** 40 anos **Estado civil:** casado **Raça:** branca **Filhos:** 0 **Escolaridade:** Doutorado **Tempo de docência total:** 13 anos **Tempo de docência na IES atual:** 13 anos **Remuneração:** R$ 10 mil **Curso de formação:** História **IES:** Pública da capital **Tipo de vínculo:** Efetivo
Estrutura	Metafórico
Sentido	A UFC marcou o meu conhecimento, sobretudo profissional. O trabalho aqui me alargou caminhos e abriu novas possibilidades. Me ensinou sobre ética na prática.
Qualidade	Gratidão, amor, alegria
Sentimentos	1. Crescimento 4. Esforço 2. Aprendizado 5. Bênção 3. Força 6. Tempo
Sobre a IES	É uma ótima universidade; espaço de ensino e vivências, com pessoas dedicadas e com trocas. É um espaço de disputa, com competições.
Metáfora	Escola. É um espaço de aprendizado.
Imagem Afetiva	A IES 'escola' é um espaço de ensino e de aprendizado que alarga caminhos e abre novas possibilidades para todos que fazem parte dela. É um ambiente de trocas e vivências com pessoas dedicadas que possibilitam sentimentos de gratidão, amor, alegria, crescimento, aprendizado. Tudo isso diz respeito a aspectos que fazem com que a IES seja percebida como uma bênção, revelando afetos de pertencimento e agradabilidade. No entanto, a IES é também um espaço de disputas e competições entre os pares, que demandam força e esforço por parte do docente, remetendo a sentimento de insegurança. A coexistência desses sentimentos indica revela uma imagem afetiva de contraste.

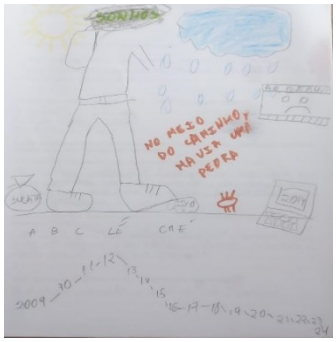
MA 44 Forma de ver, representar ou sentir a Instituição de Ensino Superior em que trabalha	
	Sujeito: Prof. 30 **Gênero:** masculino **Idade:** 30 anos **Estado civil:** solteiro **Raça:** branca **Filhos:** 0 **Escolaridade:** Doutorado **Tempo de docência total:** 05 anos **Tempo de docência na IES atual:** 04 anos **Remuneração:** R$ 8 mil **Curso de formação:** Psicologia **IES:** pública da capital **Vínculo:** efetivo
Estrutura	Metafórico
Sentido	O desenho representa a IES como uma casa, rodeada por uma paisagem bonita, mas dura. Há dificuldades, porém muita resistência para enfrentá-los. Um lugar de crescimento, após superação de obstáculos.
Qualidade	Amor, conforto, esforço, mobilização, sobrecarga, satisfação, realização, implicação.
Sentimentos	1. Luta 4. Prosperidade 2. Resistência 5. Esforço 3. Aconchego 6. Crescimento
Sobre a IES	Um lugar de grande acolhida, que proporciona crescimento, transformação e amadurecimento. No entanto, enfrenta alguns problemas infra--estruturais, decorrentes de falta de investimento do poder público. Um lugar que resiste apesar do pouco investimento.
Metáfora	Um cacto florescendo. Porque é um processo bonito, de crescimento que ocorre em meio a um terreno árido, com poucos recursos. Apesar das carências, há um direcionamento para a transformação.
Imagem Afetiva	IES 'cacto florescendo' diz respeito à instituição que cresce, desenvolve-se e floresce, apesar do terreno árido, das dificuldades e da falta de estrutura para tal desenvolvimento. Diante disso, há um sentimento de admiração, orgulho, satisfação, de ser parte da construção e manutenção da instituição, mas também de raiva, insatisfação e necessidade de lutar com o intuito de resistir às ameaças e combater o processo de degradação da IES. Assim, há intenso sentimento de agradabilidade e pertencimento, mas também de insegurança decorrente desse processo de destruição vivenciado cotidianamente, indicando uma imagem afetiva de contraste.

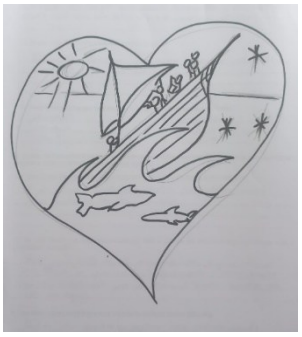
MA 45 Forma de ver, representar ou sentir a Instituição de Ensino Superior em que trabalha	
	**Sujeito:** Prof. 29 **Gênero:** masculino **Idade:** 42 anos **Estado civil:** divorciado **Raça:** parda **Filhos:** 01 **Escolaridade:** Doutorado **Tempo de docência total:** 04 anos **Tempo de docência na IES atual:** 06 meses **Remuneração:** R$ 11 mil **Curso de formação:** Geografia **IES:** pública da capital **Vínculo:** efetivo
Estrutura	Cognitivo
Sentido	Os corredores constituem a paisagem mais marcante da universidade, assim como as árvores. O caminho é aquele que geralmente faço. Longos corredores do bloco de gabinetes até o bloco das salas de aula.
Qualidade	Um pouco de solidão, compromisso, preocupação, ao mesmo tempo existe uma calma e realização por gostar das aulas. O silêncio na parte dos gabinetes aos poucos vai se perdendo ao se aproximar dos blocos de aulas mais movimentadas.
Sentimentos	1. Solidão 2. Caminhos 3. Preocupação 4. Preocupação 5. Silêncio 6. Realização
Sobre a IES	Uma universidade precária, porém, com muita capacidade humana de desenvolver pesquisa, produzir conhecimentos, formar pessoas. Precisa de muito investimento.
Metáfora	Compararia com outras universidades que conheço e frequentei, Unicamp, Unesp, UEM. São maiores, mais equipadas, mais e melhor estruturadas.
Imagem Afetiva	A IES 'outras universidades' é uma instituição precária que precisa de investimento, mas onde há muita capacidade humana para desenvolver pesquisa, produzir conhecimento, formar pessoas e sobre a qual se constitui uma imagem afetiva de contraste.

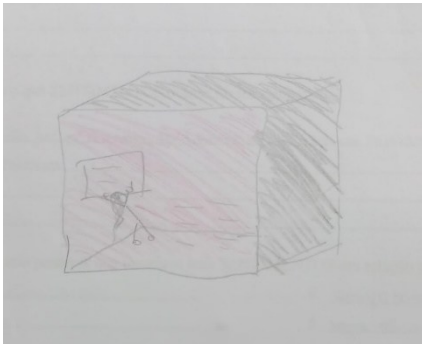
MA 46 Forma de ver, representar ou sentir a Instituição de Ensino Superior em que trabalha	
	**Sujeito:** Prof. 31 **Gênero:** masculino **Idade:** 62 anos **Estado civil:** casado **Raça:** branca **Filhos:** 01 **Escolaridade:** Pós-doutorado **Tempo de docência total:** 30 anos **Tempo de docência na IES atual:** 23 anos **Remuneração:** R$ 16 mil **Curso de formação:** Geografia **IES:** pública da capital **Vínculo:** efetivo
Estrutura	Metafórico
Sentido	O meio ambiente de trabalho eu represento por uma árvore e um prédio que simbolizam o saber. A árvore frutifica e o prédio acolhe o saber, o conhecimento.
Qualidade	Acolhimento, sabedoria, conhecimento, investigação
Sentimentos	1. Vontade de aprender 2. Estímulo para a pesquisa 3. Sabedoria 4. Dúvida 5. Acolhimento 6. Esperança
Sobre a IES	A IES que trabalho, apesar de algumas coisas negativas, é um lugar no qual me sinto acolhido. É uma instituição que produz o saber para aquele que não está inserido nela.
Metáfora	Com uma árvore. A árvore produz muitos galhos, folhas, frutos. Tudo isso é resultado de um processo que resulta no conhecimento.
Imagem Afetiva	A IES 'árvore' é aquela que produz muitos galhos, folhas e frutos resultado do processo de conhecimento. É um ambiente de acolhimento, sabedoria, conhecimento e investigação que desperta a vontade de aprender, o estímulo à pesquisa, à dúvida e esperança. Há sentimento de que faz parte de uma instituição que contribui com a sociedade, indicando uma imagem afetiva de pertencimento.

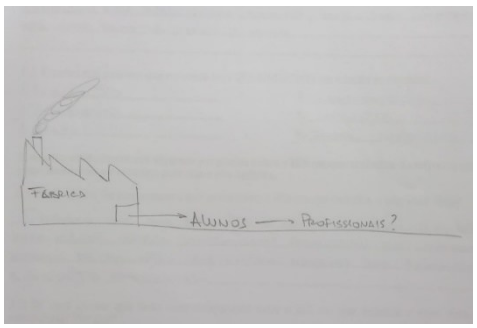
MA 47 Forma de ver, representar ou sentir a Instituição de Ensino Superior em que trabalha	
	Sujeito: Profa. 39 **Gênero:** feminino **Idade:** 37 anos **Estado civil:** solteira **Raça:** branca **Filhos:** 0 **Escolaridade:** Doutorado **Tempo de docência total:** 08 anos **Tempo de docência na IES atual:** 4,5 anos **Remuneração:** R$ 5.100,00 **Curso de formação:** Psicologia **IES:** pública da capital **Vínculo:** substituto
Estrutura	Metafórico
Sentido	Um segundo lar, mas onde não pertenço em definitivo por ser temporária. Também com muitos desafios e lutas.
Qualidade	Amor, felicidade, ambiguidade, tristeza, incerteza
Sentimentos	1. Lar 4. Expectativas 2. Contradição 5. Desejo 3. Incertezas 6. Amor
Sobre a IES	Um local com muitos problemas, com uma estrutura as vezes precária, mas onde gosto de estar e me sinto feliz. Mas inseguro por conta do contrato de temporária.
Metáfora	Uma casa, em que há conflitos, mas onde nos sentimos bem e pertencentes.
Imagem Afetiva	Na IES 'casa' há conflitos, mas as pessoas se sentem bem e pertencentes. A instituição, referência para essa imagem, é percebida como um lugar com estruturas precárias, onde se precisa enfrentar muitos desafios e lutas, mas também, onde se é feliz e se tem amor, indicando uma imagem afetiva de contraste.

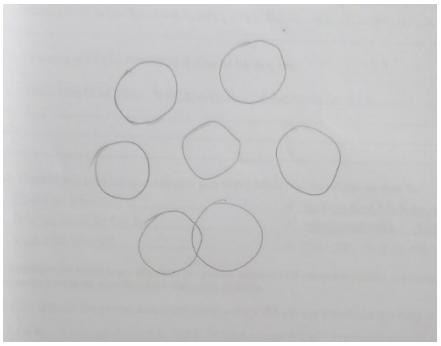
MA 48 Forma de ver, representar ou sentir a Instituição de Ensino Superior em que trabalha	
	**Sujeito:** Prof. 40 **Gênero:** masculino **Idade:** 52 anos **Estado civil:** solteiro **Raça:** branca **Filhos:** 0 **Escolaridade:** Doutorado **Tempo de docência total:** 33 anos **Tempo de docência na IES atual:** 15 anos **Remuneração:** R$ 20 mil **Curso de formação:** Música **IES:** pública da capital **Vínculo:** efetivo
Estrutura	Metafórico
Sentido	Reconheço a universidade como um rio que deveria levar a sociedade a caminhos novos, no entanto ela mesma se perde no próprio caos. As partes que poderiam ser construídas para melhorar o mundo, acabam se perdendo nas burocracias e nos interesses individuais, se transformando em muros.
Qualidade	Esperança, medo, receio, ansiedade, frustração, vontade de mudar. Medo de que as coisas continuem como está. Frustração por achar que a universidade muito mais atrapalha do que ajuda.
Sentimentos	1. Frustração 4. Receio 2. Medo 5. Esperança 3. Ansiedade 6. Vontade de mudar
Sobre a IES	Que é uma universidade com muitos potenciais, mas que sobrecarrega docentes e técnicos com excesso de trabalhos e burocracias, pela falta de boas condições objetivas de trabalho.
Metáfora	Eu compararia a universidade com um carro velho e cheio de problemas, porque a gente passa mais tempo consertando e resolvendo os problemas dele do que funcionando e andando.
Imagem Afetiva	A IES 'carro velho' representa a ideia de que a instituição tem um importante propósito de levar a sociedade de um lugar para outro, mas por conta da falta de investimento, passa muito tempo parado, esperando manutenção para cumprir seu objetivo. Nesse contexto há sentimento de frustração, medo, ansiedade, receio, mas também esperança e vontade de mudar, indicando uma imagem afetiva de contraste.

MA 49 Forma de ver, representar ou sentir a Instituição de Ensino Superior em que trabalha	
	**Sujeito:** Prof. 41 **Gênero:** masculino **Idade:** 32 anos **Estado civil:** solteiro **Raça:** branca **Filhos:** 0 **Escolaridade:** Mestrado **Tempo de docência total:** 07 anos **Tempo de docência na IES atual:** 07 anos **Remuneração:** R$ 7.800,00 **Curso de formação:** Publicidade e Propaganda **IES:** pública da capital **Vínculo:** efetivo
Estrutura	Metafórico
Sentido	Um sonho que se torna frustração pela estrutura de precariedade e pedras no caminho.
Qualidade	Uma representação da minha caminhada diária no PICI, frustração, equilíbrio, cansaço, confusão mental, escassez, precariedade.
Sentimentos	1. Confusão 4. Cansaço 2. Precariedade 5. Equilíbrio 3. Obstáculos 6. Determinação
Sobre a IES	Que é uma instituição tradicional e respeitada, mas uma vez que você está inserido nela consegue visualizar seus problemas de gestão, funcionamento, bem como, pedagógicos.
Metáfora	Ao SUS, pois se pretende universal (universidade), mas é confuso, labirístico, ineficiente, truncado. Ruim com eles, mas pior sem eles.
Imagem Afetiva	A IES 'SUS' é aquela que tem um grande propósito, uma proposta de universalização, mas o desenvolvimento da sua política é truncado, confuso, labiríntico. Com relação ao trabalho na instituição há sentimentos de confusão, cansaço, frustração, mas também de reconhecimento de que pior seria se ela não existisse, o que faz com que o docente busque equilíbrio e determinação no que diz respeito ao seu fazer docente. Há, portanto, a configuração de uma imagem afetiva de contraste.

MA 50 Forma de ver, representar ou sentir a Instituição de Ensino Superior em que trabalha	
	**Sujeito:** Profa. 37 **Gênero:** feminino **Idade:** 44 anos **Estado civil:** divorciada **Raça:** parda-negra **Filhos:** 0 **Escolaridade:** Doutorado **Tempo de docência total:** 17 anos **Tempo de docência na IES atual:** 15 anos **Remuneração:** R$ 7 mil **Curso de formação:** Psicologia **IES:** pública da capital **Vínculo:** efetivo
Estrutura	Metafórico
Sentido	Um lugar que amo, que é muito interessante, povoado, rodeado de perigos, que resiste bravamente. Não sabe de onde veio, nem para onde vai, mas procura descobrir.
Qualidade	Entusiasmo, cansaço, esperança, estresse, dúvida, apreensão, força de vontade
Sentimentos	1. Apreensão 4. Esperança 2. Cansaço 5. Entusiasmo 3. Força 6. Dúvida
Sobre a IES	É o lugar onde eu sonhei trabalhar, mas que poderia ser bem melhor.
Metáfora	Com um porto, onde preparamos o que vai e acolhemos o que vem, negociando, carregando peso, inventando como fazer e tendo medo de não conseguir.
Imagem Afetiva	A IES 'porto' é aquela em que "se prepara o que vai e se acolhe o que vem", negociando, carregando peso, inventando como fazer e tendo medo de não conseguir. É um lugar onde se tem sentimentos de entusiasmo, esperança, força de vontade, mas também estresse, dúvida, apreensão. É onde se desenvolve um trabalho importante, em que se é parte de uma atividade de acolhimento, negociação, construção e isso diz sobre um sentimento de pertencimento; mas também de insegurança, pois remeta à dúvida, apreensão e medo de não dar conta. Esse paralelo de sentimentos indica uma imagem afetiva de contraste.

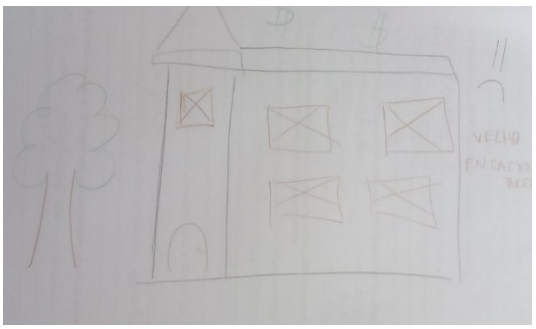
MA 51 Forma de ver, representar ou sentir a Instituição de Ensino Superior em que trabalha	
	**Sujeito:** Profa. 39 **Gênero:** feminino **Idade:** 37 anos **Estado civil:** solteira **Raça:** branca **Filhos:** 0 **Escolaridade:** Doutorado **Tempo de docência total:** 08 anos **Tempo de docência na IES atual:** 1,5 anos **Remuneração:** R$ 1.500,00 **Curso de formação:** Psicologia **IES:** Privada da capital/grupo 03 **Vínculo:** CLT horista
Estrutura	Metafórico
Sentido	Um lugar que gosto de dar aula, mas com muita burocracia e muita rigidez e cobranças.
Qualidade	De prisão por não ter liberdade em exercer minha docência de forma saudável e com liberdade.
Sentimentos	1. Institucionalização 4. Conflitos 2. Cansaço 5. Tédio 3. Gostar 6. Aprisionamento
Sobre a IES	Que é um lugar bom, mas a estrutura torna ruim, as exigências e o foco no lucro estragam.
Metáfora	Uma caixa fechada. Porque é muito limitante e sufocante em suas exigências.
Imagem Afetiva	A IES 'caixa fechada' é um lugar fechado, rígido, com muita burocracia, exigências, cobranças, foco no lucro, estrutura ruim, onde o docente se sente aprisionado por não ter liberdade para exercer a docência de forma saudável, no entanto é o lugar onde se tem a oportunidade de exerce a docência e isso gera satisfação, revelando uma imagem afetiva de contraste.

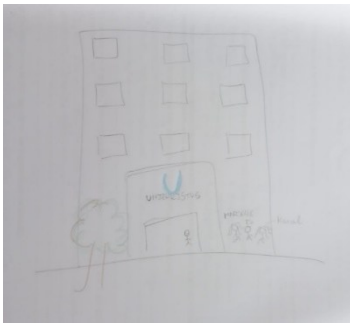
MA 52 Forma de ver, representar ou sentir a Instituição de Ensino Superior em que trabalha	
	**Sujeito:** Prof. 36 **Gênero:** masculino **Idade:** 42 anos **Estado civil:** casado **Raça:** parda **Filhos:** 01 **Escolaridade:** Doutorado **Tempo de docência total:** 14 anos **Tempo de docência na IES atual:** 1,5 anos **Remuneração:** R$ 6 mil **Curso de formação:** Psicologia **IES:** Privada da capital/grupo 04 **Vínculo:** CLT horista
Estrutura	Metafórico
Sentido	Acredito que o ensino superior privado vem se convertendo em um serviço/entrega de um produto que em muitos aspectos e preocupa mais com a produção de formandos e captação de alunos, do que com a qualidade dos profissionais que irão se formar. Isso acaba levando a cobranças ao professor e a uma certa culpa.
Qualidade	Inquietação. São inúmeras reflexões que passam pela cabeça: qual o meu papel como docente, qual o meu compromisso formativo, até onde devo ir com o aluno.
Sentimentos	1. Inquietação 4. Compromisso 2. Desalento 5. Satisfação 3. Culpa 6. Dever cumprido
Sobre a IES	Oferece uma boa formação e estrutura para o aluno se desenvolver, oferta diferenciais formativos, mas carece de um modelo de avaliação que filtre aqueles que realmente buscam a formação profissional.
Metáfora	Uma loja de departamento. Tem muitas opções para quem quer o produto ou para quem quer só gastar seu dinheiro.
Imagem Afetiva	A IES 'loja de departamento' é aquela em que o docente sente que a IES oferece tanto produtos de qualidade, de excelência, quanto produtos de baixa qualidade. Levar um ou outro depende da escolha e vontade do cliente. A IES possui infraestrutura adequada, disponibiliza materiais e tecnologias necessários para o desenvolvimento da docência, apoio pedagógico e ensino de qualidade. Tudo isso gera um sentimento de agradabilidade no professor. Por outro lado, a IES enxerga o aluno como um cliente e a educação como um serviço/produto a ser vendido. Nesse cenário, o aluno não necessariamente precisa se implicar com o processo de aprendizagem para adquirir a aprovação nas disciplinas e conseguir o título de formação no curso de graduação, gerando no docente sentimento de culpa, inquietação, desalento. A coexistência desses sentimentos configura a imagem afetiva de contraste.

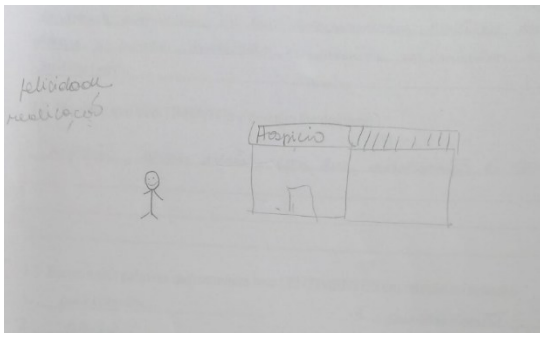
MA 53 Forma de ver, representar ou sentir a Instituição de Ensino Superior em que trabalha	
	**Sujeito:** Prof. 42 **Gênero:** masculino **Idade:** 55 anos **Estado civil:** solteiro **Raça:** branco **Filhos:** 0 **Escolaridade:** Doutorado **Tempo de docência total:** 26 anos **Tempo de docência na IES atual:** 14 anos **Remuneração:** R$ 14 mil **Curso de formação:** Turismo **IES:** pública da capital **Vínculo:** efetivo
Estrutura	Metafórico
Sentido	A universidade deveria ser um universo interligado, mas vejo os departamentos, os centros, os institutos e os cursos isolados, cada um fazendo só o seu.
Qualidade	Isolamento, vaidade, arrogância
Sentimentos	1. Isolamento 4. Superioridade 2. Arrogância 5. Decepção 3. Vaidade 6. Falta de compromisso
Sobre a IES	É uma referência em isolamentos internos.
Metáfora	Um feixe de balões de festa, unidos num mesmo eixo ou 'mão', mas cada um com suas cores (valores, conquistas, etc.).
Imagem Afetiva	A IES 'feixe de balões de festa' é apresentada como uma referência em isolamentos internos e onde predomina sentimentos de arrogância, vaidade, superioridade, decepção e falta de compromisso. Os sentimentos de isolamento e solidão decorrente da falta de comunicação e trocas entre os colegas de trabalho indica uma imagem afetiva de insegurança.

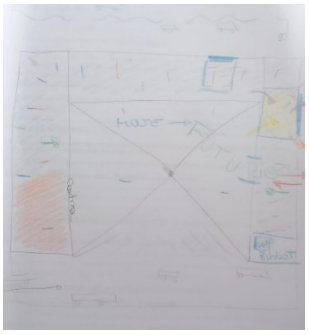
MA 54 Forma de ver, representar ou sentir a Instituição de Ensino Superior em que trabalha	
	Sujeito: Profa. 43 **Gênero:** feminino **Idade:** 29 anos **Estado civil:** solteira **Raça:** parda **Filhos:** 0 **Escolaridade:** Mestrado **Tempo de docência total:** 1 ano e 8 meses **Tempo de docência na IES atual:** 1 ano de 2 meses **Remuneração:** R$ 3 mil **Curso de formação:** Psicologia **IES:** Privada da capital/grupo 02 **Vínculo:** CLT horista
Estrutura	Cognitivo
Sentido	O desenho representa, por meio dos raios vermelhos, a pressão e as cobranças que sinto, mas ao mesmo tempo, a importância e o apoio da minha equipe de trabalho, que faz tudo se tornar mais leve.
Qualidade	companheirismo, apoio, gratidão, pressão, angústia
Sentimentos	1. Alegria 4. Apoio 2. Conforto 5. Sofrimento 3. Pressão 6. Desespero
Sobre a IES	É uma IES que sempre está preocupada com a qualidade do ensino, mas que também não deixa de lado a importância do afeto.
Metáfora	Com uma mãe exigente, que ao mesmo tempo que te acolhe, cobra de você o seu melhor.
Imagem Afetiva	A IES 'mãe exigente' é aquela que te acolhe fazendo com que o docente tenha sentimentos de alegria, conforto e apoio, mas também cobra gerando sentimentos de pressão, sofrimento e desespero. Nesse contexto, fica evidente a imagem afetiva de contraste.

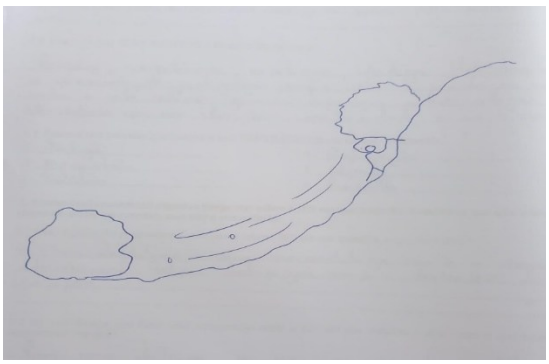
MA 55 Forma de ver, representar ou sentir a Instituição de Ensino Superior em que trabalha	
	Sujeito: Profa. 43 **Gênero:** feminino **Idade:** 29 anos **Estado civil:** solteira **Raça:** parda **Filhos:** 0 **Escolaridade:** Mestrado **Tempo de docência total:** 1 ano e 8 meses **Tempo de docência na IES atual:** 1 ano e 8 meses **Remuneração:** R$ 2.900,00 **Curso de formação:** Psicologia **IES:** Privada do interior/grupo 01 **Vínculo:** CLT horista
Estrutura	Metafórico
Sentido	O desenho representa uma professora que precisa estar muito preocupada com a sua apresentação pessoal (roupas e acessórios) e com o seguimento de regras da IES, representada pelo círculo vermelho.
Qualidade	adequação, tranquilidade, paz
Sentimentos	1. Status 4. Rígida 2. Alegria 5. Angústia 3. Conforto 6. Suporte
Sobre a IES	Que é uma IES que se preocupa com a qualidade do ensino, com o status e com o seguimento de regras.
Metáfora	Com um shopping, que ao mesmo tempo tem regras de funcionamento, tem beleza e status envolvido.
Imagem Afetiva	A IES 'shopping' é aquela que se preocupa com o *status*, com o seguimento de regras e com a aparência, por isso o professor precisa estar sempre preocupado com a sua apresentação pessoal. Há um sentimento de tranquilidade, paz, alegria e conforto por conta da qualidade de ensino e todo o suporte que a IES proporciona, mas também há sentimentos de angústia pela rigidez das regras e a necessidade de adequação da aparência àquela exigida pela IES, revelando a imagem afetiva de contraste.

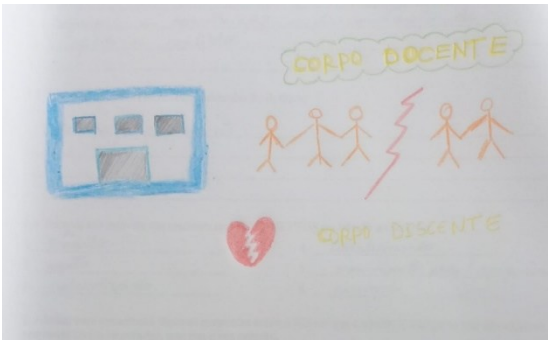
MA 56 Forma de ver, representar ou sentir a Instituição de Ensino Superior em que trabalha	
	**Sujeito:** Prof. 53 **Gênero:** masculino **Idade:** 34 anos **Estado civil:** solteiro **Raça:** parda **Filhos:** 0 **Escolaridade:** Doutorado **Tempo de docência total:** 04 anos **Tempo de docência na IES atual:** 08 meses **Remuneração:** R$ 2.200,00 **Curso de formação:** Psicologia **IES:** privada da capital/grupo 03 **Vínculo:** CLT horista
Estrutura	Cognitivo
Sentido	Uma estrutura antiga, engessada, rígida.
Qualidade	Ansiedade, medo, insegurança
Sentimentos	1. Insatisfação 4. Ansiedade 2. Violência 5. Falta de recursos 3. Medo 6. Burnout
Sobre a IES	Que não recomento, um péssimo lugar.
Metáfora	Uma empresa de *callcenter*, funcionários adoecidos, insatisfeitos, produto sem qualidade.
Imagem Afetiva	A IES 'empresa de *callcenter'* é uma instituição que oferece um produto sem qualidade, onde falta recursos para trabalhar e os funcionários sofrem violência por parte dos clientes. Diante disso, os professores estão insatisfeitos e adoecidos por conta do medo, ansiedade e insegurança que vivenciam no cotidiano. Esses sentimentos indicam uma imagem afetiva de insegurança.

MA 57 Forma de ver, representar ou sentir a Instituição de Ensino Superior em que trabalha	
	**Sujeito:** Prof. 53 **Gênero:** masculino **Idade:** 34 anos **Estado civil:** solteiro **Raça:** parda **Filhos:** 0 **Escolaridade:** Doutorado **Tempo de docência total:** 04 anos **Tempo de docência na IES atual:** 01 ano e 3 meses **Remuneração:** R$ 2.800,00 **Curso de formação:** Psicologia **IES:** privada da capital/grupo 02 **Tipo de vínculo:** CLT horista
Estrutura	Cognitivo
Sentido	Ainda que dê aula em cursos que não são da minha formação base, sinto-me confortável e em paz, alegre.
Qualidade	Casa, realização, competência
Sentimentos	1. Grupo 4. Aceitação 2. Vínculos 5. Alegria 3. Pertencimento 6. Engajamento
Sobre a IES	Recomendo super, e fico triste quando vejo alunos reclamando por questões banais.
Metáfora	Escola: por um excesso de zelo (que é ruim) e por construir vínculos afetivos.
Imagem Afetiva	A IES 'escola' é aquela onde o docente se sente confortável, em paz, alegre, mas onde há também um ponto de desconforto que é o excesso de zelo com relação ao aluno. Configura-se desse modo uma imagem afetiva de contraste.

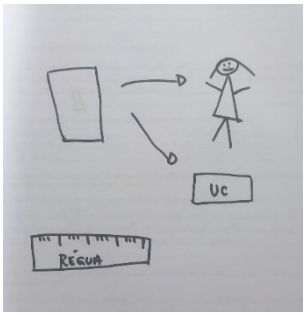
MA 58 Forma de ver, representar ou sentir a Instituição de Ensino Superior em que trabalha	
	**Sujeito:** Prof. 44 **Gênero:** masculino **Idade:** 39 anos **Estado civil:** solteiro **Raça:** parda **Filhos:** 0 **Escolaridade:** Doutorado **Tempo de docência total:** 13 anos **Tempo de docência na IES atual:** 04 anos **Remuneração:** R$ +/- 5 mil **Curso de formação:** Fisioterapia **IES:** Privada da capital/grupo 04 **Vínculo:** CLT horista
Estrutura	Metafórico
Sentido	A um passo do hospício pelas circunstâncias trabalhistas que as empresas abordam os seus colaboradores, contudo sinto-me feliz, alegre e ainda motivado a executar as minhas atividades rotineiras.
Qualidade	reflexão, saúde mental com leve adoecimento e questionamentos
Sentimentos	1. Felicidade 4. Adoecimento 2. Alegria 5. Autoestima frágil 3. Reflexão 6. Realização
Sobre a IES	Que as relações pessoais são maravilhosas, porém as regras e normalizações tornam alguns momentos em sadios para adoecedores.
Metáfora	Mar - altos e baixos, vai depender da 'ventania', posso chamar de ventania a satisfação do aluno, realizar atividades não remuneradas, assim o mar fica calmo. Não realizar ou impor o básico dos DCN'S o mar agita.
Imagem Afetiva	A IES 'mar' é onde há altos e baixos dependendo da ventania. Por um lado, há sentimentos de felicidade, alegria, realização e reflexão; por outro lado, sentimentos adoecedores. Esses sentimentos indicam uma imagem afetiva de contraste.

MA 59 Forma de ver, representar ou sentir a Instituição de Ensino Superior em que trabalha	
	**Sujeito:** Profa. 45 **Gênero:** feminino **Idade:** 41 anos **Estado civil:** divorciada **Raça:** branca **Filhos:** 02 **Escolaridade:** Mestrado **Tempo de docência total:** 07 anos **Tempo de docência na IES atual:** 03 meses **Remuneração:** R$ 2.000,00 **Curso de formação:** Psicologia **IES:** Privada da capital/grupo 03 **Vínculo:** CLT horista
Estrutura	Cognitivo
Sentido	É um local que me sinto 'importante', amo estar, me sinto à vontade.
Qualidade	Café na cantina é agradável de estar; bem-estar; crescimento profissional (meu/outros). Contribuição. Vontade/volitivo.
Sentimentos	1. Bem-estar 4. Vontade 2. Alegria 5. Progresso 3. Ser professora 6. Contribuição
Sobre a IES	Está em processo de ressurreição.
Metáfora	Um prisma, um espectro de luz. Um raio de luz bate nele e reflete em feixe.
Imagem Afetiva	A IES 'prisma' é onde um raio de luz bate e reflete como um feixe, representando o progresso e contribuição no processo de crescimento profissional do docente e do aluno. É um lugar onde se tem vontade de estar por se sentir bem, alegre. Há um sentimento de realização profissional e satisfação em ser professor, pois se trata de uma função importante por contribuir com o progresso das pessoas, configurando uma imagem afetiva de agradabilidade.

MA 60 Forma de ver, representar ou sentir a Instituição de Ensino Superior em que trabalha	
	**Sujeito:** Prof. 46 **Gênero:** masculino **Idade:** 35 anos **Estado civil:** solteiro **Raça:** parda **Filhos:** 0 **Escolaridade:** Mestrado **Tempo de docência total:** 07 anos **Tempo de docência na IES atual:** 04 anos **Remuneração:** R$ 2 mil **Curso de formação:** Psicologia **IES:** Privada da região metropolitana de Fortaleza/grupo 03 **Vínculo:** CLT horista
Estrutura	Metafórico
Sentido	O mito de Sísifo. Sobre a impressão de demandas inesgotáveis de trabalho. O trabalho onipresente na vida, que nunca acaba e não dá margem para uma vivência do ócio.
Qualidade	Cansaço, impotência, repetição, fadiga. Mas também a sensação de realização porque estou inserido no mercado e até alívio, quando vejo que outros colegas sofrem por não ter essa oportunidade e eu consegui.
Sentimentos	1. Fadiga 4. Realização 2. Exaustão 5. Alívio 3. Solidão 6. Conforto
Sobre a IES	É uma instituição que mercantiliza muito o processo educacional. Poderia valorizar mais o trabalho do professor.
Metáfora	Com uma fábrica, ou uma organização do modelo fordista/taylorista.
Imagem Afetiva	A IES 'fábrica ou organização do modelo fordista/taylorista' é onde o docente se sente fadigado, exausto, cansado, impotente diante das demandas inesgotáveis de trabalho, mas também tem sentimentos de realização por estar desenvolvendo uma atividade que gosta, além de conforto e alívio por estar inserido no mercado de trabalho enquanto outros não têm essa oportunidade. Há, portanto, sentimentos que indicam a imagem afetiva de contraste.

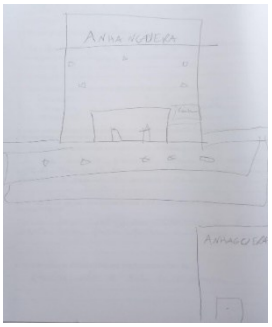
MA 61 Forma de ver, representar ou sentir a Instituição de Ensino Superior em que trabalha	
	**Sujeito:** Profa. 47 **Gênero:** feminino **Idade:** 34 anos **Estado civil:** solteiro **Raça:** branca **Filhos:** 0 **Escolaridade:** Mestrado **Tempo de docência total:** 05 anos **Tempo de docência na IES atual:** 05anos **Remuneração:** R$ 3 mil **Curso de formação:** Psicologia **IES:** privada capital/grupo 02 **Vínculo:** CLT horista
Estrutura	Metafórico
Sentido	Significa a construção e desconstrução de afetos e sentidos.
Qualidade	Admiração X decepção
Sentimentos	1. Vínculo 4. Fortalecimento 2. Afeto 5. Crescimento pessoal 3. Aprendizado 6. Parceria
Sobre a IES	É uma instituição confiável e que tem bases sólidas no processo de ensino-aprendizagem.
Metáfora	Império, no sentido da tradição.
Imagem Afetiva	A IES 'império' é aquela onde se tem sentimento de confiança, pois é uma instituição que traz consigo uma tradição e certo prestígio social. No entanto, o docente se percebe como um trabalhador desse império, e por isso, sua segurança depende do quanto ele satisfaz e agrada 'os donos do império' (gestores), sabendo que há um excesso de protecionismo por parte desses donos para com os 'moradores do império' (os alunos). Essa situação causa no professor uma sensação de que este império está num processo de degradação. Essa percepção gera sentimento de admiração e decepção, configurando a imagem afetiva de contraste.

MA 62 Forma de ver, representar ou sentir a Instituição de Ensino Superior em que trabalha	
	Sujeito: Profa. 48 **Gênero:** feminino **Idade:** 27 anos **Estado civil:** solteiro **Raça:** branca **Filhos:** 0 **Escolaridade:** Mestrado **Tempo de docência total:** 09 meses **Tempo de docência na IES atual:** 09 meses **Remuneração:** R$ 3.500,00 **Curso de formação:** Psicologia **IES:** privada da capital/grupo 03 **Vínculo:** CLT horista
Estrutura	Metafórico
Sentido	O contexto financeiro que a faculdade proporcionou, mas ainda é muito trabalho para pouco retorno e com pouca estrutura da instituição.
Qualidade	Conflito em algum ponto. Conforto e satisfação, mas cansaço também.
Sentimentos	1. Satisfação 4. Conforto 2. Conflito 5. Financeiro 3. Cansaço 6. Trabalho
Sobre a IES	A coordenação e professores (alguns) são ótimos, mas existem pontos que poderiam ser melhorados como a estrutura física, internet e sistema de avaliação.
Metáfora	Com uma profissão da área da saúde, como a psicologia: muito trabalho e pouco retorno financeiro ou reconhecimento.
Imagem Afetiva	A IES 'profissões da área da saúde' é onde se tem muito trabalho e pouco reconhecimento. Nessa IES, o docente tem sentimentos, por um lado, de conforto, satisfação, boa relação com os colegas e coordenadores, mas, por outro lado, tem sentimentos de conflito, cansaço em decorrência da desvalorização em termos de remuneração e falta de investimento em pontos que deveriam ser melhorados como estrutura física, internet, além do sistema de avaliação. Esses afetos indicam a imagem afetiva de contraste.

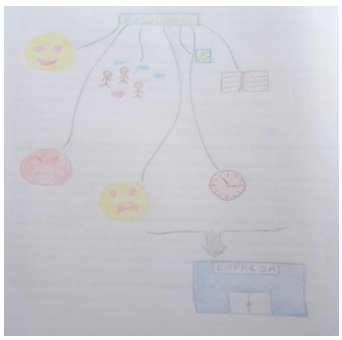
MA 63 Forma de ver, representar ou sentir a Instituição de Ensino Superior em que trabalha	
	**Sujeito:** Profa. 48 **Gênero:** feminino **Idade:** 27 anos **Estado civil:** solteiro **Raça:** branca **Filhos:** 0 **Escolaridade:** Mestrado **Tempo de docência total:** 09 meses **Tempo de docência na IES atual:** 03 meses **Remuneração:** R$ 800,00 **Curso de formação:** Psicologia **IES:** Privada da capital/grupo 02 **Vínculo:** CLT horista
Estrutura	Metafórico
Sentido	O contexto financeiro melhor para o professor e mais investimento na instituição. Mais rígida com relação a horários, provas, avaliação, etc.
Qualidade	Felicidade, tranquilidade por estar em um espaço que claramente há mais investimento no docente e na estrutura da instituição.
Sentimentos	1. Felicidade 4. Satisfação 2. Estrutura 5. Reconhecimento 3. Rigidez 6. Conforto
Sobre a IES	Ótima estrutura, apoio ao professor e incentivo também. Reconhecimento do docente. Fornece uma estrutura que é condizente com o que é solicitado/exigido do professor.
Metáfora	Com a medicina, aqui há mais investimento no professor, na mesma medida em que é cobrado desse docente.
Imagem Afetiva	A IES 'medicina' possui ótima estrutura, apoio ao professor, investimento no professor, mas também com alto nível de exigência e rigidez com relação aos processos de trabalho, configurando uma imagem afetiva de contraste.

MA 64 Forma de ver, representar ou sentir a Instituição de Ensino Superior em que trabalha	
	Sujeito: Profa. 49 **Gênero:** feminino **Idade:** 32 anos **Estado civil:** solteiro **Raça:** parda **Filhos:** 0 **Escolaridade:** Doutorado **Tempo de docência total:** 07 anos **Tempo de docência na IES atual:** 02 anos **Remuneração:** R$ 8 mil **Curso de formação:** Psicologia **IES:** privada da capital/grupo 02 **Vínculo:** CLT tempo integral
Estrutura	Cognitivo
Sentido	Representa a visão que eu tenho da instituição, que abarca alto grau de importância, mas também de burocracia.
Qualidade	Familiaridade, conforto, bem-estar, responsabilidade, compromisso, preocupação. Sinto familiaridade, bem-estar e conforto pela relação de cuidado e respeito que há da instituição para comigo. Responsabilidade, compromisso e preocupação pelo nível de exigência que uma IES desse porte demanda.
Sentimentos	1. Familiaridade 4. Respeito 2. Compromisso 5. Conforto 3. Bem-estar 6. Preocupação
Sobre a IES	Que é um ótimo local para se trabalhar, possivelmente o melhor de todos que eu já passei. Há muito cuidado e respeito pelo docente, o que me faz sentir valorizada. Mas também que é uma instituição exigente em termos de excelência e qualidade.
Metáfora	Com uma escola. Em decorrência da forma como os processos de trabalho são organizados, algum grau de burocracia, de forma bastante sistemática.
Imagem Afetiva	A IES 'escola' é um ótimo local para se trabalhar, onde há sentimentos de familiaridade, compromisso com a educação, bem-estar, respeito, conforto, valorização, mas também gera uma preocupação ao docente no sentido de conseguir atender ao alto nível de burocracia e sistematização dos processos de trabalho. Configura-se assim a imagem afetiva de contraste.

MA 65 Forma de ver, representar ou sentir a Instituição de Ensino Superior em que trabalha	
	Sujeito: Profa. 50 **Gênero:** feminino **Idade:** 32 anos **Estado civil:** solteiro **Raça:** parda **Filhos:** 0 **Escolaridade:** Mestrado **Tempo de docência total:** 02 anos **Tempo de docência na IES atual:** 01 ano **Remuneração:** R$ 2.500,00 **Curso de formação:** Psicologia **IES:** privada da capital/grupo 03 **Vínculo:** CLT horista
Estrutura	Cognitivo
Sentido	O desenho representa a fachada de um do campus da IES onde eu trabalho, que é o campus que mais participo.
Qualidade	Tranquilidade, cansaço, lembrança da rotina, alegria, exaustão
Sentimentos	1. Cansaço 4. Exaustão 2. Alegria 5. Urgência 3. Satisfação 6. Proximidade
Sobre a IES	A IES possui boa estrutura, organização, alunos e colegas legais. Porém, tem uma alta carga de demanda e remuneração incompatível.
Metáfora	Com uma balança, só que com pesos desiguais porque há muita cobrança e pouco retorno.
Imagem Afetiva	A IES 'balança' é aquela que possui pesos desiguais: muita cobrança e pouco retorno, por isso o docente se sente cansado, exausto devido ao excesso de exigências, mas também tem alegria e satisfação. Esse paralelo de sentimentos indica uma imagem afetiva de contraste.

MA 66 Forma de ver, representar ou sentir a Instituição de Ensino Superior em que trabalha	
	**Sujeito:** Profa. 50 **Gênero:** feminino **Idade:** 32 anos **Estado civil:** solteiro **Raça:** parda **Filhos:** 0 **Escolaridade:** Mestrado **Tempo de docência total:** 02 anos **Tempo de docência na IES atual:** 02 anos **Remuneração:** R$ 1.200,00 **Curso de formação:** Psicologia **IES:** Privada da capital/grupo 03 **Vínculo:** CLT horista
Estrutura	Cognitivo
Sentido	Descrição da área física do prédio.
Qualidade	Confortável, cansada, tranquila, exausta, confusa, alegre, à vontade.
Sentimentos	1. Cansada 4. À vontade 2. Tranquila 5. Desvalorizada 3. Confortável 6. Exausta
Sobre a IES	É um ambiente flexível, porém com desvalorização da mão de obra. Lá não há cobranças, porém o retorno é muito ruim.
Metáfora	Uma casa velha em manutenção. É acolhedora, porém precisa de reparos.
Imagem Afetiva	A IES 'casa velha em manutenção' é um espaço em que o docente se sente tranquilo, confortável, à vontade, mas também desvalorizada e exausta, revelando uma imagem afetiva de contraste.

MA 67 Forma de ver, representar ou sentir a Instituição de Ensino Superior em que trabalha	
	Sujeito: Profa. 51 **Gênero:** feminino **Idade:** 49 anos **Estado civil:** casada **Raça:** parda **Filhos:** 01 **Escolaridade:** Mestrado **Tempo de docência total:** 23 anos **Tempo de docência na IES atual:** 11 anos **Remuneração:** R$ 10 mil **Curso de formação:** Psicologia **IES:** Privada da capital/grupo 01 **Vínculo:** CLT horista
Estrutura	Metafórico
Sentido	Entre dores e amores vivo aqui buscando equilibrar uma vida saudável e o trabalho saudável de "ser professor". Amo e romantizo o papel de educador e isso me faz dar continuidade aos desafios.
Qualidade	Prazer nas cores desse lado bom em ser educador. Dúvidas em saber lidar com as novas exigências. Ex. Linguagem
Sentimentos	1. Satisfação com a gratidão dos alunos 2. Sofrimento 3. Falta de apoio da própria organização (investimento na estrutura) 4. Insegurança (possibilidade de demissão e corte de aulas a cada semestre) 5. Adoecimento 6. Regras/punições da gestão
Sobre a IES	Estrutura física com glamour, mas não veem na rotina a falta de estrutura para os professores.
Metáfora	Indústria de produção de sapatos.
Imagem Afetiva	A IES 'indústria de produção de sapatos' é aquela que tem uma estrutura física de glamour e satisfação por parte dos alunos, mas o docente se depara com falta de apoio por parte da organização da instituição, insegurança, sofrimento, adoecimento por conta do excesso de regras e punições por parte da gestão, gerando uma imagem afetiva de contraste.

MA 68 Forma de ver, representar ou sentir a Instituição de Ensino Superior em que trabalha	
	**Sujeito:** Profa. 52 **Gênero:** feminino **Idade:** 38 anos **Estado civil:** divorciada **Raça:** parda **Filhos:** 0 **Escolaridade:** Mestrado **Tempo de docência total:** 12 anos **Tempo de docência na IES atual:** 3 anos e 6 meses **Remuneração:** R$ 5mil – 7 mil **Curso de formação:** Psicologia **IES:** privada do interior/grupo 01 **Vínculo:** CLT horista
Estrutura	Metafórico
Sentido	Indica a variedade de emoções, comportamentos, construções e afetações que o ambiente do ensino superior proporciona às pessoas, sejam na condição de estudantes, trabalhadores do local, gestão; mas principalmente no que esse campo vem se transformando, numa empresa.
Qualidade	Prazer, raiva, cansaço, alegrias, amor. Prazer por indicar conquistas, raiva pelas cobranças, tempo escasso e frustrações que geram ou advém do cansaço. Alegrias pelas discussões e amizades, gerando amores diversos.
Sentimentos	1. Prazer 2. Alegria 3. Cansaço 4. Raiva 5. Admiração 6. Descobertas pessoais
Sobre a IES	É desorganizada devido ao caráter ansiogênico e imediatista. Mas preserva ainda a noção de boa educação, de qualidade e tradição educacional. O que vejo como positivo.
Metáfora	Comparo com uma pessoa jovem que possui momentos de certezas sobre a vida e em outras não, assim aprendendo com os erros e acertos.
Imagem Afetiva	A IES 'pessoa jovem' é aquela que possui momentos de certezas e incerteza, onde se tem prazer, alegria, admiração e descobertas pessoais, mas também cansaço e raiva devido à desorganização, caráter ansiogênico e imediatista das pessoas que fazem parte da instituição. Tudo isso indica uma imagem afetiva de contraste.