

Formação e saúde docente para a/na educação superior

Training and health teaching for/in higher education

Jordana Wruck Timm¹

Aline Sberse Sengik²

Claus Dieter Stobäus³

Resumo

Objetivou-se pesquisar sobre os aspectos relacionados à saúde e à formação dos docentes universitários, bem como, realizar uma análise da produção apresentada nos últimos dois anos da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED nacional) a respeito do tema e, a partir disso, construir um texto fundamentado sobre a docência na Educação Superior, alertando para a importância da formação nessa área e sua relação com a saúde do professor. Adotou-se como método a leitura flutuante no site da ANPED (35ª e 36ª reuniões nacionais, eixos “formação de professores” e “trabalho e educação”). Como principais resultados, foi possível observar a importância da formação docente para melhor qualificar os profissionais da educação. Em relação à saúde docente, a alta demanda de atividades (além das habituais), o nível de produção, o salário, as exigências para uma formação docente mais apropriada, entre outros fatores, tendem a comprometer a saúde dos professores. Em contrapartida, quando esses profissionais são valorizados, reconhecidos e respeitados pelo seu trabalho, há a promoção do bem-estar.

Palavras-chave: Educação Superior. Professores universitários. Formação de professores. Saúde docente.

Abstract

The study research about the aspects related to the health and education of university professors, as well as analyze the production presented in the last two years at National Association of Education Research (ANPED) on the subject and, to construct a text based on teaching in Higher Education, alerting to the importance of teachers education in this area and its relation with teachers health. The floating reading was adopted on the ANPED website (35th and

¹ Doutoranda em Educação (PUCRS) e Mestre em Educação (UCS); bolsista CAPES

² Mestre em Educação (UCS); Psicóloga

³ Pós-Doutor em psicologia (UAM/ES); Professor titular dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Gerontologia Biomédica (PUCRS)

Contatos: jordanawruck@hotmail.com alinesengik@hotmail.com stobaues@puccrs.br

36th national meetings, in the axes: “teacher education” and “work and education”). As main results it was possible to observe the importance of teachers education to better qualify these education professionals. In relation to teacher health, the high demand for activities (besides the usual ones), the level of production, the salary, the requirements for a more appropriate teacher formation, among other factors, tend to compromise the health of the teachers. On the other hand, when these professionals are valued, recognized and respected in their work, there is a promotion of their well-being.

Keywords: Higher Education. University professors. Teacher training. Teacher health.

Introdução

Cada vez mais se discute sobre a docência na Educação Superior, no entanto, pouco se tem pesquisado sobre a saúde dos professores que atuam nessa área e a relação com a formação que possuem. Com isso, nos questionamos: como a saúde e a formação dos professores podem interferir na Educação Superior e vice-versa?

A partir desse contexto, objetiva-se, com este trabalho, pesquisar sobre os aspectos relacionados à saúde e à formação desses profissionais, além de realizar uma análise da produção apresentada nos últimos dois anos de ANPED nacional a respeito do tema e, a partir disso, construir um texto fundamentado sobre a docência na Educação Superior, alertando para a importância da formação nessa área e sua relação com a saúde do professor.

Atendendo os objetivos propostos, a fim de analisar fundamentadamente o *corpus* do artigo, embasa-se, sobretudo, em Veiga (2010), Nóvoa (1995a), Rösing (2001) e Paquay (2001) que tratam a questão de formação de professores; Tardif e Lessard (2005), Nóvoa (2007; 1995b) e Sacristán (1995) que abordam assuntos relacionados ao trabalho docente; e Cotrim e Wagner (2011), Paula (2007), Bosi (2007) e Hué (2008) que estudam a situação de precarização e do processo saúde-adoecimento na referida profissão.

Dessa forma, como já apontado, o *corpus* documental do presente estudo é constituído por trabalhos apresentados nas 35ª e 36ª reuniões nacionais da ANPED. A compreensão do material coletado guiou-se nos pressupostos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2006). Cabe destacar que a pesquisa já traz resultados bastante pertinentes com base no que se tem publicado até o momento, embora ela também sirva de partida para muitas outras pesquisas que pretendemos realizar. Assim, não se refere apenas a uma mera revisão de literatura.

Método e resultados prévios

O método adotado consiste na Análise de Conteúdo (BARDIN, 2006), iniciando com leitura flutuante no site da ANPED, sobretudo, nos trabalhos apresentados nas 35ª (2012) e 36ª reuniões nacionais (2013), nos eixos temáticos “Formação de professores” e “Trabalho e educação”. Na 36ª reunião, no grupo de trabalho (GT) de formação de professores (FP), 18 trabalhos foram apresentados, sendo apenas dois deles analisados; enquanto no GT de trabalho e educação (TE), 10 trabalhos foram apresentados e apenas um analisado. Já na 35ª reunião, no GT de formação de professores (FP), foram apresentados 22 trabalhos, sendo que avaliamos cinco deles. Enquanto no GT de trabalho e educação (TE) foram apresentados 13 trabalhos e, novamente, apenas um foi analisado.

Considerando o total de trabalhos apresentados nos dois GTs e nas duas edições analisadas, sessenta e três (63) foram apresentados e nove (9) por nós analisados. É importante destacar que desses nove estudos analisados, nenhum faz menção direta à questão da saúde docente (apenas dois – um sobre os salários e outro sobre a internacionalização da Educação Superior– trazem indícios do que poderia afetar a saúde dos professores). No que diz respeito à formação de professores que lecionam na Educação Superior, sete trabalhos tratam do tema. Esses nove trabalhos são todos os que tratam de assuntos relacionados à Educação Superior nos referidos GTs, considerando as duas últimas reuniões nacionais. Os dados dos nove estudos analisados constam abaixo:

- 36ª – GT FP – Danilo Ribas Barbiero (UFSM) – As coreografias didáticas entre o presencial e o virtual e a [re]construção de novos saberes da docência superior;
- 36ª – GT FP – Emília Freitas de Lima (UFSCAR) – Análise de necessidades formativas de docentes ingressantes numa universidade pública;
- 36ª – GT TE – Ramon de Oliveira (UFPE) – Educação e salários: o que nos diz o mercado de trabalho;
- 35ª – GT FP – Mônica Patrícia da Silva Sales (UFPE/FAFICA) – Representações sociais de docência no Ensino Superior: o olhar dos licenciandos;
- 35ª – GT FP – Bruna Tarcilia Ferraz; Márcia Maria de Oliveira Melo (UFRPE/UFPE) – Docência Universitária na Pós-Graduação: situando efeitos da avaliação da Capes na profissionalidade;
- 35ª – GT FP – Terezinha de Souza Ferraz Nunes (SENAC Pernambuco) – A constituição da docência nos cursos superiores de tecnologia: implicações do discurso pedagógico oficial;

- 35ª – GT FP – Áurea Maria Costa Rocha; Maria Da Conceição Carrilho de Aguiar (UFPE) – Aprender a ensinar, construir identidade e profissionalidade docente no contexto da universidade: uma realidade possível;
- 35ª – GT FP – Vanessa Therezinha Bueno Campos (FACED/UFU) – Formar ou preparar para a docência no Ensino Superior? Eis a questão; e
- 35ª – GT TE – Zuleide Simas da Silveira (CEFET-RJ) – Mercosul educacional: a contrarreforma silenciosa da Educação Superior.

Formação docente para educação superior

Consideramos pertinente iniciar esta sessão apresentando as categorias emergentes da análise dos trabalhos apresentados na 35ª e na 36ª reunião nacional da ANPED para, a partir delas, fundamentar teoricamente sobre a formação docente para a Educação Superior.

Quadro 1: Categorização – Análise dos dados

AUTOR (ANO)	CATEGORIAS EMERGENTES DOS TRABALHOS ANALISADOS
Barbiero (2013)	Formação para docência presencial x docência virtual;
Lima (2013)	Expertise técnica e científica do professor; Necessidade de formação docente cultural, ética, estética, tecnológica e ambiental;
Sales (2012)	Exigência da Educação Superior de conhecimentos e competências específicas;
Ferraz e Melo (2012)	Pesquisa/publicação como nova demanda e os contributos da CAPES;
Nunes (2012)	A docência na Educação Superior em Tecnologias é permeada pela complexidade e sobre sua atuação recaem muitas expectativas;
Rocha e Aguiar (2012)	Encontraram lacunas na formação de professores para a Educação Superior, a necessidade de formação continuada como forma de ressignificar à prática, construir a identidade e os saberes da profissionalidade docente;
Campos (2012)	Políticas de formação para a docência na Educação Superior que contemplem a especificidade epistemológica do cargo.

Fonte: elaborado pelos próprios autores.

O debate sobre o trabalho docente e as práticas de ensino é frequente e demanda mudanças, especialmente no que se refere à formação de professores. Prova disso é a multidisciplinaridade de categorias existentes sobre uma mesma temática, como é possível analisar no quadro acima. Acreditamos que, para a promoção de uma educação com qualidade, seja prioritário o aperfeiçoamento teórico-prático contínuo do educador.

Docência, no sentido etimológico, tem origem no latim *docere*, que significa *indicar, mostrar, ensinar, instruir, dar a entender*. Entretanto, de modo geral, a docência se refere ao trabalho dos professores, função que esses desempenham e que, frequentemente, ultrapassa a atividade de dar aulas (Veiga, 2010).

Para Tardif e Lessard (2005, p. 8, grifos dos autores), a docência é uma atividade complexa “compreendida como uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental de interação humana.”

É justamente por isso que a docência adquire um caráter desafiador. O trabalho do professor ocorre em uma instituição social e cultural, na qual ele interage todo o tempo com pessoas. Conforme Tardif e Lessard (2005), o principal objeto de trabalho do docente é a interatividade. Quando o professor entra em uma sala de aula, ele abre frente para que sua atividade profissional se desenvolva, e é nesse contexto, junto à interação estabelecida com vários alunos que ela se concretizará.

Nas análises realizadas pelos autores (Tardif, Lessard, 2005), eles notaram que a escola não pode ser concebida, unicamente, como um espaço físico, neutro, mas como um espaço social, visto que, nessas relações cotidianas, não raras vezes, se evidenciam dificuldades e situações imprevisíveis com as quais o professor deverá lidar. Assim, dentro da sala de aula, é o elemento humano que prevalece, e o trabalho docente se materializa na interação com os alunos.

De acordo com Nóvoa (1995a), as situações que o professor enfrenta, e na maioria das vezes resolve, apresentam características singulares, exigindo respostas únicas. Se o professor estiver bem preparado, ou seja, se possuir uma boa formação teórica e prática, ele terá melhores condições para solucionar os impasses inerentes ao processo educativo. Esse aperfeiçoamento parece necessário, tendo em vista que cada vez mais são imputadas novas atribuições à escola e, conseqüentemente, ao trabalho docente.

Veiga (2010) comenta a esse respeito que o campo da docência tem sofrido um processo de ampliação e devido a isso surgem novas demandas que têm exigido cada vez mais dos professores o aprimoramento profissional⁴. Nesse sentido, a docência requer, para o seu exercício apropriado, o desenvolvimento de habilidades e o domínio sólido de conhecimentos específicos, objetivando melhorar a qualidade na educação como um todo.

Nesse contexto, a *formação docente* adquire uma importância primordial, tendo em vista que se refere ao ato de educar o futuro profissional para o exercício de sua função. Entretanto, formar professores requer, primeiramente, compreender a importância do papel da docência, promovendo um aprofundamento científico-pedagógico que os possibilite refletir, criticar, confrontar questões fundamentais da escola enquanto instituição social (Veiga, 2010).

Para Veiga (2010), o processo de formação é plural, incompleto, inacabado, autoformativo. É um ato progressivo e contínuo que engloba diversas instâncias (ética, estética, cultural, científica, técnica, político-social, psicopedagógica). A autora refere, ainda, que o processo de formação é contextualizado social e historicamente e, por isso, deve ser compatível com as circunstâncias do meio, além de estar “comprometido, técnica e politicamente, com a construção de perspectivas emergentes e emancipatórias que se alinhem com a inclusão social” (VEIGA, 2010, p. 27).

Nóvoa (1995a) acrescenta que a formação de professores vai além da apreensão de informações e da aquisição de técnicas, é um momento essencial para a socialização e identificação profissional. O autor argumenta que não basta unir conhecimentos, técnicas e realizar vários cursos se não forem disponibilizados momentos para que o professor repense suas práticas. É preciso investimento na pessoa do professor. A formação deve propiciar espaço para o pensamento autônomo, reflexivo e crítico, facilitando a busca pela autoformação visando à reconstrução duradoura de uma identidade pessoal e profissional que dê sentido ao trabalho.

⁴ As novas demandas, apontadas por Veiga (2010) são alguns dos fatores responsáveis pelo comprometimento da saúde dos professores, pois além de excederem muito sua carga horária, podem, não raramente, serem considerados excessivos para esses profissionais que nem sempre são instruídos, formados e ou preparados para lidar com os mesmos. Sobre essa questão, trataremos com mais profundidade no próximo subtítulo.

A construção da identidade docente é imprescindível para a profissionalização do professor, pois envolve o delineamento da cultura do grupo ao qual o profissional pertence. É no contexto da interação docente e nas oportunidades em que relatam suas práticas e experiências que eles se constituem efetivamente professores.

A noção de *experiência* apresenta muitos sentidos para o professor, no entanto, de modo geral, ela significa a noção de *verdade* referente à sua vivência prática (TARDIF; LESSARD, 2005). Para esses autores (2005), a experiência é qualificante, visto que ensinar se aprende ensinando. E é essa aprendizagem realizada no dia a dia, *in loco*, com o progressivo domínio das situações de trabalho e do alcance dos objetivos, que diz respeito à experiência.

Não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes. Por isso, é importante a criação de redes de (auto)formação participada, que permitem compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interactivo e dinâmico. A troca de experiência e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. (NÓVOA, 1995a, p. 25-26).

Não obstante, como alerta Rösing (2001), com frequência, a prática docente é caracterizada como uma ação intuitiva e espontânea, não se constituindo resultado de uma reflexão teórica e consistente que possa direcionar o professor ao seu aprimoramento como sujeito de sua aprendizagem. Essa carência de reflexão teórica promove um distanciamento entre os professores e os meios pelos quais podem “apreender as experiências realizadas no passado, cotejá-las com as do presente, aperfeiçoando-as e, também, programar as futuras” (RÖSING, 2001, p. 15).

Acreditamos que a experiência do professor em sala de aula possa ser um componente constitutivo para sua ação pedagógica e construção de saberes, principalmente no que se refere à interação com seus alunos. Todavia, apoiar-se apenas na experiência parece-nos insuficiente. O docente pode considerar essas situações de modo a favorecerem sua atividade, tendo o cuidado, porém, de contextualizá-las e discuti-las em nível teórico-metodológico e técnico.

Para alguns autores, a formação de professores fica restrita ao desenvolvimento de competências. Competências profissionais, para Paquay et al. (2001), envolvem diversos conhecimentos, ações, atitudes mobilizados no

exercício da própria função. Conforme essa definição ampla, competências são, ao mesmo tempo, de ordem cognitiva, afetiva e prática. Para Veiga (2010, p. 20), as “competências são compreendidas no bojo de uma ação contextualizada, definindo-se como um saber-agir/reagir”. Concordamos com Paquay et al. (2001) quando pontuam que é difícil formar professores no sentido de que desenvolvam competências profissionais, especialmente se existe o desejo de que suas práticas de formação sejam refletidas e fundamentadas.

De acordo com Sacristán (1995), a competência docente está diretamente relacionada aos saberes e à experiência que o docente construiu ao longo de sua profissão. Esses conhecimentos podem orientar a prática do professor em contextos pedagógicos práticos preexistentes.

Nesse sentido, pensamos que seja significativo oportunizar momentos de formação e construção coletiva, a partir das necessidades das pessoas e da profissão, a fim de que essas interações, propiciadas pela socialização de experiências, possam promover discussões, consolidar saberes, fortalecer a identidade profissional do docente e reformular suas ações. Entretanto, há de ser valorizado também o aspecto teórico, pois o professor precisa continuamente construir conhecimentos e desenvolver habilidades⁵ para o exercício eficaz de sua profissão.

A formação docente implica mudanças tanto dos professores quanto das escolas, e, para que ocorram, é importante que toda a comunidade acadêmica se mobilize. É recomendável que haja uma articulação dos envolvidos no que tange a objetivos e projetos. “A formação não se faz *antes* da mudança, faz-se *durante*, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola” (NÓVOA, 1995a, p. 28, grifos do autor). Por isso, para o mesmo autor (1995a), parece urgente promover espaços de interação das dimensões pessoais e profissionais imbricadas que possibilitem ao docente a apropriação de seu processo de formação e a atribuição de razões à escolha profissional que fez para sua vida.

Segundo Nóvoa (1995b), o que está em jogo é a possibilidade de desenvolvimento profissional, tanto individual, quanto coletivo, que propicie condições para que cada professor defina os percursos de sua carreira, projetando

⁵ Habilidades podem ser consideradas as mais diversas. Relaciona-se ao saber-fazer em sala de aula.

o futuro dessa profissão. Entretanto, esse mesmo autor sustenta que, se nada for feito, por parte das políticas públicas, em relação às condições existentes nas escolas e em função do trabalho dos docentes, nada poderá ser modificado.

É inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite. É inútil reivindicar uma formação mútua, inter-pares, colaborativa, se a definição das carreiras docentes não for coerente com este propósito. É inútil propor uma qualificação baseada na investigação e parcerias entre escolas e instituições universitárias se os normativos legais persistir em dificultar esta aproximação. Numa palavra, não vale a pena repetir intenções que não tenham uma tradução concreta em ações e compromissos políticos (Nóvoa, 2007, p. 8).

O desafio, hoje, é pensar numa formação docente que possa contribuir, de fato, para uma prática satisfatória, que oportunize reflexão, a construção de conhecimentos, gerando sentimentos e significados que mobilizem saberes, reafirmando ou ressignificando a identidade do professor. A prática docente precisa ser entendida como uma ação construída diariamente, na interação com os sujeitos e com o meio, articulada a um projeto de formação continuada.

Por outro lado, para que tudo isso possa ocorrer, há de se valorizar a profissão *professor*, oportunizando aos docentes melhores condições de trabalho com infraestrutura mais adequada (ambientes de aprendizagem, salas de aula, materiais didáticos, bibliotecas, laboratórios de informática etc.), além de uma melhor qualidade nos cursos de nível superior. Necessidades essas que só serão atendidas, em nossa opinião, se existirem políticas públicas que realmente assumam a educação como prioridade, valorizando o trabalho docente e promovendo uma melhor remuneração desses profissionais.

Esses aspectos nos guiam para entrar no assunto do próximo subitem deste artigo: a saúde docente. Considerando os professores profissionais que, além de instruir também formam para tantas outras profissões, pensamos que eles deveriam ser mais reconhecidos e valorizados pela função que exercem. E, para tanto, são necessárias medidas que venham a afirmar a importância desse trabalho, fazendo com que os próprios professores reconheçam a importância do papel que exercem enquanto profissionais da docência. Compreender e ressaltar essa valorização não apenas dignifica a atividade docente, como contribui para o bem-estar e, conseqüentemente, para a preservação da saúde dos que exercem a profissão.

A saúde do docente na educação superior

Ao tratarmos acerca da valorização da docência, assim como da importância de uma formação mais apropriada que seja capaz de contribuir, não apenas para uma prática satisfatória, mas também para uma reflexão mais apurada sobre a ação docente estamos pensando na promoção da saúde e do bem-estar do professor. Como já visto, oportunizar espaço para a reflexão e troca de experiências propicia o desenvolvimento de habilidades, fomenta a construção de conhecimentos, além de gerar sentimentos que ressignificam e reafirmam a identidade do professor.

Reiteramos que é preciso investir na pessoa do professor, no sentido de valorizar a sua identidade profissional, dando sentido ao seu trabalho e à sua vida. Mas insistimos na necessidade de um olhar mais cuidadoso sobre a formação de professores, no caso deste artigo, especialmente dos docentes universitários. Desse modo, visamos à saúde do professor, do contrário, entramos na discussão sobre o mal-estar (“a outra face da mesma moeda”).

Um professor doente e estressado não apenas trará malefícios à sua vida pessoal, mas também colocará em risco a sua profissão. Nesse sentido, a interação que o professor tem com seus alunos, assim como a aprendizagem deles pode ficar comprometida devido à saúde (ou melhor, a falta dela) do docente.

Nesse sentido, um professor com problemas pessoais não terá o mesmo afinco, desejo, vontade, interesse em trabalhar, nem no planejamento, tampouco na execução, além de poder desenvolver sérios riscos à sua vida pessoal, como a Síndrome de *Burnout*, por exemplo. “A expressão *burnout*, traduzida como ‘queima após desgaste’, expressa a exaustão emocional gradual, associada a certo grau de desumanização e ausência de comprometimento experimentadas em situações de altas demandas de trabalho” (COTRIM; WAGNER, 2011, p. 63). Em outras palavras, o *Burnout* se origina justamente desse acúmulo de estressores psicossociais. Estudos realizados nessa área (COTRIM; WAGNER, 2011) podem ser citadas como exemplo) apontam a *profissão professor* como um dos cargos com maior propensão a desenvolver tal síndrome, tendo a frente apenas os profissionais da saúde, que lidam com enfermidades e, inclusive, com a morte.

Em relação à Síndrome de *Burnout*, Cotrim e Wagner (2011, p. 61) realizaram pesquisas, nas quais evidenciaram que a “sobrecarga de trabalho, mau comportamento dos alunos, multiplicidade de papéis a desempenhar e execução de atividades burocráticas foram os fatores de estresse mais mencionados pelos professores”. Nesse sentido,

(...), o profissional queimado manifesta sensações de baixa realização pessoal, baixa autoestima, fracasso e depressão, com o qual diminui o nível de execução. (...). O organismo adverte certos estímulos como ameaçadores: a excessiva responsabilidade educativa, a falta de respeito por parte dos alunos, a falta de companheirismos entre os próprios docentes, etc. Ante esses estímulos o corpo reage através de manifestações físicas e psíquicas: estado de ânimo triste, com menor capacidade de atenção e concentração, músculos rígidos, aparição de úlceras gastroduodenais, cefaleias, hipertensão, etc.. (Paula, 2007, p. 51).

Com todos esses riscos a que o professor fica exposto, como poderia ele exercer sua função ignorando todas as situações, possibilidades e imprevisibilidades que ocorrem quando interage em uma sala de aula/na escola? Como já apontado, Veiga (2010) sinaliza a ocorrência no campo da docência de novas demandas, que, por sua vez, acabam exigindo distintas e complexas atitudes dos professores. Essas exigências acumulam-se com um montante de atividades que o docente tem a exercer.

Dentre essas, podemos exemplificar com o contrato de trabalho que mesmo sendo de vinte horas semanais requer um envolvimento e disponibilidade que pode ser superior a trinta horas. Além disso, seus planejamentos e toda a burocracia que devem realizar. O estudo apresentado por Oliveira (2013) contribui nesse sentido, já que trata sobre a cobrança cada vez maior em relação à formação do professor e à produtividade no trabalho e que, no entanto, o salário diminui paulatinamente (ou não aumenta concomitante à demanda de trabalho). Já Silveira (2012) abordou acerca do caráter internacionalizado assumido pela Educação Superior, o que certamente traz vantagens para o ensino, mas desvantagens ao professor que tem mais atributos a desenvolver, sem muitas vezes, ganhar proporcionalmente para isso.

Acrescenta-se a isso, que aos docentes de Ensino Superior são exigidas produções científicas regularmente. Nesse sentido, um dos fatores que mais provoca insatisfação é a quantidade que acaba sendo privilegiada em relação à qualidade das publicações. Assim, a trajetória do professor acaba sendo colocada em segundo plano. Essas atividades, na maioria das vezes, são realizadas em horários que ultrapassam os de sala de aula, cuja carga horária consta no contrato de trabalho do professor.

Todas essas dificuldades encontradas na Educação Superior podem ser consideradas atuais. Essa crise pode ser observada há pouco tempo. Houve um momento em que a profissão do professor universitário era demasiadamente cobiçada, aquele que “não trabalhava tanto assim e recebia muito bem”. Outrora, ser professor universitário era questão de *status*. Com isso não queremos dizer que atualmente a docência universitária não seja percebida em sua relevância e almejada por muitos. Porém, devido às altas demandas relacionadas às atividades e a formação, em contrapartida, com um salário que não aumenta, essa questão de poder decaiu. Mas ainda observa-se que, dentre as categorias de professores, essa é a “melhor vista”.

Considerando essas questões levantadas, Antônio de Pádua Bosi escreveu um texto o qual intitulou *A precarização do trabalho docente nas instituições de Ensino Superior do Brasil nesses últimos 25 anos*, e, motivado pela “percepção generalizada de professores universitários que têm acusado o aumento, a intensificação e a desvalorização de seu trabalho” (BOSI, 2007, p. 1504-1505), afirma que “o principal marco das mudanças acontecidas no mundo do trabalho que envolveram as atividades docentes situa-se numa crise de acumulação do capital ocorrida em âmbito internacional, por volta do início da década de 1970” (Bosi, 2007, p. 1505). Essas constatações confirmam essa “virada de jogo” em relação aos docentes universitários. No entanto, obviamente, a docência na Educação Superior não desagrada a todos, muitos dos profissionais não entram em níveis de mal-estar. O que acontece, muitas vezes, é uma falta de respeito e de valorização para com esses professores.

O trabalho pode constituir um objetivo e dar sentido a vida. Pode brindar uma estrutura e um conteúdo ao nosso dia, semana, ano e, inclusive, vida inteira. Pode oferecer-nos identidade, autoestima, apoio social e recompensas materiais. Tudo isso pode suceder quando as exigências laborais são ótimas (e não máximas), quando os profissionais se permitem um grau razoável de autonomia e quando o ambiente no trabalho é cordial e solidário.

Sendo assim, o trabalho pode ser um dos fatores favorecedores da saúde mais importantes de nossa vida. Pelo contrário, se as condições de trabalho apresentam os tributos opostos, podem – ao menos, a longo prazo – produzir ausência de saúde e, no pior dos casos, enfermidade, acelerar seu curso ou desencadear seus sintomas. (PAULA, 2007, p. 55).

A partir do trabalho podemos nos realizar ou perder o estímulo pessoal/profissional. Tudo depende da forma como somos tratados e como encaramos os devidos tratamentos. A docência ainda é exercida por muitos com amor. E, quando são respeitados como profissionais professores, é gratificante o seu exercício. A docência na Educação Superior é fabulosa. O que atinge negativamente os docentes ou o ensino de modo geral é as máximas exigidas, a competitividade existente entre os próprios colegas, a indisciplina discente, a produção e a alta demanda de atividades, entre outros fatores que podem ser prejudiciais à saúde do professor. Do contrário, quando o tempo do professor for respeitado, ele estiver em um ambiente pacífico e solidário e for reconhecido (social e financeiramente), sua autoestima será aumentada, assim como sua realização (pessoal e profissional) o que ocasionará efeitos positivos à saúde docente.

Considerações finais

Vale destacar que o tema apresentado é ainda pouco explorado pelos grupos de pesquisa e carece de investigações mais aprofundadas. Entretanto, salientamos a importância de estudar sobre o assunto, tendo em vista as poucas pesquisas que abordam os temas aqui discutidos -Síndrome de *Burnout*, o bem e o mal-estar de docentes universitários, saúde do professor - no contexto da educação.

A maioria das categorias emergentes no eixo de formação de professores nos reportou para a sua importância, mas também para a análise da crescente demanda de atividades a que os professores estão sujeitos, sendo essas: a formação para a docência virtual, não mais tão recente, mas que ainda traz insegurança a muitos; a necessidade de formação cultural, ética, estética, tecnológica e ambiental (além da formação técnica e científica); pesquisa/publicação como outra demanda de atividades; expectativas depositadas nos professores para atuarem em cursos com os quais, muitas vezes, eles não têm formação específica; as habilidades, conhecimentos e competências específicas exigidas dos que atuam na Educação Superior; a internacionalização e os salários que não correspondem às novas e cada vez mais complexas demandas solicitadas etc. Todas essas são atividades a serem pensadas para a formação docente, mas que por representarem um acréscimo de trabalho, e não necessariamente, de salário, podem gerar insatisfações. Salientamos o termo “podem”, pois o mal-

estar também pode surgir, caso os professores tenham que exercer tais funções e não tenham acesso previamente a uma formação.

Infelizmente, é necessário concordarmos com Rocha e Aguiar (2012) quando afirmam que há lacunas na formação dos professores da Educação Superior. Do mesmo modo que reiteramos junto com as autoras a necessidade de formação continuada como forma de ressignificar à prática, construir a identidade e os saberes da profissionalidade docente. Também concordamos com Campos (2012) quando traz a necessidade de políticas de formação para a docência na Educação Superior que contemplem a especificidade epistemológica do cargo que exercem.

É possível notar a necessidade da formação docente para melhor qualificar os profissionais da educação. Em relação à saúde docente: a alta demanda de atividades (além das habituais), o nível de produção, o salário, a indisciplina discente, entre outros fatores, tendem a comprometer sua saúde. Em contrapartida, quando esses profissionais são valorizados, reconhecidos e respeitados pelo seu trabalho, esse pode ser promotor de bem-estar.

Nesse sentido, “a sensação de bem-estar é fruto de um equilíbrio entre as possibilidades e os desejos, entre as capacidades e as necessidades” (HUÉ, 2008, p. 156), ou seja, para garantirmos melhores níveis de bem-estar entre os docentes, há a necessidade de saber dosar as demandas exigidas com o que é possível e cabível de ser exercido pelo professor em determinada carga horária. Há, ainda, a necessidade de seu trabalho ser reconhecido e respeitado por toda a comunidade acadêmica (alunos, colegas professores, gestores, sociedade em geral), além de receber formação apropriada para o seu exercício. Outra possibilidade que julgamos eficaz para a promoção de saúde no âmbito escolar seria a formação de gestores, conscientizando-os para que atuem nesse cenário de forma a garantir os direitos e oferecer melhores condições para o bem-estar docente.

Referências

BARBIERO, D. R. As coreografias didáticas entre o presencial e o virtual e a [re]construção de novos saberes da docência superior. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. *Anais...* Goiânia: ANPED, 2013. 1 CD-ROM.

BOSI, A. P. A precarização do trabalho docente nas instituições de Ensino Superior do Brasil nesses últimos 25 anos. *Educação e Sociedade*, Campinas,

v. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007.

CAMPOS, V. T. B. Formar ou preparar para a docência no Ensino Superior? Eis a questão. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. *Anais...* Porto de Galinhas: ANPED, 2012. 1 CD-ROM.

COTRIM, P. S.; WAGNER, L. C. Prevalência da síndrome de Burnout em professores de uma instituição de ensino superior. *Ciência em Movimento*, Porto Alegre, v. XIV, n. 28, p. 61-70, 2011/2012.

FERRAZ, B. T.; MELO, M. M. O. Docência Universitária na Pós-Graduação: situando efeitos da avaliação da Capes na profissionalidade. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. *Anais...* Porto de Galinhas: ANPED, 2012. 1 CD-ROM.

HUÉ, C. *Bienestar docente y pensamiento emocional*. Zaragoza: Wolters Kluwer, 2008.

LIMA, E. F. Análise de necessidades formativas de docentes ingressantes numa universidade pública. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. *Anais...* Goiânia: ANPED, 2013. 1 CD-ROM.

NÓVOA, A. A Formação da profissão docente. In: _____ (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995a. p. 15-33.

_____. O Passado e o presente dos professores. In: _____ (Coord.). *Profissão professor*. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1995b. p. 13-34.

_____. O regresso dos professores. In: CONFERÊNCIA DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES PARA A QUALIDADE E EQUIDADE DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA, 1., 2007, Lisboa. *Anais Eletrônicos...* Lisboa: Comissão Europeia de Educação, 2007. Disponível em: <<http://goo.gl/sLCWNU>>. Acesso em: 05 jun. 2014.

NUNES, T. S. F. A constituição da docência nos cursos superiores de tecnologia: implicações do discurso pedagógico oficial. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. *Anais...* Porto de Galinhas: ANPED, 2012. 1 CD-ROM.

OLIVEIRA, R. Educação e salários: o que nos diz o mercado de trabalho. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. *Anais...* Goiânia: ANPED, 2013. 1 CD-ROM.

PAQUAY, L. et al. Formando professores profissionais: três conjuntos de questões. In: _____ (Org.). *Formando professores profissionais: quais as estratégias? quais as competências?* 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 11-22.

PAULA, I. *¡No puedo más!:* intervención cognitivo-conductual ante sintomatología depresiva en docentes. Zaragoza: Wolters Kluwer España, 2007.

ROCHA, Á. M. C.; AGUIAR, M. C. C. Aprender a ensinar, construir identidade e profissionalidade docente no contexto da universidade: uma realidade possível. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. *Anais...* Porto de Galinhas: ANPED, 2012. 1 CD-ROM.

RÖSING, T. M. K. *A formação do professor e a questão da leitura*. 2. ed. Passo fundo: UPF, 2001.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Profissão professor*. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

SALES, M. P. S. Representações sociais de docência no Ensino Superior: o olhar dos licenciandos. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. *Anais...* Porto de Galinhas: ANPED, 2012. 1 CD-ROM.

SILVEIRA, Z. S. Mercosul educacional: a contrarreforma silenciosa da Educação Superior. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. *Anais...* Porto de Galinhas: ANPED, 2012. 1 CD-ROM.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 2.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

VEIGA, I. P. A. *A aventura de formar professores*. 2.ed. São Paulo: Papirus, 2010.

Recebido em: 29/06/2016

Aprovado em: 26/09/2016