



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Vol 18, Núm. 3, novembro, 2025, pág. 501-530

Trabalho e saúde mental das(os) docentes, antes e durante a COVID-19

Work and mental health of professors, before and during COVID-19

Le travail des enseignants et la santé mentale, avant et pendant la COVID-19

Maria Carrollina Padilha Montenegro Reis ¹

Roberta De Lima²

Ronaldo Gomes-Souza³

Gisele Cristina Resende⁴

RESUMO

A visão mercantilista sob a égide do capitalismo transfigurou a organização do trabalho dos professores, tornando-o precário, pautado no individualismo, na competição, na sobrecarga laboral e na subtração do tempo de lazer pelo tempo de trabalho. Devido à Covid-19 e à necessidade de medidas sanitárias para proteção da vida e diminuição da disseminação do vírus, foram impostos o trabalho e o ensino remoto emergencial nas instituições de ensino superior, potencializando a realidade do trabalho precarizado do docente. Diante desse contexto, este ensaio teórico aponta alguns caminhos possíveis para lidarmos com os desafios da IES pública e tem como objetivo problematizar a realidade do trabalho docente universitário público antes e durante a pandemia da Covid-19.

Palavras-chave: Trabalho; Docente; Saúde mental; Covid-19.

ABSTRACT

The mercantilist view under the aegis of capitalism has transfigured the organization of teachers' work, making it precarious, based on individualism, competition, work overload and the subtraction of leisure time by working time. Due to Covid-19 and

¹ Mestre, UFAM, carollpadilha@yahoo.com.br, <https://orcid.org/0000-0003-3284-9482>,

² Mestre, UFAM, roberta.delimasousa@gmail.com <https://orcid.org/0000-0003-1698-9362>

³ Doutor, UFAM, ronaldopsicologo@ufam.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-4349-2688>

⁴ Doutora, UFAM, giseleresende@ufam.edu.br <https://orcid.org/0000-0002-6898-0995>



the need for health measures to protect life and reduce the spread of the virus, emergency work and remote teaching were imposed in higher education institutions, enhancing the reality of the precarious work of the teacher. Given this context, this theoretical essay points out some possible ways to deal with the challenges of public HEIs and aims to problematize the reality of public university teaching work before and during the Covid-19 pandemic.

Keywords: Work; Teacher; Mental health; Covid-19.

RÉSUMÉ

La vision mercantiliste sous l'égide du capitalisme a transfiguré l'organisation du travail d'enseignement, le rendant précaire, fondé sur l'individualisme, la compétition, la surcharge de travail et la soustraction du temps de loisir par le temps de travail. En raison du Covid-19 et de la nécessité de mesures sanitaires pour protéger la vie et réduire la propagation du virus, le travail d'urgence et l'enseignement à distance ont été imposés dans les établissements d'enseignement supérieur, mettant en évidence la réalité du travail précaire pour les enseignants. Dans ce contexte, cet essai théorique indique quelques pistes possibles pour faire face aux défis des EES publics et vise à problématiser la réalité du travail d'enseignement universitaire public avant et pendant la pandémie de Covid-19.

Mots-clés: Travail; Enseignant ; Santé mentale; COVID-19.

INTRODUÇÃO

O trabalho é elementar na vida do ser humano, uma vez que promove a inserção dele na sociedade e o transforma socialmente, culturalmente e historicamente. É por meio do trabalho que o homem humaniza a natureza e humaniza o próprio homem. Por isso, o trabalho constitui a subjetividade do sujeito, potencializando sua imaginação, seu senso crítico, suas formas de pensar, sentir e agir, sua capacidade de socialização, alterando a visão de mundo de si e do seu entorno (Costa, 2017).

Segundo Dejours (2012), o trabalho é importante para a construção da identidade e da saúde mental dos sujeitos, pois resulta em gestos, no saber-fazer, no engajamento do corpo, na mobilização da inteligência, na capacidade de refletir, de interpretar e de reagir. O trabalho não é apenas uma atividade, mas também uma forma de relação social, uma vez que ele se reproduz em um mundo humano desenhado por relações de desigualdades, de poder e de dominação.



No entanto, a ideia de trabalho sob a ideologia do capital, em que legitima a exploração máxima da força de trabalho para a obtenção máxima do lucro, modifica a relação homem e trabalho. Com essa perspectiva, o trabalho na vida do trabalhador encontra-se em um paradoxo, pois ao mesmo tempo em que é uma necessidade, propulsor do relacionamento social entre a humanidade e a natureza; na lógica da mercadoria, ele se modifica em atividade imposta, forçada, compulsória (Antunes, 2009). É neste contexto que se encontra o trabalho do docente do ensino superior público. Entre a dicotomia da realização profissional, em que o trabalho reforça o bem-estar, o relacionamento entre os pares e, por outro lado, a exploração do trabalho, a precarização, o individualismo, a sobrecarga laboral, a captura da subjetividade (Viapiana; Gomes; Albuquerque, 2018) e o adoecimento do trabalhador.

O ambiente laboral deste docente é a universidade pública, que, na generalidade, dirige suas atividades no tripé ensino, pesquisa e extensão, com maior ênfase em cumprir a formação de profissionais vinculada à produção de conhecimento (Gradella Júnior, 2010). Neste cenário, o professor em regime de dedicação exclusiva não se restringe apenas ao ensino, ele realiza pesquisas, presta serviços à comunidade, assim como, atua em cargos de gestão dentro da esfera acadêmico-administrativa (Lalla Júnior, 2019).

A estrutura organizativa do trabalho docente passou por abruptas mudanças, quando, em março de 2020, foram confirmados os primeiros casos da Doença do Coronavírus-19, Covid-19, (*Coronavirus Disease*) no Brasil. A rápida transmissão e o aumento significativo de mortos pela doença, fez com que o Ministério da Educação suspendesse as aulas presenciais, substituindo-as por aulas em meio digitais (Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, 2020). Com esta exigência de paralisação das atividades presenciais e a necessidade do distanciamento social, além das atribuições citadas, o docente teve sua residência invadida pelo trabalho. Ele foi impelido a aprender novas formas de organização laboral e novas tecnologias de aprendizagem, para dar continuidade ao ano letivo.



Devido às novas circunstâncias, faz-se necessário haver uma maior preocupação e reflexão sobre os desafios e dificuldades das experiências das(os) docentes com o ensino remoto emergencial, uma vez que este necessita de um equilíbrio físico, mental e econômico (Santos; Silva; Belmonte, 2021). Diante de lacunas de estudos que articulem criticamente e que apontem caminhos possíveis para trazer mais dignidade para o trabalho e saúde mental das(os) docentes de educação superior pública, propomos esse ensaio teórico com o objetivo de problematizar a saúde mental e a realidade do trabalho docente universitário público antes e durante a pandemia da Covid-19. Para tanto, apresentamos, de forma dialógica, a realidade do trabalho docente da universidade pública a partir da década de 1990 sob a égide do capitalismo e do neoliberalismo, destacando as políticas educacionais, os modos de organização do trabalho, as transformações requeridas antes e durante a pandemia da Covid-19, realizando apontamentos críticos e caminhos possíveis para lidar com os desafios de forma mais ativa, digna e saudável.

A REALIDADE DO TRABALHO DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO

Marx (1983) defende dois conceitos importantes para auxiliar na compreensão do trabalho no capitalismo: o trabalho necessário e o mais-trabalho. O necessário é a parte do tempo laboral que o trabalhador necessita para garantir sua sobrevivência material e autoconservação, constituindo apenas uma fração da jornada de trabalho. As horas subsequentes são constituídas pelo mais-trabalho ou sobretrabalho, no qual se relaciona às horas trabalhadas não remuneradas. Diante dessa engrenagem a produção capitalista é, substancialmente, produção de mais-trabalho e, por consequência, de mais-valor aliado à intensificação e ao prolongamento da jornada de trabalho, uma vez que, para isso ocorrer, há uma redução no tempo das pausas e descansos, o que obriga um maior dispêndio de trabalho e de pressão sobre a força de trabalho (Marx, 1983).

O capitalismo contemporâneo, especificamente no último século, expõe um processo dinâmico e multifacetado, que une altos níveis de exploração do trabalho e extração de mais-valia, em especial a partir da década de 1970. Foi a partir deste



período que houve a combinação entre reestruturação produtiva, alterações na relação Estado e sociedade, metamorfoses na organização, nas condições e nas relações de trabalho, como também a predominância do capital financeiro e que desencadearam uma nova dinâmica, muito mais destrutiva para o trabalho (Duarte, 2017).

Gaulejac (2007) enfatiza que o processo dessa reestruturação produtivista gerou uma cultura da performance na qual há uma racionalidade instrumental, pautada no discurso da eficácia, para medir e transformar as atividades humanas no trabalho em indicadores que respondam às exigências de produtividade. Gaulejac (2007) para caracterizar esse modelo que estimula o individualismo e intensifica a competitividade, cunha o termo *gestão como doença social* para marcar que essas formas de organização do trabalho adoecem o trabalhador. Há uma gestão paradoxal e patogênica, na qual se cobra resultados inalcançáveis sem orientações, treinamentos, instrumentos e as devidas condições e organização do trabalho de forma digna e contextualizada, propiciando um sofrimento organizacional (Nogueira, 2011), desdobrados em mal-estar, inseguranças, incertezas, angústias, ansiedades, rotinas improdutivas, falta de sentido nas tarefas, responsabilidades e trabalho como um todo e vários outros comprometimentos à saúde mental (Silva, 2013; Deon; Pereira; Souza; Pellegrini; Tolfo, 2020).

Este cenário é o pano de fundo que permite a compreensão da realidade do trabalho docente nas Instituições de Ensino Superior (IES), tendo em vista também as mudanças econômicas e as políticas educacionais desencadeadas no Brasil, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), criado em 2004, e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), de 2007 (Dias-Sobrinho, 2010; Rodrigues *et al.*, 2020). Tais políticas têm como marco temporal a década de 1990, em que houve o início da implementação dos ideais do modelo econômico neoliberal na Administração Pública do país, se aproximando e consolidando modelos de gestão paradoxal, meritocrática e produtivista, estimulando o ranqueamento, a



individualidade e a competitividade entre IES, Programas de Pós-graduação, áreas de conhecimento, pesquisas, pesquisadores e docentes da mesma área ou áreas distintas.

No fundamento neoliberal, as relações de trabalho se caracterizam por relações fundamentadas na precariedade, com formas e métodos de pressão no trabalho e fronteiras incertas entre tempo de trabalho e tempo global de vida, o que possibilita associar velhos e novos riscos para a saúde dos trabalhadores (Rodrigues *et al.*, 2020). Nesse sentido, Chauí (2003) argumenta que o capitalismo se configura a partir da divisão de todas as esferas da vida social, provindo da fragmentação da produção, da difusão espacial e temporal do trabalho, da destruição dos referenciais que demarcam a identidade de classe e as formas de luta de classes.

No Brasil, as diretrizes neoliberais começaram a ser implementadas de forma concreta na edição do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (Brasil, 1995), que trouxe impactos a toda Administração Pública, inclusive às instituições públicas de ensino superior. A elaboração do referido Plano foi liderada pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (Mancebo; Silva Júnior; Schugurensky, 2016). Todos os governos subsequentes implementaram políticas neoliberais, ora mais acentuadas, ora não.

No início do primeiro mandato do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso – FHC – (1995-2002) houve a primeira grande alteração das diretrizes das IES com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, no ano de 1996. Esta lei, juntamente com outras legislações promulgadas nos anos seguintes fomentaram, no âmbito da educação superior, o crescimento das instituições privadas, enquanto limitaram as universidades públicas (Sguissardi, 2006). Ainda neste governo foi instituído o Programa de Estímulo à Interação Universidade-Empresa para o Apoio à Inovação e Competitividade, com isso as universidades começaram a ser conduzidas por meio de atividades econômicas, modificando sua identidade (Silva Júnior; Fargoni, 2020).



Esse cenário corrobora com as críticas de Bourdieu (2011) sobre o *homo academicus*, ao descrever e analisar fenômenos e contextos que empurravam os professores universitários, da década de 60 na França, para uma lógica produtivista. Lógica essa pautada na reconfiguração das práticas universitárias e das distintas maneiras de ter reconhecimento da sociedade e reconhecimento intra e interinstitucionais, ao produzir conhecimento e novas tecnologias em série, em nome da excelência e da expansão universitária, ao responder a anseios, prioritariamente, mercadológicos e econômicos. As críticas de Bourdieu (2011) são recorrentes às práticas atuais do sistema brasileiro da educação superior, seja na graduação ou na pós. Essas características também estão presentes nos governos futuros, não se restringindo, portanto, ao do FHC.

Por conseguinte, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva – Lula – (2003 a 2010) deu continuidade às práticas políticas provenientes das medidas da Reforma Administrativa, com a expansão e a interiorização da educação superior pública federal com o Reuni e com políticas focais, como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade para Todos (ProUni) (Silva Júnior; Fargoni, 2020). O Reuni promoveu o crescimento numérico das universidades e de vagas para os alunos, mas não aumentou na mesma medida o número de vagas para as(os) docentes e o investimento de recursos (Rodrigues *et al*, 2020). Além disso, foi este governo que instituiu o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), voltado para disseminação da modalidade de educação a distância (Brasil, 2006).

No governo da presidenta Dilma Rousseff, entre os anos de 2011 e 2016, as mudanças continuaram com o Novo Marco Legal de Ciência, Tecnologia e Inovação, que autorizou o compartilhamento de laboratórios, equipamentos, instrumentos, materiais e demais instalações com empresas em ações voltadas à inovação tecnológica para aquisição das atividades de incubação pela Lei nº 13.243 (LEI Nº 13.243, DE 11 DE JANEIRO DE 2016, 2016). Entretanto, segundo Silva Júnior e Fargoni (2020), foi no governo de Michel Temer (2016 a 2018) que a ameaça às universidades federais começou a se intensificar e as mudanças foram mais radicais. As medidas da Reforma do Aparelho do Estado foram retomadas



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

com mais intensidade, com as principais ações apoiadas em seu programa, denominado Ponte para o Futuro, que recuperou políticas de privatização, redução de investimentos sociais e cortes de gastos públicos com a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 55 (Emenda constitucional nº 55, de 15 de dezembro de 2016, 2016), sendo o campo da educação superior um dos mais comprometidos.

No governo do presidente Jair Bolsonaro (2019-2022), no início de 2019, houve o contingenciamento de 30% do orçamento para verbas de custeio e investimentos das instituições federais (Silva Júnior; Fargoni, 2020). Outrossim, ainda no mesmo ano, o Ministério da Educação apresentou o programa Future-se, que defende a ideia de que as universidades são espaços estratégicos para o desenvolvimento do empreendedorismo e produtividade. Vieira (2019) destaca que, na lógica desse programa, o conceito de empreendedorismo é articulado a uma percepção na qual enxerga as universidades como peça-chave da produção de conhecimento voltado para o desenvolvimento capitalista. Ademais, o atual governo apresenta como eixos principais das políticas concernentes às universidades públicas o privatismo, a tentativa de implementação de medidas de controle de conteúdo e o aprofundamento do corte de verbas nas universidades e nas agências de fomento à ciência e à pesquisa no país, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Deste modo, desde meados da década de 1990, o ensino superior no país passou por profundas modificações que foram ao encontro da agenda neoliberal mundial. A partir desta orientação, desde o governo de FHC, foram implantados e remodelados ao longo dos anos sistemas e mecanismos de avaliação da educação superior no Brasil de modo a atender as expectativas e exigências de organizações multilaterais, como o Banco Mundial (Mota Junior; Maués, 2014). Dentre esses dispositivos estão o Exame Nacional de Cursos ou Provão, que vigorou, sob fortes críticas de gestores, docentes e alunos, de 1996 a 2003 e pretendia ser uma avaliação dos cursos do país a partir da verificação dos conhecimentos das(os) discentes concludentes (Sguissardi, 2006); o Exame Nacional do Ensino Médio



(ENEM), que teve início em 1998 e propõe apontar, a partir da avaliação dos alunos que terminaram o Ensino Médio, a qualidade do ensino básico ofertado no Brasil (INEP, 2020); o SINAES, que teve início em 2004 e veio como uma tentativa de superar as limitações do Provão, propondo um sistema integrado de avaliação das IES; e o Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (ENADE), que se configura como um dos instrumentos do SINAES, com a avaliação dinâmica dos alunos no início e no final da graduação (Dias- Sobrinho, 2010).

No entanto, a ideia inicial do SINAES de sobrepor os problemas do Provão não obteve sucesso total, uma vez que este sistema foi deturpado em muitos pontos, como, por exemplo, o ranqueamento das IES tanto pela mídia como pelas próprias instituições, que usavam tal recurso para se promoverem. Tal prática foi também reforçada pela possibilidade prevista na Lei nº 10.861/2004 (Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, 2004), que instituiu o referido sistema, ao prever a classificação dos cursos em cinco níveis a partir dos resultados obtidos pelos cursos nas suas avaliações e pelas(os) discentes no ENADE. Ao longo dos anos, este exame também acabou ganhando grande destaque e os outros processos e instrumentos de avaliação se perderam. Tal situação levou a um retrocesso da ideia de dinamicidade e integração na avaliação das IES a partir do SINAES, retornando à lógica de que a qualidade dos cursos está atrelada ao desempenho dos alunos no ENADE (Dias-Sobrinho, 2010), gerando contradições, dilemas e conflitos institucionais e políticos nas IES (Dias-Sobrinho, 2018)

Associada a estas implementações de políticas educacionais pautadas no neoliberalismo, as universidades públicas também se transformaram por meio das agências de financiamento de pesquisa e distribuição de recursos e a avaliação dos programas de pós-graduação promovida pela CAPES. Conforme Sguissardi e Silva Júnior (2018), desde os anos de 1996 e 1997, o modelo de avaliação dessa coordenação se modificou de modo estrutural o trabalho do docente pesquisador e tornou-o intensificado, produtivista e avaliado pelo mercado. Neste modelo de avaliação, o professor pesquisador que atua na pós-graduação rende-se a várias obrigações, todas com reflexos na nota dos programas, como, por exemplo,



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

produzir e publicar determinado número de artigos científicos em periódicos e revistas, dar aula na graduação e na pós-graduação, ter pesquisas financiadas por agências de fomento e conceder assessorias e consultorias científicas. Tudo isto dentro de um cenário crescente de individualismo e competição por publicação e apoio financeiro aos projetos (Sguissardi; Silva Júnior, 2018).

Tal cenário fica ainda mais evidente no governo Bolsonaro (Vieira, 2019) ao percebermos critérios e exigências presentes nos editais das agências de fomento nos quais os projetos devam apresentar o desenvolvimento e/ou uso de tecnologias e gerar patentes. Esses critérios acabam privilegiando algumas áreas de conhecimento no ensino superior, potencializando a lógica de que o governo só deve fomentar projetos de pesquisa que, obrigatoriamente, convençam que podem ter uma retribuição financeira e mercadológica à sociedade e/ou o Estado. Assim, outras áreas das Ciências Humanas e Sociais que não necessariamente geram patentes ou produzam e/ou usam determinadas tecnologias ficam em desvantagem ao concorrerem por recursos, mesmo deixando explícitas suas relevâncias sociais, pedagógicas, históricas, culturais, geopolíticas, científicas, entre outras, gerando um mal-estar na própria academia, atenuado competições e injustiças. A ciência, aqui, ganha um novo valor de mercado e é medida pelo poder de gerar mais lucro. As demais transformações sociais advindas de outras ciências humanas ficam em segundo plano, como se fossem menos importantes ou tivessem menos valor.

Frente a essas transformações, as universidades públicas brasileiras assumiram uma perspectiva de atividade de mercado, apresentando uma lógica de controle e contenção de gastos. Assim é que o neoliberalismo, como propulsor do capitalismo globalizado atual, se propaga dos contextos privados para os públicos, que passam a se basear a partir do produtivismo, da competição e da precariedade (Oliveira, Pereira; De Lima, 2017). Diante desta conjuntura histórica e de mudanças políticas, o trabalho do docente das universidades públicas se transforma e se deteriora ao longo desses anos.

Segundo Chauí (2003), após a implementação da teoria neoliberal, as universidades públicas se estruturam por uma nova visão organizacional, intitulada



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

de universidade operacional, que é marcada por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional. Por isso, a dimensão do trabalho docente se fundamenta no quanto o professor produz em relação à capacidade de ensinar, de usar sua inteligência e mostrar à sociedade os frutos de seu desempenho na produção do conhecimento em ciência, com quantidade de artigos aceitos em revistas indexadas, em aulas, em projetos de pesquisa e ações de extensão (Queiróz; Emiliano, 2020), bem como o potencial de gerar novas tecnologias e patentes, sendo mais competitivo e tendo mais poder ao concorrer nas agências de fomento, que reforçam a lógica de produtividade.

Com isso, o docente universitário contratado para desenvolver as atividades de ensino, pesquisa e extensão encontra-se submetido à ideologia do produtivismo acadêmico (Sguissardi; Silva Júnior, 2018). Produtivismo este que vai além do quantitativismo e das pressões por publicações de artigos científicos. Para Minto (2021), este termo refere-se a uma maneira de construção das condições objetivas e subjetivas da transformação da universidade em um novo modelo, em que o dinheiro público e os recursos humanos controlados pelas instituições podem ser orientados em largas parcelas para fins privados, não se limitando à dimensão acadêmica, sendo um novo modo de organizar e gerenciar as atividades universitárias.

Soma-se a essa situação, a sobrecarga de trabalho e o aumento significativo de (sub)contratações temporárias de professores, com vínculos empregatícios frágeis, que são contratados apenas para o exercício de atividades em sala de aula (Lima; Lima, 2017). Além disso, existem outros pontos de vulnerabilidade, como a perda de direitos conquistados, a fragmentação da carreira, a ausência de disponibilidade de materiais para o bom desenvolvimento das aulas e as péssimas condições para a atividade docente são vistos como parte da intensificação e precarização do trabalho nas IES (Baccin; Shiroma, 2016), comprometendo o quadro de saúde geral, principalmente, a saúde mental das(os) docentes (hoffmann; Zanini; Moura; Costa; Comoretti, 2017; Oliveira *et al*, 2017).



No estudo com docentes universitários desenvolvido por Souza *et al.* (2017), evidenciou-se que o tema sobrecarga de trabalho é frequente. Eles defendem que para os professores do ensino superior público existem menos disponibilidade para o tempo de lazer e atividades prazerosas. Neste mesmo panorama, mas em outra pesquisa, Souza *et al.* (2018) averiguaram que as pausas na jornada de trabalho e o descanso dos professores são raros e o tempo de lazer frequentemente era deslocado para atividades de trabalho, enfatizando que a jornada laboral continuava em casa após o expediente formal.

Há, ainda, a falta de condições traduzida na ideia de precariedade relacionada à infraestrutura predial, *déficit* de equipamentos e material, falta de suporte administrativo e ausência de postos de trabalho individual (Rodrigues *et al.*, 2020) Em alguns casos, as(os) docentes compram materiais de suporte para uso individual, a fim de sanar a falta de instrumentos necessários para a realização de sua atividade (Souza *et al.*, 2018).

Outra questão que perpassa o trabalho do professor de universidades públicas é o pouco reconhecimento e até a depreciação da profissão advindos de parte da sociedade e, muitas vezes, fomentadas pelos representantes do Estado. Esta situação se relaciona tanto pelo fato desses docentes serem servidores públicos, como pela desvalorização histórica da profissão. Enquanto trabalhadores da Administração Pública, estes professores são vinculados a uma visão antiga, errônea e estigmatizada, que foi acentuada com a Reforma Administrativa, de que o serviço público, e quem nele atua, são ineficientes, desorganizados e propensos à corrupção e ao desperdício (Ribeiro; Mancebo, 2013). Como docentes, eles são englobados pelo desmerecimento social da categoria como um todo, que tem sua importância diminuída e sua prática vinculada ao assistencialismo e ao caráter vocacional, o ensinar “por amor” (Souza; Brasil; Nakadaki, 2017, p.61).

Existe, ainda, a depreciação dos professores das IES e da própria universidade fomentada por representantes governamentais, que desqualificam a ciência e o ensino superior público. Isto demonstra o alinhamento desses governantes com a ideologia neoliberal, ao mesmo tempo que aponta a resistência



da universidade pública, representada por seus atores – gestores, professores, servidores administrativos e discentes –, na garantia da autonomia universitária e da democratização da educação superior de qualidade. Godim e Johann (2021) destacam que os ataques às universidades públicas e à ciência, em especial as Ciências Humanas e Sociais, foram intensificadas no governo de Jair Bolsonaro.

Esta realidade cotidiana de trabalho traz consequências para a saúde das(os) docentes que atuam nas universidades públicas brasileiras. De acordo com Hoffmann *et al.* (2017), verifica-se uma congruência na literatura sobre a questão da precarização do trabalho docente das IES e a cultura do produtivismo com fatores que transpassam as rotinas de trabalho e favorecem para o adoecimento em geral, principalmente o mental (Belo; Coutinho, 2022; Freire; Fernandes, 2022; Santos; Silva, 2022), como, por exemplo, a síndrome de burnout, destacado nos estudos de Teles, Tella e Bianchini (2022).

Portanto, a reconfiguração do mundo do trabalho, resultante dessa nova teoria capitalista neoliberal, implicou em diversas repercussões para o sentido do trabalho, a organização do trabalho e a saúde dos professores universitários.

O TRABALHO DOCENTE DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

Em meio a esta condição geral de trabalho vivenciada pelas(os) docentes no ensino superior público, em março de 2020, por conta da disseminação do vírus, a Covid-19 foi declarada como pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Com isso, foi sugerido e acatado por muitos países o isolamento social, a quarentena e o distanciamento social, para evitar aglomerações e diminuir o contágio da população.

As formas de trabalho tiveram de ser modificadas abruptamente para atender todos os protocolos de saúde, incluindo a área da educação. No Brasil, ainda em março, foi publicada a Portaria nº 343 do Ministério da Educação (Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, 2020), substituindo as aulas presenciais por aulas em meio digitais enquanto durasse a situação da pandemia. Sendo assim, para dar continuidade ao ano letivo das universidades públicas, foram implementados o



trabalho remoto emergencial (TRE) e o ensino remoto emergencial (ERE) para as(os) docentes, servidores administrativos e alunos dessas instituições.

O ERE é uma modificação temporária de ensino para um modo alternativo devido ao contexto de crise, inclui o uso de soluções de ensino remoto que, em condições normais, ocorreriam presencialmente (Hodges; Moore; Lockee; Trust; Bond, 2020). Isto posto, a repentina interrupção das aulas presenciais inviabilizou qualquer preparação, planejamento ou organização dessa transição para o ambiente residencial, no que se refere ao planejamento didático e à formação docente para o uso de outras ferramentas (Ferreira; Barbosa, 2020).

Para o desenvolvimento do ERE, houve a tentativa de que este ocorresse de forma similar aos modos do ensino presencial. Porém, sem o planejamento para tal mudança, os professores precisaram adaptar o ambiente de trabalho da sala de aula dentro de suas casas, com a mesma carga horária e tendo como mediador do processo de aprendizagem os aplicativos de computador online. Assim, a opção pelo ERE foi escolhida por muitas IES como solução temporária. Contudo, enquanto algumas instituições vivenciaram como solução um ensino mais próximo do Ensino à Distância (EaD); outras universidades, as quais faltaram infraestrutura, recursos financeiros, materiais e humanos, suporte, formação de professores e estudantes, condições de acesso das(os) discentes e das(os) docentes aos recursos ou plano pedagógico emergencial adequado, o que foi implementado se configurou como um Ensino Remoto Emergencial mal estruturado (Gusso *et al.*, 2020).

Ressalta-se, que o ERE e o EaD não podem ser considerados como sinônimos. Distintivamente do que ocorreu com a implementação do ERE na pandemia da Covid-19, o EaD é um ensino planejado com professores treinados para esse trabalho e ambiente digital preparado. Em contrapartida, o ERE é utilizado em caráter de emergência, sem planejamento e treinamento apropriado para as(os) docentes.

Deste modo, diante de mudanças repentinas e obrigatórias, o trabalho docente se transfigurou no modo de organização laboral e nas formas de ensino,



bem como outras atividades de pesquisa, extensão e administrativa, todas desempenhadas de forma remota. Com o TRE e o ERE, os profissionais foram obrigados, repentinamente, a um novo formato de ensino em ambiente virtual, tendo que improvisar o próprio lar e dividir, ao mesmo tempo, sua atenção entre atividades profissionais e familiares (Souza *et al.*, 2021). Este ambiente doméstico, para muitos professores, não estava adaptado, foi necessário que se reinventassem e improvisassem uma nova sala de aula dentro de casa, convivendo com uma nova rotina familiar e laboral, além das incertezas, lutos e outras demandas políticas, econômicas, financeiras e psicossociais relacionadas à pandemia (Pereira *et al.*, 2021).

Além disso, o novo modo de trabalho implicou no aumento da carga horária e das despesas para os trabalhadores, em mudanças impactantes nas formas didático-pedagógicas das atividades e nas reais condições de desenvolvimento do trabalho docente neste formato de ensino e demais atividades (Ferreira; Ferraz; Ferraz, 2021). Nos estudos com docentes de Budal Schmidt, Lopes e Pereira (2021) foi constatado que 88,9% das(os) docentes relataram o aumento das demandas de trabalho, evidenciando a sobrecarga física e, principalmente, mental sofrida por esses profissionais no contexto pandêmico.

Acrescenta-se a esse cenário, a adaptação dos trabalhadores da educação com as ferramentas de tecnologia e de informação e a compra de materiais tecnológicos, muitas vezes com recursos próprios, que viabilizassem o ensino e o trabalho remoto emergencial. Na pesquisa realizada por Barbosa, Viegas e Batista (2020), demonstrou-se que 91,9% das(os) docentes possuíam equipamentos para ministrar as aulas remotas, porém apenas 11,3% receberam apoio financeiro como forma de melhorar o suporte tecnológico. Nessa perspectiva, Pereira *et al.* (2021) afirmam que, na pandemia, um dos obstáculos foi a utilização das mídias digitais sem capacitação suficiente, pela escassez de um planejamento adequado e de capacitação dos professores para a mudança do ensino presencial para o ensino remoto.



Ferreira *et al.* (2021) observaram que, dentre os professores pesquisados, foi unânime o discurso referente aos gastos próprios, sem o ressarcimento, os quais eles foram submetidos, tais como os custos com energia elétrica, adaptação do ambiente doméstico, planos de internet, compra de móveis e equipamentos. Esses autores afirmam que o trabalho durante a Covid-19 sobrecarregou o bolso do docente, uma vez que, eles custearam gastos que não foram recompensados e que, por outro lado, resultou em economia para o governo e para as instituições, tendo em vista que as despesas que estes teriam no ensino presencial foram transportados aos professores no ensino remoto.

Outro ponto a ser ressaltado é a desproporcionalidade que as docentes foram impactadas pelo trabalho remoto quando comparadas com os colegas do sexo masculino, uma vez que a Covid-19 acentuou os desequilíbrios e as desigualdades de gênero já existentes (Conoor *et al.*, 2020). Estas trabalhadoras ficaram em casa e tiveram significativa redução de suas redes de apoio, sem o suporte de creches, colégios, familiares e serviços de trabalhadores domésticos, que demandou, principalmente delas, uma sobrecarga laboral e uma sobreposição de atividades, chamando atenção para tênue divisão entre o papel de trabalhadora, de mãe e de esposa (Araújo *et al.*, 2021).

Neste sentido, muitas dessas docentes tiveram de se preocupar com a relação familiar, que provocou tensão e sentimentos constantes de instabilidade emocional, insegurança e ansiedade (Gomes *et al.*, 2021). Os dados de pesquisas constatarem a dificuldade feminina em conciliar o trabalho docente com as atividades de *home office* e o suporte ao ensino dos filhos (Lemos; Barbosa; Monzato, 2020), confirmando a dupla jornada de trabalho de mulheres, que necessitaram dar conta do trabalho remoto e do cuidado com os familiares (Narzisi, 2020).

Compreende-se, portanto, que essa reconfiguração do trabalho docente em cenários pandêmicos acentuou a intensificação e a precarização das condições laborais dos professores (Souza *et al.*, 2021). Deste modo, houve a potencialização de uma condição laboral anterior à pandemia da Covid-19, que é resultado da



desvalorização da educação brasileira, suscetível às configurações neoliberais, que impõem as regras das reformas políticas (Ferreira, *et al.*, 2021). Ou seja, a precarização do trabalho docente não é um acontecimento recente, nem é um processo homogêneo. Pelo contrário, ela apresenta muitas dimensões que se intensificaram na segunda década do século XXI, sendo a pandemia da Covid-19 uma catalisadora desse quadro de precarização das relações de trabalho, atingindo demasiadamente os professores (Silva, 2021).

A agudização da precarização do trabalho docente em circunstâncias pandêmicas——impactou significativamente à saúde e à qualidade de vida no trabalho desses trabalhadores. Tais repercussões são referentes aos novos desafios experimentados pelos professores no ERE e no cumprimento das orientações de prevenção à contaminação da Covid-19, que acabam por elevar o risco que esses profissionais têm de desenvolver sofrimentos psíquicos relativos ao estresse e aos transtornos depressivos e ansiosos (Santos; Silva; Belmonte, 2021; Silva, 2013; Villafuerte; Bello; Cevallos; Vidal, 2020). Na pesquisa desenvolvida por Medeiros *et al.* (2021), foram relatados pelas(os) docentes desmotivação em trabalhar durante a pandemia da Covid-19.

É importante salientar, por fim, que o ensino e o trabalho remoto emergencial nas IES trouxeram repercussões para toda a comunidade universitária, uma vez que professores e servidores administrativos experimentaram as mudanças bruscas relacionadas ao trabalho e buscaram as adaptações possíveis. E as(os) discentes tiveram seu processo de formação atravessado por tais mudanças, o que pode ter gerado dificuldades de aprendizagem, desmotivação e a evasão de muitos alunos (Bispo; Santos; Silva, 2022). Esta situação contrasta com a grande economia feita pela União e pelos Estados com TRE e o ERE nas universidades e ameaçam o futuro das IES públicas.

CAMINHOS POSSÍVEIS

Dentre as críticas apontadas ao trabalho e saúde de docentes em IES pública antes e durante a COVID-19, destacamos as lacunas dos estudos, apontando caminhos para a melhora da saúde, principalmente a mental, mais



especificamente em medidas preventivas de adoecimento psíquico e promoção da saúde.

Segundo Matos, Feitosa e Reis (2021) a identidade do trabalho do docente no ensino superior também é caracterizada com uma intensa interação de pessoas, afetos, habilidades e competências. Isso significa que, para além das atribuições de ensino, pesquisa, extensão e funções administrativas e/ou gerenciais, o docente universitário lida com sujeitos heterogêneos, com suas próprias identidades e histórias de vida, com diferentes demandas, necessidades e desejos, bem como limites, desafios, interesses e afetividades diversas. O que torna o trabalho docente ainda mais peculiar e complexo, ficando mais suscetível ao adoecimento mental, frente às precarizações, aos episódios de sobrecarga, sobreposições de tarefas, responsabilidades, cargos e funções, desrespeito, falta de reconhecimento, captura da subjetividade, inseguranças e incertezas em relação ao futuro das universidades, violências e falta de suporte e apoio institucional tanto por parte do Estado quanto das próprias universidades.

Para tanto, orienta-se profissionais da psicologia para mapear as singularidades do trabalho docente e construir um diagnóstico (Borges; Guimarães; Silva, 2013) para ações que consigam compreender, acompanhar e criar estratégias, garantindo os direitos e trabalho saudável e digno para as(os) docentes e todos os demais da universidade.

A combinação de técnicas metodológico-instrumentais de abordagens psicossociológicas, psicodinâmica e clínicas do trabalho são bem-vindas, considerando a coerência entre objetivos, teorias, desenho metodológico, estudo detalhado sobre o contexto histórico, cultural e socioeconômico universitário, os sujeitos participantes (técnico-administrativo em educação - TAEs, discentes, docentes e terceirizados), procedimentos e análise dos dados.

Seja quantitativo, qualitativo ou ambos, o importante é ter espaço para fala/escuta e cooperação. Todos devem participar de forma ativa e democrática. Espaço esse no qual todos da universidade tenham vez e potencialize a força das suas vozes para que, principalmente os profissionais da psicologia, possam ter



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

ações de prevenção do adoecimento mental e promoção de saúde, com suporte multi, inter e transdisciplinar de outros saberes e práticas de todas as ciências.

Assim, os psicólogos podem moderar e/ou mediar possíveis conflitos interpessoais e/ou organizacionais, afetos e interesses. Podem, ainda, se apropriar de composições técnicas que facilitem a compreensão e criar condições para ações nos aspectos conjunturais, ocupacionais e organizacionais, bem como a transitar do geral para o particular e vice-versa, em diferentes níveis de análise: macro (aspectos globais, universais, sociais e organizacionais), meso (grupos, equipes, departamentos, faculdades, unidades da universidade) e micro (sujeitos individuais, singularidades dos TAEs, discentes, docentes e terceirizados).

Complementando essa proposta, vale ressaltar a participação das comunidades e dos diferentes grupos sociais que constituem a sociedade, bem como os trabalhadores terceirizados (geralmente relacionados aos serviços de manutenção, segurança e limpeza dos campi) que, como os TAEs e discentes, tornam o trabalho docente possível. Todos cooperam como uma unidade, de forma orgânica, sistêmica e holística, para a universidade existir. Logo, todos são importantes para entender, estudar e agir na universidade. Assim, enfatiza-se aqui a inclusão da comunidade não acadêmica e dos trabalhadores terceirizados no mapeamento, diagnóstico, ações e planejamento estratégico no contexto das IES públicas.

Destaca-se aqui a necessidade de avançarmos nas discussões e principalmente na concretização de ações de prevenção em saúde mental para os trabalhadores das IES públicas. Recomenda-se, portanto, não ter ações somente assistencialistas, no sentido de promover mudanças e saúde somente depois que os trabalhadores já estão adoecidos. É preciso equilíbrio e investimento em todos os níveis: primário, secundário e terciário; porém atentamos que o nível primário pode melhorar significativamente.

E isso ficou ainda mais evidente durante a pandemia segundo Guimarães, Tamayo, Schimdt e Oliveira (2022), ao enfatizar que as universidades não possuíam estratégias frente a desastres naturais, sanitários e de saúde, o que



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

implicou nas adaptações organizacionais, ecossistêmicas e socioafetivas às pressas das(os) docentes e demais agentes das universidades às novas tecnologias e modo de vida no qual o trabalho passou a ser remoto. Guimarães *et al.* (2022, p.363) sugerem maior envolvimento de todos na tomada de decisão sobre cuidados em saúde; inovação nos modelos e níveis de assistência em saúde; adaptação, suporte, treinamentos e oficinas sobre transformação digital, inteligência artificial e dados interoperáveis.

Cabe uma ressalva uma vez que a ideia não é se render passivamente às novas tecnologias e precarizar as relações de trabalho dos professores ou usar esse discurso de suposta inovação para reduzir os quadros de trabalhadores nas universidades públicas. E sim encontrar meios mais saudáveis, eficazes e interativos para promover o avanço nas e das universidades públicas, valorizando as relações docentes/discentes/TAEs/terceirizados/comunidades e ensino/aprendizagem. Assim, fica viável a valorização da permanência da universidade como símbolo de progresso social, científico e tecnológico, garantindo um futuro melhor para todos.

É preciso não somente planejamento estratégico para prevenções e ações primárias, mas, também, programas que acompanhem as trajetórias acadêmicas e as demandas político-econômicas, psicossociais e afetivas das universidades públicas, bem como estratégias de futuro: seja para o processo de carreira e aposentadoria dos trabalhadores da universidade, seja as demandas dos estudantes de diferentes períodos, finalistas e egressos em relação ao mercado de trabalho e relações ao compromisso de cidadania.

Esses são outros pontos que vivenciamos durante a pandemia, nos dando conta de que a saúde mental não era prioridade antes da COVID-19, nem durante e questiona-se sobre estratégias de acompanhar os desdobramentos futuros dela na vida universitária. As universidades ainda carecem de projetos, programas e políticas em prol da qualidade de vida, bem-estar e saúde mental. Como se não bastasse a falta de preparo e recursos para lidar com esses eixos antes e durante a pandemia, ainda há muito para avançarmos nessas temáticas e acompanharmos



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

as dinâmicas do trabalho docente e dos demais que as tornam possíveis. A pandemia deixou sequelas em todas as atividades humanas e isso inclui o ensino superior. Portanto, ainda é preciso muitos estudos e ações sobre as consequências da pandemia nos processos de socialização, processos de ensino-aprendizagem, sentimento de pertença, saúde mental, cidadania e todas as demais dimensões e desafios que constituem a realidade das IES públicas.

Temas como igualdade, política de equidade de gênero, bem-estar psíquico, felicidade (Waltermann; Martins; Gedrat, 2022) e saúde emocional são igualmente necessários. Em termos de prevenção, é possível planejar e efetivar a contratação de equipes multi, inter e transdisciplinar com adaptação ao local de trabalho presencial e virtual para acompanhar as demandas técnicas, político-econômicas, pedagógicas e socioafetivas do processo de ensino-aprendizagem, relações interpessoais e demais desafios e demandas do trabalho docente.

Pode, ainda, criar políticas e programas, com a participação de todo o coletivo da universidade, em prol da qualificação e aprimoramento para a assimilação das habilidades e tecnologias humanas, diversidade e inclusão para que se tenha um ambiente mais digno e com mais saúde mental e qualidade de vida. As universidades podem mobilizar, junto aos sindicatos e demais parceiros e comunidades sociais, laboratórios e demais pesquisadores, dentro e fora do país, para promover essas ações de prevenção de adoecimento e promoção de saúde.

Portanto, ao acompanhar as mudanças nas reformas educacionais, antes e durante a pandemia, somando os cortes, os episódios de descaso e desrespeito à educação e produção de pesquisa no país, agravados no governo vigente, em termos de direitos e justiça, argumenta-se que as greves não são e não foram vazias, nem sem sentido ou “perda de tempo”. As mobilizações do coletivo universitário das IES públicas, em âmbitos políticos e históricos, demonstram, pelas greves, sua força, luta e resistência em prol de uma sociedade mais justa, digna e saudável, a partir do ensino, da pesquisa e da extensão.

É preciso reivindicar melhorias e suporte do Estado para que as(os) docentes e todo o contexto universitário possa transformar e otimizar todas as



esferas da sociedade por meio da ciência e educação. E para que isso ocorra, é preciso se sensibilizar, compreender o trabalho docente e promover mais saúde e dignidade, superarmos a “gestão como doença social” (Gaulejac, 2007) da lógica mercadológica de produtivismo imposta pelo MEC, CAPES e CNPq, defender a cidadania e construirmos formas de convivência mais crítica, reflexiva e democrática, dentro e fora das universidades, durante e após a pandemia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi com a Reforma do Estado, com as políticas educacionais fundamentadas no modelo econômico neoliberal, com a disseminação desses ideais neoliberais e com as novas formas de avaliação da graduação e da pós-graduação, por meio da Capes e do CNPQ, que o trabalho docente foi transfigurado e se tornou um trabalho precarizado, pautado no produtivismo acadêmico.

As universidades públicas ficaram, assim, voltadas para uma perspectiva de mercado consoante com a agenda econômica internacional, enquanto os professores passaram a lidar em seu cotidiano de trabalho com o individualismo, a sobrecarga laboral, a subtração dos tempos de lazer pelo tempo de trabalho e a competição entre os pares, a fim de conseguir financiamento de pesquisas se tornou a realidade do trabalho docente.

Com a pandemia da Covid-19 esta situação foi exacerbada e, subitamente, a casa virou ambiente de trabalho e os professores tiveram que aprender a lidar com novas tecnologias de ensino e de comunicação; adaptar suas residências, sem o suporte tecnológico e ressarcimento pelo aumento de despesas devido ao trabalho remoto; além de dividir o tempo e o espaço familiar com atividades profissionais. Para as mulheres, essa mudança acentuou ainda mais as desigualdades sociais existentes e a sobrecarga de trabalho, com a divisão desigual das atividades laborais e domésticas, principalmente para aquelas que têm filhos. O cenário que obrigou a adaptação de todos nas IES durante a pandemia gera incertezas em relação à permanência dos direitos e progressos das universidades públicas, concretizando e instigando ainda mais enxugamento de cargos e pessoas.



Diante do objetivo deste ensaio teórico em problematizar a realidade do trabalho docente do ensino superior público, percebe-se uma ampla discussão acadêmica acerca desta atividade laboral, bem como da organização do trabalho e suas consequências para o trabalhador a partir das mudanças ocorridas na década de 1990. Os desafios e limitações trazidos aqui geram insegurança sobre o futuro da universidade a partir do histórico de precarização, falta de reconhecimento e adoecimento das(os) docentes universitários, podendo impactar negativamente nos modelos de gestão, formas de contrato, ritmo e toda a organização do trabalho docente e, conseqüentemente, impactar todos que interagem com a universidade pública.

Foram apontados possíveis caminhos para prevenção do adoecimento e promoção de saúde no contexto universitário, entendendo que este é constituído por diferentes agentes de transformação, para além da perspectiva do docente, em prol da defesa da cidadania e de mais dignidade e qualidade de vida nas universidades públicas. No entanto, as implicações da pandemia da Covid-19 sob o trabalho dos professores ainda carecem de mais debate e se apresentam como um terreno fértil para novos estudos.

REFERÊNCIAS

- Antunes, R. (2009). *Os sentidos do trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho* (2ª ed.). Boitempo.
- Araújo, M. da P. N., et al. (2021). Residência é residência, trabalho é trabalho: Um estudo quali-quantitativo sobre o trabalho remoto de professores universitários durante a pandemia do COVID-19. *Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento*, 10(9), e18068. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i9.18068>
- Baccin, E. V. C., & Shiroma, E. O. (2016). A intensificação e precarização do trabalho docente nos institutos federais. *Revista Pedagógica*, 18(39), 129–150. <https://doi.org/10.22196/rp.v18i39.3619>
- Barbosa, A. M., Viegas, M. A. S., & Batista, R. L. N. F. F. (2020). Aulas presenciais em tempos de pandemia: Relatos de experiências de professores do nível



- superior sobre as aulas remotas. *Revista Augustus*, 25(51), 1–17.
<https://doi.org/10.15202/1981896.2020v25n51p255>
- Belo, J. M. B., & Coutinho, D. J. G. (2022). Pós-graduação e o adoecimento do docente, bem como, a relação produtivismo x adoecimento na academia. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 8(3), 798–807. <https://doi.org/10.51891/rease.v8i3.4644>
- Bispo, L. dos P., Santos, P. C. M. de A., & Silva, T. F. A. da. (2022). O impacto do ensino remoto emergencial, no contexto da pandemia da COVID-19, na saúde mental dos docentes universitários. *Conjecturas*, 22(4), 92–106. <https://conjecturas.org/index.php/edicoes/article/view/720>
- Borges, L. de O., & Guimarães, L., & Silva, S. S. da. (2013). Diagnóstico e promoção da saúde psíquica no trabalho. In L. O. Borges & L. Mourão (Orgs.), *O trabalho e as organizações: Atuações a partir da psicologia* (pp. 581–618). Artmed.
- Bourdieu, P. (2011). *Homo academicus*. Editora da UFSC.
- Brasil. (2020). *Portaria nº 343, de 17 de março de 2020*. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – COVID-19. Ministério da Educação. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm
- Brasil. (2016). *Lei nº 13.243, de 11 de janeiro de 2016*. Dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação. Diário Oficial da União. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/lei/l13243.htm
- Brasil. (2016). *Emenda Constitucional nº 55, de 15 de dezembro de 2016*. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal. Diário Oficial da União. <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=3877571&ts=1646621234227&disposition=inline>
- Budal, S. J., Lopes, F. M., & Pereira, S. L. (2021). Impacto da pandemia no trabalho docente no ensino superior. *Monumenta – Revista de Estudos Interdisciplinares*, 1(2), 191–213. <https://monumenta.emnuvens.com.br/monumenta/article/view/44/13>
- Chauí, M. (2003). A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 5–15. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/n5nc4mHY9N9vQpn4tM5hXzj>



- Connor, J., Madhavan, S., Mokashi, M., Amanuel, H., Johnson, N. R., Pace, L. E., ... Bartz, D. (2020). Health risks and outcomes that disproportionately affect women during the Covid-19 pandemic: A review. *Social Science & Medicine*, 266, 113364. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2020.113364>
- Costa, R. Q. F. da. (2017). *O mundo do trabalho docente e o esgotamento psíquico* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual Paulista. <http://hdl.handle.net/11449/151000>
- Dejours, C. (2012). *O trabalho vivo: Trabalho e emancipação* (Vol. 2). Paralelo 15.
- Deon, A. P. R., Tolfo, S. R., & colaboradores. (2020). Saúde mental do trabalhador. In S. R. Tolfo (Org.), *Gestão de pessoas e saúde mental do trabalhador* (pp. 167–183). Vetor.
- Dias-Sobrinho, J. (2010). Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995–2009): Do provão ao Sinaes. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 1(1), 195–224. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772010000100011>
- Dias-Sobrinho, J. (2018). Avaliação: Dilemas e conflitos institucionais e políticos. *Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 23(1), 1–4. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772018000100001>
- Duarte, J. L. do N. (2017). Trabalho produtivo e improdutivo na atualidade: Particularidade do trabalho docente nas federais. *Revista Katálysis*, 20(2), 291–299. <https://doi.org/10.1590/1982-02592017v20n2p291>
- Ferreira, L. H., & Barbosa, A. (2020). Quarantine lessons: Limits and possibilities of teaching performance in times of social isolation. *Práxis Educativa*, 15. <https://doi.org/10.5212/PRAXEDUC.V.15.15483.076>
- Ferreira, L. G., Ferraz, R. D., & Ferraz, R. de C. S. N. (2021). Trabalho docente na pandemia: Discursos de professores sobre o ofício. *Fólio – Revista de Letras*, 13(1). <https://doi.org/10.22481/folio.v13i1.9070>
- Freire, D. A. L., & Fernandes, M. A. (2022). A psicodinâmica do trabalho: Um estudo sobre os principais mecanismos de defesa utilizados pelos professores universitários. In W. D. Guilherme, C. B. Silva, & P. G. Freitas (Orgs.), *Educação em transformação: Práxis, mediações, conhecimento e pesquisas múltiplas* (pp. 105–125). Publicar.



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

- Gaulejac, V. de. (2007). *Gestão como doença social: Ideologia, poder gerencialista e fragmentação social*. Ideias & Letras.
- Godim, F. de S., & Johann, R. C. (2021). Neoliberalismo e universidade pública: Reflexões acerca da desvalorização do ensino superior público. *Revista Aurora*, 14(1), 85–100. <https://doi.org/10.36311/1982-8004.2021.v14n1.p85-100>
- Gomes, N. P. (2021). Saúde mental de docentes universitários em tempos de Covid-19. *Saúde e Sociedade*, 30(2). <https://doi.org/10.1590/S0104-12902021200605>
- Gradella Júnior, O. (2010). Sofrimento psíquico e trabalho intelectual. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 13(1), 133–148. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-0490.v13i1p133-148>
- Guimarães, L. A. M., Carvalho-Freitas, M. N., Bentivi, D. R. C., Amorim-Ribeiro, E. M. B., Moraes, M. M., Lascio, R. H. C., & Barros, S. C. (2022). Saúde mental e trabalho: Avanços e vicissitudes. In M. N. Carvalho-Freitas, D. R. C. Bentivi, E. M. B. Amorim-Ribeiro, M. M. Moraes, R. H. C. Lascio, & S. C. Barros (Orgs.), *Psicologia organizacional e do trabalho: Perspectivas teórico-práticas* (pp. 339–382). Vetor.
- Gusso, H. L., Archer, A. B., Luiz, F. B., Sahão, F. T., Luca, G. G. de, Henklain, M. H. O., ... & Moreira, V. (2020). Ensino superior em tempos de pandemia: Diretrizes à gestão universitária. *Educação & Sociedade*, 41. <https://doi.org/10.1590/ES.238957>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Hoffmann, C., Sobrosa, G. M. R., Menegat, J., & Mendes, A. M. (2017). Psicodinâmica do trabalho e riscos de adoecimento no magistério superior. *Estudos Avançados*, 31(91), 257–276. <https://doi.org/10.1590/s0103-40142017.3191019>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2020). *Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)*. Inep. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/historico>



- Lalla Júnior, J. R. de. (2019). *Desafios, dificuldades e incertezas no trabalho do professor universitário: Estudo de caso em uma universidade pública no interior do Estado de São Paulo* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual Paulista. <http://hdl.handle.net/11449/181358>
- Lemos, A. H. da C., Barbosa, A. de O., & Monzato, P. P. (2020). Mulheres em home office durante a pandemia da Covid-19 e as configurações do conflito trabalho-família. *Revista de Administração de Empresas*, 60(6), 388–399. <https://doi.org/10.1590/S0034-759020200603>
- Lima, D. G., & Lima, R. de L. (2017). A precarização do trabalho docente no contexto da universidade operacional e suas inflexões na condição do professor substituto. *Universidade e Sociedade*, 60, 86–99. <https://pt.scribd.com/document/374553036>
- Mancebo, D., Silva Júnior, J. dos R., & Schugurensky, D. (2016). A educação superior no Brasil diante da mundialização do capital. *Educação em Revista*, 32(4), 205–225. <https://doi.org/10.1590/0102-4698162033>
- Marx, K. (1983). *O capital. Livro I – crítica da economia política: O processo de produção do capital* (R. Barbosa & F. R. Kothe, Trans., 5ª ed., Vol. 1). Abril Cultural. (Trabalho original publicado em 1867)
- Matos, L. A. L. de, Feitosa, D. F. da S., & Reis, N. M. dos. (2021). Mal-estar docente: Interface com as reformas educacionais e o trabalho do professor universitário. In S. M. S. Barroco, M. L. T. Zibetti, & M. G. D. Facci (Orgs.), *Psicologia e docência no ensino superior: Formação e atuação de professores* (pp. 281–301). EDUEM.
- Medeiros, J. G. da C., Santos, L. R., Silva, F. F., & Pereira, M. J. (2021). Análise da saúde mental dos professores de uma instituição de ensino superior em meio à pandemia. *Revista CPAQV*, 13(2). <https://doi.org/10.36692/v13n2-14>
- Minto, L. W. (2021). Governo e educação novamente golpeados: Consequências para o nível superior e o trabalho docente. In R. F. Macedo, H. T. H. Novaes, & P. A. Lima Filho (Orgs.), *Movimentos sociais e crises contemporâneas* (3ª ed., pp. 283–298). Lutas Anticapital.
- Mota Júnior, W. P. da, & Maués, O. C. (2014). O Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras. *Educação & Realidade*, 39(4), 1137–1152. <https://www.scielo.br/j/edreal/a/bqZNpXhs47jqmwpP6FDqLqF>
- Narzisi, A. (2020). Handle the autism spectrum condition during coronavirus (Covid-19) stay at home period: Ten tips for helping parents and caregivers of young



children. *Brain Sciences*, 10(4), 207.
<https://doi.org/10.3390/brainsci10040207>

Nogueira, M. A. (2011). *Um estado para a sociedade civil*. Cortez.

Oliveira, A. da S. D., Pereira, M. de S., & de Lima, L. M. (2017). Trabalho, produtivismo e adoecimento dos docentes nas universidades públicas brasileiras. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), 609–619.
<https://doi.org/10.1590/2175-353920170213111132>

Pereira, H. da S., Silva, F. C., Andrade, J. S., Gomes, R. F., & Lima, J. R. (2021). Formação docente: O contexto de pandemia Covid-19 e a atuação docente universitária no Brasil. *Research, Society and Development*, 10(13).
<https://doi.org/10.33448/rsd-v10i13.20800>

Queiróz, M. de F. F., & Emiliano, L. L. (2020). Ser docente no século XXI: O trabalho em uma universidade pública brasileira. *Revista Katálisis*, 23(3), 687–699.
<https://doi.org/10.1590/1982-02592020v23n3p687>

Ribeiro, C. V. dos S., & Mancebo, D. (2013). O servidor público no mundo do trabalho do século XXI. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(1), 192–207.
<https://doi.org/10.1590/S1414-98932013000100015>

Rodrigues, A. M. dos S., Silva, R. B., Souza, D. J., & Gonçalves, M. J. (2020). A temporalidade social do trabalho docente em universidade pública e a saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, 25(5), 1829–1838.
<https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/51376>

Santos, G. M. R. F. dos, Silva, M. E. da, & Belmonte, B. do R. (2021). Covid-19: Ensino remoto emergencial e saúde mental de docentes universitários. *Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil*, 21.
<https://doi.org/10.1590/1806-9304202100S100013>

Santos, K. D. A., & Silva, J. P. da. (2022). Sentido de vida e saúde mental em professores: Uma revisão integrativa. *Revista da SPAGESP*, 23(1), 131–145. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8347289>

Sguissardi, V. (2006). Reforma universitária no Brasil – 1995–2006: Precária trajetória e incerto futuro. *Educação & Sociedade*, 27(96), 1021–1056.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300018>

Sguissardi, V., & Silva Júnior, J. dos R. (2018). *O trabalho intensificado nas federais: Pós-graduação e produtivismo acadêmico* (2ª ed.). Navegando Publicações.



- Silva, E. P. (2013). Sofrimento psíquico no trabalho do professor da universidade pública. In L. G. de Freitas (Coord.), *Prazer e sofrimento no trabalho docente: Pesquisas brasileiras* (pp. 71–92). Juruá.
- Silva, A. M. da. (2021). O precariado professoral em tempos da pandemia da Covid-19: A perda dos postos de trabalho e eliminação de direitos. In C. Affonso, C. Fernandes, G. Frigotto, J. Magalhães, V. Moreira, & V. Nepomuceno (Orgs.), *Trabalho docente sob fogo cruzado* (Vol. 2, 1ª ed.). UERJ, LPP. https://www.rets.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/arquivos/biblioteca/ebook_-trabalho-docente-sob-fogo-cruzado-2-final.pdf
- Silva Júnior, J. dos R. S., & Fargoni, E. H. E. (2020). Future-se: O ultimato na universidade estatal brasileira. *Educação & Sociedade*, 41, 1–17. <https://doi.org/10.1590/ES.239000>
- Souza, J. B. R. de, Brasil, M. A. de J. S., & Nakadaki, V. E. P. (2017). Desvalorização docente no contexto brasileiro: Entre políticas e dilemas sociais. *Ensaio Pedagógico*, 1(2). <https://doi.org/10.14244/enp.v1i2.40>
- Souza, K. R., Oliveira, R. C., Fernandes, D. M., Silva, L. G., Pinto, M. B., Almeida, M. S., & Moraes, R. S. (2017). A nova organização do trabalho na universidade pública: Consequências coletivas da precarização na saúde dos docentes. *Ciência & Saúde Coletiva*, 22(11), 3667–3676. <https://doi.org/10.1590/1413-812320172211.01192016>
- Souza, K. R., Santos, M. B., Lima, D. R., & colaboradores. (2018). Cadernetas de saúde e trabalho: Diários de professores de universidade pública. *Cadernos de Saúde Pública*, 34(3). <https://doi.org/10.1590/0102-311X00037317>
- Souza, K. R., Ferreira, R. B., Silva, M. F., & colaboradores. (2021). Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. *Trabalho, Educação e Saúde*, 19. <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00309>
- Teles, C. C., Tella, L., & Bianchini, L. G. B. (2022). A síndrome de Burnout em professores do ensino superior no período de pandemia da Covid-19. *Humanidades e Tecnologia (Finom)*, 33(1), 172–182. http://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/view/2173
- Viapiana, V. N., Gomes, R. M., & Albuquerque, G. S. C. de. (2018). Adoecimento psíquico na sociedade contemporânea: Notas conceituais da teoria da determinação social do processo saúde-doença. *Saúde em Debate*, 42, 175–186. <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/Y36fDqvZL5Js4nnWpXrYpBb>



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Vieira, R. B. (2019). O programa para a educação superior de Jair Bolsonaro: Empreendedorismo, controle e ofensiva sobre o fundo público. *Universidade e Sociedade*, 19(64), 90–101. <https://www.andes.org.br/img/midias/a452f279df0114a269920b82dd61b0911563379753.pdf>

Villafuerte, J., Bello, J., Cevallos, W., & Bermello, J. (2020). Rol de los docentes ante la crisis del Covid-19: Una mirada desde el enfoque humano. *REFCaIE*, 8(1), 134–150. <http://refcale.ulead.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3214>

Waltermann, M. E., Martins, M. I. M., & Gedrat, D. (2022). Felicidade e trabalho na percepção dos professores do ensino superior: Revisão integrativa. *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, 9(19), 175–194. <https://doi.org/10.55028/pdres.v9i19.13472>

Submetido: 20/09/2025

Aprovado: 30/10/2025

Publicado: 30/11/2025

Autor 1: Maria Carolina Padilha Montenegro Reis Mestre, UFAM, carollpadilha@yahoo.com.br, <https://orcid.org/0000-0003-3284-9482>, Av. General Rodrigo Octavio Jordão Ramos, 1200 - Coroado I, Manaus - AM, 69067-005.

Autor 2: Roberta De Lima, Mestre, UFAM, roberta.delimasousa@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1698-9362>, Av. General Rodrigo Octavio Jordão Ramos, 1200 - Coroado I, Manaus - AM, 69067-005.

Autor 3: Ronaldo Gomes-Souza, Doutor, UFAM, ronaldopsicologo@ufam.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-4349-2688>, Av. General Rodrigo Octavio Jordão Ramos, 1200 - Coroado I, Manaus - AM, 69067-005.

Autor 4: Gisele Cristina Resende, Doutora, UFAM, giseleresende@ufam.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-6898-0995>, Av. General Rodrigo Octavio Jordão Ramos, 1200 - Coroado I, Manaus - AM, 69067-005.