

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A ESPETACULARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE
UNIVERSITÁRIO:
Dilemas entre produzir e viver e viver para produzir**

Nara Luciene Rocha Fidalgo

Belo Horizonte

2010

NARA LUCIENE ROCHA FIDALGO

**A ESPETACULARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE
UNIVERSITÁRIO:
Dilemas entre produzir e viver e viver para produzir**

Tese apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora: Profa. Dra. Antônia Vitória Soares Aranha

Belo Horizonte
2010

NARA LUCIENE ROCHA FIDALGO

**A Espetacularização do Trabalho Docente Universitário:
Dilemas entre produzir e viver e viver para produzir**

Banca examinadora:

Profa. Dra. Antônia Vitória Soares Aranha (Orientadora) (UFMG)

Prof. Dr. João dos Reis Silva Júnior (UFSCAR)

Profa. Dra. Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira (PUCMinas)

Profa. Dra. Maria de Lourdes Rocha Lima (UFMG)

Prof. Dra. Nilma Lino Gomes (UFMG)

Prof. Dr. João Bosco (CEFET/MG) - Suplente

Prof. Dr. Hormindo Pereira de Souza Júnior (UFMG) - Suplente

DEDICATÓRIA

*A minha vida é do Mestre
Meu coração é do meu Mestre
O meu caminho é do Mestre
Minha esperança é meu Mestre*

*À Deus eu entreguei o barco do meu ser e entrei no mar afora
Prá longe naveguei, não vejo mais o cais
Só Deus e eu agora...*

*A minha vida é do Mestre
Meu coração é do meu Mestre
O meu caminho é do Mestre
Minha esperança é meu Mestre*

*Na solidão da lida eu pude perceber o quanto Deus me ama
As ondas grandes vêm, tentando me arrastar
Prá longe da presença Dele...*

Mas minha vida é do Mestre... Jesus

(Lázaro)

AGRADECIMENTOS

Aos dois homens da minha vida:

Meu filho Arthur, ainda tão pequenino, você foi minha inspiração com seu sorriso e sua doçura em todos os momentos a cochichar-me “*Mamãezinha linda...*”

Fernando, amor da minha vida e realmente um grande homem e exemplo a ser seguido. Agradeço seu cuidado, seu amor, sua fé em Deus e em mim. Agradeço-os por iluminarem minha vida e ofereço-lhes minha gratidão pela paciência nos momentos de ausência, mesmo tentando que estes não se fizessem constantes durante este tempo de trabalho.

À minha querida orientadora Profa. Dra. Antônia Aranha, muito obrigada pela sua competência profissional, seu cuidado e zelo nas orientações. Mas, mais que isto, você marcou minha vida como ser humano que compreende as necessidades e dificuldades de outro ser humano. Agradeço-te pela serenidade e tranquilidade quando precisei de tempo para cuidar da minha saúde. Isto me deu força para voltar com a “bola toda” e investir tudo para concluir este trabalho. Espero que você se sinta tão realizada quanto eu.

Meus sinceros agradecimentos ao amigo prof. Dr. João dos Reis por gentilmente ter disponibilizado, junto com o prof. Dr. Valdemar Sguissardi, as entrevistas para que eu pudesse efetuar minha análise neste trabalho. Estes “pares” realmente fizeram a diferença contribuindo para que a discussão pudesse avançar um pouco mais na compreensão das necessidades que a docência universitária vem enfrentando.

Ainda meus agradecimentos à Profa. Dra. Maria de Lourdes Rocha Lima e ao Prof. Dr. João dos Reis pelas valiosas contribuições no exame de qualificação.

À querida amiga Profa. Dra. Dorinha, por confiar a mim seu investimento profissional e, sobretudo, pela sua amizade que é uma preciosidade e uma alegria.

Aos meus pais que me incentivaram, apoiaram e oraram por mim incansavelmente e aos meus irmãos, parentes e amigos que sempre torceram por mim. Sou grata a Deus por ter uma família tão linda!

Obrigada a CAPES.

“(...) a resistência é mais difícil, pois é alguma coisa que se absorve como ar, alguma coisa para qual você não se sente pressionado; ela está em toda parte e em parte alguma, escapar a isto é muito difícil. Os trabalhadores estão sob este tipo de pressão invisível e deste modo eles se tornam mais adaptados à sua situação do que podemos acreditar. Mudar isto é muito difícil, especialmente hoje em dia. Com os mecanismos de violência simbólica, a dominação tende a tomar a forma de um meio de opressão mais eficaz, e neste sentido mais brutal”. (BOURDIEU apud KOBBER, 2001, p.139).

RESUMO

O debate sobre Tecnologias, Sociedade da Informação, Sociedade do Conhecimento, sobre a tão falada instauração da Sociedade Digital vinha e, assim continua, como objeto de investigações recorrentes no campo das Ciências Sociais e das Ciências Humanas na última década. O professor universitário, que é o sujeito central deste trabalho - neste ínterim - como importante agente no processo de produção e difusão do conhecimento vai sendo confrontado com muitas novidades, benefícios, mas também exigências sobre o cotidiano das suas atividades de trabalho e sobre todo seu entorno social, inclusive, sobre o espaço 'privado' do lar. O Produtivismo e os seus desdobramentos são a questão central desta abordagem, a "espetacularização" dessa docência vai dialogando com Debord (1997), que afirma que o "espetáculo na sociedade corresponde a um fabrico concreto de alienação". Para análise da tese foram considerados os depoimentos de 26 professores entrevistados de 7 Universidades Federais da região sudeste: Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), com o objetivo de identificar as principais mudanças que afetaram o trabalho docente no período de 1995 a 2007, especialmente tendo como referência o Plano de Reforma do Estado iniciado em 1995. O trabalho está distribuído em Introdução, cinco Capítulos e Conclusão. Recorreu-se como recurso metodológico, à utilização de obras artísticas no campo da Música e da Literatura Poética, na tentativa de ilustrar de maneira mais suave o que em alguns momentos será duro de ser exposto, além de intencionar conduzir a uma reflexão sensibilizada, e não apenas cientificada do tema proposto.

Palavras-chave: Produtivismo; Trabalho Docente; Sociedade do Espetáculo; Saúde; Trabalho e Educação

ABSTRACT

The debate on Technology, Information Society, Knowledge Society on the so-called establishment of the Digital Society was, and remains so, as the object of investigations in the field of applicants' Social Sciences and Humanities in the last decade. The professor, who is the subject of this paper - in the meantime - as a key actor in the production and dissemination of knowledge will be confronted with many new benefits, but also demands on their daily activities and work on all your social environment, including on the space 'private' home. The high productivity and its consequences are the central issue of this approach, a spectacle that teaching is a dialogue with Debord (1997), which states that the "spectacle within society corresponds to a concrete manufacture of alienation." For analysis of the thesis were considered the testimony of 26 teachers interviewed, 7 universities public universities in the Southeast: Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) and Universidade Federal do Rio de Janeiro (Unirio), in order to identify the major changes that affected the teaching period 1995 to 2007, especially with reference to the Plan of Reform of the State started in 1995. The work is distributed in the Introduction, five chapters and Conclusion. Resorted to as a methodological resource, the use of artistic works in the field of Music and Literature Poetics in an attempt to illustrate more smoothly that at times will be hard to be exposed, and intend to lead a reflection sensitized, and cientifized not only of the subject.

Keywords: High productivity; Teaching Work, Society of the Spectacle, Health, Labor and Education.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANDES – Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior

ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

APUBH – Sindicato dos Professores de Universidades Federais de Belo Horizonte e Montes Claros

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CV *Lattes* – Currículo *Lattes*

DE – Dedicção Exclusiva

EUA – Estados Unidos da América

FAE – Faculdade de Educação

Fapemig - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais

Fapesp – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

FINEP – Financiadora de Estudos e Projetos

GED – Gratificação de Estímulo à Docência

IES – Instituições de Ensino Superior

IFES – Instituição Federal de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MCT – Ministério da Ciência e da Tecnologia
MEC – Ministério da Educação
NEDDATE - Núcleo de Estudos, Documentação e Dados sobre Trabalho e Educação
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PROIFES - Fórum de Professores das Instituições Federais de Ensino Superior
PRÓ PG – Pró Reitoria de Pós- Graduação
REUNI – Programa de Reestruturação e Expansão da Educação Superior
SAST - Serviço de Assistência à Saúde do Trabalhador
SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
UBA – Universidade de Buenos Aires
UBES – União Brasileira de Estudantes Secundaristas
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFES - Universidade Federal do Espírito Santo
UFF- Universidade Federal Fluminense
UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
UFU - Universidade Federal de Uberlândia
UNAM - Universidad Nacional Autónoma de México
UNE – União Nacional dos Estudantes
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância
Unifesp - Universidade Federal de São Paulo
UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba
UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

<i>APRESENTAÇÃO</i>	14
Sobre a Construção da Tese.....	14
<i>INTRODUÇÃO</i>	21
<i>CAPÍTULO 1 TRABALHO DOCENTE X TRABALHO DECENTE: O CARÁTER DE (DES)HUMANIZAÇÃO DO TRABALHO EM CONFLITO</i>	31
A Relação entre Tecnologias e Trabalho Docente: Alguns Desafios e Avanços.....	52
<i>CAPÍTULO 2 PRODUTIVIDADE E PRODUTIVISMO: QUAL ÉTICA? (Na minha casa não!)</i>	64
Produtivismo e Relações Familiares.....	84
Produtivismo e Saúde Física, Mental e Emocional.....	91
<i>CAPÍTULO 3 O PRODUTIVISMO ACADÊMICO E A PRODUÇÃO CIENTÍFICA: CAPES, QUALIS, CNPQ, LATTES, – O QUE ELES TÊM A VER COM ISTO?</i>	102
Produtivismo, indivíduo e individualismo: uma cultura do isolamento?	124

<i>CAPÍTULO 4 SOBRE AS ESTRATÉGIAS DE DEFESA DA DOCÊNCIA FRENTE À “LOUCURA DO TRABALHO”</i>	128
Sobre as Estratégias de Defesa dos Professores	137
Produtivismo e Ócio	146
Tempo, Produtivismo e Intensificação do Trabalho: Relações entre Prazer e Sofrimento no Trabalho Docente	149
<i>CAPÍTULO 5 O PRODUTIVISMO E A ESPETACULARIZAÇÃO DA DOCÊNCIA: O PROFESSOR COMO REFÉM</i>	159
<i>CONCLUSÃO O PROFESSOR DA PÓS: TRABALHADOR IMATERIAL, PRODUTIVO, INTENSIFICADO</i>	180
<i>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</i>	192
<i>BIBLIOGRAFIA</i>	199

APRESENTAÇÃO

Sobre a Construção da Tese

A proposta de investigação no campo de discussão sobre Trabalho Docente e suas novas configurações frente à instauração da lógica produtivista no ensino superior público brasileiro surgiu em 2006, ano em que foi apresentado e aprovado o projeto na seleção para o doutoramento em Educação na Faculdade de Educação da UFMG sob o seguinte título: “A Lógica Produtivista e as Tecnologias Digitais no Trabalho Docente Universitário: novos tempos e espaços de conformação da subjetividade”.

Como propõe o título inicial, o trabalho tinha um enfoque voltado para as TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação - e à forma como estas vinham influenciando o trabalho do professor, na universidade e nos espaços extralaborais, particularmente no âmbito doméstico, que parecia estar bastante impregnado das demandas do trabalho, já que o uso do computador, da internet, dos celulares na vida privada não ficou restrito a este espaço, mas

vem fazendo importantes, crescentes e contínuas conexões com o universo laboral.

O debate sobre Tecnologias, Sociedade da Informação, Sociedade do Conhecimento, sobre a tão falada instauração da Sociedade Digital vinha e, assim continua, como objeto de investigações recorrentes no campo das Ciências Sociais e das Ciências Humanas na última década. O professor universitário, que é o sujeito central deste trabalho - neste ínterim - como importante agente no processo de produção e difusão do conhecimento vai sendo confrontado com muitas novidades, benefícios, mas também exigências sobre o cotidiano das suas atividades de trabalho e sobre todo seu entorno social, inclusive, sobre o espaço 'privado' do lar.

O "Mundo Encantado da Tecnologia", ao qual a sociedade do final do século XX e do presente século XXI está imersa, suscita questionamentos de ordem mais filosófica sobre o papel dos indivíduos (con)formados neste contexto, que reportam ao já apresentado por Harvey (1995) em "A Condição Pós-Moderna", por Debord (1997) em "A Sociedade do Espetáculo" e, de uma forma mais poética talvez, por Bauman (2006) em "Amor Líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos", que aborda várias questões acerca da fluidez do cotidiano no nosso "líquido mundo moderno".

Em termos gerais, ao se pensar em uma sociedade constantemente sob o apelo e a influência dos avanços e do progresso das Ciências e das Tecnologias que vem se estabelecendo, de forma geral, de maneira fluída, consumista e individualista, conforme já apontado pelos autores acima, valeu-me questionar como o ser e o fazer da docência aparecem neste cenário.

Fato é que a experiência de ser professora de um curso de Especialização e Coordenadora de outro, ambos na área de Educação de uma grande Universidade Privada, além de compartilhar a vida com um professor efetivo do programa de pós-graduação em Educação da UFMG, com trabalho em regime de Dedicção Exclusiva, fez-me perceber de forma mais próxima e com maior

clareza, as repercussões das exigências do trabalho, sobretudo no caso do meu marido, enquanto professor de universidade pública. Tais repercussões aparecem enquanto a relação com o trabalho é construída e, na medida em que as mudanças - rápidas e muitas vezes de impacto verticalizado, – se estabelecem sobre os coletivos (já escassos) e sobre os indivíduos.

A intelectualidade, os compromissos familiares e sociais, a saúde, as emoções e os comportamentos docentes têm sofrido grandes mudanças, mas que não podem estar restritas à abordagem reducionista que culpabiliza as Tecnologias por tudo o que traz de novo sobre o trabalho. Também não se pode crer na ótica ufanista e encantada da Tecnologia como redenção, como grande facilitadora – apenas - do trabalho. Na verdade, seus usos e escolhas políticas é que definem suas repercussões. Portanto, não vale aqui, uma visão maniqueísta, é necessária, sim, uma visão histórico-crítica desta problemática.

Foi este o ponto de partida para repensar minha mudança de enfoque no trabalho, não desconsiderando a Tecnologia, mas deslocando-a como pano de fundo de grande relevância para os apontamentos que o levantamento bibliográfico, o trabalho de pesquisa e leitura e a análise de entrevistas conduziram posteriormente.

Dessa forma, passou-se a pensar em “A Espetacularização do Trabalho Docente Universitário: Dilemas entre produzir e viver e viver para produzir” como título mais adequado ao que foi sendo definido como base para a construção deste texto. O Produtivismo e os seus desdobramentos são a questão central desta abordagem, a “espetacularização” dessa docência vai dialogando com Debord (1997), que afirma que o “espetáculo na sociedade corresponde a um fabrico concreto de alienação”. Tendo em vista este cenário, e as questões que surgiram no desenvolvimento desse trabalho, era assim que os professores me vinham à mente:

Eis o professor. Eis ali também um palco pequeno e pouco iluminado. Sobre sua cabeça, um relógio de ponteiros, no pulso, um relógio digital. É para **contar**

o tempo, tem-se muita pressa. Seu tempo é chamado *Chronos*, seu sobrenome, *Áion*¹, um não é sem o outro. À sua volta há muitas cores, imagens, sons. Há muitos fios e caixas, há muita parafernália! Também há muitos outros palcos enfileirados, cada um tem o seu. O público? Não se vê ao certo. Mas o espetáculo deve continuar.

A alienação do espectador em proveito do objeto contemplado (que é o resultado da sua própria atividade inconsciente) exprime-se assim: quanto mais ele contempla, menos vive; quanto mais aceita reconhecer-se nas imagens dominantes da necessidade, menos ele compreende a sua própria existência e o seu próprio desejo. **A exterioridade do espetáculo em relação ao homem que age aparece nisto, os seus próprios gestos já não são seus, mas de um outro que lhos apresenta.** Eis porque o espectador não se sente em casa em nenhum lado, porque o espetáculo está em toda a parte. (DEBORD, 1997, p.24) (grifo nosso)

Esta imagem foi sendo esboçada em minhas idéias, na medida em que me aprofundava nas leituras e, principalmente, depois que tive acesso ao banco de dados da pesquisa “Mercantilização da Esfera Pública e Universidade – Nova Identidade Universitária e Trabalho Docente das IFES da Região Sudeste” (2008), gentilmente cedido pelos professores João dos Reis da Silva Júnior (UFSCAR) e Valdemar Sguissardi (UNIMEP). Esta pesquisa foi desenvolvida pelos dois pesquisadores a partir de entrevistas com 50 professores em 7

¹ “Dentre as numerosas concepções filosóficas do tempo, duas perspectivas sobressaem na medida em que possuem um impacto social significativo. Elas já estavam presentes nos debates da Grécia antiga: o tempo *Chronos* frente ao *Aiôn*. Gilles Deleuze lembrou-nos notavelmente a diferença entre eles: “*Chronos* é o presente que existe e que faz do passado e do futuro suas duas dimensões sempre dirigidas, tais que se vai do passado ao futuro, mas à medida que os presentes se sucedem nos mundos ou nos sistemas parciais. *Aiôn* é o passado-futuro em uma subdivisão infinita do momento abstrato, que não cessa de decompor-se nos dois sentidos de uma só vez, esquivando para sempre todo presente” (Deleuze, 1997, p. 95). Tomaremos a reinterpretação que Bergson (1996) propôs desta oposição por meio da distinção entre o tempo espacializado — no qual os presentes sucessivos se sucedem, à mercê da passagem de instantes a instantes que o ponteiro de um relógio materializa — e a duração, na qual se exerce um ímpeto permanente da totalidade do passado (em sua virtualidade e atualidade) em direção ao futuro, duração que qualificaremos de tempo-devir.” (Zarifian, Philippe. O tempo do trabalho: o tempo-devir frente ao tempo espacializado. **Tempo Social**, vol.14, no.2, São Paulo, Oct. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702002000200001&lng=en&nrm=iso> Acesso em 03 de out.2009

Universidades Federais da região sudeste: Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), com o objetivo de identificar as principais mudanças que afetaram o trabalho docente no período de 1995 a 2007, especialmente tendo como referência o Plano de Reforma do Estado iniciado em 1995. Os pesquisadores disponibilizaram o banco de dados para esta tese de doutoramento, cujo mérito na riqueza, amplitude e diversidade dos dados e informações coletados nas entrevistas permitiram explorar várias dimensões do tema proposto e, ainda, o aprofundamento de questões importantes para compreensão das metamorfoses em curso acelerado no campo do trabalho docente.

Da amostra de 50 professores com inserção na pós-graduação, e de várias áreas do conhecimento, para análise da tese foram considerados 26 entrevistados, dentre os quais alguns ocupando as funções de pró-reitoria de graduação e pesquisa, e de coordenação de programa de pós-graduação, o que em alguns aspectos, permite perceber as diferenças que se instalam quando da ocupação de algum cargo administrativo, em detrimento de ser somente professor ou pesquisador.

Os 26 depoimentos foram selecionados porque, para a tese, apresentavam algumas respostas ou pelo menos apontamentos claros da percepção que estes professores construíram em torno das questões-problema que nortearam a investigação proposta. Seus nomes serão omitidos, serão apresentados por ordem alfabética e com a distinção de sexo e será identificado somente o curso que atuam, visto que este foi considerado fator mais relevante e mais homogeneizante para se ter um vislumbre de como os professores das várias áreas vêm lidando com o turbilhão de mudanças, do que precisamente, identificá-los por instituição que têm características e histórias de desenvolvimento dos vários programas de pós-graduação peculiares. Os

entrevistados abrangem a pós-graduação das seguintes áreas de conhecimento e cursos:

- Ciências Humanas: dez entrevistados dos cursos de Educação, Psicologia, História, Filosofia e Ciência Política.
- Ciências Exatas e da Terra: três entrevistados dos cursos de Geociências e Física.
- Ciências Sociais Aplicadas: dois entrevistados dos cursos de Direito e Economia.
- Ciências da Saúde: cinco entrevistados dos cursos de Medicina, Biomedicina, Farmácia e Enfermagem.
- Engenharias: três entrevistados dos cursos de Engenharia de Recursos Hídricos e Ambiental, Engenharia Elétrica e Engenharia Mecânica
- Ciências Biológicas: três entrevistados dos cursos de Ciências Fisiológicas, Biofísica, Bioquímica e Farmacologia.

É necessário desde já justificar que o conjunto do tom evocado nas falas dos professores é, em geral, pessimista, embora não se pretenda apresentar uma narrativa apocalíptica do trabalho docente na pós-graduação. Entretanto, foi o que se pôde concluir tendo em vista o lado subjetivo e pessoal ter sido despertado, com discernimento pelos entrevistadores João dos Reis da Silva Júnior e Valdemar Sguissardi.

Há que se dizer que os professores, bem como este trabalho, reconhecem a positividade do trabalho docente na pós-graduação sabendo que os mesmos sujeitos entrevistados têm elementos positivos em relação a este. Entretanto, como foram conduzidos, despertados a falarem, desabafarem sobre questões que normalmente no cotidiano ficam adormecidas ou escondidas sob o

discurso da performance e da produtividade, como se poderá notar. Trazer à tona questões que, no cotidiano do seu trabalho, são secundarizadas como família e saúde os levaram a refletir e a expor muitos elementos angustiantes característicos do nosso “líquido mundo moderno”.

Se os leitores desse trabalho que forem professores de pós-graduação se identificarem com os relatos e com as conclusões apresentadas ao final, é bem provável que não estejamos tratando de uma tendência no meio docente. Ao contrário, talvez estejamos lidando com um fenômeno, com fatos generalizados e que, se ainda não abarcaram a maior parte do seu público (isto é, dos professores), estes, possivelmente, estejam por trilhar este caminho, se as políticas e as condutas individuais, dos coletivos organizados (ou não!) e institucionais não repensarem uma gestão mais democrática e humanizada da Universidade Pública, de forma que a voz rouca da docência pública brasileira possa proclamar e lutar pela autonomia profissional e por condições mais humanas de trabalho.

O trabalho está distribuído em Introdução, cinco Capítulos e Conclusão. Recorreu-se como recurso metodológico, à utilização de obras artísticas no campo da Música e da Literatura Poética, na tentativa de ilustrar de maneira mais suave o que em alguns momentos será duro de ser exposto, além de intencionar conduzir a uma reflexão sensibilizada, e não apenas cientificada do tema proposto.

INTRODUÇÃO

A sociedade cognitiva (LÉVY, 1999) tem imposto novos padrões e valores, tanto morais quanto laborais que têm formatado um perfil diferenciado de trabalhador, o qual vem se consolidando centralmente sobre elementos como a intensificação expressiva do trabalho, em geral escondidos sob o discurso da (pseudo) autonomia. A consolidação deste movimento se pauta na quase total responsabilização **individual e isolada** dos trabalhadores, em detrimento do coletivo, já que este - em função de tudo o que historicamente demonstrou poder representar em termos de conquistas da classe trabalhadora - foi sendo minado no contexto das relações de trabalho.

Tais transformações apontam para o recrudescimento dos processos de individualização das relações de trabalho e de formação (FIDALGO, 2003) e estão intimamente ligadas ao contexto de mudanças globais que afetam a sociedade em geral e, especialmente, o setor educacional. No plano do trabalho docente, assim como em outras atividades, observa-se o estabelecimento de uma cultura do desempenho (SANTOS, 2004) que redefine uma série de aspectos concernentes às atividades cotidianas que fazem parte do trabalho dos professores.

O sentido mercantilista destas transformações no setor educacional é crescente, privilegiando-se uma visão utilitarista que valoriza aspectos como eficiência e eficácia visando à redução de custos dos cofres públicos com educação e ajuste às demandas de mercado². Por outro lado, como a educação passa a ser ressaltada como importante elemento estratégico para o momento atual de desenvolvimento capitalista, vários organismos internacionais de financiamento (BID, BIRD, UNESCO e UNICEF) têm trabalhado no sentido de definição e estabelecimento de critérios e diretrizes políticas no plano educacional mais voltadas, sobretudo, para os países considerados em desenvolvimento.

As diretrizes do Banco Mundial para a educação, segundo Santos (2004, p.1147, 1148), são: 1) a elaboração de currículos sintonizados com as demandas do mercado; 2) centralidade para a educação básica, com a redução de gastos com o ensino superior; 3) ênfase na avaliação do ensino em termos dos produtos da aprendizagem e do valor custo/benefício; 4) centralidade da formação docente em serviço em detrimento da formação inicial; 5) autonomia das escolas com o maior envolvimento das famílias; 6) desenvolvimento de políticas compensatórias voltadas para os portadores de necessidades especiais e para as minorias culturais.

Estas orientações basearam as reformas educacionais no Brasil, especialmente no governo FHC, e apontaram para a incorporação e legitimação da cultura do desempenho na organização teórico-prática do trabalho docente, fazendo com que os professores fossem levados a privilegiarem somente transmissão/ensino de conteúdos, visto que seu desempenho passa a ser medido em função dos resultados que os alunos alcançam em provas e outras avaliações, diminuindo a preocupação com a formação humana integral de seus alunos. (SANTOS, 2004, p. 1150).

² Neste sentido, vale ressaltar que, mesmo passível de muitas críticas, ações do governo Lula como o Reuni representaram um aumento no investimento no Ensino Superior, com a construção de campos universitários e investimentos em novas instalações, por exemplo.

Na cultura do desempenho, o professor, sua instituição de ensino e o seu trabalho ficam expostos negativamente, pois os aspectos ressaltados nas avaliações dessas instâncias acabam por ressaltar as falhas do processo e evidenciar os objetivos que não foram atingidos, sem, contudo, considerar os aspectos de caráter positivo do trabalho do professor e sem problematizar e analisar as circunstâncias e os possíveis motivos pelos quais os objetivos e tudo o mais que se espera do trabalho do professor não foi alcançado.

Na medida em que se estabelece a necessidade de se focalizar o **desempenho**, percebe-se que o trabalho docente vai sendo condicionado a se desenvolver acriticamente, passando a ser formatado por uma lógica que acaba impossibilitando ou inviabilizando as manifestações mais críticas, autônomas, flexíveis, criativas e diferenciadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico, já que se instaura uma percepção equivocada de que os aspectos que não podem ser observados e medidos não têm importância para a avaliação do trabalho. Nesse contexto, tanto os professores quanto as instituições em que trabalham acabam por perder o interesse em desenvolver atividades que não estejam diretamente vinculadas aos indicadores de desempenho estabelecidos. E os alunos, quase sempre, acabam por receber uma formação que desde o início prepara ou treina apenas para alcançar bons resultados nas provas, ao invés de receberem uma educação mais ampla.

Martins (2004), em diálogo com Duarte (2000) afirma:

Relegar para um discreto segundo plano o conteúdo da aprendizagem em nome de um apologético 'aprender a aprender' implica conceber "[...] o processo educativo como um processo de interação entre significados subjetivos e individuais em oposição à transmissão de um saber objetivo socialmente construído" (DUARTE, 2000b, p.108), a ter como resultado a individualização do conhecimento, a naturalização das desigualdades e a cruel responsabilização do indivíduo por aquilo que suas condições objetivas de vida não lhe permitiram, no que se inclui uma educação escolar de qualidade. (MARTINS, 2004, p.65)

Em face destas mudanças, observa-se que o trabalho docente também vem sendo fortemente impactado pelo desenvolvimento da chamada lógica de

competências, que tem um aspecto central da organização de um novo modo de acumulação e de regulação capitalista, e que vem permeando a luta entre Capital e Trabalho, nas últimas décadas.

A sua emergência como ideário ou lógica de regulação das relações de trabalho e de formação dos trabalhadores pode ser identificada a partir da década de 80, como forma de responder à crise do trabalho prescrito e da escola como formadora de mão-de-obra. Este processo deriva das profundas transformações da acumulação do Capital, iniciado com a crise do petróleo do início dos anos 70, e do padrão de regulação fordista-keynesiano e do Estado de Bem Estar Social.

Fidalgo (2003) define a competência como o processo de mobilização pessoal de elementos tácitos, introspectivos e idiossincráticos que são associados a um determinado grau de saberes e conhecimentos previamente descritos e reconhecidos. Assim, competência não se baseia somente nos aspectos internos ou de natureza comportamental, nem exclui o que supostamente poderia ser comprovado por certificados ou convenções, mas está relacionado ao **ser** e **ter** a capacidade de vincular estas duas dimensões, de forma que elas funcionem de forma “positiva” no e para o trabalho.

Dessa forma, percebe-se que para a lógica de competências, o indivíduo, o trabalhador é o centro. O seu portfólio é a principal referência. As suas competências é que definirão a sua remuneração salarial e o seu “lugar” no trabalho, é definido, muitas vezes, independentemente dos títulos escolares obtidos, ou do nível escolar alcançado³. Identifica-se, então, uma mudança do foco das qualificações que são socialmente definidas para as competências individualizadas. (FIDALGO, 2003)

³ No decorrer do trabalho ficará claro que no caso dos docentes universitários a qualificação expressa através dos diplomas é essencial para sua inserção profissional na academia, porém para sua permanência e ascensão profissional são valorizados seus saberes, competências, comportamentos e sua capacidade de produzir segundo as especificidades do seu cargo/função na universidade, por exemplo, se está inserido somente na graduação, ou na pós-graduação, em atividades ou grupos de pesquisa, etc.

Na medida em que se ‘valoriza’ os diversos saberes que os trabalhadores possuem, sejam eles tácitos⁴, da experiência ou formais, promove-se um aumento da competitividade no trabalho, já que o desempenho das pessoas passa a ser estratégico para negociação do seu espaço no trabalho (tendo que produzir de forma individualizada) para manterem-se empregados. Por parte da gestão do trabalho este movimento é incentivado, apoiando-se em pressupostos cada vez mais individualizantes e diferenciados que geram na identidade dos empregados o convencimento ou a simples aceitação, de que as oscilações salariais são legitimadas em função das competências de cada um⁵.

Esta lógica tem predominado nos discursos e nos processos de avaliação, validação, certificação do trabalho docente universitário, especialmente da pós-graduação, o que demonstra um movimento de regulação de uma ótica doutrinária economicista e produtivista que tem sido priorizada e que acirra a disputa ideológica entre capital e trabalho. Prova disso são as novas exigências com as quais os professores vêm sendo freqüentemente confrontados, dentre as quais: o estabelecimento de novos índices de produtividade; a constante busca por (re)qualificação e as avaliações de desempenho.

A inserção e o emprego crescente das tecnologias informáticas e de multimídia nos processos de ensino-aprendizagem trazem demandas e expectativas sobre a atividade docente, constituindo-se num problema teórico importante e de grandes implicações práticas.

As tecnologias da informação e da comunicação (TIC) e atualmente, sobretudo, as chamadas tecnologias digitais, enquanto mediação do processo de trabalho

⁴ Entendido aqui como um saber que se detém, mas que não é possível explicar como foi aprendido ou desenvolvido. Aquele que pode ser manifestado na prática, mas que se processa no limiar existente entre as projeções mentais e a ação, não sendo, portanto, passível de decodificação ou transferibilidade. A partir do momento em que se torna passível de explicação, deixa de ser secreto, portanto sai da dimensão do tácito para o explicável ou decodificável, possibilitando, inclusive, a sua apropriação por outrem.

⁵ No caso da docência universitária pode-se utilizar como exemplo desta lógica a extinta GED – Gratificação de Estímulo à Docência – que variava conforme a produtividade do professor e incidia sobre seu salário.

constituem um aspecto importante para a discussão do produtivismo do trabalho docente, pois estes instrumentos afetam profundamente a relação ensino-aprendizagem, assim como impactam a relação com os objetos de conhecimento. Entretanto, ainda não foram devidamente exploradas as condições objetivas e subjetivas que favorecem a apropriação e socialização crítica e criativa destas tecnologias pelos professores. Também não se tem clareza se as intervenções destas sobre as atividades e a rotina dos professores refletem numa virtualização do trabalho coletivo e num acirramento da individualização das relações inter e intralaborais, além de refletir sistematicamente sobre as relações sociais, de forma geral e mais particularmente no espaço doméstico e familiar.

Observa-se que o desenvolvimento da lógica produtivista imposta pelos instrumentos e instituições reguladoras (e, também, avaliadoras) do trabalho docente universitário tem, paulatinamente, confrontado a identidade deste campo às formas reestruturadas (para não dizer que são 'novas') de conformação da sua objetividade, mas principalmente da sua subjetividade. E neste sentido, a abordagem sobre a utilização dos tempos e espaços que estes professores (re)constroem na sua prática cotidiana precisa ser investigada.

Sendo assim, este trabalho se propõe a investigar como a lógica produtivista aliada à disseminação de políticas que têm estimulado o desenvolvimento de um determinado perfil de professor da pós-graduação pública federal por parte de agências como a CAPES e o CNPq tem reforçado, ou não, o processo de individualização das relações sociais e laborais, requerendo mudanças sobre a objetividade dos processos de trabalho e de formação e, por conseguinte, na subjetividade dos profissionais da educação.

Estas mudanças representam um problema a ser negociado, já que as relações que os professores estabelecem com o saber objetivado na tecnologia, nos procedimentos de controle do seu trabalho e com a sua própria subjetividade são constituídas pelas relações sociais e de trabalho, que também são relações de poder. Além disso, este quadro parece favorecer um

estado crítico de saúde docente, que tem se refletido, em grande parte, como resposta ao culto ao ideário produtivista exacerbado ao qual o ambiente de trabalho e também o espaço doméstico tem sido penetrado, inclusive tendo suas formas próprias de organização mudadas e ajustadas em torno do produtivismo.

Compreender as bases de sustentação do produtivismo e identificar seus pontos de convergências e divergências é de fundamental importância para expor a questão tal como um **problema** que já está consolidado sobre uma logística específica de estruturação educacional. Frente a isso, é premente a necessidade de se discutir saídas e estratégias de defesa por parte dos profissionais da educação.

Para tanto, faz-se necessário, compreender também como os professores da rede pública federal, especialmente da pós-graduação, têm construído sua profissionalidade e identidade frente à instauração externa e interna da lógica do produtivismo no trabalho docente, baseado essencialmente no modelo CAPES, e que excede aos espaços laborais e adentra o domínio doméstico e outras esferas extra-laborais. É importante, para o desenvolvimento desta análise, também considerar que assim como o trabalho impacta, influencia e/ou determina mudanças sobre outras esferas que não somente a sua, os espaços e tempos extra-laborais também podem e devem interferir na relação com o trabalho e seus alcances sobre os outros domínios da vida social e com a saúde mental.

Para refletir sobre este e outros pontos que se apresentam de suma importância para discutir a questão proposta tem-se como ponto de partida as dimensões que serão apontadas a seguir e que dialogam com alguns pontos relevantes apresentados na conclusão da dissertação de Mestrado em Educação defendida na UFMG e que constituem importante aporte teórico para o desenvolvimento deste trabalho. Tais dimensões, para o propósito deste estudo, serão adotadas inicialmente como hipóteses de investigação e, posteriormente, como eixos de análise que poderão fornecer dados

necessários para a compreensão da relação que se estabelece entre o processo de individualização e a construção de espaços coletivos na atividade docente. São elas:

1. Os processos de trabalho docente são singulares e não permitem uma relação direta com a manifestação integral dos saberes apreendidos ou adquiridos no desenvolvimento das atividades profissionais, visto que o planejamento do trabalho pode se tornar repetitivo ao se pautar em trabalhos pré-existentes e armazenados em banco de dados que facilitam a reutilização de um mesmo procedimento e esquemas por muitas vezes e em contextos diferenciados;
2. A lógica de competências legitima uma ótica utilitarista que, empiricamente, atribui aos indivíduos responsabilidades que não estão apenas na esfera do individual, mas também do público. Os professores universitários são impulsionados a atenderem aos padrões de produtividade vigentes sem que as condições objetivas estejam colocadas, levando-os a colocarem seu bem-estar, sua saúde em jogo para conseguirem atender aos reclamos da gestão do trabalho;
3. As competências convergem para uma definição fundamentada na construção social e associada aos percursos individuais para que se possa interpretar e agir sobre a realidade do trabalho. A ênfase está na demanda por capacidades tais como responsabilidade, autonomia, criatividade, perspicácia, dinamismo e outras facetas que não são mensuráveis, portanto não podem ser padronizadas. Estabelece-se um conflito constante entre produzir com qualidade ou simplesmente produzir números para os relatórios das avaliações produtivistas;
4. A lógica de competência laboral prioriza uma formação unilateral e não omnilateral, já que a dimensão coletiva do trabalho parece apresentar-se acentuada somente no plano discursivo, pois, na medida em que se considera a produtividade individualizada nas relações de trabalho, o

caráter coletivo e socializador do trabalho passa a ser progressivamente suprimido pelos interesses pessoais, o que favorece a formação de um tipo de profissional isolado, de identidade fragilizada ou fragmentada e que busca manter um diferencial em relação aos outros;

5. Há uma virtualização da autonomia no trabalho devido à série de constrangimentos externos e de financiamento das agências de fomento, que parece revelar manobras subjetivas para intensificar a produtividade e mascarar as relações de poder sobre o trabalho docente;
6. A lógica do produtivismo acadêmico tem gerado uma intensificação do trabalho, tanto no local próprio de trabalho, mas também sua transferência para o contexto doméstico, o que parece gerar um forte impacto sobre a saúde física, psíquica e emocional dos professores.

Frente a estes apontamentos e à discussão que se pretende apresentar nesta tese cujo pano de fundo central é a universidade pública, vale destacar, a visão de Boaventura Sousa Santos sobre a “Universidade do Século XXI” em tempos de globalização:

A universidade é um bem público intimamente ligado ao projeto do país. O sentido político e cultural deste projeto e a sua viabilidade dependem da capacidade nacional para negociar de forma qualificada a inserção da universidade nos contextos de transnacionalização. No caso da universidade e da educação em geral, essa qualificação é a condição necessária para não transformar a negociação em ato de rendição e, com ele, o fim da universidade tal como a conhecemos. Só não haverá rendição se houver condições para uma globalização solidária e cooperativa da universidade. (SANTOS, 2005, p.65)

Muitas das mudanças que têm afetado a Universidade como instituição e como coletivo, e no plano individual, em especial seus docentes, têm demonstrado que a globalização do ensino superior e da ciência é inevitável e que o desafio está em reconhecer as nuances deste “líquido mundo moderno”, numa referência à Bauman (2006), para então, criar condições que possam garantir o

desenvolvimento mais igualitário nas relações acadêmicas para evitar que a globalização não se imponha como o neocolonialismo do século XXI.
(ALTBACH, 2009)

CAPÍTULO 1

TRABALHO DOCENTE X TRABALHO DECENTE: O CARÁTER DE (DES)HUMANIZAÇÃO DO TRABALHO EM CONFLITO

Pela sua própria essência de transformação, os processos educacionais deveriam ter um caráter inovador. Entretanto, as inovações impõem determinados requisitos psicossociais em relação à capacidade de aceitação, acomodação e motivação dos indivíduos em relação às mudanças introduzidas nos processos de trabalho. Este fenômeno é crucial, pois ao se incorporar tais inovações, elas forçam a busca de novas concepções e soluções pedagógicas para necessidades e problemas próprios da civilização tecnológica atual, desafio cada vez mais complexo se considerarmos o dinamismo que a caracteriza. Não se trata, portanto, de mera incorporação, experimentação e difusão dos novos dispositivos técnicos, mas de desenvolvimento da capacidade de lidar de forma crítica e criadora com os mesmos e de superar os obstáculos e as dificuldades que surgem neste processo.

As dificuldades psicossociais, ou seja, as resistências frente ao processo inovativo e aos desafios inerentes às estratégias de introdução de novos fatores no processo de trabalho docente são elementos que se imbricam configurando um quadro complexo de obstáculos sobre o qual é preciso ter consciência e clareza sobre as possibilidades de atuação. Os professores, assim como qualquer outra categoria, são confrontados cotidianamente com “um sentimento pessoal de perda de controle, de aceleração das nossas vidas, de uma corrida interminável rumo a metas desconhecidas – ou cujo significado evapora quando são examinadas de perto” (CASTELLS, 2003, p. 226).

Castells (2003) afirma que este estado de imprevisibilidade social e de resistência ao mundo em rede conduzido pela internet se estabelece devido a uma série de desafios que precisam ser enfrentados, tais como a tentativa de garantia da liberdade de expressão e de comunicação; a busca pela superação do processo de exclusão digital e a criação de condições para o estabelecimento da capacidade de processamento da informação e construção do conhecimento por parte de todos os indivíduos, e não apenas de uma população restrita.

A organização e o desenvolvimento da sociedade em rede podem possibilitar um extraordinário avanço nos processos pedagógicos, através da criação de novos e mais ativos ambientes de trabalho, de remanejamentos espaço-temporais (inclusive do espaço doméstico), mas também trazem novas exigências e novos problemas, que devem ser analisados, como: a intensificação do trabalho; a demanda por aumento de produtividade; a invasão do trabalho no espaço doméstico; o maior controle externo de resultados, dentre outros.

Estas mudanças exigem ações mais reflexivas, sobretudo por parte do próprio professor, pois promovem importantes transformações sobre a cultura pedagógica, mais precisamente sobre a relação pedagógica. A

cultura técnica - que segundo Belloni (2003, p. 87) “significa um domínio de técnicas ligadas ao audiovisual e à informática, indispensáveis em situações educativas cada vez mais mediatizadas” – passa a ser uma das premissas da nova profissionalidade docente. Neste quadro, observa-se que o papel da subjetividade, dos comportamentos, dos saberes e competências vem sendo ressaltado como central aos processos de inovações tecnológicas. Os processos de formação profissional, (inicial e contínua), tornam-se componentes ainda mais importantes para investimento, na medida em que se constituem como o grande instrumento de sobrevivência no mundo globalizado e nos mercados cada vez mais predatórios.

Dessa forma, a nova lógica de reestruturação mercadológica é, também, uma lógica de reestruturação educacional. Nunca antes se assistiu a tão grande expansão na oferta de cursos de especialização, faculdades, supletivos, cursinhos preparatórios para vestibular, cursos de formação profissional em módulos que permitem um aperfeiçoamento constante. A corrida incessante pelo aprimoramento profissional tem permitido que o campo educacional se constitua como um campo fértil para investimentos no setor privado, que enfatiza e oferece suporte para o aumento da procura por formação para o mercado de trabalho, promovendo, assim, um forte desenvolvimento do processo de mercantilização da educação.

A profissão docente, desde a sua constituição moderna enquanto categoria profissional, se afirma e se enquadra na lógica do assalariamento. No entanto, é preciso considerar que, no interior desta mesma profissão coexistem os professores assalariados do Estado e os professores assalariados do setor privado e, embora tanto as redes públicas como o segmento privado estejam sob o controle estatal, é preciso considerar as características diversas que regem o assalariamento dos funcionários públicos e o dos empregados nas empresas privadas. (FIDALGO, 1996). Observar a relação que se estabelece entre profissionalização docente e a ótica estatal marcada por políticas neoliberais (MANCEBO e FÁVERO, 2004;

TOMMASI, WARDE e HADDAD, 1998) que favorecem o movimento de privatização do setor educacional constitui-se premissa importante para compreender de que forma a representatividade social docente tem se afirmado. Isto, já que é clara a relação que se estabelece entre as reformas educacionais no contexto neoliberal e a intensificação, precarização do trabalho docente.

Ao contrário de outras profissões ‘tradicionais’ que se constituíram e se estruturaram a partir de uma organização corporativa visando uma dada autonomia e a especificidade do conhecimento da sua área de atuação, a profissão docente constituiu-se, historicamente, a partir da intervenção de agentes externos como a Igreja e o próprio Estado. É interessante notar como se constitui a relação entre professores (categoria de trabalhadores) e Estado, na medida em que os primeiros buscam garantir independência, autonomia e auto-regulação em relação ao segundo, porém reconhece como sendo importante a possibilidade de se tornarem servidores do Estado no sentido de construção e validação de sua profissionalidade e identidade de classe. O Estado, nesse ínterim, ao mesmo tempo em que exerce o controle através do recrutamento, da seleção, da formação também busca atribuir aos professores um certo prestígio profissional, *status quo* que está fortemente associado à imagem de missão e de sacerdócio que circunda, até os dias de hoje, o ofício docente (FIDALGO, 1996).

Considerando-se que o eixo regulador das relações de trabalho promovido nos últimos anos é o da lógica das competências, percebe-se que o professor não escapa a este ‘novo’ ideário. Embora no plano discursivo ele não se apresente de forma ostensivamente prejudicial e reforçador da ótica de exploração do trabalho, em uma análise mais atenta, sobretudo, de ordem subjetiva, percebe-se que se afirma sobre um forte viés economicista e que, mesmo travestido de uma ‘nova’ proposta de exploração da mão-de-obra, que apresentaria uma forma de humanização do trabalho, acaba por impor novos ritmos para a sociedade em geral. Em outras palavras, significa

afirmar que as mudanças, longe de estarem atreladas somente ao plano econômico, se estendem ao campo educacional, cultural, político e ideológico, interferindo, determinantemente, nas dinâmicas familiares e nos estilos de vida, embora mantenham no mercado de trabalho a mola propulsora de todo o movimento. É, pois, a necessidade de acumulação capitalista que se impõe em detrimento das necessidades sociais da população de alcançar uma ocupação profissional e de assegurar suas condições de sobrevivência.

O trabalho docente, por sua vez, está mais atrelado aos novos padrões de regulação social, na medida em que a introdução de novos elementos para o desenvolvimento de suas atividades e de novos instrumentos de avaliação e acompanhamento derivam, essencialmente, das mutações e da dinâmica interna às organizações e aos modelos de sistematização dos mercados. É, portanto, de extrema relevância afirmar que há uma crescente e contínua revalorização da sua qualificação, mas não é mais suficiente apoiar-se apenas em uma titulação porque a sua competência passa a ser avaliada segundo a sua capacidade de mobilizar pessoalmente elementos tácitos, introspectivos e idiossincráticos associados aos saberes e conhecimentos, já anteriormente descritos e reconhecidos.

O professor considerado competente não está restrito somente ao que supostamente poderia ser comprovado por certificados ou convenções, nem exclui aspectos internos ou de natureza comportamental, mas significa ser e ter a capacidade de vincular estas duas dimensões, entre outras, como experiência profissional e produção de saberes, de forma que elas funcionem de forma “positiva” nas situações de trabalho, especialmente frente a uma infinidade de elementos que surgem no seu campo de atuação e que freqüentemente guardam uma importante relação com o avanço da linguagem digital.

Sobre este último aspecto, outra questão a ser considerada é que a emergência das empresas de rede e a individualização dos padrões de emprego suscitam novos problemas no campo das relações de trabalho, na medida em que os mecanismos de regulação e de proteção social sofrem os impactos da crise social global, que atinge mesmo sociedades que por mais desenvolvidas que sejam passam também a enfrentar tensões entre a lógica da competição individual e a lógica da solidariedade social, duelo este que se situa centralmente no campo de análise da subjetividade (CASTELLS, 2003).

Nesse ínterim, acaba por verem-se instauradas mudanças contundentes no universo do trabalho do professor, sobretudo das universidades públicas que é o foco desse estudo. Há um forte movimento de intensificação, de falta de compreensão sobre os limites necessários que devem ser estabelecidos entre labor e não-labor, especialmente, entre trabalho e família.

As mudanças no trabalho docente que incidem centralmente sobre o âmbito do tempo e do espaço têm possibilitado que os professores transformem ou enrijeçam ainda mais uma conduta que parece antiga da classe: a de levar trabalho para casa. Preparar aulas, corrigir provas em casa, preencher relatórios, dentre outros, parece nunca ter sido novidade para boa parte dos professores... (em média, sem computador, vale questionar quanto tempo era gasto com estas atividades em casa).

Bem, com o “Mundo Encantado da Tecnologia” e todo o seu desenvolvimento, aparato tecnológico, cores, sons, imagens, interação cibernética, enfim, toda a criatividade, novidade e facilidade que foram bem-vindas ao trabalho docente, - e a todos! - como grande canal de possibilidades de “democratização” da comunicação, veio também o peso e a responsabilidade desta “democratização”.

No que tange ao professor, é cada vez mais comum levar trabalho, e muito trabalho para casa, quer seja através de planejamento de aula, de reunião, de orientação de pós-graduação, de relatórios administrativos, relatórios acadêmicos, relatórios de produtividade, CAPES, *Lattes*, relatórios internos dos departamentos, dos programas de pós-graduações das faculdades, das universidades, dos projetos de pesquisas sem os quais os professores não conseguem produtividade suficiente para se manterem exemplares para serem parte da pós-graduação, entre outros fatores. São instrumentos materiais importantes para viabilizar esta extensão do trabalho em casa: o computador, a Internet, o celular. Há também que se dizer do processo contraditório entre consentimento e cooptação do professor para que isto se instaure no seu modo de vida. Assim, pode-se questionar: Quantas horas por dia fora do local oficial de trabalho são gastas com estas demandas? E por noite? Aos fins de semana? Feriados? Férias? O que faz quando perde o sono? E por que perde o sono?

Talvez seja razoável afirmar que a sociedade está sofrendo um processo de publicização do espaço privado das casas, dos lares, das famílias, justamente porque o limiar entre público e privado nas relações entre trabalho e a instituição original - a família - se esfacelaram em meio à onda crescente e avassaladora da sociedade mercadológica: *Tudo se compra, tudo se vende, tudo se negocia*. Nesse sentido, cabe ao professor refletir sobre o papel do seu trabalho que é imaterial, intelectual e de grande propriedade subjetiva, ou ainda, interativa, nos dizeres de Tardif e Lessard (2005), e confrontar o caráter do seu trabalho ao ideário (re)produtivista ao qual tem sido submetido.

Essas e outras tantas transformações são qualitativas e refletem diretamente no imaginário dos professores e na sua identidade⁶ construída ao longo da

⁶ Para Dubar (1995, p.105) identidade é o “resultado simultaneamente estável e provisório, individual e colectivo, subjectivo e objectivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições”.

relação com o trabalho. A Síndrome do *Burnout*⁷ e as discussões mais recentes sobre mal-estar docente, saúde física, mental e emocional da categoria têm apontado para a necessidade premente de levar esses profissionais a compreenderem que estas são questões de risco para a categoria.

Tais riscos podem ser identificados não apenas sobre o processo de trabalho docente, mas inclusive sobre o 'sentido' ou 'não-sentido' que o professor passa a atribuir ao seu labor, na medida em que vai percebendo-se destituído de autonomia sobre o que faz, sobre o que gostaria de fazer, de pesquisar, de desenvolver, de criar no seu processo de produção. Porém, o encurtamento dos tempos e a alta rotatividade incorporada à atividade (a docência, a pesquisa, a extensão, as atividades administrativas, burocráticas, e todos os outros vieses incorporados ao trabalho do professor) não permitem que a atividade acadêmica seja desenvolvida na amplitude que a sua autonomia e que a liberdade sobre a produção de conhecimento no campo acadêmico poderia proporcionar àqueles que seriam os principais atores desse universo, os produtores de conhecimento científico-intelectual.

Como demonstrado por Bosi (2007), ao longo da década de 90 na América Latina, observa-se a promoção de políticas de mercantilização da educação superior, desenvolvidas sob a égide do Banco Mundial, e a partir de então, a educação passa a ser vista como "Setor dos Serviços Não-Exclusivos do Estado" e esta noção passa a nortear as ações do Estado em relação às universidades públicas – nos âmbitos federal, estadual e municipal – (BOSI, 2007).

O mesmo autor aponta, em meados da década de 1990, que uma das conseqüências dessa política foi o expressivo aumento das matrículas em cursos presenciais oferecidas por IES privadas em detrimento das

⁷ A definição da Síndrome de *Burnout* será introduzida posteriormente.

matrículas nas IES públicas, cuja proporção era, na década de 1980, de 50% das matrículas para cada um dos setores, na década de 1990 passa de 70% para as IES privadas e 30% para as públicas e, de forma alarmante, segundo dados pelo MEC/INEP em relação ao ano de 2004 (BRASIL, 2005), a evolução continuava e a proporção era de 80% para 20% em favor das IES privadas (BOSI, 2007).

Vê-se, então, que na década de 90, ganha força um acentuado processo de privatização e sucateamento do Ensino Superior brasileiro, e em especial o federal, patrocinado pela política neoliberal do Governo Fernando Henrique Cardoso, que tem, dentre alguns dos efeitos sobre o trabalho docente, a diminuição sistemática, de cerca de 29% do financiamento da União para com as IFES. Bosi (2007) afirma que:

Se o crescimento da força de trabalho empregada nas IES públicas registrado entre 1980 e 2004 foi de 53%, nas IES privadas este foi superior a 270%! A inversão dessa relação deu-se a partir de 1998 (segundo mandato de FHC) e, certamente, foi preparada pela legislação que estimulou a multiplicação das instituições de ensino privadas e pela política de estagnação das IES públicas, explicitada fundamentalmente no arrocho orçamentário e no represamento de concursos.⁸

É importante ressaltar que no caso das Federais o aumento do número de docentes, no mesmo período, foi de apenas 19,8%, passando de 42.010 para 50.337. Cabe, sobretudo, as instituições estaduais a parcela maior de crescimento, atingindo a casa dos 153%. Verifica-se, na tabela abaixo, que as IFES tiveram um aumento percentual de matrículas na graduação muito superior ao dos professores, atingindo aproximadamente 86%.

⁸ O aumento dos docentes nas IFES entre 1980 e 2004 foi de 42.010 para 50.337 (19,8%). O aumento nas IES estaduais foi mais significativo, de 153%.

Tabela 4

(Relação docentes e matrículas nas IFES)

Anos	1980	1985	1989	1994	1998	2003	2004
IFES	42.010	42.087	43.397	43.556	45.611	47.709	50.337
Matrículas graduação*	305.099	314.102	301.535	349.790	392.873	567.101	567.101

* Considerados apenas os matriculados em cursos de graduação presenciais.

Fonte: MEC/INEP (organização do autor).

Tabela extraída de Bosi (2007).

Em meio a este quadro, um aspecto de salutar importância para fomentar a produtividade no trabalho docente das IFES pode ser identificado: é a criação da GED (Gratificação de Estímulo à Docência) pela Lei nº 9678/98 que introduziu uma avaliação do trabalho docente de caráter produtivista, que relacionava uma série de atividades acadêmicas (que acabam por refletir numa sobrecarga de trabalho) a uma dada pontuação e conseqüente gratificação correspondente a receber.

A lógica da GED, meritocrática e altamente produtivista, previa em seu início, que o professor poderia acumular o máximo de 140 pontos em um período de um ano (depois foi elevado esse índice para 175 pontos), sendo 120 desses reservados às atividades de ensino. Para obter essa pontuação os professores passaram a aceitar de forma mais tranqüila o aumento das horas-aulas semanais dedicadas à graduação, que associado ao crescimento da matrícula sem a contratação equivalente de docentes, levou ao aumento dos encargos didáticos.

Daí observou-se uma evidente intensificação do trabalho do professor e um também significativo aumento do número de alunos em relação ao número de professores. Em 1998, esta relação que era de 8 alunos por professor, passa em 2004, para 12 alunos por professor.

No parecer de Belloni (1999) sobre a GED:

A GED é um procedimento para atribuição de gratificação pecuniária por atividade realizada. Não se constitui, portanto, em um processo de avaliação de desempenho docente, porque os objetivos e critérios estabelecidos na Lei que a instituiu não incorporam como seria desejável aqueles pertinentes à avaliação educacional e institucional. A perspectiva avaliativa que toma a instituição em sua totalidade – e não apenas uma ou outra de suas dimensões ou dos atores com ela envolvidos – está voltada para o aperfeiçoamento da atividade acadêmica com impacto direto na qualidade e na relevância social e científica da formação dos alunos e da produção científica, artística e cultural desenvolvida. Além disso, a relação direta de resultados da avaliação de desempenho com gratificação financeira provoca duas conseqüências indesejáveis: primeiro, retira de foco o objetivo maior da avaliação que é transformar a universidade numa instituição de qualidade, que sirva cada vez melhor à sociedade. E, segundo, leva à aceitação de que uma "menor qualidade" do desempenho - que é associada a uma menor gratificação - seja algo natural e aceitável, sem considerar o impacto na formação do aluno e na produção acadêmica, assim como o reflexo disso para a sociedade. (BELLONI, 1999, p. 03)

Nesse ínterim, no período 1995-2005, observa-se o aumento do corpo discente, na graduação e na pós-graduação e, ao mesmo tempo, a reformulação nas formas de avaliação da CAPES. Esta agência surge em 1951, mas vai mesmo adquirir especial relevância e recursos para expansão e gestão da pós-graduação durante a ditadura militar brasileira.

Como afirmam Bianchetti e Machado (2009, p.54), a efetividade do papel da CAPES na universidade e no cotidiano dos envolvidos com a pós-graduação se dá através dos pares, o que lhe confere importante, de legitimidade “fazendo com que a política que era de um governo se transforme em política de Estado, funcionando independentemente de quem a estiver efetivando”, além de, é claro, as suas orientações exercerem um efeito de lei. Os mesmos autores apontam para o fato de que talvez não seja possível afirmar que a pós-graduação esteja aceitando, passivamente, todas as recomendações oriundas da CAPES, porém, o que se percebe é que as manifestações e reações às imposições ainda são demasiado tímidas visto que as repercussões sobre a avaliação e o fomento para financiamento de

pesquisas dos professores-pesquisadores, dentre outros quesitos, acabam por intimidar ações mais defensivas neste sentido.

Ainda numa breve leitura sobre a atuação da CAPES nota-se o seu papel em relação ao estímulo do aumento da produtividade e da competição não apenas entre os programas de pós-graduação, mas também interna a cada um deles.

Bianchetti e Machado (2009) ainda denunciam que o modelo CAPES é, ao mesmo tempo, muito criticado, mas assimilado no trabalho, devido à avaliação ser executada pelos próprios pares, o que acaba por atribuir ao modelo, legitimidade e operacionalidade, mesmo que a sua lógica de fomento e de avaliação não seja, em muitos aspectos, adequada às ciências sociais e humanas. E ainda, mesmo que este contexto suscite resistências e gere conflitos, não tem sido suficiente para levar à elaboração de políticas que revejam a lógica que conduz o modelo e tornem o trabalho docente mais decente e humanizado, ao invés de cada vez mais sufocante e competitivo.

Como os padrões de produtividade, no campo do trabalho docente, estabelecidos a partir de então, parecem evoluir ininterruptamente - cabe aqui perguntar: qual padrão se pretende atingir? -, para que consigam serem vistos e permaneçam minimamente reconhecidos como parte ainda produtiva (ou forçosamente produtivista), o professor da academia, sobretudo de caráter público, acaba por se ver enlaçado em uma lógica, um certo 'apego' produtivista que, grande parte das vezes, parece carinhosamente confundir-se com a positividade inerente à capacidade produtiva inata ao ser humano – sua capacidade de **trabalho**, de **transformação**. Sua subjetividade passa a ser condicionada, como se verá a diante, de tal forma que nem mesmo a sua instrução ou formação intelectual poderão fazer com que o professor-trabalhador compreenda de que maneira vai se atrelando mais e mais a uma lógica que o agride, que o

subjuga, e que o adocece fisicamente, intelectualmente e emocionalmente. Assim, de que valerá sua força de trabalho?

É neste plano específico da subjetividade que o trabalhador docente, tanto como classe que visa subsistência num modo de vida capitalista, como classe que também luta pelo reconhecimento e legitimação da sua identidade profissional e identidade social (DUBAR, 1997), necessita urgentemente ser tomado para investigação como *sujeito concreto*, não um simples *objeto* das análises que pretendam investigar a docência. Quem é o ser que constitui este sujeito? O que ele pensa, como age, por que e para que fins são questionamentos discutidos amplamente na literatura do gênero, mas constantemente associando o professor à sua profissão e aos seus locais diretos de atuação (mais comumente as tradicionais salas de aula ou outros domínios diretos da escola). Não têm sido recorrentes os estudos que reflitam sobre quem é este indivíduo que, com todas as transformações em curso no seu ambiente de trabalho, transfere para o próprio lar grande parte das responsabilidades, incumbências inadiáveis, prazos inexoráveis, avaliações decisivas, enfim, demandas imprescindíveis que alteram sua saúde, seu estilo de vida, sua forma de pensar, de intervir ou participar do cotidiano extra-laboral (associações, grupos comunitários, igreja, amigos, trabalhos solidários, qualquer coisa realmente fora dos muros reais e virtuais da escola e da universidade!!!). E por falar nisso, qual o lugar da família neste processo?

Não basta apenas um olhar sobre a dimensão do seu *trabalho, ofício, atividade*, mas urge a necessidade de investigação do seu universo, no sentido mais amplo que a palavra permitir traduzir. Assim, é mister enxergar o professor não apenas condicionado ao espaço convencionado para o desenvolvimento de suas atividades profissionais, mas também observar, considerar e investigar seus estilos de vida, relacionamentos, comportamentos, sentimentos, seus modos de construção da intelectualidade e identidade, não somente profissional, mas macro e micro-

social, familiar, enfim, do ponto de vista de sua inserção em outros grupos que extrapolam os *tempos e espaços* da universidade, que será o espaço de atuação docente privilegiado neste estudo.

É interessante perceber como os professores têm sido levados, inclusive, a assumirem papéis que vão cada vez mais, além da sua formação, na maioria das vezes, sem problematizar os condicionantes e os interesses que os impõem. O que significa esta mudança no seu papel? Qual a sua relação real com a mola mestra da sua formação, a Educação? Oliveira (2003) afirma que “muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar as funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, desdobramentos que ocorrem mais na Educação Básica, mas que na Educação Superior, aparecem sob a forma de atividades mais administrativas e burocráticas. Tais exigências podem contribuir para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante.” (OLIVEIRA, 2003, p. 33). Daí a ênfase no caso da pós-graduação estar na pesquisa.

O acúmulo de funções no trabalho para as quais Oliveira (2003) nos chama atenção está, surpreendentemente, na maior parte dos casos, mais relacionados ao desempenho em outras áreas de formação e freqüentemente assumem uma forte ligação com aspectos mais específicos da formação no campo da administração, por exemplo. Não raras vezes, podem-se perceber docentes exercendo funções que mais os caracterizam como gestores de processos e de pessoas, do que propriamente como professores e educadores. Embora um dos pilares da autonomia universitária seja a de que os próprios docentes possam administrá-la, o que se vê é que estes assumem as novas responsabilidades administrativas sem um alívio efetivo da carga que já tinham. Assim, a sua competência vem sendo subjugada e a sua formação menosprezada em detrimento a outras áreas do conhecimento, priorizando-se a interlocução com outras áreas de formação que não a sua de origem.

Estes são apenas alguns aspectos que revelam as várias atribuições adicionadas ao trabalho do professor, infelizmente, por vezes descaracterizando o caráter realmente educativo da profissão. Rossler (2004) afirma que a educação deve ser um fator de transformação dos homens e de sua consciência, e não deve ser reduzida ao seu espaço de atuação imediata. A educação deve preparar para transformar e não apenas para se conformar à ordem estabelecida.

Uma educação que considere o caráter histórico do homem, isto é, as determinações histórico-sociais da formação da individualidade humana, e, assim, os eduque para transformar sua consciência, seu espírito, seu intelecto, para que eles transformem pela sua práxis a sua própria história, as suas condições reais de vida, quando estas não contribuem para o seu pleno desenvolvimento e realização como seres humanos. **Transformar os homens para humanizá-los implica também a humanização de suas circunstâncias**, do meio no qual estes homens se inserem, implica ainda a revolução e a superação real destas circunstâncias. E o papel da educação no processo real, objetivo, mais amplo de transformação e revolução social é justamente formar a consciência revolucionária. A consciência que pela sua ação (práxis) é capaz de transformar o mundo à sua volta. Nesse sentido, a educação adquire uma orientação política e moral, isto é, deve atuar na constituição da classe revolucionária – transformadora. (ROSSLER, 2004, p.89) (grifo nosso)

Por outro lado, Tardif e Lessard (2005, p.17) chamam a atenção para o fato de que “longe de ser uma ocupação secundária ou periférica em relação à hegemonia do trabalho material, o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho”. Visto desta forma, vale a pena ressaltar que é na constituição da sociedade de serviços - tão fortalecida nos últimos anos - que vem se afirmando, com especial relevância, o papel dos pesquisadores e cientistas como agentes da produção do conhecimento, tipo de produção que vem se valorizando bastante em detrimento da produção de bens materiais. Estes profissionais “criam e controlam o conhecimento técnico e prático necessário às decisões, às inovações, ao planejamento das mudanças sociais e à gestão do crescimento cognitivo e tecnológico” (TARDIF e LESSARD, 2005, p.18). Vê-se a afirmação da sociedade do conhecimento ou da informação

que assume *status* determinante frente ao modelo de sociedade anterior firmado sobre outro estágio de desenvolvimento capitalista, outrora determinado pela produção material. Talvez este quadro seja o esboço da nova configuração social que se vislumbra – a Sociedade Cognitiva (Comissão Européia, 1995) – para a qual os elementos sociais estruturantes estão voltados para a produção, gestão, manipulação, armazenamento e distribuição do conhecimento.

Tardif e Lessard (2005) explicam que nas sociedades de serviço, os ofícios e profissões que têm no ser humano o próprio “objeto de trabalho” têm crescido consideravelmente. Estas profissões, que os autores definem como “trabalho interativo”, se caracterizam por relacionar em sua atividade um trabalhador e um indivíduo que necessite e faça uso dos serviços por ele prestados, como acontece em organizações como escolas, hospitais, prisões, e outros serviços de caráter social, nos quais não se identifica necessariamente a produção de um produto (objetivado em matéria), pois nestes casos “as pessoas não são um meio ou uma finalidade do trabalho, mas a matéria-prima do processo do trabalho interativo e o desafio primeiro das atividades dos trabalhadores”. (TARDIF e LESSARD, 2005, p.20)

Neste contexto, a docência assume um papel central na medida em que a sua atividade se volta principalmente para a produção de conhecimento de forma especializada. Identificam-se novas linguagens, símbolos, códigos e instrumentos que passam a mediar a atividade docente, contudo, sem descaracterizá-la como **trabalho** e como uma parte estruturante das sociedades atuais, que embora recebam novos nomes (Sociedade da Informação, Sociedade do Conhecimento, Sociedade Digital, Sociedade Cognitiva) e apresentem importantes reconfigurações, ainda permanecem pautadas na divisão social do trabalho; ou seja, perpetua-se a espécie denominada por Antunes (1995) como “classe-que-vive-do-trabalho”.

As classes trabalhadoras, de forma geral, vêm sofrendo uma série contínua de transformações que acarretam reestruturações, sem, contudo, deixar de ter no **trabalho** a categoria que a constitui socialmente, enquanto força produtiva, porque a própria definição de trabalho (transformação material ou social do meio em que vivemos) não possibilita negar seu *status* ontológico de constituição e **transformação**. Ou seja, trabalho é trabalho, seja ele no plano material, social, cognitivo, emocional, enfim: objetivo ou subjetivo; material ou imaterial; concreto ou abstrato. As formas de reconhecê-lo podem ser diferentes, porém são dependentes e inseparáveis. E mais, na atualidade, reafirma-se a sua centralidade na constituição do ser social e na transformação do mesmo e da sociedade como um todo.

Há um deslocamento do olhar outrora muito centrado na objetividade do trabalho para o processo mais recente de busca pela compreensão dos aspectos subjetivos da atividade laboral, no qual ganha força a Lógica das Competências e a própria teoria habermasiana da Ação Comunicativa, que reconhece a linguagem como novo paradigma de constituição das sociedades refutando a centralidade histórica do paradigma marxista do Trabalho. Porém, isto não justifica, nem sustenta o *fim do trabalho*, mas sim um redimensionamento do olhar sobre este, o que constitui um fenômeno possível e característico do desenvolvimento histórico da humanidade. Se outrora eram focalizados os aspectos de manifestação direta, objetiva (refletida no produto material) do labor, nas últimas décadas do século XX observa-se a sobrevalorização de aspectos como a capacidade de produção, seja ela social, emocional, cognitiva, psicológica, tácita, idiossincrática, ou seja, mais estritamente relacionada ao plano da subjetividade.

Sobre as mudanças que incidem sobre o trabalho, Tardif e Lessard (2005) afirmam que:

(...) essas constatações e os fenômenos que elas indicam mostram que as análises clássicas baseadas sobre o paradigma

hegemônico do trabalho material, sejam de inspiração marxista, funcionalista ou liberal, não correspondem bem às transformações em curso nos últimos cinquenta anos. Além disso, tudo leva a crer que essas transformações estão longe de concluir-se, considerando-se as tendências atuais, caracterizadas pela globalização das economias, dos intercâmbios e das comunicações e pela desestruturação/reestruturação das práticas e das formas de trabalho. (TARDIF, 2005, p.20)

Porém o próprio autor, ao tentar refutar a centralidade da categoria trabalho, acaba por legitimá-la ao final do parágrafo, quando afirma que “tudo leva a crer que **essas transformações estão longe de concluir-se, considerando-se as tendências atuais, caracterizadas pela globalização das economias, dos intercâmbios e das comunicações e pela desestruturação/reestruturação das práticas e das formas de trabalho.**” (TARDIF e LESSARD, 2005, p.20) (grifo nosso).

Dal Rosso (2008), em “Mais Trabalho!” apresenta importantes considerações que reforçam a importância de se considerar a centralidade da categoria Trabalho nas sociedades atuais. Há o surgimento de novos serviços e a remodelação de outros com a revolução tecnológica, como é o caso dos setores que estão mais ligados ao estímulo da inteligência, da afetividade, das representações culturais e da capacidade de relacionamento com outros indivíduos ou grupos. Podem-se citar os serviços educacionais, culturais, de saúde, serviços sociais, de comunicação, finanças, etc, dentre alguns citados pelo autor.

Os serviços com base na imaterialidade marcam diferenças significativas em relação ao trabalho industrial pelo fato de demandarem mais intensamente as capacidades, intelectuais, afetivas, os aprendizados culturais herdados e transmitidos, o cuidado individual e coletivo. A intensidade em tais serviços não é adequadamente avaliada caso se expresse exclusivamente em termos corporais, físicos, materiais. Que é intensidade para um pesquisador, senão for considerado o aspecto imaterial do seu trabalho, o apelo à inteligência? Que é para um professor, caso não seja levada em consideração a capacidade de se relacionar com seus estudantes? (DAL ROSSO, 2008, p.33)

Especialmente no caso da docência e da pesquisa, é importante considerar que o aspecto da imaterialidade do trabalho presente nestes campos não pode implicá-los como trabalho “não-intensificável”. Todo trabalho humano realiza-se envolvendo maior ou menor grau de componente físico, intelectual, emocional ou psicológico. Entretanto, Dal Rosso faz uma afirmação questionável quando considera que:

No capitalismo contemporâneo, a análise da intensidade do trabalho está voltada para os resultados. Falamos de intensificação quando os resultados são quantitativa ou qualitativamente superiores, razão pela qual exige um esforço maior de energias do trabalhador. Há intensificação do trabalho quando se verifica maior gasto de energias do trabalhador no exercício de suas atividades cotidianas. Quando se trata de trabalho físico, os resultados aparecem em medidas tais como o maior número de veículos montados por dia por pessoa, etc. Quando o trabalho não é físico, mas de tipo intelectual, como o caso pesquisador, **ou emocional, como o que ocorre com o educador** e a enfermeira, os resultados podem ser encontrados na melhoria da qualidade mais do que na quantidade de pessoas atendidas. (DAL ROSSO, 2008, p.21) (grifo nosso)

Ao classificar o trabalho do educador/professor como um trabalho **emocional**, o autor acaba por descaracterizar a materialidade contida neste trabalho, reduzindo-o apenas à sua dimensão imaterial, e em certa medida desprezando a importância do fator intelectual/cognitivo da sua atividade. Sua própria formação e o ato de formar, ensinar, preparar, educar, instruir capacitar outros indivíduos - seja para o que for -, ilustra a completude da profissão docente.

Portanto, psicologizar ou sentimentalizar a docência, a educação, tal como dá a entender na citação de Dal Rosso (2008), é reforçar o ideal antigo, mas ainda presente de que o trabalho do professor está caracterizado no campo do sacerdócio, de uma missão a ser cumprida. Docência, como se sabe, é antes de tudo, um investimento constante, que envolve de forma importante as esferas intelectual (ensino-aprendizagem, desenvolvimento), psicológica e emocional, pois implica na capacidade de relacionar-se com o conhecimento e com os outros. Sem falar na dimensão física, em que hoje é

mais premente o dinamismo do professor nos seus encargos que aumentaram, inclusive a demanda por deslocamento no espaço, de um local de trabalho para outro, e todo seu contato com o suporte de mediação para o trabalho docente (livros, quadro e toda parafernália tecnológica, tradicional ou avançada).

Torna-se ainda mais complicada a afirmação, ao defender que a intensidade/intensificação do trabalho pode ser verificada na **“melhoria da qualidade, mais do que no número de pessoas atendidas.”**

Ora, o que se tem observado é que a qualidade tem sido notoriamente prejudicada tendo em vista a ênfase no processo de quantificação das atividades acadêmicas (número de publicações, de orientações, de coordenação e participação em projetos de pesquisa, número de horas/aula, etc.). Infelizmente, pode-se dizer que o **produtivismo é um processo de quantificação do trabalho docente legitimado através de instrumentos como Lattes, Qualis, Relatórios de Produtividade Acadêmica, dentre outros, promovidos pelos pares em atuação nas agências de avaliação e fomento, bem como nos órgãos imediatos dos departamentos, faculdades e universidades.**

Além disso, como se verá no desenvolvimento deste trabalho, os entrevistados, professores de Universidades Públicas Federais da Região Sudeste, deixarão claro em várias falas que qualidade X quantidade tem sido uma disputa diária nas exigências sobre sua atividade, mas que, devido às pressões crescentes e cada vez mais intransigentes, tem havido uma valorização do produto do trabalho mais em relação ao ‘quanto’ se produz, do que à qualidade do que é produzido.

De 2007 para 2008, a produção científica brasileira cresceu 56% e o país passou da 15ª para a 13ª colocação no ranking mundial de artigos publicados em revistas especializadas. No entanto, a qualidade dessa produção - medida pelo número de citações que um artigo gera após ser publicado- continua abaixo da média

mundial. Com efeito, o Brasil foi o país que mais cresceu na lista das 20 nações com mais artigos publicados em periódicos científicos indexados pelo ISI. Em 2008, 30.145 artigos de instituições brasileiras foram aceitos nessas publicações. Em 2007, esse número era de 19.436. Com o crescimento, o Brasil ultrapassou Rússia e Holanda no ranking. Esses 30 mil artigos representam 2,12% da produção mundial. Mas, ficamos por aí. Entre 2003 e 2007, intervalo maior de tempo para captar melhor o número de citações a um artigo em outros textos acadêmicos - o Brasil só pode receber algum destaque na matemática, em que cada texto mereceu 1,28 citação, 11% abaixo da média mundial, de 1,44. (RICCI, 2008)⁹

A tabela abaixo extraída do site do Ministério da Ciência e da Tecnologia/MCT permite perceber a evolução da produção científica no Brasil. Fica clara a diminuição das publicações em anais, o que reflete a queda na participação em eventos e a ênfase que tem sido atribuída à publicação em periódicos de circulação internacional, inclusive em detrimento dos periódicos nacionais.

Brasil: Produção científica, segundo meio de divulgação no diretório dos grupos de pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), 2000-2008
 Fonte(s): Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

Ano	Total de autores	Artigos especializados			Livros e capítulos de livro		Outras publicações ⁽³⁾
		Circulação nacional ⁽¹⁾	Circulação internacional ⁽²⁾	em anais	Livros	Capítulos de livros	
Pesquisadores							
2000	53.519	44.579	24.171	55.717	4.004	16.036	30.841
2001	54.686	46.634	26.910	58.916	4.401	17.836	32.946
2002	54.428	50.408	29.271	65.752	4.544	18.761	36.562
2003	66.051	54.072	38.298	75.415	5.026	23.008	58.956
2004	66.600	56.543	42.472	83.425	5.339	24.858	65.024
2005	73.028	63.333	46.839	90.962	5.788	28.598	80.828
2006	71.733	65.214	51.328	91.853	6.120	34.572	82.666
2007	69.908	67.440	52.948	89.210	5.640	32.333	93.462
2008	63.898	60.578	55.127	76.639	5.993	34.133	91.740

- Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil - 2000 a 2002 Censo 2004, 2003 a 2004 Censo 2006 e 2005 a 2008 Censo 2008. www.mct.gov.br
 Nota(s): 1) publicados em português, em revistas técnico-científicas e periódicos especializados (inclui aqueles sem informação sobre o idioma), 2) publicados em outro idioma que não o português, em revistas técnico-científicas e periódicos especializados; 3) Texto em jornais ou revistas (magazines) e demais tipos de produção bibliográfica (partitura musical, tradução, etc.).

⁹ Além disso, há o grande crescimento do número de alunos da graduação para o número de professores nas IFES que foi anteriormente demonstrado na tabela de Bosi (2007).

E, aqui, um fator determinante para a configuração deste quadro é o tempo.

A teoria do valor trabalho considera a dimensão tempo de trabalho por meio da fórmula do tempo médio socialmente necessário. O trabalho imaterial escapa desse esquema de medida de tempo. Um pesquisador faz uma descoberta e o valor dessa descoberta pode ser infinito ou nenhum. Infinito se a descoberta pode ser comodificada, mercantilizada, transformada em mercadoria. O valor do trabalho do pesquisador não é representado pelo tempo médio socialmente necessário. A faísca cerebral e a fogueira mental que conduziram à descoberta são de natureza distinta do tempo médio e isso lhe confere um potencial infinito de valor. Nenhum, caso se trate de pesquisa básica ou de pesquisa cujos resultados práticos não podem ser imediatamente transformados em mercadorias. Ao pesquisador restam os direitos autorais, os de pesquisa ou de marca registrada. (DAL ROSSO, 2008, p.34)

O fator tempo será tratado mais especificamente no tópico Tempo, Produtivismo e Intensificação do Trabalho: Relações entre Prazer e Sofrimento no trabalho Docente, desenvolvido no Capítulo 4 - Sobre as Estratégias de Defesa da Docência Frente “A Loucura do Trabalho”.

A Relação entre Tecnologias e Trabalho Docente: Alguns Desafios e Avanços

A constante introdução e o emprego das tecnologias informáticas e de multimídia nos processos de ensino-aprendizagem e suas implicações para a atividade docente constituem um problema teórico importante e de grandes implicações práticas. As tecnologias digitais, enquanto instrumentos de mediação do processo de trabalho docente podem afetar profundamente a relação entre os sujeitos envolvidos, assim como sua relação com os objetos de conhecimento. O professor (enquanto sujeito) e o seu trabalho são fortemente impactados, tanto no que se refere à sua individualidade quanto na relação com os outros. Por isso, para compreender e incorporar de forma analítica, consciente e criativa as inovações didático-pedagógicas é necessário que o seu emprego não seja simplesmente episódico, isolado e

absorvido de forma acrítica. É necessário perceber claramente as várias relações que se estabelecem entre as tecnologias digitais e os planos objetivo e subjetivo do trabalho.

É preciso, assim, investigar que lugar está sendo atribuído, hoje, aos professores dentro das atuais inovações tecnológicas dos processos pedagógicos, levando-se em consideração sua especificidade de atuação em nível, área e diferentes redes de ensino. É importante analisar como cada setor docente constrói o modo de ser deste novo professor e que subjetividades e relações intersubjetivas se constroem neste contexto.

A utilização de tecnologia não é um processo neutro, há diversos interesses que estão subjacentes tanto na projeção dos resultados que se quer atingir, quanto na forma de obtê-los, e esta é uma das vias pelas quais se estabelece o vínculo entre o plano da objetividade e o plano da subjetividade no trabalho dos professores. Esbarra-se, porém, num dos vários mitos que cercam a profissão, que está na persistente tendência negativa de negligenciamento da docência como trabalho, o que é grandemente reforçado justamente porque a maioria dos estudos e pesquisas que têm seu foco de análise na profissão docente e mesmo na educação em geral, acabam por ressaltar pontos concernentes aos aspectos didáticos, pedagógicos, cognitivos, tecnológicos, de ensino-aprendizagem (TARDIF e LESSARD, 2005).

Estes estudos, entretanto, no geral não consideram e/ou co-relacionam outras dimensões de extrema importância, mas que são secundarizadas como: a relação tempo-espço de trabalho, o número de alunos por turma, a relação que mantém com o tipo de ensino que deve ser implementado, as condições e os recursos objetivos disponíveis, a relação com os outros colegas, o investimento temporal e financeiro para o aperfeiçoamento do trabalho, a parcelarização, a supervisão e o controle burocrático (direto e indireto) sobre suas atividades, etc. A remuneração, neste caso, é um item

importante de ser avaliado, na medida em que, especialmente em se tratando do caso das universidades públicas, observa-se um salário-base defasado.

Os contracheques, destes professores apresentam um amontoado de gratificações que não são incorporadas oficialmente como salário, justamente por que representam o “fiel da balança” nos relatórios de avaliação de produtividade: se os requisitos relacionados às gratificações são alcançados e contemplados dentre às infinidades de demandas sobre o complexo trabalho docente, impactado com um forte componente produtivista de reconhecimento do trabalho, isto ocorre **não** pelas aulas que o professor “profere”, mas pela **quantidade** e a classificação dos trabalhos publicados em sistemas cada vez mais restritivos em relação ao seu reconhecimento pelas agências de fomento da pesquisa. Este é um indicador de que a lógica produtivista não afeta de maneira tão dramática o trabalho do professor em sala de aula, seja na graduação ou na pós-graduação, mas ela é imposta através de controles que estão relacionados ao desenvolvimento da pesquisa na universidade. Há uma sobrevalorização das atividades de pesquisa em detrimento do ensino e da extensão, já que o atrativo central a ser considerado pelas agências numa IFES é a sua pauta de pesquisa.

Todos estes aspectos devem ser considerados em conjunto para qualquer estudo que trate da docência na Universidade, sobretudo nas públicas federais, pois é necessário desmistificar esta profissão, quase sempre analisada a partir de um ponto específico dos vários vértices que a compõem. O espaço-tempo de seu trabalho parece sofrer uma grave otimização que se manifesta centralmente no espaço doméstico onde os outros membros do convívio íntimo do lar passam a ter que dividir o tempo e o espaço de suas relações e suas trocas (que a priori deveriam ser do *outro*), com o computador, o fax, o telefone celular... O mais importante é dizer que estes novos aparatos maravilhosos da vida tecnologizada não

mantêm um laço racional com o *tempo*, na medida em que estão disponíveis “*toute la journée*”, para receber chamadas telefônicas (é como se não existisse hora limite para ele tocar), notificar o recebimento de mensagens por e-mail e por quê desligá-los se resta sempre a dúvida: será algo importante? Talvez um convite para uma palestra; as necessárias bancas de defesa; os projetos de pesquisa; os dados que faltavam para finalizar aquele relatório; trabalhos atrasados de aluno (o prazo convencional passa a ser até à meia-noite. Você recebeu o arquivo que enviei *hoje?*); enfim, mais um prazo que se expira!

A sociologia do trabalho tem demonstrado complexas facetas da precarização do trabalho. Por meio dos novos sistemas de comunicação, especialmente pelo telefone e pela internet, os trabalhadores ficam à disposição de um patrão remoto que os alcança a qualquer hora do dia ou da noite. O trabalho dito flexível traduz-se em jornadas imprevisíveis, alternando tempos ociosos e trabalhos intensos, pois, habitualmente, as tarefas encomendadas deverão ser executadas em tempo recorde. O fenômeno do teletrabalho por vezes é apresentado como uma forma não particularmente positiva para o trabalhador, mas como uma modalidade que substituiria práticas convencionais que prevaleceram nos últimos dois séculos. (CATTANI, 2008, p. 9,10)

Se o professor se vê arrolado nestes meandros é sinal que ele já naturalizou a cultura da ‘nova’ universidade, na qual os espaços para as práticas humanizadoras vão sendo suprimidos até onde é possível. E neste quadro em que novas formas e instrumentos de trabalho invadem as casas dos professores, trabalhadores das 24 horas do dia, e criam uma **moral cibernética** na qual os relacionamentos tornam-se quase unilaterais e os diálogos transformam-se em monólogos, ou, não raras vezes, são substituídos pelas rápidas chamadas no celular do outro seja ele ou ela, pai, mãe ou filho, marido ou mulher, colega de quarto, apenas um conhecido com o qual se divide as responsabilidades de ser manter uma casa, ou melhor, um lugar para se habitar. Os conceitos mudam, mudam os sentidos de família, já não se pode restringir o termo à estrutura parental clássica, os tipos de casamentos (agora união estável) são vários, os tipos de constituição familiar podem ser classificados em vários tipos e níveis.

Neste contexto, o professor não fica alheio a este turbilhão de mudanças que se faz presente todos os dias sobre a sua existência, inviabilizando a sua constituição omnilateral de sujeito - termo aqui entendido na amplitude e completude conferida por Karl Marx ao sentido de sujeito, de ser (MANACORDA, 1991), implicando na expressão de suas multilateralidades (já que a omnilateralidade não pode ser alcançada no capitalismo). Como responder ou simplesmente se adaptar às novas propostas de vida apresentadas e pouco refletidas devido às voltas implacáveis do relógio global, no qual a sociedade caminha (pode-se afirmar que avança?).

Hoje, considerado um período de tempo relativamente curto, o trabalho é mais intenso, o ritmo e a velocidade são maiores, a cobrança de resultados é mais forte, idem a exigência de polivalência, versatilidade e flexibilidade. Esses últimos critérios são apresentados habitualmente como positivos pelos ideólogos do produtivismo e aplicados pelas escolas de gestão e de recursos humanos. Dal Rosso apresenta com detalhes o seu custo humano: a intensificação do trabalho traduz-se em maiores desgastes físico, intelectual e emocional. As conseqüências negativas são comprovadas pela maior incidência de estresse e de acidentes no trabalho, pelo acréscimo das lesões por esforços repetitivos, enfim, pelo adoecimento que afeta o trabalhador, que repercute sobre sua família, com custos para o conjunto da sociedade. (CATTANI, 2008, p.9)

A relação do indivíduo-coletivo é fortemente afetada, na medida em que o primeiro tende a substituir a presencialidade dessa relação, em várias instâncias, por mensagens pela Internet, telefonemas e até mesmo encontros na rede, como as salas de bate-papo virtual, e instrumentos mais sofisticados como as videoteleconferências. Freqüentemente, a proximidade virtual também acaba por tornar os contatos mais constantes, mas não é raro que ao mesmo tempo os torne mais breves e superficiais.

As conexões tendem a ser demasiado breves e banais para se poderem condensar em laços. (...) Os contatos exigem menos tempo e esforço para serem estabelecidos, e também para serem rompidos. **A distância não é obstáculo para se entrar em contacto – mas entrar em contacto não é obstáculo para se permanecer à distância.** Os espasmos da proximidade virtual terminam, idealmente, sem sobras nem sedimentos permanentes.

Esta pode ser encerrada, real e metaforicamente, sem nada mais do que o premir de um botão. (BAUMAN, 2006, p.86)

Sinais de um processo de individualização das relações de trabalho e sociais em curso no desenvolvimento das atuais sociedades, já apontadas em estudo anterior¹⁰. Dessa forma, parece haver um esvaziamento ou, pelo menos, uma resignificação dos espaços coletivos, tais como reuniões, assembléias, e até mesmo palestras e debates que podem receber a colaboração do público através de e-mails, arquivos virtuais, gravações em vídeo ou CD. Nestes casos, pode-se perceber que as tecnologias promovem práticas que são ao mesmo tempo colaborativas e alienantes. Dessa forma, pode-se dizer que os professores estão **em rede** (ligados, antenados, conectados uns aos outros e, sobretudo, ao trabalho) e **na rede** (como fugir desse contexto de mudanças e suas repercussões sobre o cotidiano?).

Vê-se o estabelecimento de uma virtualidade das relações. Quando se está em rede tem-se sempre a opção de conectar ou desconectar. A facilidade com que se pode conectar, ligar ou desconectar, desligar quando se está em rede é tão presente que, para Bauman (2006), a sedução da rede está na possibilidade e na escolha de se iniciar e também de finalizar o contato quando se desejar. Ao contrário dos relacionamentos ditos reais, é mais fácil entrar e sair dos 'relacionamentos virtuais', o que aponta para a dificuldade crescente da sociedade atual em manter relacionamentos duradouros, em quaisquer que sejam as esferas. Busca-se os relacionamentos de bolso, os quais se pode fazer uso quando necessário e depois torna-se a guardá-los. Como diria Bauman (2006), sinais do nosso "líquido mundo moderno".

Por outro lado, embora tenha havido larga expansão tecnológica, ainda há a preocupante questão do acesso para que a linguagem digital seja acessível para a maioria e não fique restrita a pequenos guetos, sobretudo na medida

¹⁰ FIDALGO, Nara Luciene Rocha. **Processo de Individualização e Desenvolvimento de Competências:** implicações para a formação do trabalhador. Belo Horizonte: UFMG, 2003. (Dissertação de Mestrado).

em que ela vem se tornando o tipo de linguagem dominante, que não tem como barreira a distância geográfica, e ao que parece, nem mesmo os variadíssimos e numerosos idiomas globais, pois a própria linguagem internética cria códigos, símbolos, imagens e convenções que facilitam a comunicação entre vários e diferentes sujeitos. Entretanto, é complexo observar que a Internet pode exercer papel de comunicação dominante se ele se configura como tipo de linguagem que é potencialmente excludente, visto que ainda está restrito a um pequeno número de pessoas, em sua maioria grupos sociais economicamente privilegiados que têm acesso a este tipo de tecnologia.

Outros aspectos são o “controle”¹¹ e a procedência do que é veiculado. O acesso global e a velocidade do sistema são aspectos importantes, nos quais o professor pode se ver profundamente afetado nos seus critérios de avaliação tanto do que toma para si como informação, fato, verdade, como na maneira em que isto pode repercutir na relação ensino-aprendizagem. Sem os devidos cuidados pode-se apropriar de fontes inadequadas para a transmissão e construção de conhecimento na sala-de-aula e em ambientes e meios de pesquisa. Além disso, também se pode perder o domínio do que tem que ser avaliado como sendo produção ou trabalho dos alunos.

Para fazer justiça, é claro que, por outro lado, há que se falar da positividade inerente à introdução das tecnologias digitais na vida e no trabalho. A possibilidade de democratização do acesso à informação é, alargada em grandes proporções, e os espaços de manifestações de minorias ou maiorias, as mais variadas possíveis, se estendem assustadoramente. Neste contexto, o trabalho docente pode se enriquecer grandemente, e a possibilidade de dinamização de suas atividades, dos instrumentos, meios e fontes para elaboração de aulas e outros complementos, inclusive para suas

¹¹ Leia-se ‘controle’ no sentido de estabelecimento de critérios de verdade para a divulgação de informações e conhecimento. A rede não possui um critério que permita um filtro de informações e de fiscalização de organizações e/ou movimentos que façam apologia às contravenções, ao crime e afins, sendo, portanto prejudiciais ao bem comum da sociedade.

pesquisas, é promissora. Mas, infelizmente, cabe aqui ressaltar que o lado promissor e positivo da introdução tecnológica não atinja a extensão democratizadora que seria possível, tanto por questões políticas quanto e econômico-sociais. Ainda são minorias ou 'maiorias' privilegiadas que usufruem do benefício.

Tecnologias mais acessíveis, como a de telefonia agora está muito mais presente no cotidiano e no trabalho. O mesmo telefone que toca na hora do almoço e nos momentos antes reservados ao descanso para trazer à baila discussões de trabalho, também permite agilizar a vida e, alguns momentos antes necessariamente presenciais, podem ser substituídos por uma simples mediação tecnológica - a chamada telefônica.

Em outra perspectiva, é importante ressaltar que, para o desenvolvimento de uma análise dialética faz-se necessário também considerar que assim como aspectos concernentes ao trabalho influenciam e/ou determinam mudanças sobre outras esferas que não somente a sua, os espaços e tempos extra-laborais também podem interferir na relação com o trabalho e seus alcances sobre os outros domínios da vida social, e, dependendo da relação que os vários sujeitos e coletivos forem construindo entre estes elementos, várias serão as possibilidades de se construir e delimitar os avanços, as possibilidades, as dificuldades e as resistências que se estabelecerão na relação tempo-espço laboral e não-laboral.

Analisar a subjetividade e as condições subjetivas no exercício da docência requer compreender que a sua expressão se dá no plano da objetividade do trabalho. A dinâmica dos processos criativos e inovadores, característicos das tecnologias digitais, interfere no estabelecimento de relações sociais e profissionais e, também, podem determinar os limites e as possibilidades do seu alcance. Tendo em vista que as formas de subjetividade e de condições subjetivas são diferentes é necessário perceber os aspectos comuns e diversos que envolvem a apropriação das tecnologias pelo trabalho docente.

É necessário compreender que a tecnologia não se estabelece sob uma condição de neutralidade em relação aos interesses sociais e por isso, é importante uma discussão analítica a respeito da prática docente e da formulação de propostas referentes à formação, à capacitação e à defesa dos interesses desses profissionais frente ao processo de inovações tecnológicas.

A interação entre trabalho, ciência e tecnologia requer, segundo Antunes (1998, p.161), “uma força de trabalho ainda mais complexa, multifuncional, que deve ser explorada de maneira mais intensa e sofisticada”. O trabalho do professor passa também a sofrer exigências, que, de certa forma, podem caracterizar uma supressão e precarização do seu trabalho (vivo) em função das tecnologias digitais, entre outras (trabalho morto). Além disso, o professor passa a sentir a necessidade de desenvolver um aparato intelectual e emocional para lidar com as questões que envolvem a docência que acabam por submetê-lo a um tipo de poder virtual favorecendo o desenvolvimento de um processo de individualização das relações interpessoais, da própria prática docente e da construção do conhecimento, o que pode apontar para o reforço dos processos meritocráticos e para a valorização personalizada em detrimento do corporativismo da classe.

Pode-se, então, falar que os novos tempos favorecem a constituição de uma **moral cibernética**, já que a evolução tecnológica, longe de apenas se restringir ao uso de instrumentos e produtos, está diretamente ligada aos comportamentos que os indivíduos desenvolvem frente a estes, e à maneira como este processo interfere na sociedade, ou seja: a relação que se estabelece na mediação entre o indivíduo e a tecnologia.

Neste contexto, nota-se que as tecnologias da informação e da comunicação trazem novas características para a dimensão espaço-temporal do trabalho do professor. A Internet, por exemplo, passa a desempenhar um importante papel na manutenção de laços à distância, sejam estes profissionais,

familiares ou de outras esferas sociais. Por outro lado, Castells (2003) trabalha com a idéia de que o papel central que este meio de comunicação desenvolve para a estruturação de relações sociais é a sua contribuição para o novo padrão de sociabilidade baseado no individualismo, que possibilita que as pessoas passem a se organizar em redes sociais mediadas pela tecnologia, no caso, o computador.

Sobre a questão espaço-tempo do trabalho docente e a sua interlocução com a prerrogativa aparentemente individualizante da sociedade em rede, pode-se apontar uma série de aspectos que devem ser problematizados, pois introduzem importantes contrastes para a prática profissional em questão:

- Redefinição das funções docente e discente em função da criação de novos ambientes, inclusive virtuais, de aprendizagem; de novas situações interativas e de novas práticas culturais de comunicação em rede;
- Redefinição dos modos de acesso aos conhecimentos e de novos ritmos e dimensões do ensinar e do aprender;
- Criação de novas formas de representação, ícones, códigos, símbolos, linguagens e apropriação de novos instrumentos (trabalho morto) para a mediação do trabalho que refletem novas relações de ensino-aprendizagem;
- Processo educacional mais flexível, gerando a crescente demanda por formação permanente e a individualização do ensino em grande escala, exigindo uma grande flexibilidade do professor;

- Possibilidade de desterritorizar a aprendizagem, colocando-a também fora do circuito escolar tradicional, rompendo distâncias e dispensando a proximidade física do professor;
- Necessidade de carga horária específica para as atividades de pesquisa do professor e de estudo sobre como desenvolver suas atividades;
- “Laboralização” do espaço-tempo doméstico e familiar.
- Flexibilização dos espaços e tempos de aprendizagem. O espaço é dado pela presença do computador e do professor e pode ocorrer em tempos diversos.

Cada item acima, com certeza, demanda uma análise própria, pesquisas específicas e não é objetivo desse trabalho esgotar todas essas análises. Pode-se afirmar, no entanto que, para compreender como estes aspectos incidem sobre o universo docente é preciso considerar de que forma os processos e as relações de trabalho têm sido impactados (TEDESCO, 2004), e em que medida o processo de individualização deflagrado pela lógica de gestão baseada nas competências e nos índices de produtividade gera implicações e reformulações sobre o cotidiano interno e externo ao trabalho dos professores. Observa-se uma crescente necessidade de administrar os conflitos que se estabelecem entre as dimensões da individualidade e da coletividade que compreendem as relações de trabalho. Castells (2003) afirma que:

(...) tensões entre a lógica da competição individual e a lógica da solidariedade social estão surgindo, soluções de compromisso terão de ser encontradas, e novas formas de contrato social terão de ser negociadas, talvez por meio de luta. Por outro lado, os excessos de uma ordem puramente liberal de autocontratação individual, (...), podem levar à busca de alguma forma institucional de segurança pessoal tão logo o mundo da fantasia de uma prosperidade econômica interminável, ininterrupta, se dissipe sob o teste amargo da realidade histórica. (CASTELLS, 2003, p.227)

Para identificar e analisar as transformações que têm ocorrido no âmbito da identidade dos professores e de seu trabalho é necessário considerar que estas guardam possíveis e fortes relações com o ideário individualizante através do qual a lógica das competências tem se traduzido no campo das relações de trabalho e das relações sociais de forma geral. Este aspecto torna imprescindível a necessidade de se recorrer ao estudo de algumas dimensões concernentes à esfera laboral e doméstica que não têm sido efetivamente consideradas e que demonstram a complexidade, os conflitos e as contradições presentes no trabalho docente.

CAPÍTULO 2

PRODUTIVIDADE E PRODUTIVISMO: QUAL ÉTICA? (NA MINHA CASA NÃO!)

Em se tratando do trabalho, poderíamos nos satisfazer com as inumeráveis descrições que foram dadas sobre a violência na fábrica, na oficina, no escritório; no entanto, falaremos dos serviços públicos, das fábricas, das linhas de produção, das indústrias de processo, das telefonistas etc, para revelar certos sofrimentos que, na verdade, foram negligenciados até hoje pelos especialistas do homem no trabalho. Mais precisamente, nós procuraremos divulgar aquilo que, no afrontamento do homem com sua tarefa, põe em perigo sua vida mental. Assunto dentre os mais perigosos, por causa das paixões que ele desencadeia, tanto da parte dos trabalhadores quanto da parte dos dirigentes e especialistas; assunto que suscita, infalivelmente, a crítica social e levanta a questão explosiva das escolhas políticas. (DEJOURS, 1992, p. 11) (grifo do autor).

As transformações que o trabalho docente universitário tem enfrentado são grandes e de influências decisivas para a formação do novo perfil de professor que se tem visto estabelecer. As fronteiras entre vida doméstica e trabalho embrenham-se e os efeitos têm sido notados, em maior ou menor grau.

Bianchetti e Machado (2009) afirmam que o cotidiano do professor vem sendo constantemente invadido por novas expressões e conotações lingüísticas, que refletem clara e drasticamente a tomada do seu universo laboral pela lógica da subsunção real.

Segundo os autores,

Produtividade, competição, produtivismo, *burnout*, doenças do trabalho, assédio moral, sobrecarga, intensificação, angústia, barateamento, mediocrização, classificação, ranqueamento, punição, *lattes*, pressão, publicação, Qualis, cansaço, desconforto, doença, stress, redução de tempo, Tempo Médio de Titulação (TMT) etc. são palavras ou expressões que freqüentam cada vez mais o universo vocabular de professores, orientadores, coordenadores de programas e pós-graduandos. (BIANCHETTI e MACHADO, 2009, p. 31)

Para aprofundar a compreensão do processo que tem acometido não apenas o trabalho docente, mas a vida do docente como indivíduo laboral, social, emocional, profissional, seu **ser**, - faz-se interessante recorrer ao dicionário e outras fontes para chamar a atenção do ideário que permeia esta lógica de conformação da vida dos professores.

A seguir, e ao longo deste trabalho, estes verbetes serão apresentados juntamente com os relatos de entrevistas que demonstram a ocorrência comum destes conceitos no dia-a-dia do professor.

Produtividade: “Significa rendimento, possibilidade de alcançar máxima produção com menores tempos e menores custos. Embora possa referir-se, também, à produtividade da terra ou do capital, a expressão é mais aplicada ao uso do trabalho. Coriat define o aumento da produtividade do trabalho quando, dentro de um mesmo ritmo de trabalho, a mesma quantidade de trabalhadores consegue atingir uma produção maior, devido à maior eficiência técnica dos meios de produção. Sandroni aponta certas controvérsias ligadas ao termo: a produtividade tende a ser maior nas empresas de capital intensivo e menor nas de trabalho intensivo;

freqüentemente as inovações tecnológicas causam desemprego; o aumento da especialização do trabalhador em um mesmo posto de trabalho significa, para a economia marxista, o aumento na produção da mais-valia e a exploração da força de trabalho.” (CRIVELLARI, Helena. Produtividade. In: FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucília. **Dicionário da Educação Profissional**. Belo Horizonte: NETE, 2000)

Produtivismo: “produtividade [De *produtivo* + *-(i)dade*.] Substantivo feminino. 1.Faculdade de produzir. 2.Qualidade ou estado de produtivo. 3.Econ. Relação entre a quantidade ou valor produzido e a quantidade ou valor dos insumos aplicados à produção; eficiência produtiva. 4. Rendimento (4). 5.E. Ling. Uso regular de determinados padrões ou mesmo de afixos específicos na formação de palavras. [O sufixo *-ção*, p. ex., pode ser aposto a inúmeros verbos para criar um derivado que indique ‘o ato de, o processo de’, etc.] Produtividade do capital. 1. Econ. Quantidade produzida por unidade de capital investido. Produtividade do trabalho. 1. Econ. Quantidade produzida por unidade de trabalho.” (Novo Dicionário Aurélio)

Como será exposto abaixo, há vários relatos de entrevistados que reforçam que a questão do excesso por produtividade ou produtivismo acadêmico está bem calcada no desenvolvimento das atividades do professor no trabalho.

Eu acho que alguns critérios deveriam ser revistos, um deles é a excessiva exigência de produtividade do professor. Então o professor, se você ler com atenção, os que mais publicam, escrevem, é a mesma coisa repetida em 10, 20 veículos diferentes, tem pouca proposta original. Não tô culpando o professor. Ninguém é tão bom assim pra cada 3 meses ter se renovado e já ter um outro artigo com outras perspectivas, com outras questões. E eu acho que isso acaba, né? É obvio que um pesquisador tem que socializar seus achados, mas numa certa medida. Eu até me incluo nisso. “Ah, tem um *paper* aí”. Quando eu vejo, tô até repetindo, e eu ainda me incluo nesses que sou uma pessoa que lê e estuda muito... (**ENTREVISTADA J**, Educação)

A maior pressão que você tem nos programas de pós-graduação são 2: prazo e publicação. Prazo porque influi na avaliação e a publicação. **Entrevistador 1:** e o financiamento também.

Entrevistado C: E o financiamento também, você realmente trabalha apertado, e eu acho que nem todo mundo tem a mesma capacidade de trabalhar sob esse sistema de pressão, você é pressionado pelas agências, pressionado pelo aluno, e pressionado por você mesmo, porque cada aluno em geral **Entrevistador 1:** e pela própria Universidade. **Entrevistado C:** Pela Universidade nem tanto, menos. **Entrevistador 1:** a PRÓ-PG, por exemplo, ela acompanha. **Entrevistado C:** Acompanha, então o que é que acontece? A própria não conclusão de um trabalho ou o abandono de um aluno, por exemplo, ele é visto como um fracasso dentro do sistema. Então isso te impõe responsabilidades que, em geral, não são avaliadas quando, por exemplo, não é avaliada a questão de remuneração. Qual é a remuneração adicional, que você tem? Porque, por exemplo, hoje eu tenho 8 alunos de pós-graduação, é zero. **Entrevistador 1:** no meu caso eu tenho que correr 3 dias a mais por semana. **Entrevistado C:** Você não ganha 1 centavo a mais por aquilo, mesmo se você fala assim: “Não, você pode ter mais perspectiva de conseguir a bolsa de produtividade do CNPq”. Entendeu? Tá tão difícil hoje, também é um sistema tão engessado que a chance de alguém entrar lá tá cada vez mais difícil. **Entrevistador 1:** e os critérios pra se manter lá estão tão difíceis quanto (...) e aumenta, tendo a bolsa, essa pressão. **Entrevistado C:** Então, além da pressão da CAPES, você tem a pressão do CNPq pra conseguir bolsa. (**ENTREVISTADO C**, Ciências Fisiológicas)

No depoimento que segue, o entrevistado deixa claro o sentimento de que os elevados padrões de produtividade têm relação íntima com o estresse que os professores estão submetidos no trabalho, principalmente porque os níveis de avaliação vão sendo elevados.

Na nossa área até a gente tem, por exemplo, o fator, a gente usa muito o fator de produtividade, o fator de impacto e o Qualis, o Qualis é uma coisa um pouco mais abrangente na nossa área, (...). E a CAPES tem elevado, como a gente diz, o nível dos trabalhos proporcionalmente, quer dizer, no início, se você publicasse um artigo numa revista com fator de impacto 0,8 era Qualis A, depois passou pra 1, agora passou pra 1,5. Então, a CAPES vai elevando o nível dos trabalhos, e isso eu acho que tem produzido um pouco de, como eu te falei, quando existia uma reserva potencial grande e adormecida, eu acho que isso foi salutar, acho que tá no momento, talvez, de se reavaliar os parâmetros porque senão isso vai levar a estresse excessivo. (**ENTREVISTADO C**, Ciências Fisiológicas)

Competição: O verbo “competir” significa atividade rival entre dois ou mais indivíduos ou grupos. Competir significa superar o outro, como em um evento esportivo. (BOETTKE, Peter J. In: Competição. In: OUTHWAITE,

William; BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Social do Século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1996. P.106)

Alterações no estado de saúde dos professores tem ocorrido com crescente frequência. Várias patologias passam a ser desenvolvidas em decorrência direta das atividades laborais ou desencadeadas de forma secundária por estas. O Novo Dicionário Aurélio assim define 'doença':

Doença: “1.Med. Denominação genérica de qualquer desvio do estado normal. 2.Med. Conjunto de sinais e/ou sintomas que têm uma só causa; moléstia. 3.Fig. Mania, vício, defeito.” (Novo Dicionário Aurélio)

E ainda traz a definição mais específica quando o quadro se manifesta associado ao contexto do desenvolvimento do exercício profissional:

Doenças do trabalho ou doença profissional: “1. Med. Aquela que decorre do exercício de uma profissão.” (Novo Dicionário Aurélio)

Pra outros se torna uma pressão intolerável, e aí, quando o indivíduo não consegue se adaptar ao estresse começam a aparecer as doenças psicossomáticas. Grande parte das doenças tem componentes psicossomáticos, grande parte, não vou dizer todas. (...) Por exemplo, só pra citar, tem pressão arterial, as doenças do sistema auto-imune, todas estão relacionadas quando o indivíduo não consegue suportar os estressores do meio ambiente. Então, eu acho que tem essas doenças psicossomáticas no ambiente de pós-graduação. Não há levantamentos disso aí, mas talvez eu acho que seria uma hipótese plausível, ou seja, aumentando, porque os indivíduos estão trabalhando sobre estressores sobre o qual eles não têm controle. Porque em geral, tudo o que sai do seu nível de controle, passa a ser um estressor pra você. (**ENTREVISTADO C**, Ciências Fisiológicas) (grifo nosso)

O Novo Dicionário Aurélio apresenta a seguinte definição para um verbete que também se mostrará bastante recorrente durante as entrevistas, como já se viu acima: **Stress/estresse**: “1.Med. Conjunto de reações do organismo a agressões de ordem física, psíquica, infecciosa, e outras, capazes de perturbar-lhe a homeostase; estrição.” (Novo Dicionário Aurélio)

Assédio moral: “É a exposição dos trabalhadores e trabalhadoras a situações humilhantes e constrangedoras, repetitivas e prolongadas durante a jornada de trabalho e no exercício de suas funções, sendo mais comuns em relações hierárquicas autoritárias e assimétricas, em que predominam condutas negativas, relações desumanas e aélicas de longa duração, de um ou mais chefes dirigida a um ou mais subordinado(s), desestabilizando a relação da vítima com o ambiente de trabalho e a organização, forçando-o a desistir do emprego. Caracteriza-se pela degradação deliberada das condições de trabalho em que prevalecem atitudes e condutas negativas dos chefes em relação a seus subordinados, constituindo uma experiência subjetiva que acarreta prejuízos práticos e emocionais para o trabalhador e a organização. A vítima escolhida é isolada do grupo sem explicações, passando a ser hostilizada, ridicularizada, inferiorizada, culpabilizada e desacreditada diante dos pares. Estes, por medo do desemprego e a vergonha de serem também humilhados associado ao estímulo constante à competitividade, rompem os laços afetivos com a vítima e, freqüentemente, reproduzem e reatualizam ações e atos do agressor no ambiente de trabalho, instaurando o 'pacto da tolerância e do silêncio' no coletivo, enquanto a vitima vai gradativamente se desestabilizando e fragilizando, 'perdendo' sua auto-estima.” (Disponível em: <<http://www.assediomoral.org/site/assedio/AMconceito.php>>. Acesso em 15 de setembro de 2008)

Ao partir do conceito de assédio moral na obra de Hirigoyen¹² (2000), como o conjunto de atitudes e condutas degradantes e que, são quase invisíveis, exercidas no dia-a-dia do trabalho, visando subjugar menosprezar a outrem, utilizando-se de palavras, gestos, atitudes e comportamentos sutis e perversos, ou mesmo de omissões com fins destrutivos, de forma a promover no outro uma espécie de “assassinato psíquico.”

¹² Psicanalista francesa.

Ou seja, o assédio moral, ocorre muitas vezes sob circunstâncias ou sob o uso de recursos, velados ou não, no qual os prejuízos podem ser permanentes pois atuam numa cadência psíquica que é altamente destrutiva e que se associa em grande parte ao esfacelamento da autoimagem e da autoestima. E definir os pontos de combustão para cada indivíduo é algo difícil, pois como se trata de um jogo psíquico, cada um pode manifestar sua fragilidade frente ao assédio moral dependendo de vários fatores como tempo e tipo de exposição às situações de constrangimento, número de sujeitos envolvidos, grau na hierarquia, dependência do posto de trabalho e o histórico emocional do vitimado também é relevante.

Em 2002, em “Mal-estar no trabalho: redefinindo o assédio moral”, Hirigoyen aponta para uma condição especial para que seja definido o contexto de assédio moral: a **repetição** da conduta de abuso e apelo à integridade psíquica ou física do colega ou do subalterno, degradando-o, afligindo-o, no contexto de trabalho.

Em participação no **I Seminário Internacional sobre Assédio Moral no Trabalho** realizado em abril de 2002 em São Paulo, Hirigoyen afirma que:

O assédio moral é um péssimo ‘negócio’ [para as empresas], pois não é um método eficiente na medida em que causa **perda de produtividade**. Para que as pessoas trabalhem bem e produzam bastante elas precisam ter boas condições e ambiente de trabalho saudável. As pessoas precisam estar bem para produzir bem. Serem respeitadas como seres humanos. Estamos num sistema que perdeu sentido, num sistema louco. Desestruturam-se as pessoas deixando-as totalmente desmotivadas e depois se reclama que não são suficientemente eficientes, que não produzem de forma satisfatória. Isto não tem sentido! Seria necessário, pelo contrário, melhorar sempre as condições de trabalho, fazer com que as pessoas tenham vontade de trabalhar, reconhecendo e respeitando seus esforços, o que certamente, levaria [a empresa] a obter melhores resultados. (HIRIGOYEN, 2002) (grifo nosso)

Embora na fala Hirigoyen ressalte o contexto empresarial, podemos observar que o desrespeito e a desvalorização levam à falta de motivação e conseqüente diminuição da ‘libido laboral’! Ou seja, as mudanças nas

exigências de produtividade sugerem uma descontinuidade com a questão da qualidade. Parece emergir daqui a questão do produtivismo, que está mais relacionado à sobrevivência aos novos e crescentes padrões e exigências do trabalho, mas nem sempre mantida a relação de qualidade com o que é produzido.

Embora seja algo que não seja parte freqüente do cotidiano dos professores, a questão do assédio moral aparece clara no relato a seguir:

Entrevistador 1: Essa briga, se você quiser responder responda, a causa dessa briga foi institucional ou política? **Entrevistado:** Foi porque os alunos mandaram uma carta pro colegiado falando que eu era imoral e antiético. Aí eu falei: “Prove!”. Aí montou-se a comissão, os alunos não provaram e nada aconteceu comigo. E eu fui recorrendo até o Conselho Universitário e todo mundo, foi um problema pessoal mesmo, aqui dentro da Universidade, aqui no instituto. E, na realidade, a comissão sofreu interferência, o diretor fez pressão política pra não punir os alunos. Chegou-se à fantasia de um professor no Conselho Universitário que aquilo foi um desabafo dos alunos, e eu falei: “Então ótimo! É um desabafo chamar você de imoral e antiético. Eu não me julgo no direito de ser ofendido por qualquer um. Se eles podem fazer, eu também posso”. “Mas não é bem assim”. Então tem algo errado e esse algo sou eu, então vou mudar a minha vida, não vou mais me doar à Universidade, já que eu não tive essa resposta, eu não me dão mais. Além do problema lá na vista, eu me reservei ao direito de ser um trabalhador de 8 horas. (**ENTREVISTADO F**, Geociência)

No trabalho docente já é bem notável que a ideologia do produtivismo briga com a lógica da qualidade da produção no trabalho dos professores. Ao tentar ajustar-se aos parâmetros estabelecidos pelas agências de regulação do trabalho docente, o quesito qualidade vê-se irremediavelmente confrontado com questões como tempo, espaço e saúde do professor, dentre outros.

Além do mais, um fator que parece ser agravante e causador de grande estresse para os professores é a relação de competitividade exacerbada que se estabelece, na qual os próprios colegas tornam-se fiscais entre si, gerando um sentimento de dessolidarização que fica evidente nas consultas aos *Lattes* alheios, nas reuniões de deliberações sobre os pedidos de outros

colegas nos departamentos ou nos colegiados das instituições... Assim, qualquer coisa que possa colocar o outro um passo adiante de vantagem pode fazer com que decisões sejam manobradas em função do medo de 'ficar para trás' no currículo, afetando nos pedidos de bolsas, nas saídas para o pós-doutorado, nos pleitos para concursos como o de titular, etc.

Eu acho que está passando dos limites. O nível de exigência está muito grande, e eu acho que o que contribui é não só a questão de ter que publicar mais e publicar em revistas de alto impacto, como uma certa, enfim, a diversidade de coisas que tem que fazer pra satisfazer as instituições em si, financeiras. Mas isso tá um pouco na cabeça da gente também, porque essas coisas de avaliar pessoas e as pessoas se avaliarem, infelizmente, isso não fica de cima pra baixo, fica entre nós. Tá todo mundo se olhando no *Lattes*. **Entrevistador 1:** um fica entrando no *Lattes* do outro. **Entrevistada K:** Fica! E usa isso ou pra humilhar ou pra se apoiar, e no fim a gente sabe que muitas dessas publicações, dessas políticas de publicação furadas e elas são direcionadas sim. **(ENTREVISTADA K, Biomedicina)**

Na fala que segue abaixo, é interessante como entrevistado associa o seu relacionamento com o trabalho como um casamento, o que ilustra a profundidade do vínculo estabelecido na relação que se constrói no labor universitário.

Neste depoimento, inclusive, pode-se perceber o tom de chateação do entrevistado ao dizer do "rompimento" do seu casamento com a Universidade. É a tentativa da separação, do divórcio do excesso de intimidade com o trabalho que causa constrangimentos e a necessidade de afastamento.

Depois que eu tive uma briga institucional, eu brinquei que o meu casamento com a Universidade acabou (...). **Entrevistador 1:** Essa briga, se você quiser responder responde, a causa dessa briga foi institucional ou política? **Entrevistado F:** Foi porque os alunos mandaram uma carta pro colegiado falando que eu era imoral e antiético. Aí eu falei: "Prove!". Aí montou-se a comissão, os alunos não provaram e nada aconteceu comigo. (...) "Mas não é bem assim". Então tem algo errado e esse algo sou eu, então vou mudar a minha vida, não vou mais me doar à Universidade. **(ENTREVISTADO F, Geociência)**

Outro fator interessante que pode ser colhido desta fala é que a questão da intensificação, da sobrecarga de trabalho se dá através de um processo de auto-responsabilização do professor. Este passa a se enxergar como o lado 'errado' na relação trabalhador X trabalho, na medida em que desenvolve sentimentos que se expressam no desabafo: **“Então tem algo errado e esse algo sou eu, então vou mudar minha vida, não vou mais me doar à Universidade, já que não tive resposta, eu não me dão mais”...**

A partir da fala pode-se observar outros 2 pontos centrais importantes manifestados na conjuntura atual do trabalho docente universitário, a partir da citação anterior à Bianchetti e Machado (2009): **Sobrecarga**: “1.Carga excessiva. 2.Aquilo que se acresce à carga. 3.Aquilo que transtorna o equilíbrio da carga.” (Novo Dicionário Aurélio) e **Intensificação**¹³: “1.Ato ou efeito de intensificar(-se). Tornar(-se) intenso ou mais intenso.” (Novo Dicionário Aurélio).

O professor entrevistado em questão revela um momento de despertar no qual consegue enxergar a sobrecarga, a intensificação sobre o seu trabalho e assim, busca reconhecer e estabelecer limites sobre o alcance do mesmo, já que passou a perceber e a compreender que há um comprometimento exacerbado com a profissão que chama de 'doação', e, que, além de tudo, nem sequer é reconhecido.

Talvez a angústia¹⁴ vivida pelo professor pelo não-reconhecimento do seu envolvimento com o trabalho possa abrir a possibilidade de questionamento sobre o barateamento e a desvalorização do trabalho docente universitário

¹³ Posteriormente, este termo será discutido conceitualmente através das contribuições de Dal Rosso (2008).

¹⁴ **Angústia**: “1. Estreiteza, limite de espaço ou de tempo. 2.Ansiedade ou aflição intensa; ânsia, agonia. 3. Sofrimento, tribulação. 4.Hist. Filos. Segundo Kierkegaard (v. *kierkegaardiano*), determinação que revela a condição espiritual do homem, caso se manifeste psicologicamente de maneira ambígua e o desperte para a possibilidade de ser livre. 5.Hist. Filos. Segundo Heidegger (v. *heideggeriano*), disposição afetiva pela qual se revela ao homem o nada absoluto sobre o qual se configura a existência.” (Novo Dicionário Aurélio)

que levem os professores a buscarem estratégias mais coletivizadas de resistência ao sucateamento do seu trabalho.

É assim a definição atribuída pelo Novo Dicionário Aurélio à palavra **barateamento**:

Barateamento: “Ato ou efeito de baratear; barateio. 1.Vender por preço mais baixo do que aquele que vigorava anteriormente; baixar o preço de. 2.Dar pouco valor a; menosprezar. 3.Questionar ou discutir o preço de; regatear. 4.Conceder com certa facilidade. 5.Sufrer abatimento ou redução de preço. 6.Diminuir de valor. 7.Dar a si mesmo pouco valor.” (Novo Dicionário Aurélio)

O aumento da privatização dos serviços educacionais é um aspecto que tem refletido fortemente nas formas de atuação dos professores no exercício de suas atividades, confrontando-os cada vez mais ao esfacelamento da autonomia e à condições de precariedade no ser e fazer docente na universidade pública que implicam na formação de novas identidades profissionais – isoladas, pouco solidárias e solitárias. Tal como afirmam Correia e Matos (2008), a solidão que se estabelece no domínio do trabalho se consolida não só porque passa a haver um não-reconhecimento de si próprio no outro (pares), mas também, e preocupantemente, pelo não-reconhecimento de si mesmo.

As solidariedades profissionais são solidariedades mecânicas que permitem ocultar os dramas de uma profissão que, independentemente das qualidades de cada um dos profissionais, parece estar hoje institucionalmente determinada para ser vivida sob o signo da solidão e do sofrimento profissional. O individualismo profissional de que regularmente se acusa os professores é, no contexto atual, um individualismo sofrido, um individualismo defensivo necessário a preservar equilíbrios pessoais face à deterioração das condições objetivas e subjetivas do exercício profissional. (CORREIA e MATOS, 2008, p.22)

A princípio, os professores da educação pública não deveriam estar submetidos à lógica mercadológica, visto que deveriam ser resguardados

pelos benefícios e pelas características regidas pelo Estado, que assegurariam o direito ao acesso e à qualidade do ensino. Entretanto, as políticas neoliberais transferem responsabilidades para o setor privado e essa mesma lógica submete a prestação do serviço público à precarização e ao compartilhamento com a prestação dos serviços privados, de forma que as instituições públicas passam a ser orientadas pelo mercado. Como aponta Giroux (2009), a subordinação do ensino superior ao capital, o que anteriormente era tido como o currículo oculto de muitas universidades, “tornou-se agora uma política aberta e celebrada, tanto por parte das instituições públicas como dos estabelecimentos privados de ensino superior”. (GIROUX, 2009, p.46)

Como se percebe, tendo em vista o processo de mercantilização ao qual o setor educacional público brasileiro tem sido exposto, os professores têm sido acometidos pelas mesmas mazelas deflagradas pela lógica de mercado, e ainda, por outras mais específicas, que atingem o setor público de forma mais peculiar, especialmente no âmbito da saúde.

Kuenzer e Caldas (2009), no diálogo com Codo (1999) sobre o trabalho do professor caracterizado como ‘cuidador’¹⁵, afirmam que:

O trabalho do professor se objetiva na tensão entre trabalho em geral, qualificador, transformador prazeroso, e trabalho capitalista, mercadoria comprada para valorizar o capital. Esta tensão se acentua pelo caráter não-material destes trabalhos, que não se separa do produtor, reafirmando o espaço da consciência e da subjetividade e, assim, o poder do trabalhador, ao mesmo tempo em que cada vez mais o elimina, em face da crescente objetivação decorrente ou da progressiva institucionalização dos serviços educacionais, ou de sua crescente precarização, a partir da lógica da acumulação do capital, com o que diminuem-se os espaços de intervenção do professor. (KUENZER e CALDAS, 2009, p. 27-28)

O professor, no seu trabalho de cuidador precisa estabelecer vínculos com o aluno. Porém, numa relação de trabalho assalariado, firmado por contrato,

¹⁵ O autor define cuidado como: “uma relação entre dois seres humanos cuja ação de um resulta no bem estar do outro” (CODO, 1999, p. 52).

Kuenzer e Caldas (2009) ressaltam o fato de que é quase regra geral que professor e aluno se separam quando este deixa a instituição de ensino, o que leva a uma inconcretude ou inconclusão do ciclo vivido por professor e aluno, fazendo com que o produto do trabalho do primeiro não seja visto, reconhecido nem por ele mesmo, o que pode levar a um quadro de sofrimento, insatisfação, não realização em relação ao trabalho “criando contradições que não permitem o completo retorno das energias dispendidas” e que podem levar ao descomprometimento e à desistência.

Cabe aqui uma definição de *Burnout*, síndrome que reflete o quadro acima descrito e que tem acometido o trabalho e a vida de muitos professores.

Burnout: “*Burnout* é um estado de sofrimento que acomete o trabalhador quando este sente que já não consegue fazer frente aos estressores presentes no seu cotidiano de trabalho. Diferentemente do estresse, que se caracteriza pela luta do organismo no sentido de recobrar o equilíbrio físico e mental, a síndrome de *Burnout* compreende a desistência dessa luta. Por isso se diz que *Burnout* é a síndrome da desistência simbólica, pois embora não se ausente fisicamente do seu trabalho, o profissional não consegue se envolver emocionalmente com o que faz. *Burnout* é resultado de longa exposição aos estressores laborais crônicos, sendo mais freqüente em profissões com altas demandas emocionais e que exigem interações intensas, como é o caso, por exemplo, dos professores e dos profissionais de saúde. No caso dos profissionais de saúde, as demandas emocionais estão ligadas à compaixão, à onipotência de poder salvar vidas e à impotência por perdê-las. Já no caso do professor, as demandas são de outra natureza; estão relacionadas ao cuidado, à possibilidade ou não de se estabelecer um vínculo afetivo com o aluno que favoreça o processo de aprendizagem e permita ao professor realizar um bom trabalho. Essas demandas emocionais, no caso do docente, são inerentes a sua profissão, podendo ser agravadas, por exemplo, por políticas educacionais que

aumentem a sobrecarga de trabalho sem a devida contrapartida, ou por condições inadequadas de trabalho, ou pela presença de alunos particularmente difíceis (alunos violentos, com grande déficit de aprendizagem) ou ainda pelo sentimento de injustiça, de não reconhecimento do seu esforço e da importância do seu papel na sociedade.” (Disponível em: <<http://www.portaldoprofessor.mec.gov.br/journalContent.action?editionId=3&categoryId=1&contentId=38>> Acesso em 13 de agosto de 2008)

É interessante notar que a ocorrência do *Burnout* (distanciamento, rejeição) no caso de professores da pós-graduação aparece mais projetada em outras esferas do convívio, como é o caso da família do círculo de amigos; enquanto, estranhamente, ocorre um apego produtivista ao trabalho, porque o professor universitário nem sempre assume que fica doente, que tem necessidade de tratamento. Dessa forma, esta síndrome aparece mais camuflada sob uma espécie de sofrimento psicológico que enquadra o docente de uma forma especial e peculiar ao universo do seu trabalho, e também o leva a abdicar de outros tempos e espaços que não consiga conciliar diretamente com as demandas quase sempre mais urgentes do trabalho.

O grupo mais antigo saiu quase todos, saíram também pelo cansaço, ficaram uns 4 daquela época. Eu acho que reclamar de doença... Vou falar por esse núcleo que segurou muito tempo a pós-graduação. Um é totalmente espiritualizado, tira tudo de letra, reclama, tá doente sim (...). A outra parou agora, tá de licença, mas continua vindo aqui todo dia, todo dia tá aqui com o grupo de orientandos dela, e eu acho que não tem jeito não. (ENTREVISTADA J, Educação)

Neste espaço, o do trabalho, surgem a cada dia, novos tipos de contrato, objetivos e subjetivos, que sobrecarregam o professor de compromissos que extrapolam a materialidade do trabalho, mas evocam um laço emocional e psicológico que às vezes, devido às pressões, chega a ser levado mais a sério que os compromissos familiares, a estabilidade matrimonial, a criação dos filhos.

Na pós-graduação o trabalho é muito mais pesado que na graduação. (...) Por quê? Na hora que você admite um pós-graduando, você está celebrando com ele praticamente um contrato de que, se não houver sucesso, o fracasso é dos dois. Então, a orientação implica nessa responsabilidade (...). O aluno de pós-graduação, ele também é um agoniado e isso ele transmite para o orientador. (...) Você está fazendo um contrato de convivência mútua e muita responsabilidade na condução de um processo complexo por 5 anos. (...), você é pressionado pelas agências, pressionado pelo aluno, e pressionado por você mesmo, porque cada aluno em geral é sua responsabilidade. (**ENTREVISTADO C**, Ciências Fisiológicas)

Por isso, não é raro encontrar entre o relato dos professores a reclamação sobre percalços na vida pessoal que foram - direta ou indiretamente - causados ou agravados por situações relacionados ao contexto de trabalho.

Por exemplo, com todos os aspectos legais que existem, antes do Fernando Henrique eu me aposentaria com 50 anos., eu já estou com 51, por quê? Eu nunca tirei uma licença, nunca! Licença prêmio, licença sabática, qualquer coisa que você pensar, eu nunca tirei uma licença. **Entrevistador 1:** por quê? **Entrevistado I:** Porque o que eu vou fazer em casa durante uma licença prêmio? O que é que eu vou fazer? Licença sabática. **Entrevistador 1:** você poderia viajar. **Entrevistado I:** Sim, mas viajar pra onde? Eu tenho filho de 6 anos na escola, e grana também, eu tenho uma criança de 6 anos na escola, de 10 anos, eu não posso sair 3 meses com essas crianças e deixar sem a escola, entendeu? Quer dizer, eu tenho uma situação particular, eu fiz meus filhos só no 2º casamento e já com 40 anos. Eu fiz a primeira com 44, tá certo? Então já é uma situação particular, digamos assim. Eu vou pensar no que eu vou fazer fora do trabalho, eu vou trabalhar em outra coisa! Então, por exemplo, pós-doutorado. Eu já tive a bolsa da CAPES dentro de um projeto que tinha que ir pra Portugal. Quando eu avalei os custos de levar a minha família, eu desisti. Eu não vou pra Europa ficar lá, eu queria que eles fossem comigo, pra conhecer outro país, ter oportunidade de passear também, eu cheguei e desisti. Na época ainda era Dólar, não era nem Euro ainda. Agora já ta em Euro, dá aí pelo menos uma diferença de pelo menos um 30%. Mas era em Dólar, entendeu? Então o que acontece? Eu desisti! Fiz projeto, por exemplo, pra Argentina, minha mulher me perturba “vai pro pós-doutorado lá”. Mas eles não querem ir comigo, e eu não vou sozinho. (**ENTREVISTADO I**, Engenharia Elétrica)

Mediocrização: “Ato ou efeito de mediocrizar(-se). Tornar(-se) medíocre; vulgarizar(-se).” (Novo Dicionário Aurélio)

Eu estive agora num congresso numa Universidade Americana que foi no Canadá, e existe lá uma brasileira que está lá bem

adaptada, ela conseguiu agora um Sênior. Ela está efetivada lá na Universidade do Texas, e ela estava me dizendo agora que os americanos estão boicotando a revista Molécula, porque a revista é europeia e está valorizando mais, publicando mais trabalhos europeus. Então eles estão boicotando pra poder baixar, não submetem mais trabalho pra essa revista, pra poder baixar o número de impactos da revista, porque eles acham que o trabalho dos europeus é muito menos sofisticado, de pior qualidade. E ela mesma ainda me disse que nas revistas americanas só publica quem conhece os editores. Ela me falou textualmente isso. Você precisa ligar pros editores, se eles são seus amigos, e falar: “Como é que você não vai aprovar o meu trabalho?”. Isso mostra que o nosso esforço pra publicar lá fora nas revistas é em vão.

Entrevistador 2: vocês pagam pra publicar?. **Entrevistada K:** Depende da revista. **Entrevistador 2:** tem mais revistas que cobram ou menos? **Entrevistada K:** Acho que mais que cobram. Mas a gente ainda tem o apoio da Fapesp, mas é paga! O Brasil paga! **Entrevistador 2:** Aqui no Brasil não há caso de revistas que estejam cobrando? Porque eu andei lendo informações sobre as publicações nos Estados Unidos e essas revistas que cobram estão exercendo uma pressão muito grande nas bibliotecas universitárias, de tal forma que se há 15, 20 anos o 80% do orçamento das bibliotecas universitárias eram destinados à compra de livros, agora se inverteu: 80% pra compra de revistas que cobram pra publicar. É uma verdadeira máfia. E aí, quando se paga, o que se vai publicar? O critério é uma questão importantíssima na questão da isonomia, pra democratização da publicação. (**ENTREVISTADA K**, Biomedicina)

Classificação: “Ato ou efeito de classificar(-se). 1.Distribuir em classes e/ou grupos, segundo sistema ou método de classificação. 2.Determinar (as categorias em que se divide e subdivide um conjunto). 3.Pôr em ordem, arrumar (documentos, coleções, etc.). 4.Aprovar (candidato) em concurso ou torneio. 5.Identificar (planta, animal, etc.), *i. e.*, colocá-los no sistema de classificação e reconhecer o seu nome científico universal. 6.Jur. Apontar em (a peça inicial da acusação) o tipo legal do delito ou contravenção em que se enquadram os fatos nela articulados, com todas as suas circunstâncias, para determinar a pena aplicável a seu autor. 7.Qualificar; tachar. Qualificar-se, chamar-se. 9.Ser aprovado em concurso ou torneio.” (Novo Dicionário Aurélio). Ranqueamento.

Punição: “Punir é impor uma pena em resposta à violação de uma regra ou em condenação de quem assim procedeu. O processo de punição é, pois, a imposição deliberada de alguma forma de tratamento duro, inflexível, e a

estigmatização de um agente responsável pela violação de uma norma. (...) Na opinião de Durkheim, a punição constitui um importante elemento no âmbito moral da sociedade, e a forma e intensidade das sanções penais serão determinadas pelo caráter da vida moral da sociedade. As sociedades avançadas, caracterizando-se por uma extensa divisão do trabalho, códigos morais diversificados e um compromisso com os valores do individualismo liberal, são assim mais propensas a desenvolver sistemas de punição mais clementes, organizados em torno da privação da liberdade individual. Em contraste, as interpretações marxistas retratam a punição como um instrumento de controle pelo Estado, funcionando repressiva e ideologicamente a fim de preservar o domínio da classe governante e sendo configurada primordialmente pelo Modo de Produção. (...).” (GARLAND, David. Competição. In: OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Social do Século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1996. P.631-634)

Pressão: “1.Ato ou efeito de comprimir ou apertar. 2.Fig. Influência constrangedora e coercitiva; coação.” (Novo Dicionário Aurélio)

Então, além da pressão da CAPES, você tem a pressão do CNPq pra conseguir bolsa. Então, eu acho que nem todo mundo tem uma saúde mental pra isso, eu acho! No nosso grupo lá eu tenho absoluta certeza que tem professores que saíram da pós-graduação porque não agüentam essa pressão. **Entrevistador 1**: e tem? Isso é importante. **Entrevistado C**: Ah tem! Nós temos 3 professores que preferiram sair, e tinha uma colega minha que falou assim: “eu mantenho disciplina”. Ela dá 2 disciplinas da pós-graduação. “Mas eu quero ser colaboradora porque eu não quero mais orientar”. Porque ela não agüenta o estresse e a pressão. (**ENTREVISTADO C**, Ciências Fisiológicas)

Publicação: “1.Ato ou efeito de publicar. 1.Tornar público, manifesto, notório; vulgarizar. 2.Divulgar, espalhar, propalar. 3.Afirmar publicamente; proclamar, pregar. 4.Dar conhecimento de (lei, decreto, etc.). 5.Editar; dar à estampa, dar à luz, dar a lume. 6.Proferir com solenidade (sentenças, decisões, etc.). 7.Fazer-se conhecer; manifestar-se, declarar-se.” (Novo Dicionário Aurélio)

A publicação parece ser o elemento que mais tem pesado nos moldes produtivistas do trabalho docente. A demanda por publicar excede ao quesito número de trabalhos publicados, na medida em que a classificação dos periódicos implica em que os professores busquem os circuitos validados e reconhecidos como favoráveis ao currículo. Ou seja, não basta publicar, tem que publicar em revistas/periódicos que sejam bem avaliados nos conceitos do Qualis/CAPES.

(...) tem a pressão imposta pelo processo de pós-graduação, em que você tem prazo e você tem que publicar, tem que publicar.
Entrevistador 1: agora quem pesquisa, publica.
(**ENTREVISTADO C**, Ciências Fisiológicas)

Tempo Médio de Titulação (TMT): média, expressa em meses, do tempo que alunos de mestrado e de doutorado levam para concluir sua formação. A CAPES espera que o TMT possa ser próximo dos tempos máximos recomendados, 24 meses para mestrado e 48 para doutorado.

O que eu tô dizendo é um desafio pra frente, mantidas as condições em que ele está criado aí eu concordo plenamente com a (...) nós vamos aniquilar um potencial, porque nós estamos agora fazendo um sistema meio Darwinista de seleção natural pra um lado e, por outro lado, só vão sobreviver quem passar por esse sistema individualista, esse sistema produtivista, isso é ruim. Nós ainda temos uma massa grande na nossa estrutura, nas nossas instituições, que ainda discordam disso aí, mas que estão sendo reféns desse processo, e aí eu volto pro lado, a maior angústia de quem tá administrando é exatamente isso: é você conhecer isso, mas na hora que eu vou fazer distribuição, eu preciso de um critério, porque como é público, eu preciso de um critério e eu preciso comprovar o critério. Então eu vou dar o exemplo: o sistema CAPES, quando tava valorizando muito o tempo de defesa, o que é que os nossos cursos fizeram? Encurtaram o tempo de defesa, e pior, muitas vezes burlaram o sistema, ou deixavam o aluno não matriculado, especial, e depois, quando ele tava quase pronto. É uma forma boa do sistema ainda dizer que precisa de 10 anos pra fazer, mas eu respondo com 2, agora não tem jeito mais, porque agora na seleção, o sistema público oferece, o aluno tem que entrar, ainda ele tem que entrar e sair. Agora na área de ciências sociais, o sujeito virar filósofo em 2 anos é impossível. Com a graduação, às vezes precária, é impossível. (**ENTREVISTADO N**, Economia, Pró-reitor de Pesquisa)

Cansaço: “1.Falta de forças causada por exercício demasiado ou por doença; fadiga, canseira.” (Novo Dicionário Aurélio)

Redução de tempo: “Corre! Corre!...”

A redução de tempo é característica imanente do produtivismo. Para atender às demandas variadas, o professor precisa dinamizar o seu tempo de forma a maximizar o cumprimento dos requisitos para que os critérios de produtividade estabelecidos sobre o seu trabalho sejam atendidos.

Assim, corre-se atrás de recursos para o local de trabalho, de financiamentos para pesquisa, de inspiração para publicar, para palestrar, para desenvolver projetos, corre-se atrás de tempo para participar de reuniões, de assembleias que discutem sobre os horizontes das próprias condições de trabalho...

Por exemplo, todos na nossa área, eu já revisei. Teve um ano aí que eu revisei 5 artigos pra revista internacional, sem computador, sem página eletrônica, sem acesso (...) você não faz, você não manda artigo pra congresso mais hoje em envelope, não existe mais, então nesse aspecto sim, contribuiu muito, a ferramenta base é o computador. Sem o computador você não faz nada. E 2º, no ponto de vista de ter trazido problemas, transtornos e tal, o grande problema é que você precisa estar inovando, é mais um item de custo que a gente tem que correr atrás. (**ENTREVISTADO I**, Engenharia Elétrica)

Então isso te impõe responsabilidades que, em geral, não são avaliadas quando, por exemplo, não é avaliada a questão de remuneração. Qual é a remuneração adicional, que você tem? Porque, por exemplo, hoje eu tenho 8 alunos de pós-graduação, é zero. **Entrevistador 1:** no meu caso eu tenho que correr 3 dias a mais por semana. **Entrevistado C:** Você não ganha 1 centavo a mais por aquilo, mesmo se você fala assim: “Não, você pode ter mais perspectiva de conseguir a bolsa de produtividade do CNPq”. (**ENTREVISTADO C**, Ciências Fisiológicas)

Enfim, eu acho que eu me sinto como um coelho de Alice no país das maravilhas que corre, corre, pra quê? Eu tenho pressa! Eu tenho pressa! Então pra quê? Não sei, eu tenho que ir. Eu acho que aí sem perceber a gente desenvolve tarefas num ritmo muito alucinado. (**ENTREVISTADA J**, Educação)

As expressões que foram anteriormente apresentadas em conjunto com suas respectivas definições representam uma forma de refletir além do simples uso das palavras, algumas que de tão comuns e usuais, parecem ter perdido o sentido obscuro que carregam e que marcam, assim, o trabalho docente.

O fato de conviver tão próximo com esta realidade gera uma naturalização dos sentidos e dos impactos reais destas expressões sobre a vida e o labor docente. Dessa forma, concluiu-se necessário chamar a atenção para os significados gramaticais destas expressões e/ou palavras, na tentativa de demonstrar que o uso corriqueiro não determina necessariamente uma compreensão dos meios de atuação objetiva e subjetiva na rotina dos professores.

Estas expressões têm sido recorrentemente utilizadas no cotidiano docente e já fazem parte de tal maneira que se ajustam tal qual uma “segunda pele”, muitas vezes citadas sem que o caráter e a importância do seu significado para o seu cotidiano seja compreendida e analisada. Mais interessante e preocupante também é observar a relação que se estabelece entre elas, e como a maioria converge para o indivíduo, reforçando um processo de individualização em curso nas relações de trabalho e, por extensão, em outras áreas da vida social. (FIDALGO, 2003).

Estas expressões emergem com mais e mais força e outras se fazem notar, muitas delas trajadas de uma espécie de ressignificação, bem apropriadas para o universo do trabalho dos professores - é o caso de palavras como tempo, espaço, indivíduo, coletivo, público, privado. As fronteiras aparecem tão atenuadas no discurso docente, na virtualidade e na realidade do seu trabalho, que se nota uma quase impossibilidade de distinção de um conceito do outro. Uma prática da outra, então... Tal confronto, porém, não se limita ao labor, mas invade o lugar do não-trabalho, da família a priori, da casa, que neste sentido, passa a ser quase completamente dominada e

regida também pelo ideário “capitalista acadêmico” (PARASKEVA, 2009; CASANOVA, 2001; DELGADO, 2006).

Sobre isto, Quartiero e Bianchetti (2005) ponderam que os critérios e as medidas do mundo das corporações não podem ser transferidos e implementados de forma mecânica na universidade. Acontece que, ao que parece, segundo relatos apresentados nas falas de professores na pesquisa “Mercantilização da Esfera Pública e Universidade – Nova Identidade Universitária e Trabalho Docente das IFES da Região Sudeste”¹⁶ (2008) , desenvolvida por Sguissardi (UNIMEP) e Silva Júnior (UFSCAR), os critérios e medidas do mundo das corporações já estão sendo transferidos e implementados de forma mecânica, não só na universidade, (especialmente em seus programas de pós-graduação), mas, pior que isso, dentro das casas¹⁷, no âmbito privado.

Dessa forma, elegeram-se algumas categorias destacadas nesta problemática e consideradas neste estudo como importantes e recorrentes nos relatos de entrevistas da referida pesquisa, que expressam então, aspectos relevantes para a compreensão das mudanças em curso na lógica que tem regido o trabalho e a vida docente, especialmente com as mudanças políticas a partir de meados da década de 90.

Produtivismo e Relações Familiares

Uma das principais preocupações deste estudo está em verificar como os professores da pós-graduação estão enfrentando a intensificação do

¹⁶ A pesquisa “Mercantilização da Esfera Pública e Universidade – Nova Identidade Universitária e Trabalho Docente das IFES da Região Sudeste” (2008), desenvolvida por Sguissardi (UNIMEP) e Silva Júnior (UFSCAR), foi desenvolvida a partir de entrevistas com 50 professores em 7 Universidades Federais da região sudeste: UFF, UFJF, UFES, UFU, UFMG, Unifesp e Unirio, com o objetivo de identificar as principais mudanças que afetaram o trabalho docente no período de 1995 a 2007, especialmente tendo como referência o Plano de Reforma do Estado iniciado em 1995.

¹⁷ Refere-se ao conjunto da sociedade em geral.

trabalho, o aumento do ritmo, da carga horária, do número e da complexidade das tarefas (que podem aparecer num primeiro momento associado à inserção de tecnologias no contexto de trabalho, mas posteriormente este mesmo fator pode ser considerado um meio de agilizar e facilitar o desenvolvimento do trabalho, sem, contudo, descaracterizar um processo de intensificação).

Há vários relatos que demonstram a fragilização da estrutura familiar e até mesmo o esfacelamento desta, em muitos casos, em decorrência da dinâmica que o labor docente tem assumido nas últimas décadas. Separações; divórcios; cobrança dos familiares por tempo e dedicação para a família; descompasso na vida sexual por falta de tempo, interesse e contexto apropriado, a invasão das coisas que remetem ao trabalho são comuns nos relatos dos professores entrevistados na pesquisa de Sguissardi e Silva Jr (2008).

O tempo e o espaço do lar para a reprodução da força de trabalho do professor há muito vem sendo sobremodo comprometido. O trabalho em casa, tal como corrigir trabalhos, elaborar provas, preencher relatórios, atualizar currículos, escrever artigos, preparar palestras, preparar pauta de reunião e toda a sorte de procedimentos didáticos e burocráticos que permeiam este ofício tem tomado um espaço muito grande, além de tempo em casa. Qualquer parte do lar pode ser local para se sentar com o notebook e 'acomodar-se' enquanto tenta dar conta das atividades, assim como atender ao telefone, especialmente o celular - não tem hora e nem lugar! -, e o quarto tem sido um espaço invadido por estes instrumentos tecnológicos facilitadores do desenvolvimento do trabalho e distanciadores das relações... às vezes de todo tipo.

Ninguém vai mais ao churrasco, sabe por quê? Porque você quer produzir! Você tem que trabalhar! Eu tô com 5 qualificações de 300 páginas, mais 2 dos meus alunos pra próxima semana. Você acha que eu vou sair com meu marido? Não vou mesmo! Você acha que se alguém me chamar (...). Não, porque eu tô contando com o sábado e o domingo pra poder fazer isso porque durante a

semana não dá. Eu dou aula de 8 da manhã às 5 da tarde, quando não dou aula fora pra poder ganhar um dinheiro pra sobreviver porque o que eu ganho na Universidade não dá. **Entrevistador 1:** Você tem idéia que o nosso trabalho... No colóquio que nós fizemos lá na UNIMEP, que o nosso trabalho, a inteligência do nosso trabalho, entrou no leito nupcial. **Entrevistada A:** exatamente! E entrou feio. **Entrevistador 1:** Eu não quis ir além, mas eu tive vontade. **Se tivéssemos num grupo menor, num boteco, eu ia perguntar: "quantas você está transando por mês? Por semana?" Você ia ver uma coisa!** **Entrevistada A:** é uma coisa assustadora. (ENTREVISTADA A, Psicologia)

Durante vários anos de análise, isso era até uma questão mal resolvida, de uns anos pra cá eu tenho tentado solucionar, que é uma coisa que o terapeuta sempre chama atenção, que é essa coisa de incapacidade de ter o seu tempo dissociado do trabalho, mas por quê? No meu caso (que eu acho que são casos particulares), **o trabalho tem uma centralidade muito grande na minha vida, uma questão de identidade, quer dizer, eu consigo identificar a Entrevista B mais em relação ao trabalho do que em qualquer outra atividade, pensando em atividades humanas, quer dizer, viagens, etc.** Agora isso precisa sempre ser trabalhado, então, eu tô falando teoricamente essas possibilidades que tem, mas no meu caso da mistura do ponto de vista negativo, é muito mais evidente." (ENTREVISTADA B, Educação) (grifo nosso)

Eu acho que assim, como a atividade na pós-graduação ela é consumidora, de tempo também, mas ela é consumidora principalmente de recursos psíquicos da pessoa, eu acho que se você for ver **o número de gente da pós-graduação que se separa é maior do que na população normal, entendeu?** Porque o tempo dedicado à família e ao convívio com a família é difícil, porque você vive em função desses conflitos externos. Então, obviamente, a família, às vezes, acaba sendo prejudicada. E aí se você for ver **a quantidade de pessoas separadas, é muito grande em todos os níveis de pós-graduação.** Eu não sei quanto que a pós-graduação seria, digamos, se **a inserção na pós-graduação seria uma das causas, mas eu não tenho a menor dúvida de quem tá na pós-graduação tem muito mais separação do que...** (ENTREVISTADO C, Ciências Fisiológicas) (grifo nosso)

A flexibilização das atividades de trabalho, no contexto docente, acaba por assumir um *status* prejudicial, pois muitas das tarefas inerentes à sua rotina passam a ser transferidas/flexibilizadas para o espaço doméstico, e isto ocorre como acréscimo ao trabalho que ele já desenvolve, é um trabalho não remunerado, porque é o trabalho que ele leva para casa quando já não tem compromissos e que tem que marcar presença na universidade.

Esta prática movimenta e ‘mistura’ as relações, os tempos e espaços da vida dos professores e daqueles que constituem seu entorno social, pois há uma fusão entre espaço público e privado, entre a instituição universidade e a instituição família. E com esta mistura, é muito pouco possível, se não impossível diferenciar tempo e espaço sem comprometer ou ‘contaminar’ os relacionamentos do círculo vicioso do trabalho. Acaba havendo uma “naturalização” do trabalho dentro de casa e os horários são comprometidos, seja o almoço, o jantar, o sono, o lazer, o filme na TV, a brincadeira com os filhos, o bate-papo com o companheiro(a)...

Entrevistador 1: Eu ligo o computador, eu tenho um diretório lá, idéias noturnas. Eu tô dormindo... Aí eu vou te contar uma história depois, que nós não somos os primeiros. **Entrevistada A:** tem gente muito pior. **Entrevistador 1:** Tem (...) muito anteriores a nós. Eu acordo. "Ah, se não vou esquecer, abre senão eu vou esquecer se eu dormir". Formulei, aí eu deitei, aí eu contei isso pra alguém lá da USP e diz que o Sérgio Buarque de Holanda tinha um caderninho do lado da cama dele, e aí quando ele tinha idéias noturnas ele pegava o lápis e anotava. (...) Aí ele foi ficando velho e não tava mais enxergando. Aí quem foi ser o caderninho dele? A mulher dele. **Entrevistada A:** ainda bem que a mulher dele é parceira, que o meu, por exemplo, ia ficar morrendo de raiva e não só não ia escrever, como ainda vai reclamar porque eu tô acendendo a luz. Mas eu comecei a não acender mais a luz, eu psicografo. Eu pego o caderninho, fico imaginando que tô escrevendo uma coisa embaixo da outra, pra não acender a luz pra não perturbar. (**ENTREVISTADA A**, Psicologia)

Deve-se salientar que a prática de levar ‘coisas’ para fazer em casa, muitas vezes se deve ao fato da falta de estrutura na universidade para o professor complementar o trabalho. A falta de um recurso que ele tenha em casa pode fazê-lo optar por concentrar parte de suas atividades no âmbito doméstico. Infelizmente, o aparato tecnológico às vezes é superestimado e o professor se restringe aos aspectos mais técnicos do trabalho do que ao aprimoramento intelectual com leituras, estudos, pesquisas que extrapolem a dimensão técnica, etc. Entretanto, esbarra-se aqui na dificuldade de administração do tempo, e mesmo do domínio sobre este. Frequentemente, o acúmulo de coisas para fazer é tão grande que não resta ao professor tempo para dormir bem, para se alimentar, quanto mais para refletir, para

pensar, até mesmo sobre aquilo que executa todos os dias. Talvez já mecanicamente.

Então eles me passaram uns resumos pra avaliar. Então eu fiz isso este final de semana e os mais complicados eu deixei pra hoje de manhã que aí eu fiz em casa e cheguei aqui era umas 9h da manhã, porque de manhã cedo acordei pra corrigir, analisar os demais. **Entrevistador 2:** Quantas horas de trabalho você faz por aqui, para Universidade por semana? Você é contratada por 40 horas? **Entrevistada D:** Sou dedicação exclusiva, mas eu faço, aqui olha, eu chego, hoje eu cheguei 9h, mas eu chego geralmente às... **Entrevistador 2:** mas você trabalhou em casa? **Entrevistada D:** Trabalhei em casa, mas eu chego geralmente aqui às 10 horas e saio daqui 20:30h, 21h. Então eu trabalho de 12 à 13 horas por dia e 5 dias por semana. E domingo eu venho às vezes para redigir alguma coisa. Não venho dia de sábado, porque sábado tem gente aqui trabalhando, mas dia de domingo é mais calmo. Então não tem ninguém pra me interromper, pra atrapalhar, então é muito... **Entrevistador 2:** dá pra dizer que você se dedica a Universidade, ao seu trabalho, 70 horas por semana? **Entrevistada D:** Eu acho que dá sim! Que dá com certeza! **Entrevistador 2:** Como é que nos últimos 10 anos você sentiu mudanças na sua vida do ponto de vista de ir ao cinema, ou ao teatro, sair pra jantar, enfim, como é que você está vendo a sua vida? O trabalho aqui está invadindo a sua vida privada ou atrapalhando sua vida familiar? **Entrevistada D:** Ah sim! Eu acho que depois... Eu já tive por causa do trabalho, do estresse do trabalho eu tive uma gastrite hemorrágica e uma pneumonia junto, e só fiquei afastada 20 dias e foi por estresse, e foi exatamente por essa loucura. E a partir daí a única coisa que eu faço é que eu tiro, pelo menos, meia hora pra sair pra almoçar, isso eu faço! Tiro meia hora, 45 minutos. É aqui próximo, e eu saio pra almoçar, porque antes teve uma época que eu já nem almoçava, entendeu? Eu fazia, comia um lanche aqui e ia direto. Tem muitos professores, eu não sou a exceção. **(ENTREVISTADA D, Farmacologia)**

Como pensar a situação do professor, que é o sustentáculo da universidade se ele é acometido por uma situação de trabalho que o condiciona a desempenhar sua função de maneira frustrante e que cerceia o seu principal meio de influir e de transformar a realidade, que o exercício da intelectualidade, a produção do conhecimento? Como fazer isto sem tempo para pensar, sem refletir? Privar o docente desta necessidade e deste fundamento do seu labor é condenar o indivíduo, a profissão e a instituição Universidade à degradação.

Marx assim ilustrou a relação do homem com o pensamento e o raciocínio:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato fortuito. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é mister a vontade adequada que se manifesta através da atenção durante todo o curso do trabalho. (MARX, 1985, p. 202).

Marx deixa claro que é próprio da natureza humana o pensamento e a capacidade de reflexão. Porém, o tempo é fator importante nesta fórmula, pois se este estabelece uma relação de compressão com a atividade humana, não há como torná-la criativa, humanizada, libertadora, muito pelo contrário, esta se torna disciplinada, condicionada, repetitiva, automatizada.

É absolutamente imprescindível ressaltar que o papel das políticas públicas na universidade e no entorno da docência pública federal é que legisla sobre a quantidade e a qualidade do tempo, do tipo de trabalho, e por conseqüência, do perfil de profissional que está sendo construído no Brasil. Ou seja, qualquer que seja o quadro que se estabelece ele está orientado por definições que atendem à agências reguladoras/avaliadoras, como a CAPES, CNPq, as agências de fomento estaduais, etc, que definem os rumos e as perspectivas para a sociedade acadêmica.

Por isso, quando um professor “decide” trabalhar aos sábados, domingos, levar serviço para casa, não tem lazer apropriado, exerce muitas encargos didático-burocráticos para além das suas horas legais de trabalho sem, contudo, ser remunerado, quando viaja para participar de congressos, ministrar palestras nos seus períodos de férias, atende a telefonemas indefinidos ou recebe e-mails a qualquer hora do dia ou da noite, enfim, tudo isso faz parte de uma lógica de organização do trabalho que é exógena e articulada e com objetivos específicos.

O que acontece, porém, é que para ser competente, para ser reconhecido, para ter um bom CV *Lattes* e ser apontado como referência na área, muitos aderem bem eficazmente à lógica, tornam-se rivais dos pares e acabam por condenar ao outro, que não se enquadrava neste parâmetro, como **improdutivo**. Aliás, este é o adjetivo mais depreciativo, que se tornou, sem dúvida, o estigma mais pesado para se carregar pelos corredores da universidade e nos seus relatórios de produtividade.

Esse problema de levar trabalho pra casa sempre houve. A questão das provas pra corrigir, trabalhos práticos pra corrigir, eu não dou conta de corrigir no tempo aqui da escola, (...) o tempo todo é aluno vindo aqui, tocando o telefone, tem as aulas também que a gente tem que se preparar, tem provas pra corrigir. (...)
Entrevistador 2: e leitura de teses, bancas, dissertações?
Entrevistado E: Eu tenho que levar pra casa, ou então eu vou lá me isolar na minha salinha lá no centro, eu me fecho lá e aí eu consigo render o trabalho. (**ENTREVISTADO E**, Engenharia de Recursos Hídricos)

Existe, então, uma auto-cobrança por proporcionar períodos mais reservados às demandas e necessidades socioafetivas dos familiares, mesmo que esta não seja viabilizada na prática. A família, os amigos, é claro, também fazem suas reivindicações, e quando não são atendidos, em muitos casos são geradas até separações por não serem conciliados os interesses de ambas as partes.

Eu mando e-mail pros meus alunos 4:30 da manhã. 'Será que ela não dormiu ou ela já acordou?' E ficam cobrando de você: Nós queremos mais de você! Não agüentamos mais ver você sentada no computador! Você não tem mais tempo para conversar com a gente! (*família*) (**ENTREVISTADA A**, Psicologia) (grifo nosso)

Só que pra vocês entenderem completamente, eu acabei de fazer vestibular pra direito e faço parte de um curso de pós-graduação em farmacologia nível 7 da CAPES, quer dizer, o que é que reflete isso? Primeiro, minha insatisfação que eu tenho sentido que essa vida não é vida pra gente, é vida pra gente que não tenha outra perspectiva, porque do tanto que a gente trabalha (...) **E eu tenho 4 filhos e 1 marido e esse já é o segundo**. Então eu acho isso uma loucura o que estão fazendo com a gente. (...) Se o meu marido, que é chefe do meu departamento atualmente, se ele não fosse da área, será que ele compreenderia isso sobre essa atividade? Ele compreende, ele dá valor pela dificuldade que a

gente vive, quer dizer, é uma sorte minha porque não é com todo mundo que isso acontece. (ENTREVISTADA I, Farmacologia) (grifo nosso)

Fica claro na leitura dos relatos a angústia e a persistência dos entrevistados em terem que conviverem com a necessidade de manterem o trabalho, um determinado tipo de trabalho, que eles vêm percebendo que tem sido cada vez mais imposição de uma estrutura que altera e danifica outra estrutura que compõe sua vida social e que é de suma importância para a manutenção do bem-estar físico, psíquico e, sobretudo, emocional, que é a família, o espaço reservado, particular do lar.

Um outro entrevistado, quando perguntado sobre a família, ele responde:

Na família foi um desgaste... Eu tenho que dizer isso, para minha situação familiar, para mim quando se fala de precarização do trabalho, a minha família foi um exemplo disso. (ENTREVISTADO Q, Filosofia)

Produtivismo e Saúde Física, Mental e Emocional

O Trabalho na pós-graduação é um trabalho intrinsecamente mais complexo, amplo e mais calcado no campo da pesquisa e da extensão, portanto, mais sobrecarregado que a natureza do trabalho da graduação que se concentra mais no ensino, segundo alguns relatos de entrevistados que apontaram para esta questão. Silva Júnior e Sguissardi (2009) justificam essa complexidade e intensificação do trabalho da pós-graduação em comparação às atividades de docência restritas à graduação:

Segundo o novo modelo de avaliação da CAPES, o professor-pesquisador que atua na pós-graduação precisa submeter-se a uma série de exigências, todas com repercussão na avaliação trienal dos respectivos programas. Entre outras, além do campo de pesquisa e de orientação comprimidos, defronta-se com a “obrigação” de: a) produzir e publicar determinada média anual de “produtos” científicos em periódicos, classificados pela agência, ou em editoras de renome; b) dar aulas na pós-graduação e na graduação; c) ter pesquisa financiada por agências de fomento

que gozem de prestígio acadêmico; e d) prestar assessorias e consultorias científicas. (SILVA JÚNIOR e SGUISSARDI, 2009, p.43).

Não se pode ainda, de forma nenhuma, desconsiderar a importância que é atribuída ao fato de que o professor-pesquisador, além de se apresentar em eventos nacionais e internacionais, principalmente obtenha e mantenha bolsa de pesquisa, como a bolsa de produtividade do CNPq, para conferir visibilidade ao programa de pós-graduação ao qual esteja inserido, já que isto repercutirá nas possibilidades de financiamento e investimento para a instituição.

Na graduação, as formas de controle do professor sobre o próprio trabalho são mais visíveis e mais administráveis, enquanto que na pós-graduação, o controle de outrem sobre o trabalho docente é vastamente identificado, e tem percorrido formas mais severas e coercitivas, nas quais a competitividade se estabelece sob os perímetros cada vez mais reduzidos da manifestação humanizada na atividade do trabalho.

Na pós-graduação o trabalho é muito mais pesado que na graduação, apesar de outras pessoas pensarem o contrário, por quê? (...), agora ele é muito mais desgastante do ponto de vista intelectual, físico e emocional, por quê? Na hora que você admite um pós-graduando, você tá celebrando com ele praticamente um contrato de que senão houver sucesso, o fracasso é dos dois. (...) Na pós-graduação, a natureza do seu trabalho saiu totalmente do domínio do professor, você é avaliado na hora de captar recursos, você é avaliado pela CAPES, você é avaliado na questão da eficiência, na orientação e etc., você é avaliado pelas revistas na hora de publicar, e você é avaliado pelas agências na hora em que você captou recursos e que **você tem que mostrar resultado a qualquer preço. Então, na verdade, você na pós-graduação, você é vulnerável a uma total e brutal avaliação externa. Na verdade, a sua avaliação ou a sua auto-avaliação pouco influi no seu desempenho.** O professor pode estar achando que tá fazendo um trabalho muito bom, mas se os entes externos não têm essa percepção, seu trabalho vai por água a baixo. Então, a pressão psicológica em cima de quem trabalha na área de pós-graduação é de outra ordem de grandeza, de outra natureza e de outra ordem de grandeza, não são comparáveis. (ENTREVISTADO C, Ciências Fisiológicas) (grifo nosso)

Toda a pressão sob a qual o professor se vê submetido influencia seu estilo de vida, sua saúde e estabilidade física, mental e emocional. Assim, crescem o número de afastamentos por motivos de saúde nos quadros da universidade, e esta não é uma especificidade somente da docência pública, mas encontra-se também instaurada em âmbito privado.

As condições de trabalho constituem importante fator para caracterizar o perfil de profissional que se pretende formar. Assim, o contexto e as circunstâncias em que os professores desenvolvem suas capacidades físicas, intelectuais e emocionais para garantirem a produtividade docente, podem levar a uma demanda excessiva do funcionamento fisiológico e psicológico destes profissionais. Dessa forma, se não há tempo voltado para o descanso e para a recuperação das energias dispensadas com o trabalho (reprodução da força de trabalho) começam a ser identificados uma série de transtornos clínicos que poderão levar ao afastamento médico. Estes, inicialmente podem ser somente de ordem fisiológica, mas podendo levar até a comprometimentos de ordem mental e comportamental, dependendo do tempo para identificação do transtorno, tanto pelo paciente, como posteriormente, pelo profissional da saúde.

O Jornal da APUBH (Sindicato dos Professores de Universidades Federais de Belo Horizonte e Montes Claros) na edição de dezembro 2008/janeiro 2009 apresentou uma matéria com o título “Docente Produtivo é Docente mais Saudável”, alertando para os cuidados com a voz e para a diminuição do ritmo de trabalho na rotina dos professores, como forma de minimizar os impactos do trabalho sobre a sua saúde. Na mesma matéria, foram apresentados dados que apontam que 20,1% dos professores da UFMG que buscaram atendimento médico do SAST (Serviço de Assistência à Saúde do Trabalhador) em 2007, apresentaram transtornos mentais e comportamentais que os conduziram ao afastamento das atividades. As doenças do sistema osteomuscular representaram 14,3% e as neoplasias representaram 9% do afastamento de outros professores, dentre outros motivos.

A UFMG possui um quadro de 2446 docentes (entre graduados, especialistas, mestres, doutores e livre docentes). Segundo dados da Pró-Reitoria de Recursos Humanos, apenas 6,6% procuraram o SAST para relatar problemas de saúde, ou seja, 174 professores. Destes, 97,1% (169 professores) são professores da ativa e 2,9% (5 professores) são substitutos. Estes percentuais não refletem a complexidade da situação visto que um número muito maior recorre aos profissionais e clínicas que não têm vínculo com a Universidade, o que impossibilita ver a real dimensão do problema e o número de docentes que são atingidos. Destes 174 professores que foram atendidos, 63,2% (110 professores) foram afastados pelo menos uma vez para tratamento de saúde.

Dos professores que tiveram que se afastar por motivo de tratamento de doença mais grave, o jornal apresentou o depoimento de 2 professores, ambos da Faculdade de Educação:

Segundo avaliações de médicos, a mim colocadas, o excesso de trabalho e o stress criam no organismo maior possibilidade para contrair doenças. O câncer é considerado uma doença oportunista, neste sentido. (Professora afastada do trabalho para tratamento de uma neoplasia, Jornal da APUBH, dezembro2008/janeiro 2009)

O desgaste de trabalho é uma das razões, pois é claro que o AVC é multicausal. A questão do excesso de trabalho é sempre perigosa, pois sempre coloca você no limite. (Professor afastado do trabalho para tratamento de um AVC – Acidente Vascular Cerebral, Jornal da APUBH, dezembro2008/janeiro 2009)

Tem sido cada vez mais freqüente o uso de medicamentos controlados pelos professores, o encaminhamentos para tratamentos psicoterápicos, sem falar no aumento de todo tipo de doença, especialmente de fundo nervoso que prejudicam a estabilidade destes profissionais e deixam marcas, que podem significar longos tratamentos de saúde e lesões que podem restar pela vida inteira.

Entrevistador 1: Eu tenho uma colega (...). ela está desenvolvendo uma pesquisa (...) que surgiu assim: eu vi acontecendo uma assembléia do programa de pós-graduação sobre credenciamento e descredenciamento dos professores do programa e quando acabou um dos colegas nossos disse assim: "Eu não agüento mais tomar Rivotril pra dormir no dia que antecede a assembléia, e Lexotan pra vir pra assembléia". Então essa colega minha foi minha orientanda no doutorado. Imagina você ter que criticar o texto de uma pessoa que teve síndrome do pânico. Você parte da psicanálise primeiro pra depois fazer a crítica. (...) E o que ela fez? Pelo CRM pegou o endereço eletrônico de psicólogos, psiquiatras e psicanalistas (...), e mandou um e-mail com 2 perguntas: qual a porcentagem de professores universitários que são seus pacientes? Qual a porcentagem desses que usam remédio controlado? A primeira resposta foi 70%, e isso nos animou ainda mais a estar desenvolvendo essa pesquisa aqui. E que usavam medicamentos eram 90%, os laboratórios empurram. **Entrevistado M:** Sabe de uma coisa? Eu acho que os laboratórios empurram, mas nem tanto. O problema que eu acho do uso de drogas lícitas pela população é muito devido à cultura que é posta em cima da gente. (**ENTREVISTADO M, Psicobiologia**)

A gente precisa distensionar as relações diante das cobranças da CAPES e etc., eu não sei se é um problema da área de humanas ou se esse problema é geral, porque toda vez que tem assembléia do programa eu tenho que tomar um Dormonid para dormir e tenho que tomar um Rivotril. (**ENTREVISTADO C, Ciências Fisiológicas**)

A somatização é clara! Labirintite e claramente gastrite. A quantidade de professores com gastrite, depressão, ansiedade, tomando Ocadil, Rivotril. Ocadil é um antidepressivo, remédio pra dormir, remédio pra ficar acordado, maior loucura! Sabe que remédio pra ficar acordado não tá sendo usado com tanta frequência? Não precisa. É, porque o trabalho é a droga! (...) por efeito da profissão eu tô com calo nas cordas vocais. Então eu tenho que viver com água, fazer exercício. Eu não tenho tempo de fazer os exercícios em casa... eu faço no carro, no trajeto. (**ENTREVISTADA A, Psicologia**)

Infelizmente, percebe-se no decorrer dos relatos que a maioria acaba procrastinando a ida ao médico para tomar alguma iniciativa em termos de tratamento para saúde devido à falta de tempo para dar conta das atividades do trabalho, assim, as outras atividades acabam ficando para escanteio.

Você só faz ciência realmente se tiver uma paixão fora de sério porque é uma profissão que exige muito tempo da vida. Exige você sair fora um pouco da sua família porque você não tem um

horário de trabalho, o trabalho avança, avança à noite na sua casa. Você leva artigos pra ler, você leva relatório pra ler, você está o tempo todo com a sua cabeça tentando responder aquela pergunta ou aquele questionamento que você está interessado em resolver. (**ENTREVISTADA H**, Biofísica)

No caso específico de visitar o médico, parece haver uma resistência natural ao que o doutor possa dizer quanto à saúde, já que entende que certas recomendações podem acabar por “atrapalhar” a relação com o trabalho, como é o caso do afastamento por incapacidade de trabalho, ou uma simples licença médica. Muitos professores vivem quase que totalmente reclusos à vida da universidade, resistindo a qualquer tipo de afastamento, o que seria para eles, interpretado pelos pares como o mesmo que assumir-se “incapaz” para o trabalho (rótulo impresso eficazmente pelos padrões que definem os perfis de produtividade definidos pela CAPES, por exemplo).

Dejours (1992), em “A Loucura do Trabalho”, ao tratar da **ideologia da vergonha**, afirma que os comportamentos e atitudes advindos da doença provêm de duas vias: a primeira trata da relação com o corpo que só pode ser aceito numa perspectiva de sanidade, que ele assim caracteriza:

O corpo só pode ser aceito no silêncio ‘dos órgãos’; somente o corpo que trabalha, o corpo produtivo do homem, o corpo trabalhador da mulher são aceitos; tanto mais aceitos quanto menos se tiver necessidade de falar deles. A atitude em relação à dor, é, neste sentido, exemplar. (...) Em primeira análise, pode-se considerar que a vergonha instituída aqui como sistema constitui uma verdadeira ideologia elaborada coletivamente, uma ideologia defensiva contra uma ansiedade precisa, **a de estar doente, ou, mais exatamente, de estar num corpo incapacitado**. (DEJOURS, 1992, p.33) (grifo nosso)

Os comportamentos e atitudes advindos da doença também sobrevivem de uma segunda via, que se refere à relação existente entre doença e trabalho.

“Para o homem a doença corresponde sempre à ideologia da vergonha de parar de trabalhar.” (DEJOURS, 1992, p.33)¹⁸.

Este ideário é bastante representativo no caso dos professores aposentados e para aqueles que vislumbram a aposentadoria. Esta nem sempre aparece como sinônimo de um descanso merecido por anos de esforço e reconhecimento por um trabalho dedicado, mas aparece freqüentemente vinculado à idéia: “o que eu vou fazer sem **isso**?” (**isso** se refere à vida na Universidade).

Talvez, no imaginário dos professores, a aposentadoria e a posterior ‘síndrome do não-saber-o-que-fazer-depois’ estejam associados a uma perspectiva que se estabelece entre o ‘estar incapacitado’ (pela idade) com a ‘idéia de doença’ (mesmo que a incapacidade não seja por doença, é quase sempre associada a esta). Como afirma Dejours (1992):

Homem ou mulher, todo estado anormal do corpo traz infalivelmente de volta a questão do trabalho ou do emprego. Vê-se que o trabalho atravessa profundamente a vivência da doença: doença-avesso-do-trabalho, a tal ponto que a falta de trabalho torna-se, em si, um sinônimo de doença: ‘Quando alguém diz para um cara que ele está muito velho para trabalhar ou que ele não é mais capaz de continuar, é como se ele estivesse doente’.
(DEJOURS, 1992, p.33).

O relato abaixo ilustra a dificuldade que alguns professores enfrentam ao se depararem com a possibilidade da aposentadoria. Na verdade, o professor quer ter a sua voz reconhecida dentro da Universidade, como se pode ver em um dos relatos:

¹⁸ Embora no referido texto Dejours (1992) esteja tratando da ideologia da vergonha como estratégia coletiva de defesa e de enfrentamento da doença pelo **subproletariado**, apesar do autor falar para um contexto específico, a homogeneização das classes sociais torna essas considerações gerais e aplicáveis a vários segmentos sociais, especialmente, para a docência, como se observará nos relatos de entrevistas. Hoje, observa-se uma convergência nas formas de exploração do trabalho, tanto intelectual como manual. A lógica de competência bem pode ilustrar este novo ideário. Certas mazelas que antes pareciam acometer somente determinadas classes ou níveis sociais, como por exemplo o estresse, atualmente são vistas como democráticas por se instalarem em qualquer nível social.

Gente, eu já estou aposentado há um bocado de tempo, eu trabalho 10 horas por dia até hoje e com a maior alegria do mundo. Quando eu me aposentei, eu pedi pra ser recontratado pela Universidade, me pague 1 Real por ano, mas me pague certo. Eu queria ter a possibilidade de ter voz ativa aqui dentro, porque o aposentado não é convocado pra coisa nenhuma. Mas não me deram isso porque havia empecilhos burocráticos. (ENTREVISTADO M, Psicobiologia)

Uma das saídas freqüentes é a de deixar as atividades na graduação e ficar com os encargos da pós-graduação na tentativa de diminuir a quantidade de trabalho, mas como se verá na fala que segue, isso nem sempre ocorre.

Entrevistador 2: Quais são os planos de futuro? É reduzir o trabalho? **Entrevistada A:** Olha! Eu já podia estar aposentada, mas não me aposentei ainda. Eu tô com uma previsão de mais 4 anos. (...) Depois desses 4 anos, eu tô pensando em sair da graduação e ficar só na pós-graduação **Entrevistador 1:** e dá pra fazer isso aqui? Como? **Entrevistada A:** Dá! Aqui na psicologia, por exemplo, nós temos 2 pessoas, 2 professores que são só da pós. Lá na Federal do Rio nós temos 2 amigas que acabaram de se aposentar e estão só na pós. **Entrevistador 1:** aposentadas. **Entrevistada A:** Aposentadas! Já que eu posso me aposentar, eu me aposento e fico só na pós. **Tenho pensado em diminuir a quantidade de trabalho, mas assim, eu não tô conseguindo!** Eu já falei várias vezes: “eu não vou fazer isso!” (ENTREVISTADA A, Psicologia) (grifo nosso)

O dia-a-dia na Universidade tem ainda algumas peculiaridades apontadas em alguns relatos que demonstram que o estresse emocional ao qual o professor é constantemente submetido também afronta sua conduta moral e ética dentro da instituição, na medida em que este muitas vezes se vê constrangido - “pelo bem do funcionamento da própria Universidade” – a tomar determinadas decisões, a assumir posturas que para maioria, a priori, não seriam tomadas se as condições objetivas do trabalho, a infra-estrutura, os recursos financeiros e, sobretudo, as resoluções burocráticas não emperrassem o andamento de qualquer processo, por mais simples que seja, dentro da instituição.

Você consegue R\$200.000,00 pra reformar o prédio, mas não consegue R\$ 200,00 para trocar vidro. (...) As coisas diferentes são tratadas de maneira igual. (ENTREVISTADO C, Ciências Fisiológicas)

Se quebra um equipamento, eu não posso ficar parado, quem vai resolver? Aí a gente começa a dar os jeitinhos e que é terrível! A Universidade obriga a gente a conviver numa sombra cinzenta e como você faz isso para o bem da Universidade, para o bem de dar aula e para o bem de tudo, quando você vê alguém fazendo coisa semelhante você não pode criticar porque você não sabe qual o motivo dele estar fazendo aquilo, e isso é terrível! E isso no início era angústia por quê? **Eu faço escambo**, como é o escambo? Tem uma firma aqui em (...) que tem o cara que conserta os equipamentos e aí eles pedem emprestada uma antena e a gente empresta a antena, porque na hora que a antena quebrar, alguma coisa quebrar, eu pego o telefone e ligo pra ele. (ENTREVISTADO F, Geociência) (grifo nosso)

O medo do fracasso também é um dos sintomas que aparecem na fala angustiada dos professores da pós-graduação, pois estes compreendem a relação que se estabelece entre sucesso ou fracasso na orientação e a forma como estes confrontam a imagem, o *status*, o nome, enfim, o reconhecimento profissional do professor-orientador.

A desistência, seja ela por um motivo ou por outro, é um dos grandes causadores de estresse, tanto para orientador quanto para orientando, porém, se o aluno falha ou resolve desistir é o orientador quem carrega a imagem e é quem deve prestar satisfações ao programa de pós-graduação. Este, por sua vez, é pressionado, pela Universidade, que é pressionado pela CAPES, que pode sancionar o programa por cada falha como esta que pesa sobre os ombros do professor, e este, na maioria dos casos, pela lógica da auto-regulação e da auto-coação (DEJOURS, 1992), é o que mais se cobra.

E você, de alguma forma, a cada novo orientando, você assume um compromisso que está sempre no risco de você fracassar, porque **o fracasso do seu orientando é seu fracasso também, e com a cobrança da CAPES, as cobranças externas são muito maiores**. Nós somos em números pequenos, 10/12 professores. Quer dizer, o meu fracasso é um fracasso muito mais visível e esse compromisso é que levaria ao estresse. (...) **Entrevistador 1: porque a pressão ela vem de uma responsabilidade com o orientando, ela vem pela avaliação da CAPES com uma responsabilidade em relação ao programa. O programa em relação à avaliação da CAPES, e depois os resultados desse mestrado ou desse doutorado, uma forma de publicação do aluno ou do aluno e do orientador, dependendo de como o texto é feito, e em que revista isso vai ser publicado**. Então ele dizia que o nível de estresse, pressão e comprometimento que te toma continuamente até dormindo, é

muito superior ao da graduação, até porque na graduação você está mais no controle. (...) Quando que na pós-graduação, os controles estão todos fora da minha mão. (ENTREVISTADA D, Farmacologia) (grifo nosso)

Então, na verdade, apesar de você prover um sistema, digamos, de recompensa (...) e intelectual melhor, você trabalha sob pressão o tempo todo (...), você é pressionado pelas agências, pressionado pelo aluno, e pressionado por você mesmo, por cada aluno em geral. Entrevistador 1: e pela própria Universidade. (ENTREVISTADO C, Ciências Fisiológicas)

Os diversos relatos apresentados convergem para o fato de que os professores têm se sentido constantemente pressionado por vários aspectos, no cotidiano do trabalho e da vida alheia a este. Este 'estado' de vida tumultuado tem levado ao adoecimento, em muitos casos, precoce da força de trabalho docente, sobretudo do professor pesquisador, pois as demandas e exigências sobre estes são maiores e mais inexoráveis. A questão do *status*, se por um lado traz benefícios e abre portas na esfera acadêmica, por outro, também acaba por aprisionar o professor que busca sempre galgar novos espaços para preservar os antigos, visto que as referências de produtividade mudam rapidamente.

Todos estes fatores, com suas positivities e negatividades contribuem para que a docência enfrente problemas de saúde oriundos do trabalho. Estes problemas têm se manifestado de forma generalizada, afetando muitos professores e, mais que enfrentado, necessita, primeiramente ser assumido de forma coletiva, pois suas seqüelas se estabelecem em nível físico, mas também em nível psicoemocional trazendo grandes prejuízos sociais.

Aí eu entro naquilo que eu tava brincando com você, mais ou menos o leão, né? O leão é o ressentido, ele não quer! **Mas ainda não sabe dizer que não quer, ou não quer, ou não dá conta, não encontrou a saída, mas você não quer ser um carregador de fardos.** Então, por exemplo, o meu discurso, como eu falei hoje pra vocês, um discurso pesado, é o discurso do leão, **ele é um discurso do ressentimento e eu não tenho vergonha de dizer isso, entendeu?** (ENTREVISTADA B, Educação) (grifo nosso)

Sentimentos tais como o ressentimento e o pesar que a professora extravasa em sua fala demonstram o apelo destes profissionais por novas orientações que recharacterizem os tempos, os espaços e as relações de trabalho, de maneira que seja possível vislumbrar mudanças que humanizem e tornem o exercício do trabalho mais sadio.

CAPÍTULO 3

O PRODUTIVISMO ACADÊMICO E A PRODUÇÃO CIENTÍFICA: CAPES, QUALIS, CNPQ, LATTES, – O QUE ELES TÊM A VER COM ISTO?

A CAPES, no seu portal www.capes.gov.br, define o Qualis - um dos mais utilizados instrumentos de avaliação da produção docente – como sendo uma classificação das produções bibliográficas dos programas de pós-graduação *stricto sensu* para fundamentar e servir de parâmetro para o processo de avaliação em nível nacional. Este instrumento foi implantado em 1998 e sua finalidade inicial era o de classificar os “veículos” de publicação utilizados nos programas de pós de todo o país através de um sistema de Coleta de dados anualmente utilizado pela CAPES para divulgar a produção, não apenas docente, mas também discente dos programas.

As categorias de classificação dos veículos de divulgação (periódicos; anais; jornais ou revistas) são seis: – indicativas da qualidade do veículo – alta (A), média (B), ou baixa (C); – relativas ao âmbito de circulação do veículo – internacional (1), nacional (2), local (3). Posteriormente, outros fatores passaram a ser observados e valorizados como o estímulo que os professores buscassem publicar nos veículos mais bem vistos no Qualis (classificado) por área e a indicação dos veículos mais relevantes para a

área, mesmo que ainda não tivessem sido citados na Coleta CAPES. O intuito, com isto, como a CAPES justifica, é o de desenvolver um papel estimulador da utilização de outros veículos também valorizados pela comissão de área, para que outras áreas passassem a incluir em sua relação de periódicos não apenas os veículos citados pelos programas, mas também outros que fossem considerados relevantes como opção de divulgação da produção dos docentes e discentes.

Além disso, o Qualis é um instrumento que contempla objetivos de avaliação específicos para a CAPES. E quem estabelece os critérios de avaliação são comissões de consultores sob coordenação dos representantes de cada área e de acordo com as diretrizes específicas do Conselho Técnico e Científico da CAPES. Há um Qualis para cada área ou grande área, e as classificações são temporárias e podem ser atualizadas.

Outro instrumento importante no cenário dos programas de pós-graduação no país é a Plataforma *Lattes* que reúne o cadastro dos currículos dos pesquisadores e de instituições das várias áreas de ciência e tecnologia em um Sistema de Informações.

Dado seu grau de abrangência, as informações constantes da Plataforma *Lattes* podem ser utilizadas tanto no apoio a atividades de gestão, como no apoio à formulação de políticas para a área de ciência e tecnologia. O Currículo *Lattes* registra a vida pregressa e atual dos pesquisadores sendo elemento indispensável à análise de mérito e competência dos pleitos apresentados à Agência. A partir do Currículo *Lattes*, o CNPq desenvolveu um formato-padrão para coleta de informações curriculares hoje adotado não só pela Agência, mas também pela maioria das instituições de fomento, universidades e institutos de pesquisa do País. A adoção de um padrão nacional de currículos, com a riqueza de informações que esse sistema possui, a sua utilização compulsória a cada solicitação de financiamento e a disponibilização pública destes dados na internet, deram maior transparência

e confiabilidade às atividades de fomento da Agência. (Disponível em: www.cnpq.br/conteudo/aplataforma/htm. Acesso em 05 de agosto de 2008)

Ambos instrumentos descritos acima, promovidos pelas Agências CAPES e CNPq, respectivamente, têm tido o perfil de fomento subjugado em relação ao perfil de avaliação que exercem sobre o trabalho docente. A partir deles, observa-se que a questão da produtividade é bastante intensificada, e como consequência, o aumento importante da competitividade.

A partir dos resultados que se obtêm nas avaliações individuais, tem-se a classificação dos programas de pós-graduação por área, e os investimentos nestas instituições dependem da pontuação que elas defendem no *ranking* das maiores. Os conceitos atribuídos aos programas das instituições variam de 1 a 7 na classificação.

Abaixo, segue o parecer de um entrevistado sobre a questão:

Eu fiz na Universidade... em engenharia elétrica e em 90. Defendi a minha tese em março de 90. Eu cheguei aqui e a gente tava exatamente numa situação em que a CAPES não tinha aprovado a 1º proposta de pós-graduação, e a gente já entrou nesse rolo compressor trabalhando pra fazer a versão corrigida, uma versão, digamos, mais palatável. E depois nós começamos o doutorado em 97. **Entrevistador 2:** no ano em que mudou o critério de avaliação da CAPES? **Entrevistado I:** Não, na verdade não mudou porque, mudou assim, na lista de conceitos para números. No entanto, me permita dizer que não mudou coisa nenhuma porque os conceitos variam de 1 a 5 como variavam de E até a A. Quem chega no 5 aí pode ter duas escalas a mais, mas só quem chega no 5. **Entrevistador 2:** mas há um detalhamento muito maior a ser feito, que antes não era tão detalhado). **Entrevistado I:** Sim, essa questão do 5, por exemplo, é o que situa (...) não existe 6 nem 7 pra nós porque a instituição é pequena e o problema é que os critérios que eles fazem, não... Nós temos, e em particular o meu programa, agora mesmo, segunda feira, vai um colega passar 30 dias na Espanha num projeto de intercâmbio. Nós temos um projeto com a Argentina desde 97. Nós tivemos projeto em Portugal 4 anos, já tivemos com a Espanha 3 anos. Temos outro agora com Portugal na área de telecomunicações que já tá funcionando desde o ano passado. Então a gente tem. O problema não é esse, é a dimensão da Universidade, eles medem por volume de produção e não por produtividade. **(ENTREVISTADO I, Engenharia Elétrica)**

Como se pode perceber na fala deste entrevistado, ele se ressentia em relação aos critérios que segundo o mesmo não levam em conta as disparidades entre as instituições, fazendo com que os professores de programas com número menor de alunos entrem numa corrida *in gloria*, já que estariam competindo com colegas com três vezes mais alunos e, portanto a sua produção seria inevitavelmente maior. Continuando seu depoimento ele diz:

Por exemplo, eu vou chutar, eu já orientei 3 doutorados. Todos os 3 alunos publicaram *papers* em revista internacional, então você soma 3 *papers*. Você vai na Unicamp onde o professor tem 10 alunos de doutorado, ele faz isso num ano, não faz em 5 como eu faço. Então você mede volume de produção, a gente tá lá atrás. O grande problema dos critérios de avaliação é como você institucionalizar ou como você instrumentar a sua avaliação, com critérios que meçam, de fato, de maneira igual, independente da dimensão da instituição. Eu falei isso com o presidente do CNPq, escrevi uma carta dizendo isso aí. Ele me disse: “eu não vou ler essa sua carta, porque o CNPq não entra na discussão do mérito. O mérito é discutido nos comitês”. Mas eu digo: “a ferramenta de um mérito tem que ser discutida no comitê e nos conselhos do CNPq e da CAPES porque senão isso não é correto”. A CAPES, por exemplo, (...) em relação à avaliação, porque os critérios que o comitê de engenharia usa são os mesmos critérios que o Conselho da CAPES aprovou agora, (...), aqueles índices de produção, aquilo tudo já é computado lá do início, há muito tempo atrás, eu conheço diversos da UFRJ, Unicamp, colegas que foram membros de comitê nesse período todo, e agora mesmo coordenador de área o professor... **Entrevistador 2:** (...) já até dormi com ele, num bom sentido, num quarto de hotel num congresso. Comitê de engenharia elétrica da CAPES sempre foi mais realista que o rei, em que sentido? No sentido de que nunca houve entre os de hoje cerca de 20 programas de pós-graduação em engenharia elétrica que tem doutorado. Um total de quase 40 no Brasil, nunca houve mais que 1 com 6, 7. Isso já é pré-disposto. Você não pode ter 10% dos cursos com conceitos 7, já é pré-disposto. O professor (...), numa reunião aqui declarou em alto e bom som que o correto é isso, você tem que passar uma curva gaussiana e os extremos são mínimos, entendeu? **Entrevistador 1:** eles chegam a afirmar que se você não eliminar 3, 4 por ano de cada área não foi uma boa avaliação. **Entrevistado I:** Você olha assim mesmo em outras áreas. Aqui mesmo na universidade, que nós temos 2 programas de pós-graduação com conceito 5, e eu disse claramente aos colegas: “se vocês fossem avaliados pelo comitê de engenharia elétrica, de 4 vocês não passariam, quiçá chegassem ao 4”. Porque é muito simples. Você olha, por exemplo, tem o programa de física que tem cerca de 20 professores com doutorado e tem 10, 12 alunos, isso eles consideram um programa que não tem, digamos assim, uma boa estrutura porque você não tem uma demanda, a área de física, obviamente, está (...) nesse país, e é difícil trabalhar com essa questão.

As modificações nas formas de avaliação dos programas de pós-graduação impactaram de forma inequívoca o trabalho, solapando em grande medida a autonomia do professor neste nível de ensino. O entrevistado I, tendo participado da coordenação da pós-graduação em dois períodos distintos indica isto claramente:

Então, essas avaliações todas mudaram profundamente a nossa forma de trabalhar, em particular, o grupo que eu faço parte lá na engenharia elétrica e como eu sou coordenador de curso eu faço relatórios anuais, eu tenho uma visão bem, eu sou coordenador de curso há quase 10 anos com uma interrupção aí de 4 anos, somando tudo dá quase 14. Mas enfim, eu tenho uma visão bastante grande do nosso programa, comparado com outros programas no Brasil. Eu vou em todas as reuniões da CAPES

Entrevistador 1: há quantos anos você disse que é coordenador?

Entrevistado I: Eu fui coordenador de 91 até 97, depois de 2002 até agora, há mais de 10 anos

Entrevistador 1: então é claro pro senhor que, digamos, de 1994/95 a expansão da pós-graduação no Brasil e particularmente na UFES o senhor deve ter acompanhado também, foi algo.

Entrevistado I: Sim, é como eu estou lhe dizendo: nós hoje temos só na Engenharia elétrica mais de 20 programas no Brasil, de doutorado, de mestrado tá quase 40. Quando nós fundamos o nosso programa, nós éramos o 15º programa no Brasil.

Entrevistador 1: agora a pós-graduação, nós conversávamos hoje aqui mesmo com o professor Entrevistado C, e ele tentava estabelecer a diferença entre a natureza do trabalho que o professor tem na graduação e na pós-graduação, ele falava uma coisa meio parecida “na graduação o professor tem um pouco mais o domínio sobre a avaliação e na formação do aluno isso tá de certa forma, mesmo que indiretamente concordando, por exemplo, nós temos um curso nota A porque os professores vão à graduação dar aula.

Entrevistado I: Todos os professores da pós-graduação dão aula na graduação

Entrevistador 1: o que, conseqüentemente, ratifica a tese de que o professor tem autonomia, um controle, um domínio maior na graduação. (ENTREVISTADO I, Engenharia Elétrica)

Como dito por Bianchetti e Machado (2009, p.31): “*Lattes, lattes* meu, existe alguém mais produtivo do que eu?” É verdade que a dimensão da intensificação do trabalho continua sendo um importante campo de investigação que deve ser aprofundado. Porém, para se discutir a questão, é importante distinguir o **aumento da intensidade do trabalho** e a **intensificação do trabalho** como coisas relativamente distintas.

Para Dal Rosso (2008, p.23), intensidade, intensificação e produtividade são conceitos diferentes. Para ele, **intensidade** se refere às condições de trabalho que determinam o nível de envolvimento e de empenho do trabalhador, o seu esforço e consumo de energia pessoal para desenvolver um número maior de tarefas. Este conceito, então, aponta para o **engajamento** dos próprios trabalhadores, em nível individual e/ou coletivo, significando que eles produzem mais trabalho, ou trabalho de maior qualidade, num mesmo período de tempo. A intensidade também é o aspecto central de disputa entre capital e trabalho, ou seja, entre capitalistas que sempre visarão mais engajamento e envolvimento do trabalhador com sua atividade e, destes, que historicamente representam a busca por manter seus ritmos e cargas de trabalho, individuais ou coletivas, estabelecidas.

Intensificação se relaciona aos processos de quaisquer tipo ou natureza que necessitam do maior consumo ou gasto das capacidades físicas, cognitivas e emotivas do trabalhador visando elevar quantitativamente ou qualitativamente os resultados ou produtos. O que, em resumo, implica mais trabalho. O inverso de intensificação é chamado de redução da intensidade do trabalho ou menos trabalho. (DAL ROSSO, 2008, p.23)

Já **produtividade**, para o mesmo autor, refere-se ao efeito desencadeado pelas transformações tecnológicas. Em outro texto, Dal Rosso apresenta a produtividade como categoria destinada para a “obtenção de resultados superiores em qualidade e quantidade, decorrentes de investimentos em tecnologias materiais inovativas e organizativas que não requeiram maior consumo das energias pessoais.” (DAL ROSSO, 2009)

Retoma-se aqui o nosso conceito de **produtivismo** acadêmico (e com especial ênfase na pós-graduação), já descrito como o processo de quantificação do trabalho docente legitimado através de instrumentos como *Lattes*, *Qualis*, *Relatórios de Produtividade Acadêmica*, dentre outros, promovidos pelos pares em atuação nas agências de avaliação e fomento,

bem como nos órgãos imediatos dos departamentos, faculdades e universidades.

Entrevistador 1: Do seu ponto de vista, existe hoje na sua universidade o fenômeno denominado de *produtivismo acadêmico* (que seria devido às exigências do “modelo CAPES de avaliação”)? **Entrevistado L:** Existe. Já me manifestei a respeito junto a dirigentes universitários, que não acolheram minha manifestação. Penso que o produtivismo é responsável direto (ou indireto) por uma competição exacerbada na atividade acadêmica no Brasil, “como nunca antes neste País”. A atividade acadêmica parece um campeonato de futebol. Importa saber quem são os primeiros colocados nos diversos rankings; quem são os premiados (há prêmio para tudo: da iniciação científica às teses de doutorado); que instituições têm os melhores índices, a melhor classificação na CAPES, pois, finalmente, isso tudo vale dinheiro e prestígio para a instituição e para os pesquisadores. **(ENTREVISTADO L, Farmácia)**

Entrevistador 1: E como você se sente em relação à política do seu departamento? **Entrevistado F:** Olha, eu já me senti pior! (...) Eu falo: “Vou trabalhar independente de estar na pós ou não estar na pós. Eu tô conseguindo publicar, escrevo artigos, participo de congresso e pra mim a pós é um, vamos dizer assim, pelo menos a nossa aqui não me traz nada, só me traz essa coisa assim, ruim.” **Entrevistador 2:** como está a sua sobrecarga de trabalho mesmo não estando na pós? **Entrevistado F:** É grande porque eu tenho que fazer aquele relatório pra manutenção de Dedicção Exclusiva e que exige publicação, muitas publicações! (...) **Entrevistador 2:** mas não há assim tantas publicações por ano? **Entrevistado F:** Não, não! Eles ainda não chegaram com essa loucura com a gente, **mas o meu departamento tá querendo chegar nessa loucura**, está querendo colocar, vamos dizer assim, **está querendo disciplinar quais são os parâmetros obrigatórios pra ter um relatório individual aprovado**, inclusive eu participo da comissão. **Entrevistador 2:** Eles querem de alguma forma, quantificar tudo? **Entrevistado F:** **É, e eu parti pra comissão justamente pra não deixar quantificar muito.** Eu acho que você pode até quantificar, mas você tem que ter também a parte subjetiva, e que é inaceitável isso! **(ENTREVISTADO F, Geociência) (grifo nosso)**

A seguir tem-se uma parte do diálogo entre os entrevistadores e uma das entrevistadas que é Pró-Reitora de Pesquisa, da área da saúde, e que em seu depoimento demonstra a perspectiva de responsabilização dos indivíduos frente à chamada cultura contratual que a universidade vem assumindo nas últimas décadas.

Eu vou trazer um olhar dos alunos da área de saúde propriamente dito. O que eu vejo talvez, até pro cara da enfermagem a questão de emprego não é tão complicado, emprego público sim, hoje tá difícil! Mas um emprego em si, hoje não tá difícil. E está pagando relativamente bem pelos programas de saúde da família e isso a gente calcula que os alunos antes de formar 80% já têm o emprego, então essa questão eu não visualizo. O que eu visualizo é ele ter uma cobrança de aprendizado, ou de ensino, ou de produção ou de enfrentamento numa prática e ele tem dificuldade com isso, ou de relacionamento professor-aluno. **Entrevistador 1:** será que não está já subjetivando uma certa cultura contratual, mercantil, dentro da Universidade que leva o aluno a ter essa angústia? **Entrevistada O:** Eu não sei, eu visualizo que eles são ainda muito jovens, eu pego quase que adolescente, final de adolescente, é a dificuldade de enfrentamento e isso eles trazem com certeza! **Entrevistador 1:** e que também nós temos. **Entrevistada O:** Sim, mas eu sinto isso mais forte porque tinha uma turma de 60 alunos onde 10, com certeza, faziam tratamento medicamentoso pra depressão, no 1º período e isso me preocupa! **Entrevistador 1:** Essas meninas que eu falei são 4, todas elas fazem terapias, fazem uso de remédios controlados, ansiolíticos, etc., com 24 anos. **Entrevistada O:** Esses tem 20, e da área de saúde, e eu acho muito em função disso. **Porque eu não entendo que isso ocorra em função da atividade do professor, da intensidade do trabalho dele, está mais nele.** **Entrevistador 1:** Ou na cultura da instituição. **Entrevistada O:** Como assim? **Entrevistador 1:** ora, uma das visões de cultura são orientações antropológicas que orientam as ações sociais, no caso, as relações universitárias. (...) Em geral, eu estou querendo dizer assim “no campo da educação superior, em função dessas mudanças que ocorreram no período que nós estamos investigando, começa a se instituir um tipo de cultura institucional Universitária que está muito próxima do mercantil. **Entrevistada O:** Eu não sei, eu sempre atuei numa federal onde a defesa a favor do ensino público gratuito sempre foi um lema. **(ENTREVISTADA O, Enfermagem, Pró-reitora de Graduação)** (grifo nosso)

Nota-se que a fala da pró-reitora ressalta que os problemas de saúde enfrentados pelos indivíduos citados são, na sua avaliação, de ordem individual e não derivam da cultura da instituição na qual estão inseridos. Ou seja, há uma desresponsabilização da esfera do trabalho, da questão da intensidade do engajamento demandado para o seu desenvolvimento. Em seu lugar, aparece o indivíduo, o professor, que já carrega em si a fragilidade. “Porque eu não entendo que isso ocorra em função da atividade do professor, da intensidade do trabalho dele, **está mais nele.**” Se está mais nele, de onde isto vem? O que gerou esta condição, se não a atividade de trabalho?

No entanto, na continuidade da entrevista, a pró-reitora assume que o seu trabalho no âmbito da administração da Universidade sofreu mudanças e que também sofreu intensificação, como segue:

Entrevistador 2: Vamos falar um pouquinho da sua atividade como administradora da Universidade. Em que modificou o seu trabalho ou intensificou o seu trabalho o fato de ser pró-reitora?
Entrevistada: Bem, modificou, modificou com certeza, se intensificou? Intensificou também... (**ENTREVISTADA O**, Enfermagem, Pró-reitora de Graduação)

Mas, ao falar do trabalho dos colegas professores, pesquisadores, parece que a intensificação fica colocada como decorrente das escolhas, ou - más-escolhas! – destes professores no seu percurso profissional e não como uma forma de refletir a sobrecarga, a pressão, e o ambiente competitivo aos quais vêm sendo submetidos.

As pessoas estão olhando muito mais pro seu umbigo do que prá educação como um direito da população, com certeza. Esse é o meu olhar, isso eu capto nas diferentes reuniões e aí você consegue pegar isso nas próprias pós-graduações e nas pesquisas. Se você perguntar pra maioria dos pesquisadores, a gente tá com isso agora, qual foi o reflexo da verba FINEP no seu laboratório de pesquisa, as pessoas têm dificuldade, elas dizem “ganhei isso, ganhei aquilo” tá, mas o que você fez com isso “eu fiz pesquisa”, tá, mas refletindo o que? As pessoas não conseguem! Porque ainda tem aquela idéia de: “ah, eu trabalho com educação e o MEC tem que me dá”, agora o que eu faço com isso, eu não tenho que responder o que eu fiz com isso. Se a pessoa não se sente obrigada a responder o que faz com isso, está entre aspas, recebendo por direito ou não, mas está recebendo, as pessoas não se preocupam pra onde está indo essa educação, como ele participa disso. O plano pra intensificação, **a intensificação ocorre quando você amplia isso, mas como amplia é opção do próprio pesquisador, do próprio docente.** **Entrevistador 2:** mas ele tem alternativas?: **Tem**, em sã consciência descompromissado, isso é uma alternativa! **Não posso falar isso como pró-reitora, mas é uma alternativa.** **Entrevistador 2:** eu sei, mas normalmente as pessoas têm assumido mesmo contra a saúde deles. A sobrecarga que ele pode estar assumindo é porque há uma concorrência, uma forma de prejuízo maior caso ele não assuma. (**ENTREVISTADA O**, Enfermagem, Pró-reitora de Graduação) (grifo nosso)

Em outro relato de um pró-reitor de pesquisa, entretanto, observa-se a preocupação com o impacto da cultura acadêmica que tem valorizado mais os aspectos relacionados aos números, às avaliações quantitativas, que acabam por forçar pessoas inseridas no sistema, muitas vezes, a terem que ‘desistir’ do aspecto da qualidade do que é produzido no seu trabalho devido às imposições que correm de cima para baixo.

Se nós continuarmos a sermos medidos pela quantidade, nós vamos nos estrangular. Então, o que eu acho de importante nisso aí é pensar exatamente assim. Eu acho que esse é o grande desafio e aí a coisa do padrão americano é perigoso pra nós porque eles têm muita dificuldade de medir qualidade, é a forma, a obrigação da própria estrutura deles de medir o mérito ele é pouco qualitativo. (...) Quem vão ser os avaliadores? Nossos pares avaliadores? Aqueles que tiverem melhor inseridos nesse sistema quantitativo, e aí eles não vão forçar e aqui funciona muito isso. Então, no jogo de poder quando é favorável ao quantitativismo vamos aplicar e quando não é não aplica nada. Então, ele tem um poder muito forte, é a forma como você avalia. E isso acontece e nós reproduzimos como professores de cima e embaixo, então nós estamos com um desafio muito grande na mão que é mudar o nosso sistema de avaliação qualitativo, e onde nós vamos buscar as referências? (...) Essa é a minha angústia como administrador, quer dizer, critérios qualitativos de avaliar. Eu recebo um documento “quantos alunos você vai formar, quantos isso, quantos disso”. Aí, é na contagem disso que eu vou receber recursos financeiro pra instituição, no número de alunos, no número de teses, no número disso, então eu tô estrangulado. Aí, ninguém quer sentar no lado de cá, porque além de eu ficar com o currículo ruim, porque isso me gasta tempo, embora pessoalmente eu sinta uma valorização nisso aqui, a visão de mundo melhora muito, isso me ajuda a participar de um evento, a redigir um artigo, pra mim isso é claro. Mas o sistema fica o tempo todo me dizendo que isso não é assim, e aí muitos pares fogem porque não agüentam essa pressão. (ENTREVISTADO N, Economia, Pró-Reitor de Pesquisa)

Tem-se então o produtivismo acadêmico como uma lógica, uma ideologia de base utilitarista e economicista que está amplamente instalada e alicerçada nas universidades federais e que servem tanto aos interesses do Estado (já que são instituições federais), como aos interesses mercadológicos que têm sido até o momento representados pela agência de fomento CNPq e de fomento e avaliação – CAPES.

Eu acho que o que mais nos desgasta hoje, eu penso assim, que as pessoas estão vivendo uma instabilidade enorme, uma insegurança. Uma delas, por exemplo, é de grana! Se eu trabalhar

eu não consigo produzir pra dissertação, mas se eu não trabalhar eu não sobrevivo, eu não como. (...) **Entrevistador 1:** se você não pesquisa, você não é bem avaliado pela CAPES ou pelo CNPq, ou pela fundação estadual. Se você não tá bem avaliada, você não tem direito a financiamento pra poder... **Entrevistada A:** Se você não tem direito a financiamento você não faz nada. **Entrevistador 1:** você não faz nada! Você não vai publicar, você não vai pra um programa de pós-graduação. (**ENTREVISTADA A**, Psicologia)

É fato que a nova conotação da universidade tem sobrecarregado a vida pessoal e laboral dos professores, mas não se pode restringir o quadro de mudanças somente a esta perspectiva. Bianchetti e Machado (2009) afirmam que, mesmo que os aspectos negativos sejam os mais ressaltados já que entre o bônus e o ônus, vê-se que este foi mais generalizado, ainda assim houve conquistas no campo das pós-graduações, as quais os autores destacam:

- diminuição do tempo de titulação, o que exigiu a definição objetiva dos objetos de pesquisa;
- ampliação das estratégias de orientação, que passaram também a ser coletivas, extrapolando a relação orientador-orientando;
- apropriação e aprimoramento do uso das tecnologias digitais como estratégia de economia de tempo (coleta de dados virtuais, pesquisa em bibliotecas virtuais e bancos de dados, orientações virtuais, organização dos dados, etc);
- ampliação das pesquisas interinstitucionais, com organização de redes de pesquisadores;
- reorganização administrativa e pedagógica dos Programas, com implementação de processos de (re)credenciamento dos professores e, principalmente, reestruturação das linhas de pesquisa e dos grupos de pesquisa institucionais;

- ampliação e desenvolvimento dos níveis de pós-graduação e graduação, especialmente por meio do programa de bolsas de iniciação científica (PIBIC);
- aumento do número de publicações e maior divulgação dos processos e resultados das pesquisas realizadas na pós-graduação;
- ampliação do número e aprimoramento da qualidade de obras voltadas ao processo da pesquisa, conferindo mais qualificação ao debate antes bastante restrito a manuais prescritivos;
- crescente envolvimento de pesquisadores em movimentos sociais, sistemas de ensino e o incentivo ao que se poderia chamar de ‘solidariedade entre os programas’ (os mais estruturados e melhor avaliados em relação àqueles que estão em processo de estruturação ou chamados ‘emergentes’). (BIANCHETTI e MACHADO, 2009, p.33)

Centrando inicialmente num dos aspectos, a tecnologia, podemos afirmar que ela desempenha um papel importante no processo de trabalho docente, papel que se caracteriza como duplo e contraditório. Por um lado, porque ao mesmo tempo em que aparece como um recurso facilitador e agilizador do trabalho - o que poderia significar mais tempo livre para o professor desfrutar em outras atividades que não as associadas ao labor – por outro lado, demonstra que esta mesma utilização dinamizada do tempo que a tecnologia proporciona, acaba por fazer com que o ímpeto de produtividade seja constantemente abastecido pela ilusão da “sobra de tempo”, que na verdade, nada mais é que a maximização do trabalho, numa quantidade de tempo menor.

A tecnologia ajuda a gente a ficar cada vez mais maluco porque te facilita, e no que te facilita, você vai produzindo cada vez mais.
(ENTREVISTADA A, Psicologia)

Neste sentido, observa-se que a evolução tecnológica e o processo de modernização que trouxeram benefícios para o trabalho e para a vida em geral, também revelam um aspecto viciante que permeia o uso do computador, da internet como auxiliares no trabalho, por exemplo. Parece mesmo uma relação de sedução entre o homem e a máquina... “no que te facilita, você vai produzindo cada vez mais”.

Este é um ponto chave para discutir o produtivismo acadêmico na universidade. A tecnologia exerce uma importante função política, na medida em que sua inserção e seu uso contemplam uma determinada forma de estruturar o trabalho docente. É certo que ela poderia ser **instrumento** e não **agente** em função do qual o trabalho deve se desenvolver. Os ritmos e o tempo do trabalho, assim como o espaço de exercício deste ficaram muito restritos ao domínio do computador e à navegação pela internet. Estes têm substituído formas mais humanizadas de relacionamento, como a participação em reuniões, os bate-papos nos corredores, nas salas de convivências, cafés e outros espaços coletivos da universidade, tradicionalmente reservados ao “não-trabalho”, mas que nem por isso deixam de ser produtivos.

Dado o avanço tecnológico, modernizaram-se não apenas os recursos didáticos como as formas de planejamento das aulas, com o uso do Powerpoint e similares, mas principalmente, modernizaram e, sobretudo, diversificaram as informações colhidas pelos mecanismos burocráticos de avaliação dos professores, tais como os relatórios internos aos departamentos, aos programas de pós-graduação, relatório de atividades das universidades, ampliação das informações requeridas pelos currículos, sobretudo pela Plataforma *Lattes* e CNPq. Ampliaram-se também as exigências e a classificação para a publicação de periódicos no país e no exterior, tais como o Qualis, definido pela CAPES para fundamentar o processo de avaliação da pós-graduação nacional por ela promovido. O Qualis consiste, basicamente, na classificação dos veículos de divulgação – periódicos; anais; jornais ou revistas, em seis categorias regulares:

indicativas da qualidade do veículo – alta (A), média (B), ou baixa (C) e relativas ao âmbito de circulação do veículo – internacional (1), nacional (2), local (3).

Na nossa área (...) a gente usa muito o fator de produtividade, o fator de impacto e o Qualis, o Qualis é uma coisa um pouco mais abrangente na nossa área, mas o fator de impacto das publicações, um fator objetivo que seja utilizado por até organismos internacionais, o fator mede o impacto nas publicações na nossa área, ano após ano, e seletivo. E a CAPES tem elevado, como a gente diz, o nível dos trabalhos proporcionalmente, quer dizer, no início, se você publicasse um artigo numa revista com fator de impacto 0,8 era Qualis A, depois passou pra 1, agora passou pra 1,5. Então, a CAPES vai elevando o nível dos trabalhos, (...), acho que tá no momento, talvez, de se reavaliar os parâmetros porque senão isso vai levar a estresse excessivo. (**ENTREVISTADO C**, Ciências Fisiológicas)

Quanto maior o detalhamento das atividades, mais trabalho incorporado, ou seja, maior a intensificação. Muitas informações que atualmente são requeridas pelos relatórios, antes não eram solicitadas até porque não havia lugar nem papel para armazenar tanto dado. Com as bases de dados digitais, entretanto, isto não é mais problema, por isso demanda-se mais, há uma série de espaços a serem preenchidos nas planilhas, dados e mais dados a serem informados.

Se antes não eram necessários, por que agora? Sinais da competitividade, do aumento da produtividade acadêmica, e da individualização, porque estes dados se referem, em primeira instância, à produção imediata de cada indivíduo.

Entrevistador 2: Como é que você está vendo esse volume crescente de trabalho? E como as pessoas, como você e as demais colegas, estão reagindo a isso? Se está tudo normal ou é assim mesmo. **Entrevistada D:** Não! Eu reajo, até porque a cobrança é feita. Sem falar da cobrança que a CAPES faz em relação à pós-graduação. Então eu não concordo com todos os critérios que são exigidos. Isso eu acho que faz, inclusive, vamos dizer, quando se avalia o número de trabalhos publicados, né? Que hoje é basicamente, quer dizer, **a avaliação da CAPES ela vai ver o número de orientandos e número de trabalhos qualis A, e não a qualidade do trabalho em si e a qualidade do pós-graduando que está sendo formado.** **Entrevistador 1:** e nem o

processo de formação. **Entrevistada D:** Nem o processo de formação. Então isso eu questiono bastante, apesar do nosso programa de pós-graduação estar tentando tirar esses problemas. (**ENTREVISTADA D**, Farmacologia) (grifo nosso)

O próximo diálogo demonstra que o produtivismo se instalou nas diversas áreas do conhecimento, mesmo considerando que os níveis de competitividade internos às áreas sejam bastante díspares. Entretanto, cria-se um mesmo sentimento de necessidade de perseguir, a cada ano, índices de produção cada vez maiores.

Opinião que eu tenho é uma opinião minha, mas eu acho que vocês vão encontrar o mesmo tipo de resposta em outros professores aqui, quer dizer, sempre é a questão, eu diria, do produtivismo. A gente tá muito voltado pro produtivismo. **Entrevistador 2:** você chamaria isso de produtivismo acadêmico? **Entrevistado E:** Acadêmico sim! O professor hoje tá muito voltado pro produtivismo e esquecendo um pouco da Universidade como global. Eu acho que talvez você encontre essa mesma opinião em outras entrevistas aí. **Entrevistador 1:** E a que se deveria esse produtivismo? **Entrevistado E:** Às exigências da CAPES, do CNPq **Entrevistador 1:** você tem publicado quantos *papers* por ano? Cada área tem um padrão. **Entrevistado E:** A minha produção é uma produção regular, ela não é extraordinária. Em congresso a gente publica muito, a gente tem aí de 2 em 2 anos um congresso nacional da ABRH- Associação Brasileira de Recursos Hídricos, e aí a gente publica, pelo menos uns 6, 7 artigos. É um congresso bom, é um congresso respeitado, e tem a revista também da associação que a gente tem em média 1, 2 artigos por ano, é regular! Não é uma coisa extraordinária não! **Entrevistador 1:** e não há uma exigência na área do comitê científico da CAPES e do CNPq pra publicação internacional?. **Entrevistado E:** O nosso curso tem nível 6, tem grau 6 **Entrevistador 2:** quantos cursos tem na sua área? **Entrevistado E:** em (...) são 7. **Entrevistador 2:** e a concorrência é muito grande? Porque na nossa área nós temos 83 programas de educação, mas sem nenhum 7, nós só temos 3 número 6... (**ENTREVISTADO E**, Engenharia de Recursos Hídricos)

O discurso ressentido abaixo demonstra o estresse emocional ao qual as agências reguladoras submetem os professores pesquisadores no intuito de fazer com que estes mantenham os padrões de produtividade vistos e revistos sempre que a competitividade aumenta e os perfis se equiparam, ritual este, que aliás, é estimulado pelas próprias agências. Estas se deparam com um duplo e contraditório papel, pois ao mesmo tempo em que

estimulam e avaliam a produção baseada nos padrões Qualis, ao mesmo tempo suprimem estes mesmos quesitos ao estabelecer exagerados índices, normas e níveis que são mais verificáveis em relação à quantidade do que é produzido do que à qualidade propriamente dita, pois os números ainda falam alto nos relatórios.

Entrevistador 2: E o modelo de avaliação da CAPES, o que ele tem produzido no seu entendimento? **Entrevistado G:** É o do nível da pós-graduação, não é? Eu acho o seguinte, acho que existe muita ingerência da CAPES na organização da pós-graduação, quer dizer, hoje os cursos de pós-graduação são submetidos a normas e mais normas, algumas questões são submetidos a tratamentos absurdos, tornam-se até burocráticas. Um curso hoje de pós-graduação, a gestão do curso a maior parte do tempo se perde atendendo a preenchimentos de formulários, então, acho que ... **Entrevistador 2:** a sua produção, por exemplo, que vantagens e desvantagens você vê nesse modelo CAPES de avaliar a produção? De exigência? **Entrevistado G:** Eu acho muito limitado, existe uma série de elementos que são colocados numa avaliação de pós-graduação, tem a questão da produtividade dos professores. Acho importante a produtividade, mas não se pode cair numa lógica produtivista, porque, por exemplo, como é que nós vamos avaliar um professor, por exemplo, que produz um livro de 4 em 4 anos? Um livro de fôlego, né? E aquele que produz 10 artigos no ano? Quer dizer, existe a questão da qualidade, que se tem que considerar, a gente cai muito no quantitativo e perde de vista a questão da qualidade. Às vezes o professor não está publicando, mas está produzindo, pesquisando, elaborando, refletindo, quer dizer, não se pode medir o trabalho pela quantidade. Eu acho que o problema da CAPES é esse, é de cair numa coisa, que de certa forma, acaba limitando até a criatividade do pesquisador, do intelectual, por exemplo, você tem que sempre estar com o seu currículo *Lattes* atualizado, tudo bem, estou lá, mas isso demanda tempo pra você preencher tudo aquilo e tal. Acho que existe muita preocupação com isso por parte da CAPES, então, de certa forma, às vezes, você perde de vista certas questões que são importantes em termos qualitativos. **(ENTREVISTADO G, Direito)**

Para alguns entrevistados, o problema colocado não aparece tanto em relação à quantidade do que se é exigido produzir, mas sim, nas condições de execução do trabalho, o que de certa forma corrobora a idéia de que quem é bolsista de produtividade teria melhores condições de execução do trabalho. Entretanto, na outra face da moeda, também são estes mesmos bolsistas que estão “aptos” a fornecerem os pareceres de concessão para os novos pedidos de financiamento de bolsas (esta é uma das suas atribuições

enquanto bolsista). É, então, mais um acúmulo sobre o seu trabalho, pois às vezes os pareceres são inúmeros e o não cumprimento da “agenda” de pareceres emitidos pelo CNPq, para os seus bolsistas, como para os bolsistas da CAPES, poderia interferir na concessão dos pedidos de renovação de quem já é bolsista.

Por exemplo, quando um professor, nós, entre os professores que nós temos na pós-graduação, nós temos vários de pós-graduação, se tiverem 3 professores com bolsa produtividade é muito, são considerados os bam,bam,bam da pós-graduação, bolsa lá do CNPq, por exemplo, (...). Por que você tá fazendo a pesquisa que você quer, recebendo uma boa bolsa que você quer e que você precisa, você tem um reconhecimento institucional que é hiperimportante, e isso não quer dizer que você está se matando de trabalhar! Você pode estar fazendo isso com extrema satisfação, com extrema tranquilidade, então eu acho que não é a quantidade, em si, que mede a intensificação, são as condições. Quem tá te exigindo, se você realmente quer fazer aquilo, se você tá fazendo aquilo porque você quer. **Entrevistador 2:** hoje com o (...) e a gente falava na questão que a intensificação pode ser vista em geral assim, mas o pior da intensificação é quando a intensificação é sem sentido. **Entrevistada B:** Isso! É quando as coisas não têm sentido. **Entrevistador 2:** tem que fazer pra CAPES, é pra CAPES que nós vamos fazer, não é pra qualidade da Universidade, não é pra sociedade, não é pra minha auto-estima. Enfim, eu tenho que fazer, eu tenho que produzir 3 artigos por ano, senão eu tô fu... lá na CAPES. Eu poderia fazer 1 excelente que fosse repercutir de fato. **Entrevistada B:** Não! Eu tenho que fazer 3, 2. A intensificação não tem a ver com a quantidade, eu acho, é com o que faz sentido pra você. **Entrevistador 2:** é a quantidade sem sentido, pra mim é a justificação que tá levando ao estresse. Porque se as pessoas tivessem uma certa quantidade, mas tivessem prazer e pudessem compartilhar, divulgar, serem bem citados. A gente trabalha até dia de domingo. **Entrevistada B:** E você pode escrever 1 artigo por ano ou mesmo uns 2 pra CAPES com extrema falta de sentido também, que não tem quantidade nenhuma, é o mínimo! Mas que pra mim não tá legal. **(ENTREVISTADA B, Educação)**

O diálogo acima expressa a compreensão de que mais valem dois, três artigos para atender às exigências e à representatividade numérica estabelecida pela CAPES, do que a produção de **um** bom artigo que repercute de forma inteligente e contribua efetivamente na área de conhecimento, inclusive em outros campos que reconheçam sua relevância científica. Neste quadro, atividades também importantes como dar aula, participação em bancas, organizar palestras e outras formas de

comunicação oral, com maiores ou menores repercussões, não são muito valorizadas.

Os comitês, as comissões setoriais têm que discutir isso aí, tem que aprofundar isso aí, é que a produtividade, a produção, a revista etc, ela tem que ser valorizada, estimulada, mas você não pode perder no todo a inserção desse docente durante o ano. Ou seja, participação em banca, enfim, uma série de outras coisas, salas de aula e se você for ver pela análise fria dos números é um abismo colossal, ou seja, um artigo na Qualis A se eu não me engano vale 10 pontos e o resto você não tem nenhum ponto. Então, se o cara tiver 20 participações em bancas e não tiver nenhuma publicação, se tiver 1 publicação e 1 que não saiu e que não sei o que e tal, não ganhará pontuação. Mas aquele que tem 3 ou 4 artigos, esse aí é o que mais pontua. Então, alguns critérios, eles na verdade, na ótica, a exemplo do que eu quero colocar é nessa questão realmente da totalidade, que a produção do docente no caso do pesquisador deveria ser avaliada mais na sua totalidade. (**ENTREVISTADO V**, Ciências Políticas)

Nesta lógica de produção, a ciência passa a figurar como produção de mercadoria, isto é, como trabalho imaterial e produtivo. A produção de um simples artigo tem que conter em si alguma forma agregada de valor. Arrisca-se a mudar a qualidade das pesquisas que são feitas na universidade, pois estas podem tender a produzir respostas para as demandas de mercado e para a produção de políticas focais de remediações sociais a curto e médio prazo. Silva Júnior (2008), em apresentação do relatório¹⁹ da pesquisa “Mercantilização da Esfera Pública e Universidade – Nova Identidade Universitária e Trabalho Docente das IFES da Região Sudeste” (SGUISSARDI e SILVA JÚNIOR, 2008) demonstra que é o CNPq o órgão que define nos editais os tipos de pesquisas, o perfil dos pesquisadores e os interesses nos campos de ação, que, como dito anteriormente, já foi definido segundo as configurações de mercado e as demandas políticas para contenção de problemas sociais.

E os trabalhadores-professores-pesquisadores? Sob a égide do discurso do empreendedorismo e da competitividade, constituem-se concorrentes entre si para prestar serviços para o Estado, fazendo concessão dos seus direitos

¹⁹ Apresentação proferida na FaE/UFMG em 07 de outubro de 2008.

(tais como carteira assinada, banco de horas, etc), na medida em que as universidades federais passam a se configurar como Setor de Serviços Não-Exclusivos do Estado (ou competitivos) – ou seja, na esfera público-privado.

Silva Júnior (2008) prossegue afirmando que as políticas atuais apontam para o ajuste entre tempos distintos e com problemas específicos: o tempo social, o tempo econômico e o tempo da universidade. Convergir estes tempos visando atender às reformas institucionais que a CAPES tem promovido na universidade, tendo o CNPq como agente que fomenta as pesquisas de impacto para os vários setores do conhecimento abre brechas para muitos questionamentos sobre a função destas agências, seu papel no estímulo da competitividade e do estabelecimento da mercantilização do conhecimento e, especialmente, no incentivo de práticas que geram a ruptura com o senso coletivo e o reforço de uma sociedade cada vez mais individualista e coercitiva.

Eu diria que é uma competição imposta pelas agências financiadoras, quer dizer, é o esquema das agências financiadoras que te faz fazer isso, ou eu diria que até pelo CNPq, pela orientação do CNPq e pela Fapesp, a gente vive em função deles! Então, eu sempre digo que eu acho que infelizmente que a sociedade, a comunidade científica, ela tá muito subjugada. Ninguém abre a boca pra falar nada! Então, a Fapesp manda você bater com a cabeça na parede 10 vezes... (...) Então a passividade é enorme da comunidade científica **Entrevistador 2:** idealizou-se a Fapesp como modelo de fundação, que é incontestável. **Entrevistada H:** Isso! Uma comunidade científica passiva, e isso me incomoda bem mais. Então é assim: eu tô agora sempre sendo o lado contra. Eu já desisti de qualquer coisa na minha carreira, então agora melhor, agora eu posso falar tudo o que eu tenho pra falar. Eu já tô fora! Eu não tô mais preocupada em conseguir isso ou aquilo. (**ENTREVISTADA H**, Biofísica)

Infelizmente, discutir questões como a autonomia na universidade, por exemplo, ganha outra conotação, ainda mais mercadológica, pois esta passa a valer pela sua pauta de pesquisa, ou seja, pelos projetos de pesquisa que ela desenvolve. Isto implica que a universidade, em sua estrutura e sua autonomia está bastante comprometida. “Formas de gestão político-institucionais estão postas desde seu exterior, bem como a avaliação

realiza-se por resultados e sua **acreditação** pela ‘relevância de sua pauta de pesquisa’” (SGUISSARDI e SILVA JÚNIOR, 2008, p.35) (grifo do autor).

Olha, sinceramente eu não descarto as empresas privadas, mas tem que tomar muito cuidado com a empresa privada porque você não pode ficar na condição subalterna em relação à empresa privada, quer dizer, a Universidade não pode ser prestadora de serviço do meu ponto de vista, eu acho que a Universidade é salutar, não é ruim, nós estamos (...) parcerias com empresas privadas, contanto que a Universidade não se transforme em prestadora de serviços dessas empresas privadas, tudo bem! Os recursos serão bem vindos “não interessa a cor do gato, portanto, que mate o gato”. **Entrevistador 2:** mas o perigo é a Universidade ter pautada as suas agendas pelos interesses das privadas. Exatamente. **Entrevistador 1:** ou do Estado. **Entrevistado Z:** Ou do próprio Estado. (**ENTREVISTADO Z**, Pró-reitor de Pesquisa e Pós-graduação)

LUZ (2005) concorda com Sguissardi e Silva Júnior (2008) quando afirma que:

Investidas pelo Estado, através das agências de fomento, as atividades de pesquisa se concentram atualmente nos programas de pós-graduação das instituições públicas universitárias, sendo os principais atores do processo os docentes, transformados de mestres do ensino em agentes produtores da ciência. Através dos editais, o poder público vem determinando em grande parte a oferta de subsídios a uma atividade tornada cara pela sofisticação tecnológica implicada. Conduz (ou *induz*, para empregar o termo institucional), de acordo com os variáveis interesses da política governamental, não apenas os eixos temáticos de investigação (o *que* pesquisar), como também o roteiro metodológico a ser seguido pelos pesquisadores (*como* pesquisar), e a lista de “produtos” que devem resultar do processo da pesquisa (os resultados). O pesquisador é avaliado pela quantidade de produtos que é capaz de extrair de seus projetos. Quanto mais produtos, maior sua “produtividade”. Inútil acentuar que os estudiosos que podem ter outros temas a investigar, independentemente de seu potencial inovador, são praticamente excluídos da possibilidade de pesquisar, concorrendo com milhares de outros pesquisadores por uns poucos subsídios, à chamada demanda de balcão. (LUZ, 2005, p.44)

Infelizmente, como o próprio autor afirma, a concorrência acaba sendo desleal para com aqueles pesquisadores ou estudiosos, como ele os chama – pois sem recursos fica difícil investir em pesquisas -, e mesmo que sejam

muito “promissores”, têm seu potencial abafado nas concorrências pelas poucas bolsas de balcão.

Sobre a questão da autonomia do professor sobre o próprio trabalho e da instituição Universidade frente a CAPES, é freqüente a reclamação de que as normas que a agência impõe estimulam o produtivismo acadêmico através de uma estrutura muito verticalizada e sem diálogo com os professores, porque diz estar fundamentada na análise dos ‘pares’ para estabelecer as metas de produtividade.

Acontece que os pares transformam-se em “ímpares” no momento em que se esquecem de sua origem e seu *status* docente quando assumem funções burocráticas de avaliação na CAPES, deixando de serem professores e assumindo papel de gestores públicos. Assim, um estado transitório de avaliador ou de formulador de parâmetro para análise torna-se definidor de estratégias políticas que mais que beneficiar, classificam, elitizam e comprometem o trabalho da sua própria categoria. Talvez um *affair* com o poder (alienação pelo poder) que o distancie do lugar da sala-de-aula, dos campos de pesquisa, do universo dos relatórios e o cerque somente da visão imediata do encargo temporário de membros dos comitês assessores das agências de regulação, fomento e avaliação.

Existe uma lógica produtivista, mas essa lógica de certa forma tolhe muito a autonomia da própria Universidade, são tantas as regras que a CAPES impõe. Acho que existe uma interferência indevida mesmo, acho que o grande problema é que a Universidade, inclusive a maioria dos colegas, absorvem isso de forma não crítica, eu sinto muito isso. **Entrevistador 1:** alienadamente. **Entrevistado G:** É, quer dizer, é como se as normas da CAPES não fossem passíveis de uma discussão, de uma reflexão, de uma crítica. Aquilo se recebe como se fosse uma coisa de, a CAPES estabelece e nós temos que seguir (...), essa lógica se coloca de cima pra baixo e muitas vezes. **Entrevistador 2:** como a CAPES diz que se apóia nos pares. **Entrevistado G:** Sim, mas esses pares, esse que é o problema, esses pares que estão lá muitas vezes, estão completamente distantes da própria realidade do conjunto dos professores, porque na verdade, quer dizer, quem são esses pares? A gente tem que considerar até que esses pares são selecionados, que eles representam quem? Porque não conheço os meus pares que me julgam lá, inclusive esses pares, acho até uma falta de ética que esses pares lá, na

verdade, são pessoas que concorrem muitas vezes com você, são (...) em termos acadêmicos. Então, é complicado isso, acho muito complicado, agora a minha lógica. **Entrevistador 1:** o que (...) aos pares é que eles não vêem a racionalidade do método de avaliação dos programas de pós-graduação ou se vêem, tomam o positivo de forma alienada. **Entrevistado G:** O problema é o seguinte (...) muito formais, muito burocráticos e que algumas coisas podem ter a ver, por exemplo, a questão da produção é importante? É importante claro, todos nós defendemos que o professor seja titulado, que ele tenha uma produção regular, portanto, isso tem que ser, agora não pode ser uma lógica produtivista, não pode imperar o clima de concorrência, acho que esse é o problema. E, sobretudo, a questão de que todas as normas são feitas de cima pra baixo, não existe uma articulação no caso da CAPES, entre a CAPES e o que é feito realmente na academia. (**ENTREVISTADO G**, Direito)

O mesmo entrevistado continua com as críticas em relação à estrutura burocratizada da CAPES, no que tange aos relatórios a serem preenchidos que derivam da área de ciências naturais. A CAPES trabalha com uma única lógica de avaliação para as diferentes áreas de conhecimento estabelecendo indicadores e critérios comuns aos diferentes campos, o que fica visível, no preenchimento de relatórios que derivam essencialmente da área das ciências naturais e dificultam o cumprimento de algumas exigências no trabalho dos professores em relação aos indicadores de produção acadêmica (qualidade?).

Então, no nosso caso, por exemplo, é muito claro, nós fazemos parte, por exemplo, de uma comissão interdisciplinar, então, nós somos avaliados por essa comissão interdisciplinar. A maior parte dessa comissão interdisciplinar, por exemplo, é composta por pessoas da área de ciências naturais, exatas e que, enfim, os critérios são completamente diferentes das ciências sociais. Por exemplo, tem certas coisas que você vê no relatório que são coisas que não tem cabimento, enfim, são conjuntos de dificuldades, acho que a principal dificuldade, a meu ver, é essa relação autoritária de cima pra baixo, como as normas são feitas. Extremamente burocráticas, formais e isso (...) de cima pra baixo, que de certa forma faz com que as pessoas na academia, na Universidade, se sujeitem a isso, o que acontece é isso, a maioria dos professores se sujeita a essas normas como se elas não fossem passíveis de questionamentos. (**ENTREVISTADO G**, Direito)

Produtivismo, indivíduo e individualismo: uma cultura do isolamento?

Tantas mudanças sobre o processo e o sentido do trabalho docente têm significado uma grande perda de autonomia, sobretudo no âmbito da pesquisa, no qual o professor-pesquisador já não tem nem condições de decidir e investir no que **quer** pesquisar. Identifica-se uma compressão do espaço-tempo no setor produtivo que é mediada pelo Estado e suas instituições e a Universidade sofre estes reflexos. As imposições para desenvolvimento dos projetos reduzem cada vez mais os tempos para a sua execução, o que leva a uma falta de amadurecimento e reflexão nos trabalhos produzidos neste contexto, quadro que demonstra o esfacelamento da pesquisa e extensão no âmbito da universidade, e que são os pilares da liberdade acadêmica.

Identifica-se um forte “apego” produtivista permeando o imaginário docente, de modo que este, em grande parte, como identificado em algumas falas nas entrevistas, associa produtividade ou produtivismo com positividade no exercício do trabalho. Alguns professores, inclusive, justificam que certos níveis de produtividade não podem ser alcançados por todos, porque “nem todos dariam conta do recado”.

Então, na verdade, apesar de você prover um sistema, digamos, de recompensa (...) e intelectual melhor, você trabalha sob pressão o tempo todo, e a maior pressão que você tem nos programas de pós-graduação são 2: prazo e publicação. Prazo porque influi na avaliação e a publicação. **Entrevistador 1:** e o financiamento também. **Entrevistado C:** E o financiamento também, você realmente trabalha apertado, **e eu acho que nem todo mundo tem a mesma capacidade de trabalhar sob esse sistema de pressão**, você é pressionado pelas agências, pressionado pelo aluno, e pressionado por você mesmo, porque cada aluno em geral. **Entrevistador 1:** e pela própria Universidade. **Entrevistado C:** Tá tão difícil hoje, também é um sistema tão engessado que a chance de alguém entrar lá ta cada vez mais difícil **Entrevistador 1:** e os critérios para se manter lá estão tão difíceis quanto. **Entrevistado C:** (...) **Então, eu acho que nem todo mundo tem uma saúde mental pra isso, eu acho!** (ENTREVISTADO C, Ciências Fisiológicas) (grifo nosso)

A competitividade promovida pelo modelo CAPES de avaliação através de instrumentos como o Currículo *Lattes*, pelo Qualis (que eficientemente possibilita aos próprios pares fiscalizarem, medirem e compararem a produtividade dos colegas), acabam por acentuar o individualismo e promover um certo tipo de trabalho que, pode se travestir de autonomia, mas que na verdade se revela isolado e solitário.

O professor, eu acredito que hoje é mais individualista do que propriamente voltado para o lado coletivo. Eu sinto um pouco disso de uma maneira geral; (...) vida social na Universidade é um pouco mais reduzida do que foi há tempos atrás.
(ENTREVISTADO E, Engenharia de Recursos Hídricos)

O isolamento, a falta de convivência e de interlocução com o outro, a ausência de espaços coletivos e de atividades socializadoras livres são aspectos que tornam o professor um ser solitário, que por vezes, levam alguns a fazerem uso de remédios e de terapias para suprirem a necessidade de humanização nas suas relações de trabalho e, mesmo em nível fisiológico, para darem conta de suportar a compressão. Esta compressão é forte fator de adoecimento, pois força as pessoas a ultrapassarem os próprios limites, e no caso em questão, isto se dá através do trabalho. Em alguns casos, ele se sente tão incapaz de vislumbrar mudanças que já não consegue resistir, tem a sensação de estar sozinho. Isto fica claro nos relatos seguintes:

Tem que tomar remédio pra poder desligar, porque você não consegue desligar! Ninguém precisa mais de café com coca-cola como antigamente (...) e sabe o que mais me preocupa nessa conversa que nós estamos fazendo? Eu acho que eu faço isso, discuto com os professores que são os sujeitos da minha pesquisa. Por exemplo, o que eles mais falam e sinalizam como fatores de produção de adoecimento? **A ausência de espaços coletivos de conversa**, por quê? Eu parto de alguns princípios na minha pesquisa, entendeu? Um deles é se o ser humano não consegue encontrar no outro o que eu chamo de paixão alegre que te aumenta a potência de viver; 2º : se você não tem uma postura ética no trabalho você certamente adocece, então o que é uma postura ética no trabalho? **Uma postura ética no trabalho ela só se efetiva numa relação em rede. (...) ninguém pode ter uma postura ética sozinha, ela precisa do outro pra eu me reconhecer, reconhecer o meu trabalho, valorizar o meu trabalho). O fato da sua condição humana é reconhecer a sua**

humanidade no outro. (ENTREVISTADA A, Psicologia) (grifo nosso)

Eu não gostaria de estar ausente, eu gostaria de estar mais presente, mas eu não tô conseguindo brigar. Sabe quando você fala sozinho? Com no máximo 2 ou 3 pessoas. **Entrevistador 2:** a maioria das pessoas está sendo levada pela corrente. **Entrevistado F:** Aceitam ir porque não querem perder as coisas e eu tô me colocando e tô ficando invisível. (**ENTREVISTADO F, Geociência**)

Há um tipo de reclamação em relação a certo tipo de cultura existente em alguns programas de pós-graduação que é a de receber os professores recém-ingressados sem que haja uma orientação formalizada para que estes se adaptem aos procedimentos, normas, prazos, direitos e deveres relacionados ao funcionamento do ensino, da pesquisa e da extensão característicos de cada programa e os de vigência nacional comum.

Uma das coisas que eu senti muito na Universidade é que a gente chega e é jogado, ninguém te orienta pra nada **Entrevistador 2:** você não é incorporado a um grupo. **Entrevistado F:** Você chegou, vai dar aula e vai conhecendo as pessoas aos pouquinhos, conhecendo os trâmites, entender o que é uma (...) departamental, o que é uma congregação. Aos pouquinhos você vai participando, ninguém chega e te mostra o organograma, te mostra as coisas, você chega (...) e quando eu cheguei aqui foi assim: “Se viral!” E uma das coisas que eu achava mais surrealista era que você tinha que apresentar uma proposta de trabalho pro curso (...) e aos pouquinhos, com 1 ano, 2 anos que você está aqui é que você começa a perceber um jogo político, as coisas como é que funcionam, e aí que eu comecei a participar do grupo que estava surgindo. Aí o professor me chamou: “Olha, quer trabalhar comigo? Vamos trabalhar com isso...” (**ENTREVISTADO F, Geociência**)

Talvez, o pior dilema, a ser aceito e enfrentado pelos professores, é o de que grande parte dos constrangimentos que afetam seu trabalho são fruto de políticas formuladas pelos próprios pares em atuação nos comitês de assessoramento das agências, ou, muitas vezes, apenas legitimadas por agentes exógenos à Universidade. Nestes casos, parece haver uma total ruptura com o senso do coletivo da universidade e os seus membros

passariam a pensar e a atuar como unidades isoladas com objetivos específicos e alheios à coletividade.

Porque sabe o que me incomoda? É quando eu percebo que a gente tá num discurso como se nós fossemos vítimas de um processo avassalador, e que a gente reclama, tem prazer, sabe que é vício, mas que, ao mesmo tempo, não estamos fazendo nada de efetivo pra mudar essa história. Por exemplo, eu digo assim: quem vai pra CAPES? **São os nossos pares**, mas (...) parece que é uma instância que veio do grupo e falou assim: “agora eu vou dizer pra vocês o que vocês têm que fazer!” **São os nossos pares que estão na CAPES, iguais! Que estão no CNPq! Entrevistador 1: mas eles perdem o senso do coletivo.** (ENTREVISTADA A, Psicologia) (grifo nosso)

A maioria dos relatos permite perceber que os professores compreendem a necessidade de estabelecimento da quantificação de sua produção acadêmica, porém, esta não pode ser o objetivo principal da avaliação. A qualidade nem sempre pode estar mensurada e traduzida em números e metas que escravizam o professor e que, muito pelo contrário, acabam por subjugar-lo a uma condição de profissional que não faz uso de seu potencial criativo e inovador para desempenhar sua principal função: a produção e a transmissão de conhecimento.

CAPÍTULO 4

SOBRE AS ESTRATÉGIAS DE DEFESA DA DOCÊNCIA FRENTE À “LOUCURA DO TRABALHO”

Gaiolas e asas

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controlo. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são os pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado. (Rubem Alves)

O Dicionário da Educação Profissional (FIDALGO, MACHADO, 2000) apresenta uma definição importante trabalhada por Dejours (1992) em “A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho”, título que vale ser especialmente ressaltado, pois deveria constituir-se em leitura obrigatória para ampliação dos conhecimentos e da compreensão profunda dos dilemas que

envolvem o trabalho docente (e de outras profissões), na qual dor e prazer se misturam numa alquimia alheia, muitas vezes, à percepção saudável de quais sejam os limites estabelecidos para o **ser** e o **estar** do labor, e dos direitos e deveres que constituem a relação do indivíduo com o trabalho.

Observa-se que há uma necessidade premente de se aprofundar as investigações no campo do trabalho, na sua organização e em toda relação que esta estabelece com o bem-estar e a saúde mental e, por conseguinte, emocional, do trabalhador. A maneira como este é confrontado pelas ações, atividades e rotina do labor define a sua compreensão e a sua forma de relacionar prazer e sofrimento nas questões ligadas ao trabalho. Esta abordagem centrada na subjetividade e na construção da idiosincrasia é importante para determinar o grau de envolvimento do sujeito com sua atividade de trabalho, suas formas de conduta pró-labor e também as formas de resistência que cada um desenvolve para subsistir na lógica de trabalho em que está imerso.

Estas formas de resistência podem ser veladas ou objetivas, variam em função de vários elementos como tempo, espaço, gestão, relações interpessoais, satisfação ou insatisfação com a atividade ou com o *status* (função/posto) na organização, remuneração, benefícios, etc. Até mesmo o fato de o trabalhador sentir-se “visto”, “percebido” no local de trabalho, impacta significativamente sua condição de bem-estar, sua saúde mental, física e emocional, aspectos estes que não ficam apenas restritos às ‘quatro paredes’ do local de trabalho, mas que definem taxativamente a sua vida social e invadem seu espaço doméstico, o que é preocupante, porque é este que deveria constituir-se no espaço privilegiado de reprodução da força de trabalho²⁰.

²⁰ Reprodução da força de trabalho: “É a função pela qual a força de trabalho é reposta, recriada, reconstruída, para compensar o seu desgaste físico e mental na atividade de trabalho. Os elementos que são indispensáveis para a reprodução física e mental do indivíduo trabalhador fazem parte de reprodução da força de trabalho, como a alimentação, saúde, educação, moradia, descanso, lazer, etc. Para que o processo de produção possa continuar, seus elementos constitutivos precisam ser continuamente repostos. Isto acontece tanto com o capital, que regularmente se reproduz crescendo seu valor, quanto com a força de trabalho

As questões concernentes à organização do trabalho e à repercussão causada por esta ao bem-estar e saúde mental do trabalhador e aos elos que este vai estabelecendo com a relação **trabalho- prazer – sofrimento – trabalho** estão inseridas no campo da psicodinâmica do trabalho. Ou seja, compreender os impactos da estrutura organizacional do trabalho sobre a vida do trabalhador, e especialmente no olhar voltado para o professor deve ser uma prioridade no momento atual, quando tanto se discute sobre mal-estar docente.

Sobre este, Zaragoza (1999, p.12) afirma que “A dor é algo determinado e que podemos localizar. A doença tem sintomas manifestos. Quando usamos o termo ‘mal-estar’ sabemos que algo não vai bem, mas não somos capazes de definir o que não funciona e porquê”. Assim, o termo mal-estar aparece ainda como um importante fator que afeta a vida dos professores, mas que paira ainda como algo que não se pode exatamente determinar a causa, a origem, ou mesmo precisar suas formas de manifestação. Sabe-se que ele está ali, presente, porém, o seu funcionamento e as explicações para este mal raramente estão claros. É difícil detectar o ponto de partida do problema. Por isso mesmo, o autor afirma que a expressão ‘mal-estar’ já traz em si, intencionalmente, um caráter ambíguo, pois se traduz em algo como desolamento ou incômodo **indefinível**.

Correia (2008) faz uma crítica em relação ao “mal-estar”. O autor defende a idéia de que se tem visto duas tendências principais no plano político em relação à figura do professor: a primeira tendência é a de retirar deste o papel de agente central no campo educacional, colocando em posição de “elo mais fraco”. A segunda tendência - e contraditória à primeira que o autor aponta - é a de que o professor seria o principal agente produtor das suas práticas profissionais. Este último discurso de “exaltação” do professor como sujeito capaz de integrar seu aporte comportamental e afetivo à sua capacidade de

que, contrariamente, se reproduz apenas como força de trabalho mesma, repondo seu desgaste, sua energia e disposição para nova utilização. A reprodução da força de trabalho é paga com salário, este deve ser suficiente para cobrir os custos da mesma. O salário, no entanto, não é determinado necessariamente por uma avaliação objetiva dos custos exatos para a reprodução da força de trabalho, mas pelo resultado da correlação de forças entre capital e trabalho dentro das condições históricas dadas”. (SOUZA JUNIOR, 2000, p.290-291)

produzir saberes profissionais é considerada particularmente preocupante pelo autor, pois, além de colocar o professor como intelectual reflexivo e de atribuir especial relevância em torno de preocupações relacionadas com o pensamento e a prática do professor, também mascara uma sobre-responsabilização dos professores na medida em que enfocam problemas como sua necessidade de formação e realçam “os efeitos do desajustamento entre seus comportamentos profissionais e as exigências técnicas ou relacionais dos seus contextos de trabalho” (CORREIA, 2008), aspectos estes que não podem ser vistos do ponto-de-vista da responsabilização individual, pois são questões-problema sociais.

O mal-estar deriva em grande parte das condições de trabalho degeneradas e das relações de trabalho que sofrem o forte impacto das mudanças nas políticas que orientam as reformas no campo. “As exigências da sociedade sobre o trabalho do professor têm se diversificado ante a presença simultânea de diferentes modelos educacionais, que envolvem diferentes concepções de educação, do homem e da mesma sociedade que, com essa educação, pretende-se construir.” (ZARAGOZA, 1999, p.22).

Neste íterim, a sociedade e os órgãos de gestão e administração do ensino parecem enxergar no professor muitas resistências em aceitar as mudanças que a modernidade evoca sobre seu trabalho. Do outro lado, os professores se justificam afirmando que não se pode simplesmente impor mudanças sem que se estabeleçam as condições materiais e laborais para que haja melhorias no seu cotidiano. Este quadro gera, portanto, conseqüências sobre a profissionalidade, laboralidade e identidade do professor, que se sente acuado, diminuído e desvalorizado socialmente.

No caso, por exemplo, da inserção das tecnologias da informação e da comunicação no âmbito do trabalho, sabe-se que muitos professores conseguiram adaptar, integrar e fazer uso sistemático das novidades no seu cotidiano, de forma a extrair daí benefícios que são tidos como satisfatórios, proporcionando o seu bem-estar. Entretanto, o mesmo movimento de inserção

tecnológica foi amplamente resistido por muitos que alimentaram uma visão educacional mais conservadora e tradicional. Zaragoza (1999) afirma que:

(...) muitos se obstinam em manter seu papel tradicional, ignorando a enorme força de penetração e o interessante potencial educativo que os novos canais de informação poderiam colocar a seu serviço. A luta é desigual. Quem ainda pretende manter a exclusividade só tem a perder. (ZARAGOZA, 1999, p.30)

Talvez, ao refletir sobre esta afirmação do autor não se considere, entretanto, que pode ser justamente a forma verticalizada como se dão os processos de veiculação das transformações/ inovações sobre o mundo do trabalho docente que gera a resistência. Ou seja, historicamente, no trabalho do professor a autonomia sobre a própria atividade sempre constituiu fator importante e integrante da sua identidade e da sua profissionalidade. Reconhecer o exercício de outra força sobre o seu trabalho, que nem ao menos considere a relação que **o professor deseja manter** com as inovações, sem que seja necessário se submeter para se adaptar, é certamente, estratégia de resistência frente às interferências exógenas ao seu trabalho. Este é um problema sério e que deve ser avaliado rigorosamente, pois realmente, “a luta é desigual”, mas, quanto ao restante da fala de Zaragoza (1999, p.30), “quem ainda pretende manter exclusividade só tem a perder”, revela a falta de opção do professor frente ao quadro: abrir mão da autonomia em submissão ao que, para o autor, parece não poder ser enfrentado. Não resta outra saída.

No plano da subjetividade, trava-se aí um conflito entre prazer e sofrimento em relação à atividade de trabalho.

Na definição de Campos (2005), o termo ‘psicopatologia do trabalho’, no Dicionário da Educação Profissional é assim descrito:

A psicopatologia do trabalho é um campo de estudos que enfatiza o **aspecto contraditório – de prazer e sofrimento – decorrente das relações de trabalho e as estratégias de resistência elaboradas pelos trabalhadores, no nível tanto individual, quanto coletivo.** Como representante dessa corrente de pensamento, temos Dejours e Enriquez, professores da escola francesa de psicopatologia do

trabalho. A organização do trabalho é definida como relação intersubjetiva e social. Essa relação permite a integração humana que a modifica e lhe dá forma concreta. A abordagem da “psicopatologia do trabalho” buscou estabelecer uma ruptura com a concepção taylorista de organização do trabalho. Esta se mostra insensível à existência, entre as atividades de concepção e execução, de anomalias de funcionamento das relações de trabalho. Essas anomalias se manifestariam em doenças mentais e em somatizações. **Problemas como fadiga, uso de bebidas alcoólicas pelos trabalhadores, em relação a certas situações de trabalho, podem se configurar como estratégias defensivas, muitas vezes de caráter coletivo.** (CAMPOS, 2005, p.269) (grifo nosso)

A questão do sofrimento e a percepção que os trabalhadores têm deste é muito importante para compreender os tipos de relações que se estabelecem entre prazer e sofrimento no contexto de trabalho. Compreender esta dinâmica pode possibilitar desvendar porque muitos professores “mergulham” no trabalho e parecem mascarar certas situações prejudiciais que o afetam. Frequentemente esta mesma atitude vem a se tornar a responsável por quadros progressivos de doenças e outras mazelas que prejudicarão, mais cedo ou mais tarde, inevitavelmente, o seu trabalho e a sua vida social e doméstica. Dejours (1992) assim trata a questão do sofrimento:

O sofrimento começa quando a relação homem-organização do trabalho está bloqueada; quando o trabalhador usou o máximo de suas faculdades intelectuais, psicoafetivas, de aprendizagem, e de adaptação. **Quando um trabalhador usou de tudo o que dispunha de saber e de poder na organização este fator seja evidentemente importante do trabalho e quando ele não pode mais mudar de tarefa:** isto é, quando foram esgotados os meios de defesa contra exigência física. Não são tanto as exigências mentais ou psíquicas do trabalho que fazem surgir o sofrimento (se bem que este fator seja evidentemente importante quanto **à impossibilidade de toda evolução em direção ao seu alívio**). **A certeza de que o nível atingido de insatisfação não pode mais diminuir marca o começo do sofrimento.** (DEJOURS, 1992, p.52) (grifo nosso)

Ao tratar da questão do sofrimento e da relação deste com o trabalho, Dejours (1992) aponta dois sintomas/sofrimentos importantes neste contexto que são: a insatisfação, (que ele alega que é pouco estudada) e a ansiedade. O trabalho necessita ser dotado de significado, tal como qualquer outra atividade humana. “Executar uma tarefa sem investimento material ou afetivo exige a produção de

esforço e de vontade, em outras circunstâncias suportada pelo jogo da motivação e do desejo.” (DEJOURS, 1992, p.49)

Nenhuma tarefa deve ser entendida como atividade neutra por quem a desempenha. Muito antes pelo contrário, falar ou calar-se sobre ela muito tem a revelar sobre a relação que cada trabalhador desenvolveu com sua atividade de labor. Por isso é importante dar a estes voz e condições de expressão, assim como também é relevante compreender que as maneiras de demonstrá-las nem sempre devem ser as mesmas de interpretá-las.

Por exemplo, quando um professor, nós, entre os professores que nós temos na pós-graduação, nós temos vários de pós-graduação, se tiverem 3 professores com bolsa produtividade é muito, são considerados os bam,bam,bam da pós-graduação, bolsa lá do CNPq, por exemplo, (...). Por que você tá fazendo a pesquisa que você quer, recebendo uma boa bolsa que você quer e que você precisa, você tem um reconhecimento institucional que é hiper-importante, e isso não quer dizer que você está se matando de trabalhar! Você pode estar fazendo isso com extrema satisfação, com extrema tranquilidade, então eu acho que não é a quantidade, em si, que mede a intensificação, são as condições. Quem tá te exigindo, se você realmente quer fazer aquilo, se você tá fazendo aquilo porque você quer. **Entrevistador 2: (...) o pior da intensificação é quando a intensificação é sem sentido. Entrevistada B:** Isso! É quando as coisas não têm sentido. **Entrevistador 2:** tem que fazer pra CAPES, é pra CAPES que nós vamos fazer, não é pra qualidade da Universidade, não é pra sociedade, não é pra minha auto-estima. Enfim, eu tenho que fazer, eu tenho que produzir 3 artigos por ano, senão eu tô fu... lá na CAPES. Eu poderia fazer 1 excelente que fosse repercutir de fato. Não! Eu tenho que fazer 3, 2. **Entrevistada B:** A intensificação não tem a ver com a quantidade, eu acho, é com o que faz sentido pra você **Entrevistador 2:** é a quantidade sem sentido, pra mim é a justificação que tá levando ao estresse. Porque se as pessoas tivessem uma certa quantidade, mas tivessem prazer e pudessem compartilhar, divulgar, serem bem citados. **Entrevistador 1:** Muitos de nós fazemos a crítica ou do cansaço da crítica, mas a gente não larga osso, por quê? Porque nós estamos a todo o instante, a todo momento do nosso trabalho em execução, **buscando sentido pra nossa atividade humana,** relacionado a Universidade, e relacionado, portanto, a outras atividades humanas, nossa especificidade. Acho que isso explica um pouco “eu trabalho demais”, “eu não agüento mais”, “o meu casamento acabou por causa do meu trabalho e tal”, aquela coisa lá do leito nupcial, mas eu continuo trabalhando, por quê? Porque **você vive procurando o sentido, você não acha o sentido plenamente, mas você encontra sentido naquilo que você faz, algum sentido, mais do que se você tivesse fora. Entrevistada B:** eu acho que você pode pecar até por excesso de sentido, você acha sentido até demais. **Entrevistado 1:** Num egocentrismo danado, por exemplo. **Entrevistada B:** é, porque simplesmente você pode dizer “cansei!”, mas eu não quero

entender porque eu tô cansada, **a gente quer achar sentido, tanto pelo prazer de trabalhar quanto pelo desprazer. Entrevistado 1:** Pra depois torná-lo prazer. (**ENTREVISTADA B**, Educação) (grifo nosso)

A busca pelo sentido do trabalho é uma constante que não somente serve de motivação para continuar trabalhando, como também pode significar um confronto com o 'desprazer', e como dito acima, quando o professor começa a se deparar com o não-sentido da sua atividade. Assim, a intensificação do trabalho é muito mais perceptível e causa mais sofrimento quando está associada à falta de significado, ou seja, à ausência do seu sentido para o desenvolvimento da atividade humana.

Agora vamos pegar o outro lado da análise, porque a gente sempre vai pra um lado. Você pega, por exemplo, eu as vezes trabalho com uma disciplina que se chama essa coisa da educação e trabalho, essa coisa que eu tava vendo como uma coisa negativa e que um monte de terapeutas também vê, que é o caso da mistura do tempo doméstico com o tempo do trabalho. Em termos disso não é bom, mas por outro lado... Então, por exemplo, saiu um texto muito interessante do André Górz na folha de São Paulo, isso deve fazer já uns 2 anos, 2005, ele faz a leitura ao contrário. Essa coisa de você talvez se desvencilhar de uma estrutura que pode ser um extremo caminho de afirmação, ou seja, não chega a ser aquela coisa do ócio criativo, não chega a ser isso, mas acho que futuramente a atitude das pessoas perante o trabalho, quando elas puderem vai ser essa, "eu quero trabalhar na minha casa, no meu computador, no meu ritmo, no meu espaço, no meu trabalho". Então você pega aí o Antunes e acha que não, ele tá pensando o trabalho como você tá falando aí, como atividade humana e aí entra numa grande estrutura, que é uma estrutura que existe e que acaba sendo um pouco opressiva. Você pega o Górz e, pra ele, todo esse desmonte que estão chamando de reestruturação do trabalho, pra ele é extremamente positivo. E eu não sou marxista, não trabalho com a categoria trabalho. **Entrevistador 2:** Entrevistada B, uma coisa é você trazer trabalho pra casa e que isso não interfira nas relações familiares, em casa. Não tem ninguém lá em casa, minha companheira trabalhava o dia todo na Universidade, eu trabalhava em casa o dia inteiro lá no meu escritório, com tudo a minha disposição. Era uma forma de autonomia em relação a todas as focas, as regras, que você tem que atender alunos, tem que fazer isso, tem que almoçar com todo mundo. Lá em casa eu almoço se eu quiser, a hora que eu quiser eu vou à geladeira, eu tô me sentindo completamente livre, sem patrão. Agora o problema é quando você tem uma família, precisa ir ao clube, precisa ir ao... "Hoje eu tô lendo tese aqui em casa", a própria criança começa a odiar seu espaço de trabalho, seu computador, o que é que é a vida privada, familiar? O que são essas relações? Isso é que precisa se definir, porque senão uma coisa começa a interferir na outra. É que pra mim é complicado quando alguém trabalha

sistematicamente o domingo inteiro e a família fica, ou nas férias. (ENTREVISTADA B, Educação)

Fatores de manifestação mais objetiva, como é o caso do salário, contém numerosas significações, que podem estar primeiramente no pano concreto (sustentar a família, ganhar as férias, pagar as melhorias da casa, pagar as dívidas), e também no plano abstrato, pois as pessoas projetam nos seus salários sonhos, fantasias e projetos de realizações possíveis. “No caso inverso, o salário pode veicular todas as significações negativas que implicam as limitações materiais que ele impõe.” (DEJOURS, 1992, p.51)

Entrevistador 2: Do seu conhecimento, tem muitos colegas que têm bolsa produtividade CNPq? Tem muita gente? **Entrevistada H:** Tem bastante! Quase todo mundo aqui! Aqui no departamento quase todo mundo tem. **Entrevistador 2:** Esse foi um dado que nós não levantamos no levantamento, mas no seminário o pessoal achou importante que tivesse. Porque isso pode explicar, em grande medida, seja o envolvimento cada vez maior do pessoal, seja o medo que se tem de perder. **Entrevistada H:** Porque seu salário é muito baixo! O salário tá péssimo! Porque como que a pessoa faz? Dá pra sobreviver melhor, então esse é um dos grandes problemas realmente. Então a grande maioria pede mesmo, então essa é outra discussão minha aqui dentro, porque eu já tô defendendo a minha posição de que tem que acabar com o DE no momento! Porque se o governo não pode te dar um salário condizente com aquilo que você merece, não pode lhe impedir de querer ter uma coisa melhor na vida! Tá certo? Então pra mim teria que terminar, não teria que terminar definitivamente, mas enquanto o governo não pode te dar uma coisa melhor, justificável como seu salário, tira o DE e deixa o professor se virar, por quê? Isso é uma outra experiência que eu tenho, até porque eu sou pai e mãe da minha família e chega uma hora que eu falo: “Ah, não deu!” E eu falei lá na assembleia: “Eu vou ficar com o DE, e vou dar aula na extensão e vou ganhar! E vou ficar assim! Quero ver quem vai me dizer pra não fazer isso! Porque senão, você vai sustentar os meus filhos”. Eu não vou tirar meus filhos da escola porque eu tenho nível universitário, será que eu não posso ter meu filho numa escola? Então, são coisas que a gente questiona muito. (ENTREVISTADA H, Biofísica)

O relato seguinte também apresenta outra reclamação quanto aos valores que os professores recebem pelo trabalho dedicado nas federais.

E em termos de salário, eu sempre achei uma indecência, e eu sempre digo que o professor só consegue fazer a ciência aqui no Brasil se trabalhar o dia todo e tiver um segundo salário, que é o salário espiritual, que é uma satisfação enorme ver seu trabalho

publicado, ver seu aluno progredir e às vezes superar o professor. Porque o aluno quando ultrapassa o professor é por que ele tem uma capacidade maior do que a sua. "Nossa, eu descobri um diamante e agora eu tenho que dar um jeito de burilar e chegar até onde eu puder pra ver". (ENTREVISTADO M, Psicobiologia)

Como demonstrado, a insatisfação quanto à remuneração que recebem pelo seu trabalho é antiga para boa parte dos professores, e esta insatisfação se torna cada vez maior quando colocada na balança em comparação às demandas que vão sendo acrescentadas e que não implicam reconhecimento financeiro, o que estimula os professores a assumirem outras atividades, como consultorias, por exemplo.

Sobre as Estratégias de Defesa dos Professores

"Mas se você achar
Que eu tô derrotado
Saiba que ainda estão rolando os dados
Porque o tempo, o tempo não pára"
(Composição: Cazuza/Arnaldo Brandão)

Uma das mais importantes estratégias de defesa da docência frente à ideologia da vergonha (DEJOURS, 1992) que se desenvolve frenética e eficazmente nos domínios da sua sociabilidade - (visto que já ultrapassou o lugar do trabalho e adentrou seu lar, seu tempo e lugar de descanso) – é o reconhecimento, a aceitação e o enfrentamento do seu problema quando ele já se constitui como doença.

Em muitos casos, os professores resistem a aceitar a hipótese ou o fato da doença, sobretudo se esta advém do trabalho, pois este é sua fonte de sobrevivência, e em alguns casos a dependência é tanta que chega a ser comparada a uma paixão ou droga.

Uma coisa que eu sempre costumo falar é que a pessoa, quando é pesquisadora, é quase como (...) droga, porque isso pega, e eu acho que o pessoal que lida com isso sabe dessa verdade, então usa e

abusa da gente por causa disso. **Entrevistador 1:** é muito profunda essa questão. **Entrevistada H:** É verdade, porque você só faz ciência realmente se tiver uma paixão fora de sério porque é uma profissão que exige muito tempo da vida. Exige você sair fora um pouco da sua família porque você não tem um horário de trabalho, o trabalho avança, avança à noite na sua casa. Você leva artigos pra ler, você leva relatório pra ler, você está o tempo todo com a sua cabeça tentando responder aquela pergunta ou aquele questionamento que você está interessado em resolver. E isso que você faz com paixão. Eu costumo a falar isso pros meus alunos: “Acabou o trabalho! Não é mais trabalho! É uma paixão”. **Entrevistador 1:** ou droga também. **Entrevistada H:** Pois é, é desse lado da droga, no sentido de que quando a pesquisa pega em você fica muito difícil você abandonar a pesquisa, é muito difícil. Então você suporta as piores condições, porque o prazer de achar algo novo, o prazer de você estar destrinchando, abrindo fronteiras é algo que não tem preço e não tem o que cubra isso, não é dinheiro nenhum que cubra isso, não é! Então você acaba fazendo nas piores condições, e você continua fazendo, nas piores condições você continua fazendo. Então eu acho assim, nunca as condições foram boas, nunca! Teve momentos melhores e teve momentos piores. (**ENTREVISTADA H**, Biofísica)

Em vários casos, entretanto, por estranho que pareça, a doença pode exercer a possibilidade de libertação da intensificação e do aprisionamento do trabalho, pois, pela possibilidade real de enfretamento com uma situação adversa e severa diferente do trabalho, o indivíduo pode encontrar, ironicamente, na doença o grande fator que irá freá-lo, oferecendo, quem sabe, a oportunidade de refletir e de fazer novas escolhas acerca das formas de sobrevivência. Justamente aquela que representou o símbolo da improdutividade, da incapacidade e da incompetência pode ser o caminho de volta para pensar uma vida livre e com oportunidade de escolha, se tempo houver para isso.

Por outro lado, como a questão é extremamente complexa, o mesmo horizonte que aparece como libertador pode solapar o sentido do trabalho. Ou seja, a possibilidade de libertação pode se configurar como uma saída/afastamento do trabalho (da pós-graduação, por exemplo). Porém, quando o afastamento é temporário, para tratar de uma doença ou parecido, ao retornar o professor pode se vir novamente confrontado com o mesmo contexto e as mesmas causas que o fizeram adoecer física, psíquica ou emocionalmente.

Ao mesmo tempo, **sair** pode significar mais vida **fora** do trabalho, tempo para outras atividades importantes para o bem-estar docente, porém para muitos professores, ficar sem o trabalho pode significar uma perda “total” de sentido, já que muitos se vêm somente no trabalho, ou seja, só encontram sentido nele.

Entrevistador 1: Eu tenho mais uma questão com relação à saúde: essa expansão por hipótese, percebe-se que você e um grupo pelo menos desse segmento ao qual você pertence ou dos próximos, trabalham exaustivamente, mesmo que gostem. **Entrevistada J:** eu não posso entrar nessa categoria. Tá gravando? Mas eu vou dizer o porquê. Eu tive câncer em 97 e eu realmente fiquei no início fiquei muito apavorada, e uma coisa que me pôs muito pra cima foi voltar, reencontrar meus pares de trabalho e nunca mais tive nada. A velhice é uma porcaria mesmo, tudo vai piorando, eu enxergo pior, muita coisa vai aparecendo. Mas eu não poderia dizer por que eu não sou uma pessoa com tendência a depressão, eu procuro sempre a luz, a vida, a família, e depois de tudo que eu passei, eu fiz muita quimioterapia, tudo é lucro! (**ENTREVISTADA J**, Educação)

Por isso deve-se salientar que o fato da não-desistência do professor de certas exigências exacerbadas que comprometem, a longo prazo, a sua individualidade, ou o “apego” produtivista que se pode notar em muitos colegas pode também estar relacionados a causas que extrapolam fatores com o *status* social e profissional, a remuneração, o reconhecimento, etc. Às vezes já se incorporou à lógica tal como uma segunda pele, que ficar sem ela, tal sua amplitude na vida docente, pode significar viver sem sentido.

Entrevistador 1: teve uma entrevista que nós fizemos em (...) na semana passada, e um professor com 51 anos tinha direito a não sei quantas licenças-prêmio, sabáticas e mais férias vencidas, que resultavam 9 meses. Aí eu perguntei a ele: Por que você não tira?” “O que eu vou fazer em casa? Fico aqui trabalhando!” Quer dizer, um tremendo reducionismo. **Entrevistada D:** Você tira outras opções da sua vida. **Entrevistador 2:** só se vê no trabalho, e ele não sabia o que fazer fora do trabalho. **Entrevistador 1: ele tinha naturalizado de tal forma aquela prática dele na Universidade que ele não é outra coisa que não aquilo.** (**ENTREVISTADA D**, Farmacologia) (grifo nosso)

Daí a necessidade de se definir estratégias de defesa para que os profissionais docentes possam delimitar seus tempos e espaços como forma de resistência e de sobrevivência saudável. Nos relatos abaixo, observam-se alguns dos

meios que têm sido utilizados para cultivar um melhor relacionamento com a impositividade do trabalho e com as outras esferas importantes da vida diária. No primeiro, a professora diz que tem um pequeno grupo que dá prioridade por almoçar juntos, e quando possível, reservam um encontro de fim-de-semana fora da cidade no qual é proibido falar de trabalho.

Uma vez por mês a gente junta, vai parar de dar aula e nós vamos almoçar juntas. A gente começou a criar isso como estratégia de defesa dessa maluquice. Uma das nossas amigas alugou uma casa na serra aqui, na serra, não no município de serra. Então, eventualmente, vamos passar o fim de semana lá, vamos discutir. Ninguém pode falar de trabalho. (ENTREVISTADA A, Psicologia)

O próximo entrevistado resolveu não abrir mão de atividades culturais como cinema e música. Tenta manter uma regularidade participando destas atividades das quais demonstra muito interesse, embora, por falta de tempo, tenha abandonado a prática de tocar um instrumento musical.

Entrevistador 2: em termos culturais, você já foi ao teatro, cinema? E você continua indo? **Entrevistado E:** Disso eu não abro mão, eu gosto muito de fazer atividades culturais, cinema, teatro, concertos. **Entrevistador 2:** isso não tem diminuído? **Entrevistado E:** Isso aí não. Eu gosto! É uma questão particular e eu gosto! **Entrevistador 1:** mas isso tá regular pelos últimos 10 anos? **Entrevistado E:** Eu procuro manter o que eu gosto e a questão de gosto particular. Eu gosto muito de ir ao concerto, por exemplo, de música, eu vou regularmente. **Entrevistador 2:** você toca algum instrumento? **Entrevistado E:** Já toquei, agora não! **Entrevistador 2:** fazia parte de alguma banda? **Entrevistado E:** Não, eu tocava violão, mas parei e cheguei a tocar violão clássico. **Entrevistador 1:** Você estava dizendo que vai regularmente e que isso é uma questão pessoal, e isso é muito bom, e esse regularmente, desculpe perguntar, mas é semanal? **Entrevistado E:** Vamos por aí, 1 ou 2 vezes por mês a gente vai, não é assim regularmente toda semana. (...) porque às vezes você chega cansado e não quer sair. (ENTREVISTADO E, Engenharia de Recursos Hídricos)

O entrevistado seguinte não quer ficar sem a família, como viu acontecer com outros colegas, por isso não leva mais trabalho para casa na tentativa de proteger este ambiente para o convívio com a esposa e os filhos.

Eu tenho filhos pequenos ainda. Então, por exemplo, eu não preparo mais aulas em casa, raramente eu rabisco alguma coisa em casa, eu

não levo. **Entrevistador 1:** mas já levou? **Entrevistado C:** Já levei muito, eu não levo mais. Foi uma decisão assim: “eu não levo mais, se ficar pra trás, que fique”. Só em situações emergenciais. **O tempo de casa é das crianças, da minha esposa, porque senão a família vai embora, fica sem família.** (ENTREVISTADO C, Ciências Fisiológicas) (grifo nosso)

Quando perguntados acerca da aposentadoria, muitos professores expressam claramente a dificuldade em deixar o trabalho, mas outros já se convenceram de que precisam buscar outras formas de se relacionar, outros espaços para explorarem, começam a esboçar outros planos. Em parte, este novo estímulo pode vir pela frustração de não nutrir muitas perspectivas de mudanças para o contexto em que esteve durante toda a sua vida profissional inserido. A resistência, então, vem como uma forma de aceitar a hora de sair de campo, e investir em outras coisas. É o que se vê abaixo:

Quero ir embora, quer saber os meus planos? Eu vou embora aos 65 porque acho que vou ter condições de me aposentar e quero fazer outras coisas. Quero passear, quero fazer qualquer outro tipo de trabalho que não seja esse, porque é isso que está me agoniando e isso eu digo pra vocês, é particularmente de uns tempos pra cá. É que segundo os nossos índices, a gente não vai resolver os problemas da educação no Brasil, não é a nossa pesquisa que vai resolver, não sou inocente a esse ponto, mas acho que tinha que ter um outro tipo de exigência. Um outro parâmetro de avaliação, esse impacto não tinha que ser um impacto de quantas vezes eu fui citada (ENTREVISTADA P, Coordenadora de Programa de Pós-graduação)

Eu acho que o sistema tá no seu limite, tá no limite. Os professores vão começar a sair, porque eles não estão agüentando, porque a Universidade é um lugar em que o professor pode chegar aos seus 55 anos e necessariamente não tem que aposentar. Um professor com 55 anos ele tem pelo menos 15 anos de vida ativa e principalmente pra pós-graduação, é um momento ótimo pra pós-graduação, é um momento excelente pra pós-graduação esse professor que traz essa bagagem, inclusive pra orientar os alunos, são os professores preferidos como orientadores para os alunos, porque eles trazem, esse professor vai chegar nessa situação e vai pedir aposentadoria. **Entrevistador 1:** Escuta uma coisa, aqui o pessoal não tá adoecendo? **Entrevistada U:** Sim, é complicado até dizer isso, mas nós temos vários problemas, então eu acho, não sou médica, não sou da área, mas acho que tem relação com a atividade de trabalho: problemas de depressão, problemas de coluna, problemas de coração. Então as pessoas estão apresentando esse quadro na Universidade, mas se é proveniente do trabalho eu não posso afirmar com certeza porque não é minha área, mas que as pessoas estão apresentando, isto estão... (ENTREVISTADA U, História)

Os sindicatos também podem representar uma forma de defesa e de resistência dos professores ao processo de trabalho ao qual vêm sendo submetidos, embora já mais precariamente, pois a via coletiva encontra-se fragilizada, como sinalizado, em função do forte individualismo desenvolvido face às práticas competitivas adotadas no âmbito do trabalho. Também é preciso considerar as dificuldades dessas instituições em desenvolverem ações mais efetivas no novo contexto, conseguindo fazer leituras mais claras sobre as demandas e dificuldades dos seus representados.

Hoje, já é pouca a participação de professores efetivos na política acadêmico-institucional. A preocupação de cada um consigo próprio, seu trabalho, sua carreira, seus compromissos profissionais (os legítimos ou/e outros) predominam. (...) Não vejo clima de resistência a mudanças internas ou externas. Os movimentos sociais estão desmobilizados, desorganizados, divididos. Também não percebo clima favorável a quaisquer mudanças. (...) **Entrevistador 1:** Finalmente, ainda no caso de se verificarem os fenômenos da intensificação e precarização do trabalho dos professores das IFES, que papel poderia vir a desempenhar (ou tem desempenhado) a associação ou o sindicato de docentes? **Entrevistado L: Acho que os sindicatos têm um papel importante, mas os vejo divididos.** Imagino que, atualmente, as sociedades científicas tenham mais aceitação nesse papel de representar os interesses dos professores. Se reação houver, poderá vir delas em apoio ou resistência a mudanças. Apesar do número relativamente pequeno de eleitores na última eleição e ainda que tenha havido uma disputa acirrada para a eleição da nova diretoria, a SBPC, a academia brasileira de ciência e as sociedades científicas tem tido maior presença na discussão das condições de trabalho dos docentes que os sindicatos; essas entidades tem sido muito prestigiadas por diversas instâncias governamentais como CAPES, CNPq, MEC, Finep, MCT, etc. Os movimentos sociais defensores tradicionais da “universidade pública, gratuita e de qualidade” que poderiam defender a ampliação da oferta de vagas no ensino público já não estão em cena. Pelo menos com a força e legitimidade que tiveram. Sendo assim, a expansão de vagas fica por conta do governo, das reitorias e da inércia dos movimentos sociais. (**ENTREVISTADO L**, Farmácia) (grifo nosso)

Os sindicatos acabam por não assumir um papel mais intenso e mais efetivo de representação da luta dos professores porque, como demonstrado na fala que se segue, é bastante complicado ajustar as exigências específicas do trabalho com a militância efetiva nos sindicatos. Assim, tendo que priorizar uma das vias, o sindicato fica em desvantagem.

Esse produtivismo, né, de fato afasta a militância, porque ou o sujeito vai cuidar da carreira dele ou vai cuidar do sindicato, porque nós conhecemos pessoas que se dedicam ao sindicato e acabam perdendo o bonde da qualificação aí e quando vêm já passou da hora, então eu acho que essa é a maior dificuldade, tanto é que o próprio (...), quando eu tava nessa greve eu tava fazendo pós-doutorado, aí quando eu voltei, ele me procurou e eu acabei convencido a compor uma chapa, mas por quê? Porque, justamente porque, eu já tinha feito doutorado, pós-doutorado e agora eu não tinha... **Entrevistador 1:** agora era a sua vez. (risos). **Entrevistado Q:** É, e assim parece que a gente fica sempre contando com esse pessoal, por isso também a média de idade dos militantes estarem alta porque em geral é depois do doutorado. (**ENTREVISTADO Q, Filosofia**)

Infelizmente, pôde ser observado no decorrer deste trabalho, em conversa com outros professores, que muitos têm pensado em deixar a pós-graduação e se dedicarem somente às atividades da graduação, na tentativa de 'fugirem' da taylorização dos trabalhos científicos decorrentes da imposição da lógica produtivista orientados pelas agências de gestão da produção científica.

Entrevistador 2: Você tem a opção de largar a profissão docente e sobreviver? **Entrevistado T:** tenho. **Entrevistador 2:** E por que não faz? **Entrevistado T:** Ai, ai, ai, essa pergunta eu me faço todos os dias. Eu acho que eu tenho que fazer, é meu dever fazer, eu gosto disso, eu gosto de dar aula, eu gosto de estar com os alunos, de ir com os alunos passar visita no hospital, gosto de orientar, estou nesse meu primeiro cargo administrativo e estou gostando, então embora eu tenha, e nisso eu tenho pensado muito ultimamente e a sobrecarga aumentou, eu cheguei num momento em que o grupo de pesquisa tá muito interessante, muito produtivo e cada vez mais tem muita gente que depende dessa estrutura do grupo de pesquisa. Enfim, eu tenho prazer naquilo que eu tô fazendo, mas isso tem um preço muito alto e atualmente, nos últimos meses especificamente, eu tenho pensado muito nisso. (**ENTREVISTADO T, Ciências da Saúde**)

Um exemplo desta atitude mais drástica veio através da solicitação de desligamento da pós-graduação de uma professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, ocorrido em junho de 2009. A professora, dona de um currículo e de um trabalho relevante, sentiu-se acometida de um sentimento de frustração por não ter reconhecido o seu direito de priorizar as comunicações orais em detrimento das publicações nos veículos Qualis (ressaltando que o que conta é o – A). O fato de ter que atingir um dado

número de publicações por triênio ainda afeta mais o professor, na medida em que este depende do ritmo de divulgação dos periódicos e das editoras para lançarem as publicações. Assim, se há algum atraso por parte destes veículos, o professor ainda pode ficar refém de um sistema que foge ao seu controle. Em um triênio pode ser considerado produtivo, em outro, improdutivo, mesmo que continue trabalhando muito, e dessa forma, tal oscilação entre produtividade e improdutividade pode afetar consideravelmente seu envolvimento e suas relações com e no trabalho.

Os ciclos de produtividade no trabalho intelectual docente não são iguais, eles variam com a inserção e o envolvimento em projetos de pesquisa, em atividades de extensão e ensino, e naturalmente, como em qualquer outra atividade intelectual, não é linear. Às vezes produz-se mais, às vezes menos. É um processo humano.

Na fala da professora fica claro que esta ‘humanidade’ do processo de trabalho intelectual docente é cerceada, sua liberdade para a produção do conhecimento é questionada na medida em que passa a ser orientada e classificada por agentes externos, que, ironicamente, são também internos, pois são compostos pelos pares. A fala da professora deixa isto bastante evidente, por isso considerou-se importante reproduzir abaixo a mensagem que tem sido divulgada no meio acadêmico, como forma de levar os professores a refletirem sobre as repercussões do ideário produtivista ora imposto.

“Caros Colegas,

Na reunião do colegiado da pós, do mês de junho, foi distribuído um quadro com a ‘produção’ de todos os professores e onde a minha ‘produção’ do triênio, baseada nos anos de 2007 e 2008 aparece zerada, pois de fato o que enviei e foi aceito para publicação, ainda não foi publicado. Por certo algumas coisas já foram publicadas em 2009 e outras ainda deverão vir, mas não é essa a questão e nem é com isso que me preocupo ou quero me preocupar. Fiz uma retrospectiva de todas as atividades que venho desenvolvendo e decidi que estou satisfeita com elas, considero que tem qualidade e não quero me submeter a ser avaliada/carimbada fundamentalmente por um item, qual seja publicação, e em determinados veículos (Qualis), num determinado tempo e numa determinada quantidade.

Aliás, acho até que venho trabalhando cada vez mais (não só eu, mas a maioria dos professores universitários) e poderia trabalhar menos, mesmo mantendo a dedicação exclusiva, que poderia se limitar às 8 horas diárias, sem muita extensão para as noites, madrugadas e finais de semanas. Mas, para ficar na pós, eu teria que trabalhar mais ainda e de forma mais direcionada, o que não me disponho, já que o que venho fazendo não se encaixa no que 'avaliação da CAPES' considera para o programa pontuar bem. Assim, no dia 30 de junho, enviei o e-mail abaixo para a coordenação da pós, solicitando minha mudança para colaborador e apontando minha saída futura do programa.

À Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF.

Andei pensando muito e creio o que venho fazendo há alguns anos, em especial em termos de produção do conhecimento e sua divulgação, não segue o modelo CAPES de avaliação, que privilegia publicações em determinados veículos e não debates públicos, forma que mais utilizo. Nesse sentido, participei de vários debates em mesas com outros colegas de academia de distintas universidades do Brasil e do exterior (UNAM, UBA, Stanford, Teachers College/Columbia, Harvard, Penn, Toronto, etc); com representantes de organismos internacionais, como o Banco Mundial, UNESCO, OCDE; com reitores; representantes do ANDES, ANDIFES, PROIFES, UNE, UBES, MEC/SESu/REUNI, empresários da educação, economistas, sociólogos, deputados federais, etc. Também participei de entrevistas para jornais, programas rádio e de TVs. Certamente que para cada um desses debates e entrevistas para os quais fui convidada tive que preparar textos, slides, que sempre enviei e envio aos que pedem, deixo cópias e troco com outros colegas e disponibilizo para alunos. Introduzi no Programa uma discussão mais consistente sobre organismos internacionais e educação, o que tem gerado e/ou contribuído para várias monografias de graduação, especialização, mestrado e doutorado na UFF e fora da UFF, bem como no exterior. Venho dando aulas na graduação e na pós todos os semestres, além de ter orientandos de graduação, mestrado e doutorado. Também tenho dado pareceres para revistas e jornais no Brasil e no exterior, bem como em comitês de eventos acadêmicos, como a ANPEd e SBPC. Fui membro de bancas de avaliação de trabalhos de conclusão, dissertações e teses, na UFF e na UERJ. Participei de bancas de concursos públicos para seleção de professores (UFF e UFRJ), bem como de credenciamento, esta na UFRJ. Tenho algumas publicações no Brasil e em outros países (EUA, Alemanha, Inglaterra), e minha tese e outros trabalhos são citados em teses e publicações de outros países, como Itália e Canadá. Além dessa parte mais acadêmica, por várias vezes contribuí para a vida universitária, trabalhando em funções administrativas (mas sem jamais deixar de dar aulas ou realizar pesquisas), e atualmente estou como titular nos colegiados de curso e de unidade, além de no conselho universitário, onde fui indicada para duas comissões ainda não instaladas: uma sobre política de segurança da UFF e outra sobre as fundações de apoio na UFF. Também estou na coordenação do NEDDATE e por algum tempo estive como representante do Campo Trabalho e Educação na

Compós, como representante na seleção ao mestrado e membro do Campo na seleção ao doutorado. Enfim, creio que venho cumprindo com o que me cabe como professora com DE numa universidade pública, desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa, extensão, além representação em órgãos deliberativos internos. Não tenho a preocupação de buscar um 'veículo Qualis' para enviar um texto para publicação e nem de ter que obedecer a uma definição heterônoma, mas já incorporada e aceita por todos os programas de pós-graduação, sobre quando, como e onde publicar. Mais ainda, não considero que essa seja a única ou mais importante forma de divulgar e colocar em debate o conhecimento produzido, seja pelos pares, pela sociedade ou pelos 'ímpares'. Nesse sentido, vejo que não me encaixo na atual perspectiva de avaliação do trabalho docente, que se baseia na lógica do 'publish or perish', e solicito minha mudança para professor colaborador, informando que não vou mais oferecer vagas e que pretendo sair da pós-graduação assim que concluir as orientações que assumi. No entanto, continuarei desenvolvendo meu trabalho na UFF, exceto dar aulas e orientar na pós, **mas me permitindo ser mais feliz, mantendo a coerência de meu trabalho, a articulação teórico-prática, o tempo acadêmico para reflexão e produção e o engajamento político, sem ter que me encaixar/submeter a uma forma de medição de produtividade como forma e fôrma única para avaliar o trabalho docente e nem ao tempo definido por metas de produtividade a serem atingidas**, que para esta avaliação não só foram duplicadas, como também ainda tem que ser submetidas a novidade da trava.

Niterói, 30 de junho de 2009”

Professora da UFF (grifo nosso)

Como se pode perceber, a busca da felicidade, pelo menos neste relato, parece já não ser compatível com o seu trabalho na pós-graduação, assim como a possibilidade de envolvimento político e das possibilidades de desenvolver um trabalho articulando teoria, prática e reflexão sobre as repercussões deste sem a necessária submissão aos processos de quantificação pura da produtividade acadêmica.

Produtivismo e Ócio

Um aspecto também abordado em algumas falas de entrevistados está no fato de os professores sentirem seu tempo tão ocupado com as questões relativas ao labor que não resta tempo, nem espaço para outras atividades que estejam

associadas ao descanso, lazer, recuperação das suas forças cognitivas, emocionais e o reforço de outros laços sociais, em ambientes diferenciados e 'livres' da interferência das questões que lhe ocupam durante toda a semana.

Dal Rosso afirma que na medida em que se tem no trabalho o envolvimento com instrumentos como os computadores fixos, a mobilidade dos notebooks, os próprios celulares e "mil aparelhos que se sucedem freneticamente uns aos outros no mercado tende a romper com o padrão dos tempos de trabalho separado nitidamente dos tempos de não-trabalho." (DAL ROSSO, 2008, p.35). Assim, fica fácil perceber que não é possível manter os tempos do trabalho fora dos tempos de 'não-trabalho', e dessa forma, indivíduos e coletivos são afetados em todos os planos, principalmente sobre sua saúde, através dos desgastes intelectuais aos quais são submetidos quando não são oferecidas as condições necessárias para reposição das suas energias, da sua vitalidade.

O descanso, o não-trabalho, o 'fazer-nada', o tempo do ócio, do não-negócio (já que negócio deriva justamente da negação do ócio), enfim, do tempo para se desfrutar com lazer e outras escolhas prazerosas é questão importante e constitui um dos elementos centrais para pensar sobre o prejuízo da saúde, dos relacionamentos e contribui para as críticas que se vão estabelecendo com relação à produtividade docente: a reciclagem do que é produzido, a falta de criatividade, de publicação e divulgação em instâncias diferenciadas de trabalhos que tragam realmente alguma novidade.

Um outro problema também que eu acho importante é a falta de lazer que nós temos. A população, como um todo, tem a tensão tremenda que nós somos submetidos porque a nossa vida está ficando cada vez mais desumana. O Estado não está provendo a população das coisas minimamente básicas. (ENTREVISTADO M, Psicobiologia)

Entrevistador 2: De cada 4 domingos, quantos você trabalha? Algumas horas? **Entrevistado E:** Pelo menos 2. **Entrevistador 2:** que você faz trabalhos regulares no domingo? **Entrevistado E:** É, leitura de artigos. **Entrevistador 2:** você tem tirado férias anualmente? **Entrevistado E:** Não muito! As últimas férias, pra você ter uma idéia, foi um aluno que ia defender. (...) Então eu passei praticamente grande parte das férias preparando, corrigindo, providenciando banca, tomando providências administrativas pra

defesa da dissertação. Agora, quando pode, a gente tira. Eu tiro normalmente 15 dias de férias por ano, (...) eu acho que a gente não consegue desligar muito não. (**ENTREVISTADO E**, Engenharia de Recursos Hídricos)

Tendo em vista condições de trabalho como apontado acima, é possível compreender que numa esfera tão comprimida de trabalho, o tempo a ser despendido com pesquisas intensas e extensas, que exijam reflexões mais dedicadas e muito tempo de estudo, mas que nem sempre impliquem resultados objetivos quantificáveis e imediatamente verificáveis, especialmente no caso das Ciências Humanas, favorecem um certo tipo de conduta que acaba por construir um perfil de competitividade voltado para o quanto se produz (taylorização dos tempos para publicação de trabalhos científicos), na tentativa de atender às exigências dos gestores da produtividade, muitas vezes, da improdutividade.

O capitalismo acadêmico característico do atual contexto econômico implica que os gestores da universidade e do campo educacional exerçam formas mais eficazes de controle burocrático, político, econômico e até curricular no seio da academia. Além de ser um mecanismo de legitimação, o controle é para "...dar prioridade ao orçamento, questões estratégicas e econômicas nos processos que implicam a formação, investindo, reestruturando e reformulando investimentos nos programas acadêmicos". (RHOADES e SLAUGHTER, 2009, p.31)

Por isso, na tentativa de desenvolver novas estratégias de defesa frente ao colocado, vale questionar:

1. Investigar o quê?
2. Publicar onde?
3. Avaliar como?

Tempo, Produtivismo e Intensificação do Trabalho: Relações entre Prazer e Sofrimento no Trabalho Docente

O RELÓGIO

“Passa tempo, tic-tac
Tic-tac, passa hora
Chega logo, tic-tac
Tic-tac, vai-te embora
Passa, tempo
Bem depressa
Não atrasa
Não demora
Que já estou
Muito cansado
E já perdi toda alegria
De fazer meu tic-tac
Dia e noite
Noite e dia
Tic-tac
Tic-tac
Dia e noite
Noite e dia”

Letra: Vinícius de Moraes/Paulo Soledade

É interessante notar que a configuração atual de organização, gestão e desenvolvimento da laboralidade docente se estabelece sob uma nova relação de dependência que remete a uma forma pré-capitalista de organização do trabalho, como aos feudos na Idade Média. Parece haver a constituição de novos feudos nas relações de trabalho docente, que pode ser assim ilustrada: cada professor estabelece com seus orientandos, ou com professores em início de carreira uma estratégia de ‘servidão’ cooptada por uma tênue promessa de que o outro um dia também galgue a posição feudal privilegiada.

Na verdade, pode-se dizer que devido aos professores encontrarem dificuldades de fugirem da lógica do produtivismo, já que se tornou muito difícil resistir coletivamente por causa do individualismo próprio do produtivismo acadêmico, estes acabam construindo estratégias (que neste aspecto há um certo grau de solidariedade) para burlar o sistema. Pode-se citar a produção coletiva de trabalhos científicos, em alguns casos, o acordo entre autores (professores e professores; professores e alunos; alunos e alunos, etc) para a

produção de artigos e outras produções científicas, compartilhando a autoria, sem que muitas vezes a participação de todos os que assinam o documento tenha sido efetiva. Isso ocorre para que estes consigam manter uma determinada produção, que dependendo da área, pode ter padrões estabelecidos pela CAPES tido como muito altos.

Alguns docentes, eu não digo aqui na Universidade, mas podem falar assim: 'Olha, agora eu vou colocar o seu nome no meu trabalho e o meu nome vai no seu'. Isso a gente sabe que acontece. (ENTREVISTADA D, Farmacologia).

O trabalho desenvolvido entre orientadores e seus orientandos também favorece o desenvolvimento de atividades como tutorias, auxílio nos encargos didáticos na graduação, participação em grupos e em projetos de pesquisas. Estas atividades, por um lado favorecem o desenvolvimento e a inserção do orientando no campo acadêmico, inclusive quando assina com o orientador, trabalhos científicos desenvolvidos em parceria. Entretanto, há que dizer que estas mesmas atividades, na maioria das vezes, se desenvolvem sem remuneração (como aulas e tutorias), pois assumem as contrapartidas: publicações compartilhadas, *status* compartilhado com o orientador, reconhecimento mais rápido. Há então, uma nova forma de solidariedade profissional. "Dizes-me com quem andas e te direi quem és". Mais laços de interação entre professor e aluno, mais tempo de trabalho juntos, compartilhamento de idéias, solidariedade.

E no quadro descrito, adquire especial relevância o **tempo**, pois esta é uma das dimensões responsáveis pelas metamorfoses incontidas sobre as formas de organização do trabalho e da sociedade. Assim, o tempo assume um destaque privilegiado.

No trabalho docente, o tempo disponível do professor restringiu-se ao tempo de produção. Em alguns depoimentos ouve-se: "a gente não tem tempo pra se comunicar", fala importante que deixa transparecer que "a gente tá preocupado com a produção". Isto significa que os professores têm cedido os espaços

privilegiados para a expressão coletiva, para a comunicação, para o contato com o outro e têm se isolado na produção solitária, privilegiando a esfera individual. Tal expressão, então, parece demonstrar, ao mesmo tempo, alienação em relação à importância do outro na produção do conhecimento, mas simultaneamente, também um certo sofrimento em reconhecer a falta, ou melhor: a substituição deste pelo componente isolado da produtividade, em detrimento da comunicação e de outros processos de socialização com outrem.

O pior é que **a gente não tem tempo pra se comunicar, a gente tá preocupado com a produção** sua (...) você sempre tem que estar tocando uma coisa só ou poucas coisas da sua área de atuação porque você não tem tempo". (**ENTREVISTADO E**, Engenharia de Recursos Hídricos)

Entrevistador 2: a intensificação do trabalho que você está tendo aí, você está levando trabalho pra casa? **Entrevistado F:** Isso agora é uma constante. O número de alunos aumentou consideravelmente, aumentou muito o número de alunos e com isso aumentou também a carga de trabalho, como eu dou trabalhos quase individuais pros alunos, cresce demais da conta! Tem que ler, avaliar, tem a questão de participação em órgãos colegiados, você tem que participar desses órgãos colegiados e isso implica tempo, você tem que ler as coisas, participar, discutir, eu tenho também que ficar checando os equipamentos. (**ENTREVISTADO F**, Geociência)

Entrevistador 2: Como eu disse no início, nós estamos fazendo uma pesquisa no exato momento em que parece que vai haver uma mudança, mas uma mudança que vai afetar mais e intensificar mais ainda. **Entrevistador 1:** Isso está te fazendo mal? Essa é a última pergunta que eu faço. **Entrevistado F:** Faz, porque eu não gostaria de estar ausente, eu gostaria de estar mais presente, mas eu não tô conseguindo brigar. Sabe quando você fala sozinho? Com no máximo 2 ou 3 pessoas. **Entrevistador 2:** a maioria das pessoas está sendo levada pela corrente. **Entrevistado F:** Aceitam ir porque não querem perder as coisas e eu tô me colocando e tô ficando invisível. **Entrevistador 1:** e você se sente como nessa maneira? **Entrevistado F:** Eu já me senti muito pior, agora eu me blindei, já me senti o último dos moicanos, agora eu me blindei! A minha brincadeira que eu faço é que eu pedi pra minha terapeuta uma licença, 10 anos, ficar 10 anos fora daqui, esperar passar isso daí, uma hora isso vai mudar! Porque é ruim você ficar, você ser sempre aquele que fica brigando, eu já tô cansado de falar isso e aquilo. (**ENTREVISTADO F**, Geociência)

Identifica-se uma naturalização da compressão dos tempos e do ritmo do trabalho. É neste sentido, que Elias (1993, p.208) afirma que as

transformações ocorridas na dimensão do ritmo e do movimento mudaram qualitativamente a estrutura de relações sociais.

Entrevistador 2: e como é que você está sentindo a pressão sobre a produção acadêmica relacionada com essa pesquisa, enfim, como o senhor visualiza as pressões da CAPES, do CNPq, de tudo isso? Evoluiu muito? Modificou? Está sendo o financiamento difícil?). Bom, eu na realidade, particularmente, **eu nunca tive problema quanto a essa pressão porque simplesmente eu consegui manter uma produção relativamente boa.** Então eu consegui, inclusive, a famosa bolsa do CNPq e já tem mais de 10 anos que eu tenho essa bolsa do CNPq. **Então eu tenho procurado fazer o maior número de produção, incrementar melhor, cada vez mais a produção.** Agora eu acho que a opinião que a gente vê no geral é que está cada vez mais difícil a gente obter financiamento, aumento de bolsa, ajuda de bancada é também difícil, mas, particularmente, eu não tive nenhuma reclamação. (**ENTREVISTADO E**, Engenharia de Recursos Hídricos) (grifo nosso)

Assim, a categoria tempo é muito importante de ser discutida, pois aparece mais claramente no discurso dos professores como sendo um dos instrumentos de sofrimento da sua relação penosa com o trabalho. O tempo não espera, não tem hora... ou melhor, tem hora marcada, é sempre pontual, não se adianta, não se atrasa. Elias (1989, p. 84) define o tempo como:

tempo é, em primeiro lugar, um marco de referência que serve aos membros de um certo grupo e em última instância, a toda humanidade, para instituir ritos reconhecíveis dentro de uma série contínua de transformações do respectivo grupo de referência ou também, de comparar uma certa fase de um fluxo de acontecimentos... (grifo do autor)

Embora o homem tenha estabelecido laços tão profundos de dependência com o tempo e também com as suas formas de medi-lo, como é o caso do relógio, Elias ressalta que tanto o tempo como o relógio são invenções humanas e históricas que integram e coordenam as dimensões biológica, física, social e subjetiva da co-existência do homem com a natureza. É neste contexto “humanizado”, ou seja, onde a ação e a interação dos homens entre si e com a natureza é que se desenvolveu a necessidade da criação e da regulação do tempo, a invenção dos relógios, dos calendários, etc., porque "em um mundo

sem homens e seres vivos, não haveria tempo e, portanto, tampouco relógios ou calendários". (ELIAS, 1989, p. 22).

Tempo e espaço são categorias importantes e associadas e devem ser consideradas em conjunto para compreender como se desenrolam as relações sociais. Numa perspectiva **metafísica**, poderíamos afirmar que as relações sociais se estabelecem a partir de uma dada relação entre tempo e espaço. Segundo os dizeres de Elias:

existem acontecimentos que podem ser percebidos como tais no fluxo do devir, e, portanto, no tempo e no espaço, sem que aqueles que os percebem levem em consideração o caráter de símbolos do tempo e do espaço. Nesse caso, não levamos em conta, por não nos apercebermos dele, o fato de que uma atividade humana ordenadora, uma síntese conscientemente aprendida, é necessária para que os processos perceptíveis sejam captados como algo situado no espaço e no tempo. (ELIAS, 1998, p.31)

Para se compreender a produção do tempo é necessário que este seja visto a partir de um contexto específico, ou seja, um dado espaço. "Tempo e espaço são símbolos conceituais de certos tipos de atividades e instituições sociais que permitem aos homens orientarem-se diante de posições ou distâncias entre estas posições que acontecimentos de todo tipo tomam". (ELIAS, 1989, p. 111).

É..., o tempo é uma construção social, é um processo civilizador. Entretanto, na sociedade moderna a preocupação com o tempo, além de fazer com que as pessoas desenvolvam uma compreensão ou consciência temporal cada vez mais elevada, por outro lado, também os torna progressivamente mais dependentes do tempo. Elias (1989), refletindo sobre a questão, pergunta: "Como acontece isso, que nós constantemente pensamos sobre o tempo? Que o tempo tornou-se parte de nossa consciência? Nós vivemos constantemente a lembrança que agora é meio-dia e logo será uma hora...".

Mas nem sempre foi assim. Esta caracterização sumária a qual o tempo adquire é característica de sociedades consideradas desenvolvidas, urbanizadas, intelectualizadas, tecnologizadas (ou digitalizadas, para utilizar um termo mais moderno!)... Cada sociedade constrói uma relação com o tempo, o que refletirá na sua forma de se relacionar com o Trabalho, e assim, organizando um determinado tipo de estrutura cultural e social, uma visão específica de Homem.

Dejours (1992, p.47) afirma que dificilmente seja possível separar o **tempo de trabalho** do **tempo fora do trabalho**, pois este último, além de sofrer uma contaminação, é também uma “estratégia destinada a manter eficazmente a repressão dos comportamentos espontâneos que marcariam uma brecha no condicionamento produtivo.” Desta forma, o tempo fora do trabalho não é imparcial, não é puro, ou nos dizeres de Dejours, “não seria nem livre nem virgem”..., mas sofre influência da disciplina do tempo do trabalho.

Aqui podemos travar um diálogo com Elias (1989, p.32) quando este trata da coação social e a apresenta como sendo uma forma de usar o tempo para orientar, moldar, e disciplinar nossas vidas e nossa subjetividade. Esta coação se transforma em auto-coação, na medida em que "pela velocidade de relógios, calendários e horários, ostenta nessa sociedade, as propriedades que fomentam **coações que o indivíduo impõe a si mesmo.**" Assim, as pessoas internalizaram a necessidade de serem regidas pelo tempo do relógio externo e do relógio assimilado internamente, ou seja, o relógio e/ou calendário psíquico disciplinado pelo tempo socialmente estabelecido.

Assim, a modernidade, ou a pós-modernidade - numa alusão a Harvey (1995) - e os modelos de sociedades que se encaixam nestes quadros, possivelmente carreguem o ônus diferenciado que acarreta as sociedades ditas desenvolvidas. Talvez seja o preço que se pague por abandonar o relógio solar, trocando-o por um relógio de pulso moderno de *griffe*, cheio de recursos e configurações. Como afirma Elias (1989, p. 176), “a onipresente consciência

do tempo dos membros de sociedades relativamente complexas e urbanizadas **é parte integrante de seu modelo social e de sua personalidade**". (grifo nosso)

O relato abaixo expressa a preocupação do professor com a dificuldade em se produzir ciência sem o tempo necessário para isto, daí se observa a fragmentação do tempo para produzir o conhecimento, e como conseqüência, a fragmentação do conhecimento que é produzido. E aqui, nota-se mais uma vez, que a freqüência com que os trabalhos como projetos de pesquisa têm sido desenvolvidos em parceria decorrem do fato de que, em termos **numéricos**, trabalhando-se individualmente, ou em grupos menores, produz-se mais. Nem mesmo se considera devidamente a necessidade da quantidade de tempo apropriado para reflexão, leituras, estudos e pesquisas que levem à construção de novos conhecimentos.

Os projetos estão cada vez menores, cada vez mais curtos e a pesquisa de médio e longo prazo se priva). É a fragmentação desse, só pra complementar, é a coisa de pensar um pouco a ciência. Isso é uma preocupação minha, uma ciência um pouco mais multidisciplinar. Vamos chamar assim: holística. E ela é muito, extremamente especializada e fragmentada. Então o professor pesquisa a mesma coisa que o seu vizinho, mas ele não dialoga, eles, às vezes se encontram num seminário, mas eles não dialogam, eles não constroem um projeto um pouco melhor do que os dois fazem individualmente, não dá tempo de sentar e conversar, então... **Entrevistador 1:** ou competem entre si. **Entrevistado N:** Competem, mas a competição poderia até ser boa, a competição poderia ter até esse apelo positivo se ela fosse apenas uma competição em que os dois produzam realmente aquilo que é melhor, mas muitas vezes eles produzem o que é possível e não o que é melhor dentro do espaço de tempo deles. Se pudessem sentar, amadurecer juntos fariam um bom trabalho juntos, **mas pro sistema um bom trabalho juntos é menor do que dois separados, entendeu?** (**ENTREVISTADO N**, Economia, Pró-Reitor de Pesquisa) (grifo nosso)

É muito freqüente na fala dos professores comentários que demonstram sua percepção sobre o excesso dos colegas no envolvimento com as atividades do trabalho. É interessante denotar que este fator parece mais perceptível no outro que em si próprio. Muitas vezes estes profissionais só se dão conta da sobrecarga de trabalho quando a saúde demonstra complicações, pois os pequenos avisos do corpo e da mente já andam passando despercebidos há

muito tempo devido à dinâmica incorporada pela estrutura organizacional docente.

Os médicos do trabalho, na prática da fábrica, encontram às vezes este fenômeno que não é excepcional e que se traduz pela recusa de certos operários em aceitar as paralisações de trabalho prescritas pelo médico que o está tratando. Este 'presenteísmo' pode ter outras origens (de ordem salarial), mas há casos em que a causa é a luta individual para preservar um condicionamento produtivo arduamente adquirido. (DEJOURS, 1992, p.47)

Os encargos de trabalho especializado dos professores da pós-graduação, às vezes são tidos por eles como tão pesados, que em alguns relatos se chegou a comparar o doutorado à escravidão, devido às responsabilidades cumulativas que traz consigo e que sobrecarregam de forma penitente a atividade dos profissionais que batalharam tanto para alcançá-lo. Porém, apesar disso, terão sem dúvida que evoluir com altos e contínuos padrões de desempenho, embora teoricamente, o doutorado seja o último estágio oficial de formação de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil.

Entrevistador 2: com o doutorado o que mudou? **Entrevistado F:** **A gente até brinca que o doutorado é a carta alforria**, mas eu acho que é o contrário. **Entrevistador 2:** **foi proclamada a escravidão.** **Entrevistado F:** Você que já é doutor tem que participar de todas as atividades, você tem que publicar, você tem que fazer aquilo e aquilo outro, fazer tudo! (**ENTREVISTADO F**, Geociência)

Todo o exposto permite perceber que a questão do tempo precisa ser revista para que haja um redirecionamento da sua utilização e da sua aplicabilidade no trabalho e na repercussão deste sobre a vida diária dos professores, permitindo talvez, que eles possam criar novas alternativas para a construção de um perfil de trabalhador menos isolado, menos sofrido e menos solitário, que compõem, na visão de Correia e Matos (2008) o(s) novo(s) individualismo(s) na profissão docente.

O (s) novo(s) individualismo(s) instituem, (...), complexos sistemas de imbricação entre a pessoa e o profissional e entre a vivência privada e a expressão pública da vivência da profissão. Nas últimas décadas assistiu-se, com efeito, a um processo de perturbação das

modalidades de regulação das relações entre os espaços e os tempos que asseguram a vivência pública e vivência privada da profissão docente. Se, por um lado, as novas profissionalidades tendem a cristalizar a dissociação entre a vida privada e a vida profissional e entre a vivência privada e a expressão pública da vivência profissional, a verdade é que esta dissociação é habitualmente transgredida e não se apóia em relações de continuidade, mas em relações de descontinuidade, marcadas por uma forte conflitualidade. (CORREIA e MATOS, 2008, p.209).

Como apontam Correia e Matos (2008), as mudanças na regulação profissional apresentam uma nova configuração na profissão docente que, basicamente, coloca em conflito sua vida pública e sua vida privada. Ou seja, dentro da própria profissão há uma separação da vivência privada (por exemplo, a autonomia na execução do trabalho), da exposição pública da vivência profissional (manifestada, por exemplo, através do engajamento com a instituição, com a vida política, com os sindicatos, etc). Gera-se um conflito que leva a um sofrimento profissional, mas que tende a ser silenciado e aparece escondido sob o novo individualismo. Este silenciamento vai sendo subjetivamente dissimulado através de um processo de atribuição de responsabilidades que pretende ‘proteger’ cada um dos professores do risco proeminente de ser classificado como incompetente, e tal integra-se numa estratégia defensiva do silêncio onde, como realça Dejours (1998, p.59) citado por Correia e Matos (2008, p.210) – “todos se defendem da mesma maneira: pela negação do sofrimento dos outros e pelo silenciamento do seu próprio sofrimento.”

Este conflito pode ser ilustrado pelo ocorrido anteriormente descrito com a professora da UFF que pediu o desligamento da pós-graduação do Programa de Educação. Neste conflito, a docência passa a estar voltada forçosamente e quase restritamente para a publicação de textos, e não se trata aqui da profissão de jornalista, trata-se do professor universitário, que assim vê sua profissão aos poucos descaracterizada, visto que já não é um pesquisador, nem um ‘ensinador’: ele é um publicador.

Afinal, *publish or perish*. Estabele-se uma ruptura com os compromissos político-sociais inerentes à sua profissionalidade para tornar-se agente de divulgação do que muitas vezes, por forças das circunstâncias, não foi por ele escrito (co-autoria com alunos e outros colegas, coletivos de pesquisa), e inevitavelmente, publica resultados de pesquisas que nem sempre foram finalizadas.

Mas, haverá outra escolha para este professor?

CAPÍTULO 5

O PRODUTIVISMO E A ESPETACULARIZAÇÃO DA DOCÊNCIA: O PROFESSOR COMO REFÉM

O espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediada por imagens. (DEBORD, 1997, p.14)

Na sociedade atual, através do culto à mercadoria e ao desejo da necessidade de consumo (FIDALGO, 2003), as artes, a cultura, a velocidade incrível com que os meios de comunicação e informação têm avançado, desempenham importante função na alimentação deste imaginário de sociedade, à qual Debord (1997) denominou Sociedade do Espetáculo, a sociedade da representação. Nesta sociedade, o espetáculo é o centro, é a mola motriz, é o seu principal produto, e como produto numa sociedade capitalista, reflete o resultado das escolhas que são feitas na produção e que se expressam amplamente no consumo.

Embora, tal como a definição, o contexto que se apresenta pareça mesmo um grande espetáculo, mas compreendido através da idéia corrente da palavra que nos remete a algo esplendoroso, temos seu significado extraído do Dicionário Michaelis da Língua Portuguesa, como segue:

Espetáculo: “es.pe.tá.cu.lo *sm* (*lat spectaculu*) **1** Tudo o que atrai a vista ou prende a atenção. **2** Vista grandiosa ou notável. **3 Qualquer representação pública que impressiona ou é destinada a impressionar a vista por sua grandeza, cores ou outras qualidades.** **4** Representação teatral, cinematográfica, circense etc. **5** Exibição de trabalhos artísticos. **6** Objeto de curiosidade ou desdém, especialmente por causa de comportamento tolo ou inapropriado. *Dar espetáculo:* a) escandalizar; b) tornar-se ridícula (a pessoa)”. (Dicionário Michaelis da Língua Portuguesa, 2009) (grifo nosso)

O uso da palavra ‘espetáculo’ por Debord pode ser explicado pela dimensão do seu significado, o que além de chamar a atenção para algo que se associa fortemente à noção de representação, ou seja, ao recurso das imagens para expressar o mundo capitalista vigente, também aponta simultaneamente outras facetas desta mesma sociedade: a que atrai a vista por sua grandiosidade; envolve e impressiona através das imagens e das representações dos componentes artísticos que produz; porém, dialeticamente, também produz “o objeto de curiosidade ou desdém, especialmente por causa do comportamento inadequado”; escandaliza; ridiculariza.

O espetáculo apresenta-se como uma enorme positividade indiscutível e inacessível. Ele nada mais diz senão que “o que aparece é bom, o que é bom aparece”. A atitude que ele exige por princípio é esta aceitação passiva que, na verdade, ele já obteve pela sua maneira de aparecer sem réplica, pelo seu monopólio da aparência. (DEBORD, 1997, p.16-17) (grifo nosso)

É a sociedade da aparência. Este monopólio da imagem tem-se favorecido num contexto de mudanças rápidas, é a efemeridade em detrimento da perenidade, parte de uma lógica já conhecida e denunciada, na qual a economia desenvolve-se para si própria, encontra em si mesma seu principal fundamento. Este espetáculo, tal como apontou Debord (1997, p.17,18), “submete a si os homens vivos, na medida em que a economia já os submeteu totalmente.”

Zuin (2009, p.1) afirma que, face ao exposto, resta uma esperança ilusória: “a desagradável sensação de que somos objetos e não sujeitos de nossas ações seria compensada pelo cálculo racional da economia de mercado.” É como se a partir disso, aguardasse-se uma redenção ou uma compensação pelo menos, pela “sensação de desconforto diante dos choques aos quais os consumidores estão submetidos nas mais variadas relações e situações cotidianas.” Seria a ilusão da reparação que a própria lógica mercadológica pudesse a vir a desempenhar um dia.

Ilusoriamente, talvez seja este o motor propulsor que estimula as pessoas a coadunarem com o desenvolvimento de uma lógica que é, em primeira e em última instância, degradante dos vieses mais humanizantes da sociedade. É a sombra da exclusão do sistema (se é que se pode falar em excluídos sociais, visto que até estes têm seus papéis “incluídos” nesta engrenagem) que mobiliza as ações e comportamentos dos indivíduos no sentido da auto-preservação.

É a lógica capitalista produtivista que tira do centro o ser e o atribui ao ter (ou simplesmente ao que aparece – imagem), tal como a qualquer outro indivíduo, colocando o professor no cerne de um movimento cuja imagem é altamente recomendada e cultuada. E, neste sentido, deixa-se a imagem antiga associada ao ensino, em que este aparecia como portador de uma missão, de um sacerdócio (ideal tão criticado), para uma imagem que reflete um novo perfil profissional, preocupado com as formas de exteriorização, ou seja, de tornar pública a sua aparência, lapidada especialmente a cada dia, especialmente no âmbito do trabalho (seria este “ideal” menos sujeito a críticas?).

A Universidade tem sido palco a sediar espetáculos diários, respaldados em bases econômicas e repercutindo fortemente sob a forma de ações estatais no interior da academia, através de representantes como a CAPES, o CNPq, as agências de fomento estaduais, dentre outros. Todos estes agentes conferem um caráter de competitividade ao professor na pós-graduação, que tenta atender aos *scripts* que norteiam o trabalho no seio da academia e cerceiam

sua autonomia, não somente de agir frente às demandas colocadas, mas freqüentemente, até mesmo de questionar, de compreender como as políticas no meio se processam. Terá se tornado refém do espetáculo?

No espetáculo, uma parte do mundo representa-se perante o mundo, e é-lhe superior. O espetáculo não é mais do que a linguagem comum desta separação. O que une os espectadores não é mais do que uma relação irreversível no próprio centro que mantém o seu isolamento. **O espetáculo reúne o separado, mas reúne-o enquanto separado.** (DEBORD, 1997, p.23) (grifo nosso)

“O espetáculo reúne o separado, mas reúne-o enquanto separado.” Talvez esta afirmação de Debord permita compreender como os professores têm sido levados ao isolamento, à solidão, ao individualismo, como assinalaram Correia e Matos (2001). Os coletivos adormecidos e por vezes, até mesmo desintegrados, frente ao acirramento da cultura da competitividade, na qual os indivíduos seguem comparando-se mutuamente na busca por identificação com algo que lhes confira reconhecimento e, para isto, superioridade de uns em relação aos outros.

A sociedade do espetáculo está sempre vendendo algo, um som, uma imagem, um comportamento, uma idéia, um sentimento. Ou vários. E pode-se ver que a espetacularização também alcança o trabalho docente e o (re)apresenta à sociedade sob uma outra imagem (que não era a corrente), de que o professor também apresenta, expõe, vende seus serviços a quem interessar. São os reflexos da privatização do público, políticas priorizadas nas ações governamentais dos últimos governos. É como se a cada aula que o professor preparasse, a cada palestra proferida, cada seminário organizado e a cada publicação recém-lançada ele pudesse atualizar seu currículo de forma a deixá-lo cada vez mais atrativo para o mercado das consultorias, por exemplo. E como a lógica de remuneração a qual a docência das IFES está submetida não é a do assalariamento, alimenta-se uma imagem privatizada de um profissional que é do serviço público.

Tantas mudanças em curso atingem tanto aos mais novos quanto aos mais antigos na universidade, mas talvez sejam os últimos os que resistam mais à algumas lógicas espetaculares como a do *publish or perish*. A sua trajetória de formação usufruía de mais tempo para haver o reconhecimento profissional, assim como também mais tempo e autonomia para produzir conhecimento. Hoje, o valor do que se deve produzir já está na pauta das universidades, como denunciado por Sguissardi e Silva Júnior (2009).

Já os novos doutores têm sido levados a se associarem com mais rapidez e menos resistência ao sistema que tem orientado o trabalho acadêmico. Eles acabam por absorver de forma mais concreta o ideário capitalista do espetáculo na docência, através da corrida ainda mais frenética por reconhecimento através do excesso de participação em eventos e da publicação em cadeia sobre vários assuntos, não raras vezes sem poderem dar a continuidade e a profundidade necessária às próprias pesquisas. Afinal, o tempo urge, e o *Lattes* também.

A sociedade que se apresenta como uma imensa acumulação de espetáculos é a sociedade cuja cultura notabiliza-se pela importância dada às representações que se metamorfoseiam em sucedâneos das verdadeiras experiências humanas. São os espetáculos que estão em jogo, ou melhor, a necessidade de se sentir e de ser identificado como alguém que se destaca diante dos outros, pois, ao mesmo tempo em que o indivíduo participa de determinado evento, porta também algum logotipo que denota superioridade frente àqueles que não apresentam tal símbolo. (ZUIN, 2009, p.2)

Eis a força das representações e dos símbolos. E nisto, a lógica do produtivismo lida bem, pois remonta ao imaginário utilizando-se de recursos gráficos, matemáticos, projeções, cálculos e números para classificar a produção dos professores, em última instância, os próprios professores, na qual seus verdadeiros potenciais ficam submissos e reduzidos aos Relatórios Internos de Produtividade das IFES e das avaliações trienais da CAPES, como a um campeonato, ou olimpíada, como já anunciado pelo ex-representante da área de Educação junto a CAPES, Robert Verhine, em fala a Anped – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – no dia 09

de outubro de 2007, na mesa “A Política e o Caráter de Cursos de Pós-Graduação em Educação no Contexto Atual”.

Como segue no relato abaixo, o espetáculo das olimpíadas no trabalho docente, na qual há sempre classificações que levam a mais um recorde a ser quebrado, é apontado com ênfase no produtivismo:

Penso que o produtivismo é responsável direto ou indireto por uma competição exacerbada na atividade acadêmica no Brasil, ‘como nunca antes neste País’. A atividade acadêmica parece um campeonato de futebol. Importa saber quem são os primeiros colocados nos diversos rankings; quem são os premiados (há prêmio para tudo: da iniciação científica às teses de doutorado); que instituições têm os melhores índices, a melhor classificação na CAPES, pois, finalmente, isso tudo vale dinheiro e prestígio para a instituição e para os pesquisadores. (**ENTREVISTADO L**, Farmácia)

Como já ficou claro anteriormente, a tecnologia exerce um papel notável no processo de espetacularização não só do trabalho do professor e de outros trabalhadores, mas atinge amplamente a toda sociedade, pois reúne uma série de elementos, instrumentos e recursos que facilitam em muito a vida, mas também trazem conseqüências especialmente com relação ao dinamismo que introduzem na vida daqueles que dela fazem uso mais contínuo.

Entrevistador 2: A tecnologia e a informática têm ajudado muito? Tem trazido problemas? Como é que é? **Entrevistado L:** As duas coisas. Melhorou bastante o dia-a-dia, mas em compensação o acesso, as pessoas me mandam um e-mail e querem respostas na hora. (**ENTREVISTADO F**, Geociência)

Como aparece no depoimento acima, seja em relação às tecnologias, seja acerca de outros componentes do trabalho, há que se falar também dos elementos da positividade do trabalho docente. É a parte bela do espetáculo, que também mobiliza os professores a continuarem com sua luta diária no trabalho, mesmo que deste decorram muitas conseqüências que podem ser prejudiciais para suas relações familiares, para sua saúde, para sua estabilidade psíquica e emocional e para sua auto-estima.

Sobre os aspectos positivos, podem-se destacar os seguintes que apareceram em falas de entrevistados:

a) Sobre as tecnologias – aumentam a dinâmica do trabalho e no trabalho através do favorecimento da interação entre os professores e entre os alunos.

Entrevistador 1: Que tem a dizer sobre os avanços tecnológicos (informática) no seu trabalho de professor (ensino; pesquisa; extensão; administração, etc.)? **Entrevistado L:** São evidentes os benefícios desses avanços. Dão agilidade à pesquisa bibliográfica, ao tratamento de dados empíricos, ao desenvolvimento de modelos teóricos mais ou menos complexos, à interação entre pares e com alunos, à preparação de material para ilustração de aulas, palestras, etc. O que eles não trazem? O ambiente e condições saudáveis para o trabalho acadêmico, que estão nas relações interpessoais, na liberdade de criar, de comunicar, no prazer da descoberta, do diálogo, do debate fraterno, na alegria de ser e estar na universidade. (**ENTREVISTADO L**, Farmácia)

b) Aumento nos recursos para infra-estrutura e ampliação de laboratórios de pesquisa.

No ano anterior, a nossa administração, nós conseguimos 270 mil reais da FINEP. Aí, no primeiro projeto de infra-estrutura, conseguimos 1 milhão e 89 mil. No segundo, 1 milhão e 470 mil, e agora a gente tá prevendo em torno de 2 milhões. Então isso tem permitido melhorar laboratório, ajudar o programa de pós-graduação e se você for somar as outras coisas que têm acontecido aí, então, a gente tem usado a pró-reitoria aí como uma agência de apoio para os professores, mais ou menos nesse contexto aí. A quantidade de verbas que a gente tem conseguido captar hoje em dia é muito maior do que acontecia antes, em parte pelo governo Federal, por quê? Porque a gestão do (...), com a lei de inovação, nós estamos, por exemplo, no processo de implantação do nosso escritório de patente. Foi uma gestão muito positiva, nos ajudou bastante o que aconteceu no MCP, na FINEP, na própria CAPES. (**ENTREVISTADO R**, Física – Pró-reitor de pesquisa e Graduação)

c) Aumento do número de projetos aprovados e financiados e melhoria no funcionamento de fundos setoriais.

Eu não sei se isso é um sentimento geral, (...) mesmo diante de tantas coisas que apareceram e que não vem ao caso questionar agora, mas algumas mudanças que pareciam pequenas tiveram efeitos muito importantes, por exemplo, a questão do funcionamento do CNPq e que eu acho que, pelo menos na minha experiência, eu

acho que foi o período em que o CNPq funcionou melhor, funcionou, aliás, muito bem, muito bem mesmo, porque muitas coisas importantes aconteceram: mais recursos, projetos que eram aprovados passaram efetivamente a serem financiados, editais que se multiplicavam e que eu não conseguia atender, eu não conseguia mandar projetos pra todas as possibilidades, nem pra metade daquilo que eu poderia mandar, sobrou ofertas de projetos e não me faltou dinheiro à pesquisa. (...) Houve medidas, por exemplo, no que se refere aos fundos, aos fundos setoriais e que passaram a funcionar, mesmo que parcialmente, muito melhor. Legislação também, que de certa forma auxilia, em alguns pontos trava o processo sim. (**ENTREVISTADO S**, Engenharia Mecânica)

A FAPEMIG também, eu diria no último governo, ela experimentou uma melhoria muito sensível. O que tava acontecendo no governo anterior era muito semelhante ao que tava acontecendo no CNPq, tinha alguns editais em número mais reduzido e com índice de liberação de recurso muito pequeno, o que melhorou bastante no governo atual, é só uma constatação, mas a gente percebe as coisas pelos resultados que estão aparecendo aí. Então eu diria que em termos de FAPEMIG melhorou bastante, agora no nosso dia-a-dia, por exemplo, a faculdade, como a gente sobrevive? Hoje a faculdade sobrevive, em grande parte, com projetos que os professores trazem, sobretudo, projetos de empresas, que é quando sobra uma fração, sobra não, mas uma fração é dedicada, é canalizada para a vida da faculdade. (**ENTREVISTADO S**, Engenharia Mecânica)

d) *Status* da permanência na pós-graduação

Entrevistador 2: A questão toda é que com a super valorização da pós-graduação e da pesquisa, a gente tem ouvido o pessoal avaliando que se desqualificou, abandonou, de certa forma, a graduação. **Entrevistado W:** É verdade, e isso aí é um motivo forte pra gente não querer se desvincular da pós até porque isso traz um *status* pra gente. (**ENTREVISTADO W**, Educação)

Os 'caras' se dedicam muito mais a essa atividade [pós-graduação] do que à graduação sem dúvida! E o tempo que sobra é pra você publicar textos. Você acaba priorizando a área de pós-graduação porque permite ter orientação, fazer algumas pesquisas e isso dá *status*... (**ENTREVISTADO Y**, Medicina)

e) Reconhecimento profissional pelo trabalho na pós-graduação

Internamente eu tenho um reconhecimento. Por exemplo, esse caso que eu fico doente mesmo foi muito doido, muito chato, código de disciplina, a montagem, 3/ 4 meses enfiada em função da criação dessa estrutura de doutorado. Isso eu acho que ninguém reconhece não, mas eu acho que tem um reconhecimento pela minha vivência

aqui dentro, por essa parte eu acho que tem. E eu gosto muito de todo mundo, também não sou de muitas confusões, talvez ajude. Quase todo mundo também já foi meu aluno. Pelos anos que eu to aqui, se não é aluno na graduação ou no mestrado, e quase todo mundo já passou por mim e eu consigo ter um relacionamento fácil assim com o aluno. **(ENTREVISTADA J, Educação)**

Você tá fazendo a pesquisa que você quer, recebendo uma boa bolsa que você quer e que você precisa, você tem um reconhecimento institucional que é hiper-importante, e isso não quer dizer que você está se matando de trabalhar! Você pode estar fazendo isso com extrema satisfação, com extrema tranquilidade, então eu acho que não é a quantidade, em si, que mede a intensificação, são as condições. **(ENTREVISTADA B, Educação)**

f) Autonomia no trabalho

Eu ainda acho que o nosso trabalho, é de um certo ponto, (...), de certo reconhecimento profissional, a gente tem uma certa autonomia, bem ou mal a gente consegue manter isso, esse padrão de classe média aos trancos e barrancos. **(ENTREVISTADO W, Educação)**

Você acha o seu jeito de trabalhar, o seu ritmo, o seu espaço, o seu tempo, e você começa a ficar extremamente seletivo, inclusive ao dizer como essa professora “eu não trabalho mais na pós graduação”. O que aparentemente seria uma atitude irresponsável é uma atitude de autonomia e de extrema liberdade, quem vai definir, como, quando e por que e em que condições eu vou trabalhar pra me sentir, sou eu. **(ENTREVISTADA B, Educação)**

g) Realização pessoal e prazer em trabalhar na pós-graduação

A pesquisa, de uma certa forma, ela dá prazer de fazer, da prazer em fazê-la e descobrir, é uma forma também de realização do professor e do aluno). Estamos nós três aqui e está havendo, ainda que estejamos numa primeira fase, fazer entrevista, depois teremos que cortejar com a parte mais objetiva que foi objeto da fase anterior, puxar as categorias e fazer as análises etc e tal. Eu acho que esse é um momento mais prazeroso talvez, mas esse momento aqui já é um momento de suspensão de um cotidiano alienado, então essa é uma característica que é própria da pesquisa e do nosso trabalho... **(ENTREVISTADA U, História)**

Agora eu não faço isso [trabalhar] e eu acho que a grande maioria dos nossos amigos não fazem isso com o sentimento de raiva, rancor, “que droga que eu tenho que trabalhar!” Por exemplo, eu vejo meu genro que é gerente de banco, trabalha muito também, mas ele

vai exatamente como se ele estivesse indo pra um sacrifício, pra um matadouro, pra sacrificar a vida dele, é com muita raiva, com muito rancor. Eu não! Eu faço com muito prazer! Eu mando e-mail pros meus alunos 4:30 da manhã. (**ENTREVISTADA A**, Psicologia)

Quando você faz uma pesquisa que você trabalha ou num projeto de pesquisa é algo que te dá prazer, porque talvez toma tempo e te traz problema no relacionamento familiar, mas não é algo que está fora de um projeto de realização pessoal. Você, a partir de uma determinada conta que você faz, você descobre lá alguma explicação pra um determinado tipo de fenômeno que é o meu caso e tal, ou você chegar a um tipo de modelo que proporciona um desenvolvimento, um desdobramento, uma melhoria dos modelos que existem, te dá um prazer muito grande, até porque você sai daquilo. Mesmo que você tivesse uma grande sobrecarga, você poderia diminuir o ritmo, mas não deixaria de fazer aquilo que te dá prazer. (**ENTREVISTADO X**, Física)

Estes são os pontos abordados como aspectos positivos e gratificantes da inserção na pós-graduação, e que contribuem para delinear o lado belo da espetacularização do trabalho docente, o qual apresenta um professor que tem a possibilidade do exercício dinâmico da sua atividade de trabalho, possibilitando a interação não apenas com os colegas como também com os alunos e orientandos de pós-graduação. Este professor se sente em grande parte realizado com o *status* que adquiriu com e no seu trabalho, com as possibilidades que adquire de conquistar investimentos, financiamentos para projetos de pesquisas e desenvolvimento de infra-estrutura da sua unidade acadêmica. Esta é uma forma de reconhecimento. Assim, este trabalho lhe confere não apenas angústias, mas também prazeres relacionados ao reconhecimento profissional e ao sentimento que nutre de que ainda pode encontrar na IFES ao qual está inserido uma relativa autonomia que já não está presente em outras atividades e em outras instituições. Dessa forma, se evidencia não um tipo, mas vários tipos de professores que reúnem em si uma ou mais destas características que constroem a positividade da docência na pós.

Em contrapartida, tem-se também o lado obscuro e melancólico do espetáculo. Há o perfil de professor que pode ser acometido por um ou vários dos sintomas descritos abaixo que configuram fatores negativos sobre o seu fazer. Baseado

também nos relatos de entrevistas que foram apresentados podem-se apontar os seguintes fatores:

- Sobrecarga de trabalho;
- Doenças (doenças musculares e cardíacas, stress, hipertensão, hipoglicemia, depressão, gastrite, insônia, labirintite, diabetes, câncer, AVC, dentre outras);
- Divórcio, separação e ausência da unidade familiar;
- Invasão do espaço doméstico pelas contingências do trabalho;
- Competitividade;
- Falta de lazer e descanso;
- Frustração;
- Angústia e instabilidade emocional;
- Individualismo e isolamento;
- Solidão.

Todos estes aspectos são influenciados em certa medida por uma dada burocratização do tempo e pelo que Correia (2009)²¹ denominou como “enlouquecimento” da organização do trabalho, onde se identifica sempre mais e mais coisas por fazer. A agenda está sempre cheia de compromissos e não são visíveis os que já foram cumpridos, mas vive-se em função do que está por ainda ser feito.

²¹ Notas de aulas proferidas pelo Prof. José Alberto Correia no Doutorado em Psicologia da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Do que foi apresentado, pode-se também depreender o seguinte: sabe-se que as políticas de fomento à pesquisa acabam por concentrar a maior parte dos recursos e investimentos financeiros em poucos grupos de pesquisa e estes grupos, em geral, serão compostos pelos mais produtivos, ou seja, aqueles que tiveram maior número de publicação nos últimos anos. É uma ciranda: por essa mesma razão, recebem mais recursos para suas pesquisas, o que repercute no número de alunos que podem trabalhar em suas pesquisas em seus laboratórios e, assim, vão produzir mais, aumentar as publicações e novamente nutrir a possibilidade de receberem novos recursos... E dessa forma, a maioria fica refém da engrenagem.

Sobre a dimensão da positividade do trabalho em relação à conquista de recursos para o desenvolvimento de pesquisas, se se fizer uma comparação entre as falas fica claro que este aspecto tange mais aos professores que estão em áreas como as Engenharias, As Ciências Exatas, as Ciências Biológicas e Ciências da Saúde, que recebem mais recursos dadas as demandas por estruturas como laboratórios e maquinários de pesquisa, além da internacionalização destas áreas ser quesito obrigatório, enquanto que as pesquisas que são desenvolvidas no âmbito das Ciências Humanas e Sociais, por exemplo, têm um caráter mais regionalizado devido às diferenças culturais, geográficas e históricas que compreendem os grupos estudados numa pesquisa. Aliás, esta peculiaridade das últimas áreas citadas é um fato a se pensar quando se utiliza indicadores de produtividade importados de outras áreas, tais como privilegia o Qualis visando à publicação internacional de assuntos ou resultados específicos cujo impacto e a necessidade são regionalizadas e não de caráter internacional.

O quadro seguinte, ilustra as áreas do conhecimento que apresentam maior percentual de artigos publicados em periódicos científicos internacionais, demonstrando que as publicações relacionadas à cursos provenientes de áreas oriundas das Ciências Humanas e Sociais são menos “internacionalizadas”.

Percentual de artigos brasileiros publicados em periódicos científicos internacionais indexados pela Thomson/ISI, em relação ao mundo, por área do conhecimento, 2004-2006

Área do conhecimento	% do Brasil em relação ao mundo		
	2004	2005	2006
Biologia e Bioquímica	1,99	1,95	2,38
Biologia Molecular/Genética	1,40	1,56	1,72
Ciência da Computação	0,83	1,16	1,00
Ciência dos Materiais	1,57	1,48	1,54
Ciências Agrárias	3,37	4,56	4,28
Ciências dos Animais/Plantas	2,58	3,00	3,42
Ciências Espaciais	2,12	1,89	2,23
Ciências Sociais em geral	1,11	1,10	1,08
Clínica Médica	1,40	1,48	1,68
Direito	0,11	0,05	0,00
Ecologia/Meio Ambiente	1,90	1,95	2,04
Economia e Negócios	0,43	0,46	0,49
Educação	0,40	0,19	0,28
Engenharia	1,35	1,25	1,30
Farmacologia	2,40	2,59	2,50
Física	2,47	2,08	2,12
Geociências	1,38	1,48	1,62
Imunologia	1,94	1,81	2,28
Matemática	1,81	1,91	1,82
Microbiologia	2,32	2,42	2,71
Multidisciplinar	1,60	1,54	1,66
Neurociências e C. Comportamentais	1,41	1,65	1,74
Psicologia/Psiquiatria	0,46	0,69	0,68
Química	1,65	1,70	1,80

Fonte(s): National Science Indicators (NSI). Thomson Reuters/Science.

Elaboração: Coordenação-Geral de Indicadores - ASCAV/SEXEC - Ministério da Ciência e Tecnologia.

Outro fator que é necessário apontar é o fato de que ao visar publicar, os professores investem numa corrida árdua oferecendo seu trabalho às editoras que fazem a seleção - uma nova seleção! – dos assuntos e temáticas que são do interesse comercial de divulgação. Nestes entremeios, o professor corta e ajusta sua “obra” de forma a ter que torná-la vendável, se submete a solicitações importantes sobre seu trabalho como: mudança no título; enxugar o texto visando diminuir o número de páginas da publicação e baratear os custos para a editora; retirar ou incluir autor(es) que (na ótica das editoras) não estejam atendendo ao perfil da obra, aspectos que podem gerar constrangimentos e prejuízos entre os colegas, principalmente por parte

daqueles que investiram num projeto e que posteriormente podem ver agentes externos, uma vez mais, decidirem sobre o destino do seu trabalho.

O professor também se torna refém do que definem as editoras para a publicação de textos. E como publicar é preciso, submeter-se também, outra vez mais.

Para a realização de pesquisas, a concorrência pelos recursos distribuídos pelo Ministério da Ciência e Tecnologia/MCT e pelo Ministério da Educação/MEC aumenta na medida em que também cresce o número de professores que buscam se qualificar e investem na formação e no currículo. Os tão pleiteados recursos chegam, mas trazem consigo conseqüências tais como: a grande sobrecarga de trabalho para os professores orientadores na pós-graduação; a concentração de recursos financeiros em poucos grupos de pesquisa ou laboratórios; a diminuição da diversidade temática nas pesquisas que são desenvolvidas em âmbito nacional; a priorização de temáticas de pesquisa que possam fornecer resultados em curto prazo; e como nem todos querem ou conseguem atender às demandas das agências de financiamento e avaliação, muitos professores com capacidade de produzir ficam “de fora” da pós-graduação, por não atingirem o índice produtivo desejado. Freqüentemente sua competência é medida em função do que ele “consegue” nos editais de financiamento, pois todos os outros quesitos para a avaliação são anteriores ao pleito por recursos.

Neste ponto, vale retomar as dimensões que foram apresentadas na Introdução que dialogaram com a Lógica das Competências e que, como se verá sinteticamente, é um importante eixo norteador e constituinte da universidade das últimas duas décadas. Estas dimensões se constituíram como pontos relevantes que foram adotadas inicialmente como hipóteses de investigação, mas que são agora consideradas como evidências de que o produtivismo acadêmico, além de vários impactos já demonstrados anteriormente, principalmente, acirra o processo de individualização e sufoca a construção de espaços coletivos.

1. Os processos de trabalho docente são singulares e não permitem uma relação direta com a manifestação integral dos saberes apreendidos ou adquiridos no desenvolvimento das atividades profissionais, visto que o planejamento do trabalho pode se tornar repetitivo ao se pautar em trabalhos pré-existentes e armazenados em banco de dados que facilitam a reutilização de um mesmo procedimento e esquemas por muitas vezes e em contextos diferenciados;

Como já apontado, o trabalho docente universitário, em grande parte, sofre um processo de reciclagem do que é produzido, especialmente no âmbito das publicações e, também na preparação de aulas, pois o fato de armazenar o que produz em banco de dados de suportes tecnológicos, ao mesmo que representa uma dinamização das suas atividades, também se constitui uma fonte de consulta pessoal que é reutilizada em várias circunstâncias. É uma das saídas que permite ao professor “gastar” o seu tempo com outras tantas demandas correntes, não se restringindo, portanto, a preparar e ministrar aulas, palestras, seminários, mas investindo em atividades de orientação e pesquisa e, inclusive, em funções de caráter administrativo e burocrático na universidade.

2. A lógica de competências legitima uma ótica utilitarista que, empiricamente, atribui aos indivíduos responsabilidades que não estão apenas na esfera do individual, mas também do público. Os professores universitários são impulsionados a atenderem aos padrões de produtividade vigentes sem que as condições objetivas estejam colocadas, levando-os a colocarem seu bem-estar, sua saúde em jogo para conseguirem atender aos reclamos da gestão do trabalho;

A lógica de competências é o ideário presente nas políticas para o ensino superior público, especialmente para a pós-graduação. A meritocracia, o desempenho, os números produzidos no âmbito do trabalho são estimulados e “premiados” com bolsas de produtividade, mas não consideram as conseqüências que a alta competitividade desfere sobre a saúde, o

comportamento, a vida pessoal e mesmo sobre a própria natureza do trabalho que desenvolvem que poderia ser mais criativa, problematizadora, inovadora e produtiva, ao invés de produtivista.

3. As competências convergem para uma definição fundamentada na construção social e associada aos percursos individuais para que se possa interpretar e agir sobre a realidade do trabalho. A ênfase está na demanda por capacidades tais como responsabilidade, autonomia, criatividade, perspicácia, dinamismo e outras facetas que não são mensuráveis, portanto não podem ser padronizadas. Estabelece-se um conflito constante entre produzir com qualidade ou simplesmente produzir números para os relatórios das avaliações produtivistas;

O produtivismo acadêmico é uma expressão perfeita do ideário das competências. Ser competente, ou não, pode ser comprovado através de avaliações, classificações, e da produção de números, aspectos que remetem para o plano da individualização. O conflito qualidade X quantidade passa a ser um dilema diário para muitos professores.

4. A lógica de competência laboral prioriza uma formação unilateral e não omnilateral, ou pelo menos, multilateral, já que a dimensão coletiva do trabalho parece apresentar-se acentuada somente no plano discursivo, pois, na medida em que se considera a produtividade individualizada nas relações de trabalho, o caráter coletivo e socializador do trabalho passa a ser progressivamente suprimido pelos interesses pessoais, o que favorece a formação de um tipo de profissional isolado, de identidade fragilizada ou fragmentada e que busca manter um diferencial em relação aos outros;

Este quadro na nova universidade tem possibilitado o esfacelamento dos coletivos e incentivado a produtividade do indivíduo, muitas vezes desprestigiando o desenvolvimento de pesquisas grupais, gerando o já

denunciado perfil de profissional que tende a trabalhar isolado, de forma solitária e que busca diferenciar-se em relação aos outros.

5. Há uma virtualização da autonomia no trabalho devido à série de constrangimentos externos e de financiamento das agências de fomento, que parece revelar manobras subjetivas para intensificar a produtividade e mascarar as relações de poder sobre o trabalho docente;

A autonomia é um dos aspectos que foi apontado como um dos elementos positivos do trabalho na universidade. Porém, em grande parte, esta autonomia é virtual, na medida em que existem muitas demandas e regras a serem cumpridas para a preservação do *status* de pertencer à pós-graduação, sem contar que até mesmo os problemas de pesquisa de interesse das agências de fomento têm feito parte das pautas de pesquisa das universidades.

6. A lógica do produtivismo acadêmico tem gerado uma intensificação do trabalho, tanto no local próprio de trabalho, mas também sua transferência para o contexto doméstico, o que parece gerar um forte impacto sobre a saúde física, psíquica e emocional dos professores.

Este impacto é marcante na vida dos professores, pois a dimensão do público adentrou significativamente a esfera privada do espaço doméstico e de outros vieses da vida social extralaboral, trazendo, como demonstrado em vários depoimentos, grandes prejuízos para a estrutura familiar, para a saúde e a estabilidade emocional.

Enfim, para se concluir neste trabalho a discussão sobre como a docência tem sobrevivido na sociedade do espetáculo, decidiu-se recorrer a Rubem Alves, que ilustrou claramente, se bem que de modo um pouco irônico, a universidade do século XXI.

O canto do galo

(...)

Era uma vez um granjeiro que criava galinhas. Era um granjeiro incomum, intelectual e progressista. Estudou administração para que a sua granja funcionasse cientificamente. Não satisfeito, fez um doutoramento em criação de galinhas. No curso de administração aprendeu que, num negócio, o essencial é a produtividade. O improdutivo dá prejuízo; deve, portanto, ser eliminado. Aplicado à criação de galinhas esse princípio se traduz assim: galinha que não põe ovo não vale a ração que come. Não pode ocupar espaço no galinheiro. Deve, portanto, ser transformada em cubinhos de caldo de galinha.

Com o propósito de garantir a qualidade total da sua granja, o granjeiro estabeleceu um rigoroso sistema de controlo da produtividade das galinhas. Produtividade de galinhas é um conceito matemático que se obtém dividindo-se o número de ovos postos pela unidade de tempo escolhida. As galinhas cujo índice de produtividade fossem iguais ou superiores a 250 ovos por ano podiam continuar a viver na granja como galinhas poedeiras. O granjeiro estabeleceu, inclusive, um sistema de 'mérito galináceo': as galinhas cujo índice de produtividade fosse igual ou inferior a 249 ovos por ano não tinham mérito algum e eram transformadas em cubinhos de caldo de galinha.

Acontece que conviviam com as galinhas poedeiras, galináceos peculiares que caracterizavam por um hábito curioso. A intervalos regulares e sem razão aparente, eles esticavam os pescoços, abriam os bicos e emitiam um ruído estridente e, acto contínuo, subiam para as costas das galinhas, seguravam-nas pelas cristas com o bico, e obrigavam-nas a agacharem-se. Consultados os relatórios de produtividade, verificou o granjeiro que isso era tudo o que os galos – esse era o nome daquelas aves – faziam. Ovos, mesmo, nunca, jamais, em toda a história da granja, nenhum deles tinha posto. Lembrou-se o granjeiro, então, das lições que aprendera na escola, e ordenou que todos os galos fossem transformados em cubos de caldo de galinha.

As galinhas continuaram a pôr ovos como sempre haviam posto: os números escritos nos relatórios não deixavam margens para dúvida. Mas uma coisa estranha começou a acontecer. Antes, os ovos eram colocados em chocadeiras e, ao final de vinte e um dias, quebravam-se e de dentro deles saíam pintinhos vivos. Agora, os ovos das mesmas galinhas, depois de vinte e um dias, não quebravam. Ficavam lá, inertes. Deles não saíam pintinhos. E se ali continuassem por muito tempo, estouravam e de dentro deles o que saía era um cheiro de coisa podre. Coisa morta.

Aí o granjeiro científico aprendeu duas coisas: 1º.) o que importa não é a quantidade dos ovos; o que importa é o que vai dentro deles. A forma dos ovos é enganosa. Muitos ovos lisinhos por fora são podres por dentro. 2) Há coisas de valor superior aos ovos, que não podem ser medidas por números. Coisas sem as quais os ovos são coisas mortas. (ALVES, 2004, p.33-35)

A ciranda do *publish or perish*, a roda-viva do ‘publicacionismo’ são o motor de propulsão da sociedade acadêmica da atualidade, e patrocinados pelas agências brasileiras de fomento e avaliação que formam o sistema de classificação da mão-de-obra docente no país; sistema este configurado como forma de aligeirar a produtividade - praticamente reduzida ao produtivismo – sufocando as possibilidades da criação do novo, da produção do conhecimento não-reciclado.

Giroux (2009) vai um pouco mais longe na crítica ao “publicar ou morrer” quando afirma que agora o que anda em voga é o “mantra neoliberal ‘privatizar ou morrer’ e toda a gente, na universidade, é transformada em empresário, em cliente ou em comprador e qualquer relacionamento é, no final de contas, julgado em termos de custo efectivo e lucro”. (GIROUX, 2009, p.46)

Enfim, em concordância com Alves (2004), produzir quantidade é a chave da avaliação para se continuar na ‘granja’. A qualidade já foi fator muito importante durante bastante tempo para o desenvolvimento da ciência e do progresso, os grandes exemplos da humanidade, em geral, gastaram a vida inteira refletindo sobre algo que na maior parte das vezes só veio a trazer significado real postumamente. Mas houve tempo para a sua maturação, um certo ócio necessário à atividade intelectual concentrada e, sobretudo, liberdade para pensar, para produzir.

Ainda que muitos tenham sido chamados de loucos em seus processos de fuga para a criação do conhecimento, sabe-se que a ampla possibilidade de explorar ou de expressar seus ideais, suas visões políticas e ideológicas, seus projetos e sonhos de ciência, hoje representam a base para a Ciência que conhecemos, seja no campo das ciências humanas, sociais ou exatas.

Onde estão os ‘galos’ da Universidade? Será que estão sendo suprimidos pela sua principal característica ser justamente a de não botar ovos? Estão desaparecendo pelo seu perfil ou a sua produção peculiar não se ajustar às demandas por ovos que devem ser contabilizados nos currículos, classificados

no Qualis A... (pois são estes os “bons” ovos que interessam ao granjeiro). Porém, o granjeiro se esqueceu que os galos – nobres professores – em suas salas de aulas, em suas palestras, em suas conversas pelos corredores com os pares, nas reuniões institucionais...; são eles mesmos que fazem a diferença no discurso, na oralidade da fala, não só da escrita! Promovem mudança, formam cabeças, difundem ideologias, ideais e valores. Promovem o conhecimento. Fazem ciência. Mas na medida em que a Ciência é vista como mercadoria, na qual a produção de um simples artigo tem que agregar algum tipo de valor, e neste sentido, valor mais mercadológico do que ideológico, tem-se então, a mudança na qualidade do que se produz na Universidade, que passa a produzir resposta para a produção de políticas focais e remediações sociais. Afinam-se os tempos da economia e da universidade à sociedade.

Quando eu comecei na carreira com o professor (...), que foi o meu orientador, (...) ele me ensinou que ciência não se faz com pressa! Ciência não se faz encomendada! Ciência não se faz com horário marcado! E esse é o modelo de hoje. (...) Então isso tem feito o quê? Tem feito cair a qualidade da ciência. (**ENTREVISTADA H**, Biofísica,)

A docência precisa de tempo e espaço para realmente produzir algo de valor e que gere mudança dentro da universidade, que não deve ter seu papel restrito a mais um setor do mercado e a mais um espetáculo. Deve-se analisar e repensar as conseqüências que a sociabilidade produtiva²² estimulada neste meio tem acarretado na subjetividade e na objetividade do labor docente. O professor precisa de liberdade para pensar sem ter que ficar reciclando o velho para atender aos ditames da mercantilização da intelectualidade do seu trabalho. Precisa combater o novo vício produtivista para que este não represente o término da sua trajetória histórica como construtor e transmissor de conhecimento e, pior que isto, condicione as novas gerações a uma formação e a uma herança cujo mérito repetitivo pouco tenha a acrescentar para as novas gerações.

Se o ensino superior falha, cada vez mais, como mecanismo maior para a mobilidade social e econômica, assim como para a preparação

²² Como apontado por Sguissardi e Silva Júnior (2009, p.47).

de estudantes para o confronto com “as necessidades de um mundo conturbado”, então, é ainda mais crucial considerar o papel do ensino superior como uma esfera pública democrática e como um bem público. (GIROUX, 2009, p.38)

Fica mais clara a necessidade da defesa do ensino superior como espaço público e democrático, de forma que seja possível ir minimizando os vácuos existentes entre vida acadêmica e vida social e também buscando o despertar da sociedade acadêmica contra as formas abusivas de uso de poder e autoridade, de meios de controle objetivo ou simbólico, sobre este espaço e seus indivíduos. Enquanto o ensino configurar como um ‘espetacular’ bem privado, ao invés de público, como denuncia Giroux (2009, p.43) “com esta mudança de afastamento das considerações públicas para as preocupações privadas, a ‘privatização’ e a ‘escolha’ tornaram-se nas palavras-chave dominantes na reforma do ensino para as décadas seguintes”.

CONCLUSÃO

O PROFESSOR DA PÓS: TRABALHADOR IMATERIAL, PRODUTIVO, INTENSIFICADO

A invocação de 'amar o próximo como a si mesmo', diz Freud em *O Mal Estar da Civilização*, é um dos preceitos fundamentais da vida civilizada. É também o que mais contraria o tipo de razão que a civilização promove: a razão do interesse próprio e da busca da felicidade. (...) Se eu amo alguém, ela ou ele deve ter merecido de alguma forma... 'Eles merecem-no se são tão parecidos comigo de tantas maneiras importantes que neles me posso amar a mim mesmo; e se são tão mais perfeitos do que eu que posso amar neles o ideal de mim mesmo... Mas, se ele é um estranho (...) será difícil amá-lo.' Essa exigência parece ainda mais incômoda e vazia pelo facto de, com muita frequência, não me ser possível encontrar evidências suficientes de que o estranho que devo amar me ama ou demonstra a 'mínima consideração. Se lhe convier, não hesitará em injuriar-me, gozar-me, caluniar-me e demonstrar o seu poder superior'... (BAUMAN, 2006, p.103, 104)

O desenvolvimento científico e tecnológico, sobretudo no âmbito da comunicação e informação, assim como o aprofundamento da divisão social do trabalho, exerceram importante papel na expansão do trabalho imaterial na sociedade/capitalismo contemporâneo. Da mesma forma em que o aspecto intelectual passou a ser crescentemente reivindicado no trabalho, bem aos moldes tayloristas que conformavam mentes e comportamentos humanos para

atender às demandas da atividade do trabalho, a questão da exploração da dimensão emocional e afetiva cresceu em proporções muito importantes.

Dal Rosso (2008, p.39) explica que a tese da Sociedade da Inteligência (BELL, 1973) fundamentou-se na possibilidade de que a sociedade fosse gradativamente se “liberando do trabalho e que seria conduzida para o campo das atividades emancipatórias, que são o reino da inteligência e da liberdade”. Porém, o autor questiona esta tese, pois se tem observado que o contrário vem ocorrendo, visto que as dimensões intelectual e emocional do trabalhador têm sido utilizadas como meio de explorar e intensificar, de forma bem-sucedida, o envolvimento do trabalhador com o seu trabalho. E ainda, tendo em vista o exposto, deve-se não se apegar ao “entendimento utópico” de que a sociedade acabará por culminar no trabalho intelectual emancipado, pois os “serviços intelectuais ou afetivos estão sujeitos aos mesmos meios de intensificação que as outras atividades ditas materiais, o que implica no surgimento de uma série de novos problemas de saúde que afetam a classe dos trabalhadores imateriais dos trabalhos intensificados.” (DAL ROSSO, 2008, p.43)

A natureza imaterial do trabalho do professor, assim como em outras atividades, traz em si peculiaridades quanto à forma como incide sobre aspectos psicossociais e de saúde. Na verdade, os desgastes aumentam na medida em que também aumenta o número de atividades de trabalho que saem do campo da materialidade para a imaterialidade, e este último traz conseqüências importantes e distintas sobre a saúde e a estabilidade emocional do trabalhador.

Sobre todas as dificuldades que o professor enfrenta, há que se pensar também que estas repercutem diretamente sobre o trabalho com os orientandos de graduação, mestrado ou doutorado, que também sofrem os reflexos das pressões que assombram os seus orientadores pelos programas de pós-graduação. Ajuda nesta reflexão, pensar que num passado não muito distante, há no máximo duas décadas atrás se formavam mestres e doutores

em períodos mais extensos, às vezes levando-se 8 -10 anos para defender uma tese e assim, a conclusão de um doutoramento.

Nos padrões atuais, isto é praticamente inadmissível, a começar pelo tempo médio de titulação que foi reduzido no mestrado para 2 anos e no doutorado para 4 anos. Se o aluno não completa os créditos exigidos pelo programa de pós-graduação e não defende a dissertação/tese dentro do prazo, este é desligado do programa, perde a orientação, se for bolsista, perde a bolsa, tendo que prestar novo concurso ou que se candidatar para os processos classificatórios característicos de cada área ou programa. Não é preciso dizer que este pode ser um fator de desistência para alguns.

Questiona-se, neste ponto, o mérito da qualidade dos trabalhos produzidos. Afinal, o que é mais importante? Concluir dentro dos prazos determinados apresentando mais um trabalho a ser contabilizado pelos programas e pela CAPES, ou concluir a pós tendo como produto - dentre outras tantas coisas que esta formação pode acrescentar - um trabalho de qualidade que represente alguma contribuição efetiva para o desenvolvimento da ciência e para a sociedade.

Mudar os ritmos e também os valores que têm sido atribuídos à produção acadêmica, sobretudo quando esta tem sido expressa sob a forma do produtivismo, é absolutamente necessário, tendo em vista tudo o que já foi exposto. O produtivismo acadêmico é um fato na universidade e já se instalou nas diversas áreas do conhecimento, ainda que os graus e tipos de competitividade que se desenvolve internamente às áreas sejam diferentes. É o que contribui para criar uma atmosfera de busca incessante, dia-a-dia, ano-a-ano da elevação dos índices de produtividade, para que as avaliações trienais reflitam os resultados esperados do trabalho na área.

É importante compreender a relação política que fomenta este quadro na academia, pois as agências de fomento são reguladas pelo Estado. Isso leva, inevitavelmente, a pensar que o que é priorizado na universidade, tanto em

termos de pesquisa como de conduta docente reflete não somente as pautas de pesquisa das instituições, que são orientadas pelas agências, mas que também são abalizadas por uma filosofia ou ideologia que fundamentam as ações de um governo.

Esta idéia é corroborada por Luz (2005, p.44), quando afirma que através dos editais publicados, as políticas de Estado conduzem ou induzem não somente “os eixos temáticos de investigação (*o que* pesquisar), como também o roteiro metodológico a ser seguido pelos pesquisadores (*como* pesquisar), e a lista de ‘produtos’ que devem resultar do processo da pesquisa (os *resultados*)”. É por isso que os professores e pesquisadores devem levantar questionamentos, tal como apontado no Capítulo 4, sobre o que devem investigar; onde devem publicar e qual deve ser o tipo de avaliação dos seus resultados.

“O pesquisador é avaliado pela quantidade de produtos que é capaz de extrair de seus projetos. Quanto mais produtos, maior sua “produtividade” (LUZ, 2005, p.44). Nesta lógica, produtividade e produtivismo confundem-se. Há que se considerar que a “produtividade” não carrega em si mesma uma expressão ou significado pejorativo. É o seu uso político, a sua aplicabilidade visando um fim específico que faz a palavra soar diferente aos ouvidos. Aplauda-se a produtividade, ou melhor, o produtivismo, sem, no entanto, atribuir o mesmo sentido ou valor à **qualidade** dos seus “produtos”, nem sempre reconhecendo de fato o que eles trazem de novidade.

Por isso, aos professores e pesquisadores deve ser questionado e problematizado os danos que têm sido causados sobre a sua saúde e a saúde de seus alunos e orientandos “pois o estresse continuado de mestres e orientadores acaba ‘desabando’ parcialmente sobre os alunos, como os dos médicos, enfermeiros e auxiliares sobre os pacientes.” (LUZ, 2005, p.41)

O discurso da performance e da produtividade, como pode ser demonstrado, faz emergir questões que transformam o trabalho docente e o expõem a muitos fatores angustiantes. No cotidiano do seu trabalho, tais fatores vão sendo, tanto

quanto possível, mascarados pelas circunstâncias, por influências externas, mas igualmente pelo próprio professor que aceita e até 'naturaliza' as novas formas de gestão do seu trabalho, não por escolha, mas por falta de opção ou por não vislumbrar saídas em curto prazo.

Além disso, o fato de os coletivos se encontrarem tão fragilizados dificulta acreditar em mudanças, já que os indivíduos se encontram mais isolados e descrentes em ações individuais que possam causar uma considerável alteração em sua vida profissional. E assim, outros componentes essenciais para a estabilidade pessoal são secundarizados e prejudicados, tais como acontece com a família e a saúde, deixando os professores expostos a muitos elementos angustiantes característicos da (pós)modernidade.

Estabelece-se uma nova configuração na profissão docente que vê sua vida e espaço privado ser confrontado com as demandas e desdobramentos da vida e espaço público. Este *conflito engole* seu sofrimento profissional, que está ali presente, é sentido, algumas vezes tem sua origem identificada, mas tende a ser silenciado e ocultado pelo novo individualismo. Assim, o professor tenta se proteger, mergulha no trabalho, busca valorizar suas competências e requer o seu reconhecimento, para quem sabe assim, valer a pena. Segue negando, tanto quanto possível, o seu sofrimento, e por vezes, o dos outros: dos pares, da família, dos amigos.

Como denunciam Correia e Matos (2008), o trabalho na escola, e precisamente na abordagem trazida neste trabalho, na universidade e nos recônditos da pós-graduação, tem assumido características que acabam por afetar o professor duplamente: não somente através do sentido acerca do seu trabalho, como também da ausência de sentido que é construído no desenvolvimento e no estabelecimento das novas regulações, gestões e relações que se imbricam no cotidiano laboral.

O processo de socialização profissional, então, no âmbito da universidade, tende a forjar um novo perfil, uma nova identidade, não apenas profissional,

mas também social, visto que os professores, a cada dia vão se deparando com demandas, exigências ou apenas simples mudanças comuns à organicidade da sociedade, às quais tentam ajustar-se na tentativa de sobreviver ao “líquido mundo moderno” (BAUMAN, 2006).

Tais identidades – profissionais e sociais -, segundo discorre Dubar (1997), são produtos do processo de socialização e não são somente expressões psicológicas das personalidades individuais, nem tampouco podem ser apenas considerados como resultados ou produtos de políticas econômicas ou de estruturas que se impõem a partir de cima. As identidades são “construções sociais que implicam a interação entre trajetórias individuais e sistemas de emprego, sistema de trabalho e sistemas de formação” (DUBAR, 1997, p.239), e são elas que constituem as individualidades características de cada época histórica e de cada geração.

Um cenário de tantas mudanças pode e é, sem dúvidas, um cenário de crise, e é o que pode estar enfrentando a docência universitária pública federal, tal como pode ser evidenciado através dos autores com os quais se estabeleceu diálogo, e com os relatos dos entrevistados apresentados. Sobre esta crise, Dubar (1997) afirma que:

As identidades estão, portanto, em movimento e esta dinâmica de desestruturação/reestruturação toma, por vezes, a forma de uma ‘crise de identidades’. Cada configuração identitária tem hoje uma forma mista no interior da qual as antigas identidades entram em conflito com as novas exigências da produção e onde as lógicas que perduram entram em combinação e, por vezes, em conflito com as novas tentativas de racionalização econômica e social. (DUBAR, 1997, p.239)

Temos então a formação de uma “identidade espetacular” na docência? Com certeza, temos, pelo menos, um grande paradoxo: uma identidade na qual convivem, em relação ao trabalho, a paixão, o prazer, a realização, o *status* e o reconhecimento profissional, a autonomia, a alegria do convívio com os pares, a produção do conhecimento, o lado gratificante da formação de outras pessoas, as possibilidades de investigar o inexplorado, de questionar dogmas,

a satisfação do pertencimento profissional, o dinamismo e a criatividade que dá ao trabalho movimento, as grandes possibilidades de descobertas...

Por outro lado, sobrecarga, frustração, apatia, tristeza, cansaço, depressão, *stress*, doenças diversas, competitividade, resistência, desistência, abandono, afastamento, pressão, angústia, cobranças, falta de tempo 'livre', desclassificação, instabilidade emocional, isolamento, individualismo, solidão, desestrutura familiar, falta de privacidade, desprazer, tolerância aos 'ímpares', vergonha do não-cumprimento das metas, dependência, droga... a loucura do trabalho.

Se a identidade é a consciência que alguém tem de si mesmo, é preciso que os professores reflitam e percebam em que medida estes fatores se mesclam, se misturam na realização do seu trabalho. Que aspectos sobressaem? Estes aspectos são motivadores ou desestimuladores da profissão? Eles afetam sua saúde? Eles comprometem seu discernimento, comportamento e estabilidade emocional? Eles são prejudiciais somente a si ou refletem na relação com os outros (seja nos relacionamentos laborais, familiares ou sociais)?

Pensar, pois, a docência, exige muito aprofundamento e questionamento de tantas mudanças que se têm passado e que necessitam, antes de tudo, serem identificadas, reconhecidas como problemas, para serem analisadas, e só assim, buscar-se, então, adotar medidas que transformem os modos de ser, de ver e de viver a docência.

Quando se fala na espetacularização do trabalho docente universitário, e se confere uma especial atenção aos dilemas entre produzir e viver e viver para produzir, tal como proposto no título desta tese, tem-se como preocupação compreender o sentido dos verbos **viver** e **produzir**.

Ao recorrer novamente ao Dicionário Michaelis da Língua Portuguesa (2009), pode-se explorar a extensão do significado de ambas as palavras:

Viver: (*lat vivere*) 1 Existir, ter vida (o animal ou o vegetal). 2 Empregar, passar (a vida). 3 Apreciar, gozar (a vida). 4 Existir; passar a vida. 5 Ter de vida. 6 Morar, residir. 7 Nutrir-se, sustentar-se. 8 Procurar ou tirar os meios para passar a vida. 9 Freqüentar a sociedade, ter convivência. 10 Comportar-se, portar-se, proceder. 11 Manter-se com determinado assunto. 12 Conservar-se. 13 Durar, passar à posteridade, perpetuar. (Dicionário Michaelis da Língua Portuguesa, 2009)

Produzir: (*lat producere*). 1 Dar existência; gerar; fornecer, dar. 2 Fazer, realizar. 3 Fabricar, manufaturar. 4 Criar pela imaginação; compor. 5 Dar lugar ao aparecimento de; originar. 6 Dar como proveito ou rendimento. 7 Apresentar, exhibir. 8 Dar como resultado; surtir. 9 Ter como consequência; causar, motivar. 10 Dar como resultado da multiplicação aritmética. 11 Ser o berço de. 12 Criar. 13 Ser causado, ser originado. 14 Acontecer, dar-se, realizar-se. (Dicionário Michaelis da Língua Portuguesa, 2009)

Tal como já explicitado, recorrer aos significados formais dos verbos, verbetes ou expressões que variadas vezes surgem no nosso cotidiano e que, não raras vezes, o uso indiscriminado parece beirar a casualidade, tem como objetivo (re)pensar a prática docente, mas não somente no plano das idéias, e sim, vivenciando a mudança através do ver, do ouvir e do sentir a profissão de modo diferenciado.

Isto equivale dizer que as atenções devem estar voltadas para o que pensa o professor (ou deve pensar!), mas igualmente vislumbrar os sinais do corpo, os sentidos fisiológicos, os aspectos comportamentais e emocionais que, em conjunto, podem ser um importante termômetro a indicar a quantas anda a relação com o trabalho, e, portanto, como tem se relacionado com a vida.

Produzir é um aspecto transformador e socializador essencial para a manutenção da vida. Produzir é parte do ato de viver, é a decorrência natural de estar em sociedade, é necessário para sobrevivência. Porém, viver **para** produzir é a inversão da lógica, é subjugar a vida, aprisioná-la, é desconsiderar

a extensão dos seus significados e limitar a complexidade do ser humano e o seu **trabalho vivo** fazendo-o caminhar rumo à sua falência.

Os pesquisadores, apesar de todo o esforço que empregam para serem “produtivos”, não são máquinas. Sobretudo, não são *máquinas em competição* para reduzir custos na confecção de produtos renováveis a intervalos de tempo cada vez menores. O desconhecimento desse fato pode gerar (e tem gerado) conseqüências desastrosas para a saúde de toda essa categoria profissional. Ciosos da necessidade de atender às exigências institucionais vigentes, obsessivos quanto ao cumprimento das normas da “produtividade”, crescentes, aliás, em termos de qualidade e quantidade, os bravos guerreiros da ciência se esforçam para desincumbir-se de suas tarefas à exaustão, sacrificando repouso, lazer e férias em favor do trabalho (LUZ, 2005, p.42).

Viver e produzir. Este deve ser o sentido do trabalho. Conciliar o fato (vida) com a necessidade (produzir) para viver, e não apenas sobreviver. E aqui, a relação com o outro é essencial, a relação entre vida e produção é coletiva, não se vive só e nem se produz sozinho tudo o que é preciso para viver. Portanto, é mister pensar se a docência, ao ser pressionada por tantos lados, não está tomando uma rota inversa que a cerceia cada vez mais de assumir novas ações que reconfigurem o desenvolvimento do seu trabalho ao seu favor.

Para isto, é necessário haver um resgate da dignidade profissional docente e da sua importância social, pois se esta não é valorizada nas relações entre os pares e com a sua instituição, no âmbito individual e no coletivo, vai se solidificando um desgaste em torno do ideal da profissão do seu exercício que fragilizam a relação com o trabalho, desfazendo o construto de segurança que todo profissional precisa estabelecer com sua profissão e levando à frustração profissional. (CORREIA e MATOS, 2008)

Tendo em vista todo o exposto, o que se pode compreender é que a ideologia do produtivismo acadêmico tem sua origem nas próprias políticas de Estado e se desenvolve sob a mediação de organismos como a CAPES e o CNPq, além do FINEP, dentre outros financiadores e estimuladores do ideário. Porém, as manifestações mais palpáveis ou visíveis destas práticas se dão no cotidiano

docente, através da manutenção e atualização do Currículo *Lattes*, que se torna o grande instrumento de estímulo à competitividade entre pares, levando-os a uma corrida frenética atrás de “pós-doutoramentos, de publicações, de bolsas de produtividade, de participação em congressos bem classificados academicamente, isto no objetivo de fazer caminhar a ‘nova universidade’, sem saberem bem para onde ela caminha.” Além disso, o CV *Lattes* acaba por se tornar um instrumento legitimado pela CAPES que possibilita a sua complementação salarial e a prestação de serviços em forma de consultorias. Assim, o professor-pesquisador “reduz-se a sua pesquisa aplicada, portanto um trabalho imaterial, mas, quando no mercado, seu trabalho será controlado, o tempo será o do setor produtivo e o produto de seu trabalho, na forma de pesquisa aplicada, será avaliado pelo mercado.” (SGUISSARDI e SILVA JÚNIOR, 2009, p.45 e 46, respectivamente)

O ideário mercantil que tem regido a universidade pública, tal como esta tem se estabelecido no sentido da execução de atividades como convênios e parcerias com empresas privadas e com setores da sociedade para formação de pessoas jovens e adultas ou para resolver problemas como na área da saúde ou da violência (mazelas que necessitam de ações efetivas institucionalizadas do Estado), acabam por descaracterizar a universidade, que passa a voltar atenção demasiada para atividades que, tradicionalmente, não lhe eram atribuídas. Neste contexto, é importante compreender como cada instituição universitária atende às políticas orientadas pelo estado, tendo em vista que a história da instituição, bem como a trajetória de vida profissional e pessoal dos professores, exercem importante papel na aceitação/adequação ou mesmo nas formas de resistência às políticas assumidas pela instituição que sedia seu trabalho. Assim:

A prática universitária pode significar formas de efetiva materialização das políticas oficiais para a educação superior pública, por um lado, via redução de financiamento, constrangimentos da carreira docente, medidas de restrição do quadro docente, achatamento salarial, sobrecarga de trabalho, pressões por aumento da produção científica; por outro, via estímulos e facilidades para prestação de serviços extra-regime de trabalho, visando complementações salariais,

O conjunto de orientações que norteiam as políticas educacionais nas IFES, particularmente em seus programas de pós-graduação, está baseado na lógica de competências. Como já foi dito, premia-se o desempenho dos mais competentes através de financiamento de projetos de pesquisa, bolsas de produtividade, participação em comissões ministeriais, mas não se tem conferido a devida atenção quando os mesmos professores que se dedicam tanto, e mesmo os outros que se dedicam, mas ficam à margem, pedem socorro através do grito do corpo quando a saúde é desfalcada, quando a família é pouco assistida.

Há muitos aspectos por avançar sobre os avanços e limites no trabalho docente universitário. A discussão apresentada nesta tese visou dar mais um passo rumo à compreensão dos dilemas do professor nas várias relações que constrói no binômio viver e produzir. Restam ainda inúmeros pontos a serem explorados e aprofundados como, por exemplo:

- Identificar como diferentes áreas do conhecimento têm sido afetadas;
- Analisar as diferenças que se impõem à visão do professor quando este ocupa um cargo de gestão que submete diretamente os pares à procedimentos classificatórios e avaliativos;
- Compreender como a distinção de gênero influencia ou não as formas como o trabalho repercute na vida docente. Para professores/pesquisadores e professoras/pesquisadoras, os impactos, as escolhas, as atitudes, os sentimentos, as resistências são as mesmas?

Estes e outros aspectos merecem atenção, mas poderão ser explorados em outro trabalho de forma a ampliar a contribuição sobre a multiplicidade variáveis que tangenciam a Docência no Ensino Superior.

Enfim, dimensões essenciais para a valorização da docência, tais como a realização e o reconhecimento profissional, o *status* de pertencimento e de permanência na pós-graduação, a ainda relativa autonomia que está presente no seu trabalho são peças importantes para o bem-estar profissional e pessoal, mas não podem inibir ou impedir ações que transformem o trabalho numa atividade mais emancipadora. É importante construir alternativas para que se preserve a positividade do trabalho, principalmente porque as conseqüências prejudiciais já estão bem estabelecidas e podem ser identificadas. Já se tornaram um espetáculo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rubem. **Gaiolas ou Asas**. Porto: Edições Asa, 2004.

ALTBACH, Philip G. A Globalização e a Universidade. Mitos e realidades num mundo desigual. In: PARASKEVA, João M. (org.). **Capitalismo Acadêmico**. Mangualde: Edições Pedagogo, 2009, p.81-113. Capítulo 4.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 5ª. Edição, 1998.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor Líquido**. Sobre a fragilidade dos laços humanos. Lisboa: Rel'gio D'Água Editores, 2006.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. 3ª edição. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003.

BELLONI, Isaura. A **GED e a Política de Educação Superior**. GT 11 – Política de Educação Superior. 22ª Reunião anual da ANPED. 1999. Disponível em <<http://www2.uerj.br/~anped11>> Acesso em Fev. 2006.

BIANCHETTI, Lucídio e MACHADO, Ana Maria Netto. Trabalho Docente no Stricto Sensu: publicar ou morrer? In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M.; FIDALGO, Nara L. R. **A Intensificação do Trabalho Docente, Tecnologias e Produtividade**. Campinas: Papyrus, 2009.

BOETTKE, Peter J. Competição. In: OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Social do Século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1996. P.106

BOSI, Antonio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação e Sociedade**, vol.28, no.101, Campinas,Set./Dez., 2007.

CAMPOS, Regina. Psicopatologia do trabalho. In: **Dicionário da Educação Profissional**. Belo Horizonte: Fidalgo e Machado Editores, 2000. p. 269.

CASANOVA, P. G. A nova universidade. In: GENTILI, P. (Org.). **Universidades na penumbra**. Neoliberalismo e reestruturação universitária. São Paulo: Cortez e Clacso, 2001.

CASTELLS, Manuel. **A Galáxia da Internet**: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

CATTANI, Antonio David. Apresentação. In: DAL ROSSO, Sadi Dal. **Mais Trabalho!** A intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

CODO, W. et al (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. *Burnout*, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis: Vozes; Brasília: UnB/Psicologia do Trabalho e CNTE, 1999.

CORREIA, Jose Alberto; MATOS, Manuel. **Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores**. Porto: Edições Asa, 2001.

CORREIA, José Alberto. A crise da escola e os dispositivos de compensação identitária dos professores, **Trabalho e Educação**. Belo Horizonte: Revista do Nete/FAE/UFMG, vol. 17, n.2, p.31-52, 2008.

CRIVELLARI, Helena. Produtividade. In: FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucília. **Dicionário da Educação Profissional**. Belo Horizonte: NETE, 2000.

DAL ROSSO, Sadi. **Mais Trabalho!** A intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

DAL ROSSO, Sadi. Jornada de Trabalho: Duração e intensidade. **Ciência e Cultura**. vol. 58, no.4. São Paulo, oct./dec. 2006. Disponível em: <http://www.cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252006000400016&script=sci_arttext> Acesso em out. 2009.

DEBORD, G. **A Sociedade do Espetáculo**. São Paulo: Editora Contraponto, 1997.

DEJOURS, Christophe. A loucura do trabalho. Estudo de psicopatologia do trabalho. 5ª. Ed. São Paulo: Cortez, Oboré, 1992.

DEJOURS, Cristophe. **Souffrance em France**. Paris: Seuil, 1998.

DELGADO, J. O. Neoliberalismo y capitalismo académico. Grupos de trabalho: “Educação, Política e Movimentos Sociais” e “Universidade e Sociedade”.

Antigua, Guatemala, 1 a 3 mar. 2006. Disponível em: <<http://www.flacso.edu.gt/docs/educacion/ponenciaseducaclacso/JaimeOrnelasDelgadoMex.pdf>>.

DICIONÁRIO Michaelis da Língua Portuguesa, 1998-2009. Editora Melhoramentos Ltda., 2009. Disponível em: <<http://www.michaelis.uol.com.br/moderno/portugues>> Acesso em 15 de Nov. 2009.

DICIONÁRIO Aurélio da Língua Portuguesa.

DUBAR, Claude. **A socialização**. Construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

ELIAS, Norbert. **Sobre el tiempo**. México: Fondo de Cultura Económica. 1989.

ELIAS, Norbert. **Sobre o Tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

FIDALGO, Nara Luciene Rocha. **Processo de Individualização e Desenvolvimento de Competências**: implicações para a formação do trabalhador. Belo Horizonte: UFMG, 2003. (Dissertação de Mestrado).

FIDALGO, Fernando. Trabalho e Carreira Docente: proposições teórico-metodológicas para o estudo dos processos de proletarianização e profissionalização dos professores. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte: NETE/FAE/UFMG, nº. 0, p. 94-109, jul/dez 1996.

GARLAND, David. Punição. In: OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Social do Século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1996. P. 631-633.

GIROUX, Henry. O Ensino Superior Debaixo do Cerco: implicações para os intelectuais. In: PARASKEVA, João M. (org.). **Capitalismo Acadêmico**. Mangualde: Edições Pedagogo, 2009, p.37-59. Capítulo 2.

HARVEY, David. **A Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Loyola, 1995.

HIRIGOYEN, Marie-France. **I Seminário Internacional sobre Assédio Moral no Trabalho** realizado em abril de 2002 em São Paulo. Disponível em: <<http://www.assediomoral.org/spip.php?rubrique63>> Acesso em 06 de jul. 2009.

Jornal da APUBH. Belo Horizonte, Edição 21, dezembro 2008/janeiro 2009.

KUENZER, Acácia e CALDAS, Andrea. Trabalho Docente: comprometimento e desistência. In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M.; FIDALGO, Nara L. R. **A Intensificação do Trabalho Docente, Tecnologias e Produtividade**. Campinas: Papyrus, 2009.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. Rio de Janeiro: Ed.34, 1993.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34. 1999. 264p.

LUZ, Madel T. Prometeu acorrentado: Análise sociológica da categoria produtividade e as condições atuais da vida acadêmica. **PHYSIS Revista Saúde Coletiva**, 15 (1), pp.39-57, 2005.

MANACORDA, Mario Aliglieri. **Marx e a Pedagogia Moderna**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

MANCEBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes de A. (Orgs). **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004.

MARX, Karl . **O Capital**. Capítulo VI Inédito, Livro I, volume I. São Paulo: Moraes, 1985.

MARTINS, Lígia Márcia. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004. p.53-73.

NOVO DICIONÁRIO AURÉLIO. 2ª edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

OLIVEIRA, D. A. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A. (Org.) **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 13-35.

OLIVEIRA, M. A. M.; FIDALGO, Fernando; FIGALDO, Nara Rocha. **Intensificação do Trabalho Docente: tecnologias e produtividade**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

PARASKEVA, João M. **Capitalismo Acadêmico**. Mangualde: Edições Pedagogo, 2009.

QUARTIERO, E. M.; BIANCHETTI, L. (Orgs.). **Educação corporativa**. Mundo do trabalho e do conhecimento: Aproximações. São Paulo: Cortez; Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005.

ROSSLER, João Henrique. A educação como aliada da luta revolucionária pela superação da sociedade alienada. In: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004. p.75-98.

SANTOS, Boaventura Sousa. A Universidade do Século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. **Educação, Sociedades e Culturas**, n. 23, 2005, p.137-202.

SANTOS, Lucíola L. C. P. Formação de professores na cultura do desempenho, **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p.1149-1157, set/dez 2004.

SGUISSARDI, Valdemar e SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Trabalho Intensificado nas Federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo: Xamã, 2009.

SGUISSARDI, Valdemar e SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Projeto de Pesquisa Mercantilização da Esfera Pública e Universidade Nova Identidade Universitária e Trabalho Docente das IFES da Região Sudeste. **Relatório Científico Final** (março/2005 – março/2008). Processo FAPESP n. 2004/07559-4. Piracicaba, São Carlos: UNIMEP, UFSCar, 2008.

SOUZA JUNIOR, Justino de. Reprodução da força de trabalho. In: **Dicionário da Educação Profissional**. Belo Horizonte: Fidalgo e Machado Editores, 2000. p. 290-291.

STROOBANTS, Marcelle. Qualificação ou competências? Normas de geometria variável. In: DESAULNIERS, J. (org). **Formação & Trabalho & Competência**. Porto Alegre: EDIPUC/RS, 1998, p. 81-100.

TANGUY, Lucie. Mudanças Técnicas e Recomposição dos Saberes Ensinados aos Operários: do discurso à prática. In: DESAULNIERS, J. (org). **Formação & Trabalho & Competência**. Porto Alegre: EDIPUC/RS, 1998, p. 47-79.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. Trabalho docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TEDESCO, Juan Carlos (Org). **Educação e Novas Tecnologias: esperança ou incerteza?** Tradução de Claudia Berliner e Silvana Corbucci Leite. São Paulo: Cortez; Buenos Aires: Instituto de Planeamiento de la Educacion; Brasília: UNESCO, 2004.

TOMMASI, Livia Di; WARDE, Mirian J. e HADDAD, Sérgio (Orgs). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1998.

ZARAGOZA, J. M. E. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Tradução: Durley de Carvalho Cavicchia. 3ª ed., Bauru: Edusc, 1999.

RHOADES, Gary e SLAUGHTER, Sheila. O Capitalismo Acadêmico na Nova Economia: escolhas e desafios. In: PARASKEVA, João M. (org.). **Capitalismo Acadêmico**. Mangualde: Edições Pedagogo, 2009, p.7-36. Capítulo 1.

RICCI, Rudá. **A peculiar produção intelectual do Brasil recente**. Disponível em: <<http://www.domtotal.com/colunistas/detalhes.php?artId=932>> . Acesso em 25 de set. 2009.

ZARIFIAN, Philippe. O tempo do trabalho: o tempo–devir frente ao tempo especializado. **Tempo Social**, vol.14, no.2, São Paulo, Oct. 2002. Disponível

em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702002000200001&lng=en&nrm=iso> Acesso em 03 de out.2009.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. **A Cultura e a Experiência Formativa na Sociedade do Espetáculo.** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/antonioalvarozuint16.rtf>> Acesso em 15 de Nov. 2009.

LETRAS DE MÚSICAS E SITES REFERENCIADAS NA TESE

CAZUZA. O tempo não pára. In: **O tempo não pára**. Ao vivo. Universal Music Brasil, Faixa 6. 1989. Disco de Vinil.

LÁZARO. Meu Mestre. In: LÁZARO. **Meu Mestre**. São Paulo: MCK, Faixa 1. 2007. CD.

MORAIS, Vinícius. **O Relógio**. Disponível em <http://letras.terra.com.br/vinicius-de-moraes/87218> Acesso em: 05 de ago 2009.

www.portaldoprofessor.mec.gov.br

www.assediomoral.org

www.anped.org.br

www.capes.gov.br

www.mec.gov.br

www.mct.gov.br

www.cnpq.br

BIBLIOGRAFIA

BIANCHETTI, Lucídio. As novas tecnologias e o devassamento do espaço-tempo do saber tácito dos trabalhadores. In: AUED, Bernadete W. (org). **Educação para o Desemprego**. Petrópolis: Vozes, 1999.

DESAULNIERS, Julieta B. R. (Org.) **Formação & Trabalho & Competência**. Questões Atuais. Porto Alegre: EDIPUC/RS, 1998.

DESAULNIERS, Julieta B. R. Formação, ou Qualificação, ou Competência. **Veritas**, Porto Alegre, v.38, n.149, mar., 1993, p.95-103.

DUGUÉ, Elisabeth. A gestão das competências: os saberes valorizados, o poder ocultado. In: DESAULNIERS, J. (org). **Formação & Trabalho & Competência**. Porto Alegre: EDIPUC/RS, 1998. p.101–131.

DUGUÉ, Elisabeth. La Gestión de las Compétences: les savoirs dévalués, le pouvoir occulté. **Sociologie du Travail**, Paris, n.3, 1994.

ENGUIA, Mariano F. **Trabalho, escola e ideologia**: Marx e a crítica da educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993. 351p.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: FERRETI, C. et al. (org). **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 124-138.

KENSKI, Vani M. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, n.8, p.58-71, 1998.

KOBER, Cláudia Mattos. **A Qualificação Profissional do ponto de vista dos trabalhadores**. São Paulo, 2001. 147 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

LINHART, Danièle. O indivíduo no centro da modernização das empresas: um reconhecimento esperado, mas perigoso. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, NETE/FAE/UFMG, n.º. 7, p. 24-36, jul/dez 2000.

LITWIN, Edith. A educação em tempos de Internet. **Pátio**, v.5, n.18, Porto Alegre, p.8-11, 2001.

LITWIN, Edith. **Tecnologia educacional**: política, histórias e propostas. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.

POLANYI, Michael. **Personal Knowledge Towards a Post-Critical Philosophy**. London: Routledge, 1997.

ROPÉ, F. & TANGUY, L. **Saberes e Competências**. Campinas: Papyrus, 1997.