

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL
SAÚDE AMBIENTAL E SAÚDE DO TRABALHADOR

LARISSA ISAURA GOMES

**TRABALHO DO(C)ENTE E SAÚDE DO TRABALHADOR:
COMPREENSÕES DE COORDENADORES DE PROGRAMAS DE PÓS-
GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* DE INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO
SUPERIOR**

UBERLÂNDIA-MG
2018

LARISSA ISAURA GOMES

**TRABALHO DO(C)ENTE E SAÚDE DO TRABALHADOR:
COMPREENSÕES DE COORDENADORES DE PROGRAMAS DE PÓS-
GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* DE INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO
SUPERIOR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Saúde Ambiental e Saúde do Trabalhador (PPGAT) do Instituto de Geografia (IG) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) como parte das exigências à obtenção do título de mestre.

Área de concentração: Saúde do Trabalhador.

Orientadora: Profa. Dra. Rosimár Alves Querino.

UBERLÂNDIA-MG
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

- G633t
2018
- Gomes, Larissa Isaura, 1987-
Trabalho do(c)ente e saúde do trabalhador : compreensões de coordenadores de programas de pós-graduação stricto sensu de instituição federal de ensino superior
/ Larissa Isaura Gomes. - 2018.
211 f. : il.
- Orientadora: Rosimár Alves Querino.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Saúde Ambiental e Saúde do Trabalhador.
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.931>
Inclui bibliografia.
1. Geografia médica - Teses. 2. Saúde e trabalho - Teses. 3. Professores universitários - Saúde mental - Teses. I. Querino, Rosimár Alves. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Saúde Ambiental e Saúde do Trabalhador. III. Título.

LARISSA ISAURA GOMES

**TRABALHO DO(C)ENTE E SAÚDE DO TRABALHADOR:
COMPREENSÕES DE COORDENADORES DE PROGRAMAS DE PÓS-
GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* DE INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO
SUPERIOR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Saúde Ambiental e Saúde do Trabalhador (PPGAT) do Instituto de Geografia (IG) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) como parte das exigências à obtenção do título de mestre.

Data: 23/03/2018.

Linha de Pesquisa: Saúde do Trabalhador.

Resultado: Aprovada.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Rosimár Alves Querino (Orientadora)
Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)
Instituto de Ciências da Saúde/Departamento de Saúde Coletiva

Profa. Dra. Maristela de Souza Pereira (Membro Interno)
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
Núcleo de Psicologia Social e da Saúde/Instituto de Psicologia

Profa. Dra. Silvana Malusá Baraúna (Membro Externo)
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
Faculdade de Educação (FACED)/Programa de Pós-Graduação em Educação

Para todos os trabalhadores docentes que, dia após dia, se sentem desafiados, apaixonados e militam em prol da construção de um trabalho docente que seja decente, criativo e libertador.

AGRADECIMENTOS

Ainda que por vezes a caminhada formativa de um curso mestrado seja aparentemente compreendida como algo individual ou solitário, teço aqui o meu reconhecimento e a minha profunda gratidão a aqueles que fizeram desta trajetória algo, eminentemente, coletivo. Portanto, agradeço, aplaudo e deixo aqui um sorriso grato para a coletividade afetiva que fez ecoar em mim o sentimento latente de ter valido a pena cada empreitada assumida antes e durante esta formação e que faz pulsar de modo intenso em meu coração o desejo insistente pela continuidade desta caminhada! Afetuosamente reconheço e agradeço:

A Deus, meu maior escudeiro durante toda esta caminhada, real dono dos “destinos” e dos “acazos”, sabiamente me fortaleceu e me inspirou a cada amanhecer. Em vários momentos, recomeçar foi preciso! E esta sabedoria adveio de uma força maior e transcendental.

A Profa. Dra. Rosimár Alves Querino, trabalhadora docente aguerrida, minha nobre orientadora, pela oportunidade do especial reencontro desde a graduação em Psicologia, pelo acolhimento incondicional, pelo zelo e cuidado com cada momento desta pesquisa, pela escuta atenta a cada posicionamento, pelas leituras e releituras, pelo incansável esforço de contribuir continuamente, por todas as correções realizadas, pelo intenso incentivo para a participação em eventos científicos e, principalmente, por compreender que é na intensidade que eu existo, respiro e sobrevivo e por ter aceito constituir comigo um par efetivo de dança para a canção “Atriz, cantora ou dançarina” (2015), de Flaira Ferro. Você foi um misto de intensidade e suavidade, propiciando o equilíbrio necessário para prosseguir a caminhada com êxito e foco. À você a minha gratidão eterna e o meu reconhecimento pelo comprometimento assumido com esta pesquisa. Você me inspirou e me contagiou no processo de construção dessa pesquisa.

À Família “Alves Querino e Souza Aragão” pela compreensão em compartilhar comigo a presença e o tempo da minha nobre orientadora ao longo da construção desta pesquisa. A sua dedicação foi ininterrupta, o que também envolveu a sua família. À Cida teço agradecimentos pelos inesquecíveis pratos culinários preparados nos encontros de orientação, o que tornou a caminhada ainda mais saborosa!

Ao meu pai Donizete Alemir Gomes, trabalhador de fibra, pelo qual assumo e

reconheço identificação e admiração plenas. Vivemos um verdadeiro encontro de almas e dialogamos, sobretudo pelo “olhar”. Quantas vezes me senti acolhida por você no decorrer desta caminhada. Você constituiu fonte inesgotável de apoio e de afeto antes e durante todo esse processo formativo. Muito obrigada por nunca ter medido esforços para fazer dos meus sonhos, os nossos sonhos! Compreendeu as minhas ausências e fez de tudo para amenizar a distância e as saudades a cada final de semana abdicado em prol da realização desta pesquisa.

À minha mãe Eluzinete Aparecida Gomes, trabalhadora vocacionada da educação infantil, cuja trajetória profissional soma mais de 25 anos de profissão, por ser tão apaixonada e dedicada ao que faz. A sua dedicação ao trabalho docente é simplesmente contagiante e inspiradora! Muito obrigada por ter vivido comigo e me apoiado de modo enérgico na modalidade “faça chuva ou faça sol” ao longo da realização deste sonho!

Ao meu irmão de alma, Rodrigo Valadares, trabalhador aguerrido e engajado na militância, por ter me acolhido de modo tão especial e afetuoso em Coromandel, por ter propiciado motivos factíveis para fincar raízes nesta cidade, por ter compartilhado de modo imediato o edital do processo seletivo do mestrado PPGAT comigo, por ter se desdobrado em todos os momentos que mais precisei para tornar as idas, vindas e hospedagem em Uberlândia uma realidade, por toda a singularidade que vivemos coletivamente na dimensão pessoal e profissional. Enfim, por ter sido simplesmente você, externalizo aqui a minha eterna gratidão. Estendo aqui os agradecimentos a sua família e em especial à sua filha Angelina Maria, a qual trouxe luz, leveza e alegria para a minha vida.

Ao Álisson Cassimiro dos Santos por ter compreendido todas as minhas ausências durante todo o processo formativo e por sempre apoiar o meu crescimento pessoal e profissional.

A todos os trabalhadores docentes do Programa de Mestrado em Saúde Ambiental e Saúde do Trabalhador pelo engajamento diferenciado com a proposta deste curso, pela qualidade das aulas ministradas e, sobretudo, pela potencialidade das reflexões desenvolvidas. Nesse sentido, destaco todos os professores com os quais cursei disciplinas: Prof. Dr. Samuel do Carmo Lima, Profa. Dra. Liliane Tannus, Profa. Dra. Vivianne Peixoto, Profa. Dra. Marcele Barros e Prof. Dr. Paulo César.

A todos os mestrandos que tornaram esta caminhada formativa um verdadeiro encontro humano. Solidariedade, amizade e construção coletiva definem

esta segunda turma do Mestrado Profissional em Saúde Ambiental e Saúde do Trabalhador.

Ao Prof. Dr. Winston Kleiber de Almeida Bacelar, trabalhador docente e coordenador do PPGAT, pela competência e dedicação a todas as demandas que lhe foram apresentadas.

À Cristiana Barcelos pela atenção, afeto e eficiência em todos os momentos em que foi demandada. Você torna a nossa caminhada mais leve e segura!

Aos trabalhadores docentes, Prof. Dr. Ailton de Souza Aragão e Prof. Dr. Boscolli Barbosa Pereira, pelas preciosas contribuições na análise do projeto de pesquisa.

Às trabalhadoras docentes Profa. Dra. Sálua Cecílio e Profa. Dra. Maristela de Souza Pereira pelas inestimáveis contribuições proferidas no Exame de Qualificação.

Às trabalhadoras docentes, Profa. Maristela de Souza Pereira e Profa. Dra. Silvana Malusá pelo aceite em compor a banca de defesa do mestrado e pela notável abertura para o diálogo continuado. Mesmo em meio a tantas atividades do cotidiano de trabalho vocês gentilmente demonstraram disponibilidade e interesse em contribuir para o aprimoramento da nossa pesquisa. Essa atitude será sempre reconhecida e lembrada. A vocês todo o meu afeto e consideração.

De modo especial, destaco, reconheço e agradeço a presença da trabalhadora aguerrida e afetiva, Profa. Dra. Silvana Malusá, membro suplente da banca do Exame de Qualificação e membro titular da Defesa de Mestrado pela disponibilidade integral em sempre contribuir, de modo inesquecível, com todas as demandas que foram a ela por mim apresentadas. Você constitui um dos nobres presentes que este curso de mestrado me propiciou. Muito obrigada por ter me acolhido como aluna especial na disciplina “Metodologia do Ensino Superior” e em seu grupo de pesquisa. Com você muito aprendi! És um ser humano diferenciado! Exala afeto e competência por onde passa! Muito obrigada por tudo! Que as minhas escolhas e o destino se ocupem de maiores reencontros! É o que desejo para nós!

Ao Prof. Dr. Samuel do Carmo Lima pelo afeto e consideração ao longo de todo esse processo formativo. Muito obrigada por ter me acolhido como aluna ouvinte na disciplina “Territorialização e Regionalização da Saúde”, por ter me oportunizado experiências incríveis ao longo deste processo formativo, incluindo a organização de eventos científicos e até mesmo a realização de publicações. O

afeto é a sua indelével marca e este me acompanhará por toda a vida.

À Dra. Flávia de Oliveira Santos, editora chefe da Revista Hygeia, pelo incentivo e oportunidade de aprender sempre mais nas atividades da revista. O seu comprometimento e a sua dedicação para com o trabalho constitui um referencial a ser seguido.

A todos os professores que desde a educação infantil até a pós-graduação *stricto sensu* pelas marcas positivas em mim deixadas e, sobretudo, pela fascinação com a qual conduziram o processo de construção do conhecimento, o que por ora também me fizeram fascinar pelo trabalho docente.

À Prefeitura Municipal de Coromandel por apoiar, reconhecer e incentivar a formação continuada. De modo especial, agradeço ao Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) pela oportunidade de contribuir com as atividades propostas a partir dos conhecimentos construídos no curso de mestrado e ao Centro de Atenção Psicossocial (CAPS I) pela recente e especial acolhida e apoio incondicional a esta trajetória.

À Faculdade Cidade de Coromandel (FCC) pela oportunidade ímpar de atuar no Ensino Superior. Neste espaço me realizo, inspiro e desenvolvo habilidades a cada dia! O trabalho docente é para mim fonte de vida!

À Profa. Angelita Valadares, coordenadora acadêmica da FCC, teço profundos agradecimentos pela oportunidade de atuar nesta instituição de ensino que enche ainda mais de vida a minha existência. A sua garra, companheirismo, dinamismo e alegria me tornam uma professora ainda mais disposta e inspirada!

Aos coordenadores dos cursos em que atuo: Profa. Delza Ferreira Mendes (Psicologia), Prof. Guilherme Ramos (Educação Física) e Profa. Maria Juliana Dias (Pedagogia) pelo reconhecimento, valorização e confiança no meu trabalho para o desenvolvimento de diferentes disciplinas e projetos.

À amiga mestranda e Profa. Maria Juliana Dias, trabalhadora docente apaixonada pelo que faz, pelo incentivo e acolhimento durante todo o processo formativo. A sua presença afetiva promoveu a diferença na estruturação do meu trabalho!

Ao Prof. Maicon Figueiredo, trabalhador docente inspirado, pelo acolhimento incondicional, olhar terno, escuta afetuosa e atitude diferenciada perante aos desafios da vida. Muito obrigada pela motivação continuada em prol do alcance da melhor versão de nós mesmos a cada dia!

Aos integrantes da “Tropa de Elite FCC”, meus queridos amigos Prof. Charles, Prof. Henrique e Profa. Ana Lays pelo incentivo e apoio continuados. Vocês foram “âncora” para todos os momentos. De fato, juntos somos mais!

A todos os meus alunos dos cursos de graduação e pós-graduação que constituem fonte de inspiração cotidiana para a superação dos desafios e a busca continuada de aprimoramentos.

À minha aluna e amiga Cristiana Maria da Silva pelo carinho incondicional durante toda essa trajetória. Ter ao meu lado uma aluna tão dedicada perguntando cotidianamente “Como está o seu mestrado” foi simplesmente o “passaporte” certo para a inspiração necessária ao longo desse processo formativo.

Ao Instituto de Pós-Graduação (IPG) da Faculdade Cidade de Coromandel (FCC) pela oportunidade de vivenciar o trabalho docente na pós-graduação *latu sensu*.

Ao Instituto de Pós-Graduação (IPG) da Faculdade Patos de Minas (FPM) pela oportunidade de ministrar módulos para os cursos de especialização. Vivenciar o trabalho docente na pós-graduação *latu sensu* foi muito prazeroso.

A toda a Equipe do Studio T, especialmente ao profissional e amigo Tiago Rodrigues que, ao longo dessa caminhada, de fato “imprimiu” muitas emoções. O seu trabalho é de excelência e eu só tenho a agradecer por sempre ter superado as expectativas. Tânia Rodrigues Souto você cuidou com todo zelo e cuidado de cada detalhe como se o mestrado fosse seu. Isso é muito gratificante! Enfim, muito obrigada! Vocês tornaram a minha trajetória neste curso de mestrado ainda mais personalizada.

À Profa. Dra. Sálua Cecílio, trabalhadora docente dedicada, pelo acolhimento inesquecível e diferenciado em seu projeto de pesquisa na condição de aluna bolsista CNPq de Iniciação Científica pelo período de quatro anos. Esta primeira acolhida foi decisiva para as demais oportunidades. Ao seu lado diariamente pude repetidas vezes confirmar o quanto o trabalho docente pode ser prazeroso e constituidor da identidade do trabalhador. Você mora em meu coração e nas minhas melhores lembranças acadêmicas. És minha inspiração pessoal e profissional!

A todos os trabalhadores docentes participantes desta pesquisa que mesmo atuando na gestão, no ensino, na pesquisa e na extensão, gentilmente conseguiram um tempo para participar da pesquisa de campo e possibilitaram tantos aprendizados e reflexões. Como foi prazeroso tecer esta pesquisa a partir das

vivências de vocês!

Ao Fabiano Henrique Oliveira Sabino pela nobre contribuição no processo de releitura deste texto, pela dedicação e olhar atento a cada detalhe.

Ao Luís Humberto de Moura pela acolhida fraterna e afetuosa em Uberlândia. A sua presença representou leveza e suavidade em momentos de vida no modo alucinante e frenético.

À Lucimeire Gomes pela torcida, afeto e apoio incondicional, sobretudo na dimensão *gourmet* para as bancas de qualificação e defesa do mestrado. A expressão da sua alegria pelas vitórias alcançadas por meio da culinária deixou a minha trajetória acadêmica ainda mais saborosa.

À minha madrinha Cleuza Maria Gomes Rosa *in memoriam* cuja partida se deu durante a trajetória formativa do curso de mestrado. Agradeço-a pela oportunidade de ter desfrutado da sua convivência e amizade. Sinto diariamente a sua presença em minha vida e em meu coração. Sei que continuas a destinar energias positivas e a sua especial torcida para a conclusão deste trabalho e para início de tantos outros que estão por vir. Para todo o sempre te amarei.

Enfim, muito obrigada a todos que inesquecivelmente contribuíram para que o processo formativo do mestrado se tornasse uma realidade. Em mim impera um misto de gratidão e reconhecimento pela existência de cada um vocês! Coletivamente, vencemos!

Ô menina, ô menina
O que é que você vai ser?
Atriz, cantora ou dançarina?
O mundo te afirma o tempo inteiro
Você tem que escolher ligeiro [...]
Pressa, eu não tenho não
Eu creio que a paixão
É um ato de conhecimento
Quanto mais amo o que faço
Mais invisto no que aprendo
Desejo que a invenção
Da profissão que movimento
Seja sempre consequência
Do que explode aqui dentro [...]
Se a morte dura mais que o tempo em vida
Dedicarei minhas batidas
Ao que me faz ter mais dignidade [...]
É que eu gosto tanto de poesia
E de dar significado aos segundos
São tantas tintas [...]
E a voz do tempo que diz
"menina, se a vida estiver
Consagrada ao exercício
Do amor, o caminho será
De paz, a paz que excede
Todo entendimento."
Eu vejo um planeta
Que não tem gente careta
Só trabalha no que gosta
E não fecha a visão
Aprendi que a semente
Está no riso dessa gente
Que percebe que na vida
Não há fórmula padrão.

Flaira Ferro

RESUMO

TRABALHO DO(C)ENTE E SAÚDE DO TRABALHADOR: COMPREENSÕES DE COORDENADORES DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* DE INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO SUPERIOR

As inter-relações entre o trabalho, a saúde e a vida de coordenadores de programas de pós-graduação (PG) *stricto sensu* em uma instituição federal de ensino superior (IFES) constituem o tema de pesquisa. Objetivou-se analisar o modo como os coordenadores compreendem o trabalho docente e seus impactos na saúde do trabalhador. Os objetivos específicos consistiram em: a) avaliar como a extensificação do trabalho e o presenteísmo impactam na invisibilidade de processos de adoecimento; b) identificar a imersão dos professores nas tecnologias digitais e a possível diluição das barreiras entre o trabalho e a vida cotidiana; c) compreender as relações entre saúde e trabalho docente nas vivências dos coordenadores e de seus pares. De natureza qualitativa, na construção dos dados empregou-se a técnica de entrevista com roteiro semiestruturado. Os participantes são dezessete coordenadores de cursos de mestrado acadêmico, mestrado profissional e doutorado de uma IFES, contemplando-se as áreas do conhecimento definidas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). As entrevistas foram áudio-gravadas, transcritas e analisadas de modo temático. Na análise emergiram as seguintes categorias: “trabalho docente”, “identidade docente”, “tecnologias digitais”, “extensificação e intensificação do trabalho docente” e “saúde do trabalhador docente”. O estudo evidenciou a existência de uma pluralidade de sentidos e significados para o trabalho docente. Os coordenadores conciliam gestão, ensino, pesquisa e extensão. A métrica construída pelo capitalismo acadêmico incide na carreira docente e na avaliação de desempenho e permeia as dimensões da atuação dos participantes. O trabalho docente confere identidade aos professores e se expressa em vivências permeadas por prazer e/ou sofrimento. A organização e as condições de trabalho repercutem diretamente na saúde e na vida dos coordenadores de PG que assumem a condição de trabalhadores *full time*, com traços evidentes de intensificação e extensificação do trabalho, realidade agravada pelo uso das tecnologias digitais. O adoecimento e suas relações com o trabalho são invisibilizadas. Na dimensão individual, há a negação do adoecimento e de suas relações com o trabalho. As narrativas apontam a continuidade do trabalho mesmo em precárias condições de saúde e graves quadros de adoecimento. Compromisso e responsabilidade justificam o presenteísmo. Na dimensão coletiva, ainda que identificado, o adoecimento dos pares não constitui prioridade na agenda de interesses, pois vínculos e empatia contrariam a dinâmica produtivista. O estudo demonstra a consolidação da lógica do capitalismo acadêmico nos cursos de PG e seus impactos nas diversas dimensões da vida dos trabalhadores docentes. Embora sejam profundas as relações entre trabalho e saúde do trabalhador esta não compõe o rol de prioridades das IFES, das políticas governamentais e de agências de fomento. Urge a ampliação de um olhar crítico sobre a saúde do trabalhador docente e a construção de estratégias coletivas de enfrentamento.

Palavras-Chave: Saúde do Trabalhador. Saúde Mental. Docente.

ABSTRACT

TEACHING WORK/SICK WORK AND HEALTH OF WORKERS IN THE FEDERAL INSTITUTION OF TEACHING: COMPREHENSIONS OF COORDINATORS OF POSTGRADUATE PROGRAMS

The interrelationships between work, health and the life of graduate program coordinators *stricto sensu* in a federal institution of higher education constitute the research theme. The objective was to analyze how the coordinators understand the teaching work and its impacts on worker health. The specific objectives were: a) to evaluate how extensification of work and presenteeism impact on the invisibility of illness processes; b) identify the immersion of teachers in digital technologies and the possible dilution of barriers between work and everyday life; c) understand the relationship between health and teaching work in the experiences of coordinators and their peers. Of qualitative nature, the construction of the data used the technique of interview with semi-structured script. The participants are seventeen coordinators of academic master's courses, professional master's and doctorate of a federal institution of higher education, contemplating the areas of knowledge defined by the National Council of Scientific and Technological Development. The interviews were audio-taped, transcribed and thematically analyzed. In the analysis, the following categories emerged: "teaching work", "teacher identity", "digital technologies", extensification and intensification of teaching work" and "health of teaching worker". The study evidenced the existence of a plurality of senses and meanings for the teaching work. The coordinators combine management, teaching, research and extension. The metric built by academic capitalism focuses on the teaching career and the performance evaluation and permeates the dimensions of the participants' performance. Teaching work confers teachers' identity and expresses themselves in experiences permeated by pleasure and/or suffering. The organization and working conditions have a direct impact on the health and life of postgraduate coordinators who assume the status of full time workers, with evident intensification and extensification of work, a reality aggravated by the use of digital technologies. Illness and its relations to the work are invisibilized. In the individual dimension, there is the denial of illness and its relations to the work. The narratives indicate the continuity of work even in poor health conditions and serious illnesses. Commitment and responsibility justify presenteeism. In the collective dimension, even if identified, the sickness of the peers is not a priority in the agenda of interests, because ties and empathy are contrary to the productivist dynamics. The study demonstrates the consolidation of the logic of academic capitalism in postgraduate courses and its impact on the different dimensions of the life of teaching workers. Although the relationship between work and workers' health are deep, this does not make up the list of priorities of the federal institutions of higher education, government policies and development agencies. It is urgent to expand a critical view on the health of the teaching worker and the construction of collective coping strategies.

Keywords: Worker's Health. Mental health. Teacher.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AnPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BVS	Biblioteca Virtual em Saúde
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento e Pessoal e Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CFE	Conselho Federal de Educação
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CRAS	Centro de Referência da Assistência Social
DE	Dedicação Exclusiva
DORT	Distúrbio Osteomuscular relacionado ao trabalho
FACED	Faculdade de Educação
FCC	Faculdade Cidade de Coromandel
FFCLRP	Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto
FPM	Faculdade Patos de Minas
GED	Gratificação de Estímulo à Docência
IC	Iniciação Científica
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
IG	Instituto de Geografia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
Lilacs	Literatura Latino – Americana em Ciências da Saúde
MBA	Master Business Administration “Mestrado em Administração de Empresas”

MEC	Ministério da Educação
PG	Pós-Graduação
PPGAT	Programa de Pós-Graduação em Saúde Ambiental e Saúde do Trabalhador
PROPP	Programa de Pós-Graduação em Saúde Ambiental e Saúde do Trabalhador
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RJU	Regime Jurídico Único
SCielo	Scientific Eletronic Library Online
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem e Comércio
SMRT	Saúde Mental Relacionada ao Trabalho
TCC	Trabalho de Conclusão do Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
TD	Tecnologias Digitais
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 – Participantes do estudo segundo a área do conhecimento e o pseudônimo.....	30
Quadro 2 – Distribuição dos programas de pós-graduação <i>strictu senso</i> contemplados pela pesquisa segundo área do conhecimento do CNPq e tipo.....	32
Tabela 1 – Caracterização dos participantes do estudo segundo sexo, faixa etária, tempo de graduação e atuação em instituições de ensino.....	35
Quadro 3 – Categorias temáticas e unidades de sentido que emergiram das entrevistas.....	36
Quadro 4 – Avaliação dos programas de pós-graduação e bolsas produtividade dos coordenadores participantes do estudo segundo área de conhecimento.	152

SUMÁRIO

I	INTRODUÇÃO.....	18
II	METODOLOGIA.....	28
2.1	Pesquisa Bibliográfica.....	28
2.2	Pesquisa de Campo: o processo de construção dos dados	29
2.3	Participantes da Pesquisa.....	31
2.4	Análise dos dados	35
III	TRABALHO DOCENTE EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS FEDERAIS	38
3.1	Trabalho: achados conceituais	38
3.2	Trabalho docente na pós-graduação <i>stricto sensu</i>	45
3.3	As especificidades do trabalho docente na pós-graduação.....	52
3.4	Trabalho Docente em Instituições Públicas e Privadas	59
3.5	Condições de Trabalho na Universidade Pública	67
3.6	Organização do Trabalho Docente	73
3.7	Carreira Docente na Universidade Pública.....	89
IV	IDENTIDADES DOCENTES.....	98
4.1	Sentimentos no exercício da função docente	99
4.2	Pensamentos mais recorrentes e intensos	106
4.3	Desafios do Trabalho Docente na Atualidade	114
V	TECNOLOGIAS DIGITAIS: INTENSIFICAÇÃO E EXTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE	127
5.1	Tecnologias digitais no espaço de trabalho: professor do jeito antigo e professor antenado	131
5.2	Tecnologias Digitais: fora do ambiente do trabalho, para fins de trabalho	135
5.3	Entre a cruz e a espada: impactos das tecnologias no trabalho e no cotidiano.....	141
VI	SAÚDE DO TRABALHADOR DOCENTE.....	146
6.1	Produtivismo acadêmico e Saúde do Trabalhador Docente.....	148
6.2	Vivências de prazer e sofrimento	158
6.3	Trabalhar adoecido	170
6.4	Afastamento por motivo de saúde: trabalho do(c)ente	177
VII	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	186
	REFERÊNCIAS	189

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO...	206
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA	208
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	210

I INTRODUÇÃO

Esta dissertação trata das inter-relações entre o trabalho docente, a saúde e a vida de professores coordenadores dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em uma instituição federal de ensino superior (IFES). Na relação dialética entre as partes e o todo, entre o específico e o global, entre o uno e o diverso, o processo da pesquisa se define como um movimento contínuo de captura dos fatos e de estabelecimento de múltiplas conexões, ora por meio de aproximação ora pelo necessário distanciamento. Assim em um processo eminentemente fluido deu-se a construção desta dissertação.

O Programa de pós-graduação em Saúde Ambiental e Saúde do Trabalhador (PPGAT) do Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) possui duas áreas de concentração: Saúde Ambiental e Saúde do Trabalhador. De modo específico, a pesquisa aqui desenvolvida situa-se na área de concentração denominada Saúde do Trabalhador. Pretende, portanto, contribuir para que os trabalhadores docentes, as instituições de ensino e toda a sociedade reflitam a respeito do trabalho, da vida e da saúde dos professores universitários em geral e com ênfase naqueles que atuam em cargos de gestão, isto é, na coordenação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* com vistas a fomentar a construção de estratégias para a construção de um trabalho docente criativo, produtivo, prazeroso, distanciado do adoecimento e que seja de fato decente.

Os professores coordenadores dos programas de pós-graduação *stricto sensu* conciliam a gestão com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, estando, portanto, vinculados ao trabalho docente por estas quatro vias aqui tipificadas. Ademais pretende-se que a presente dissertação constitua um instrumento para intervenção, prevenção e transformação dos processos de trabalho nocivos à saúde do trabalhador.

De modo específico, a presente pesquisa encontra-se afinada com os planos de trabalho desenvolvidos no âmbito da Iniciação Científica (IC) no período de 2007 a 2011 e com a temática pesquisada no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)¹ durante a graduação em Psicologia no ano de 2011. Em todos estes processos formativos, a temática do trabalho docente e da saúde dos professores constituíram

¹ O TCC foi intitulado “Subjetividade, Saúde Mental e Trabalho Docente: a constituição e o protagonismo de ser professor em tempos digitais”. Constitui um dos desdobramentos temáticos das atividades desenvolvidas na IC sob orientação da Profa. Dra. Sálua Cecílio.

a centralidade das pesquisas, o que viabilizou a tessitura de reflexões interconectadas e afinadas.

Na condição de psicóloga², professora universitária³ e, sobretudo, amante incondicional do trabalho docente, compreendo esta dissertação como mais uma interlocução no formato de uma semente para ser lançada em um terreno que carece de sementeiras insistentes e constantes. Defendo que a produção científica produz vida e desta maneira prospecto que deste trabalho advenham intervenções efetivas para a saúde do trabalhador docente, nas dimensões individual, institucional e social.

Dessa forma, parte-se da compreensão da categoria trabalho para, em seguida, desembocar na análise do trabalho docente de um modo geral e, sobretudo, nas especificidades da docência na pós-graduação *stricto sensu*. Tal constructo guia a compreensão das possíveis repercussões do trabalho docente para a saúde e a vida dos professores.

A compreensão da categoria trabalho é perpassada por uma diversidade de sentidos e significados, cuja especificidade e singularidade remontam à vivência de cada trabalhador, não sendo, portanto, possível padronizar um único sentido e significado para a referida categoria. Dejours (2004, p. 27) assim esclarece:

Para alguns trata-se antes de tudo de uma relação social (do tipo salarial); para outros trata-se, sobretudo, do emprego; para outros ainda, trata-se de uma atividade de produção social. [...]. Para nós, a partir do olhar clínico, o trabalho é aquilo que implica, do ponto de vista do humano, o fato de trabalhar: gestos, saber-fazer, em engajamento do corpo, a mobilização da inteligência, a capacidade de refletir, de interpretar e de reagir às situações; é o poder de sentir, de pensar e de inventar, etc.

O exposto por Dejours (2004) contribui para a problematização da amplitude das análises que sustentam as possíveis compreensões da categoria trabalho. Há uma polissemia que expressa a diversidade de sentidos e significados do trabalho, o que torna a nossa empreitada ainda mais complexa e desafiante.

Esta pesquisa assenta-se no tripé temático: trabalho, saúde e vida de professores. De modo específico, a respeito do trabalho e da vida de professores importa refletir se estas duas dimensões existem de modo independente ou se há

² Servidora Efetiva na Prefeitura Municipal de Coromandel-MG. Atuou no Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) e, atualmente, é psicóloga no Centro de Atenção Psicossocial (CAPS I).

³ Docente na Faculdade Cidade de Coromandel (FCC) nos cursos de graduação em Psicologia, Pedagogia e Educação Física e na pós-graduação *lato sensu*. Atua no Instituição de Pós-Graduação da Faculdade de Patos de Minas (FPM) modalidade *lato sensu* e é instrutora de cursos no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Minas Gerais.

entre elas uma relação de dependência. Acerca das inter-relações entre trabalho e vida, Lüdke e Boing (2007, p. 1190) assim se posicionam:

Falar sobre o trabalho docente é falar sobre a nossa vida, ou pelo menos de parte muito importante dela. No caso do professor, é impossível separar a vida do seu trabalho. Não sabemos se em outras ocupações isso é possível, mas talvez no magistério essa relação fique mais evidente, já que se trata de um ofício que envolve, o tempo todo, o trabalhador em sua teia de relações com outras pessoas, alunos, colegas, funcionários e pais.

Os autores supracitados corroboram para a compreensão das inter-relações entre o trabalho e a vida de professores, cuja natureza da relação é do campo da indissociabilidade. Inserido em uma teia de relações, o professor é acionado a todo o momento e em qualquer espaço, fato intensificado com a disseminação das tecnologias digitais.

Há de se considerar que, no contexto da vida digital, o professor trabalha dentro e fora da sala de aula, o que evidencia a existência de um tempo e de um espaço flexíveis, sinalizando traços de um trabalho intensificado e extensificado em um contexto de precarização do trabalho.

A esse respeito, Cecílio e Reis (2014, p. 110) assim posicionam:

[...] a vida social e as sociabilidades que dela emergem têm sofrido alterações significativas em função da compressão espaço-tempo e das mudanças no processo de produção de organização do trabalho relacionadas às reestruturações produtivas no mundo do trabalho e à introdução de tecnologias de base microeletrônica, com tendências à crescente precarização do trabalho. [...] Os que trabalham se vêem expostos a jornadas que excedem seus contratos. As atividades a cumprir nem sempre são concluídas na escola e o docente passa a levar mais trabalhos para casa e isso o priva de convívio com outras pessoas, pela falta de tempo disponível.

Cecílio e Reis (2014) apresentam e correlacionam as características inerentes à sociedade atual marcada pela compressão do espaço-tempo e pelas mudanças no processo de produção e organização do trabalho relacionadas às reestruturações produtivas no mundo do trabalho e à disseminação das tecnologias de base microeletrônica com a precarização do trabalho e discutem as consequências de todo este panorama para a vida social e as sociabilidades do professor. Imerso nesta configuração do trabalho, o docente leva para o espaço da vida pessoal as demandas do seu trabalho, suprimindo as possibilidades para o desfrute de outras sociabilidades. A dedicação parece ser muitas vezes exclusiva e irrestrita para o trabalho, elemento essencial para problematizar as consequências deste modo de vida para a saúde do trabalhador docente.

Mancebo (2007, p. 77) também discute a intensificação do trabalho docente pelas mídias digitais e assim a caracteriza:

E-mails a serem respondidos, celulares que tocam em casa e computadores portáteis garantem que o trabalho acompanhe o professor para além dos muros da universidade, nos momentos institucionalmente destinados ao descanso e ao lazer. O professor vai fisicamente para a casa, mas o dia de trabalho não termina, pois as inovações tecnológicas possibilitaram a derrubada de barreiras entre o mundo pessoal e o mundo profissional.

Com a disseminação e a consolidação das tecnologias digitais na vida e no trabalho dos professores há uma diluição das fronteiras até então existentes entre a vida e o trabalho. Trabalha-se a todo e qualquer tempo e espaço. E como elucidado por Mancebo (2007), o dia de trabalho parece não terminar, pois as demandas acompanham o professor independente do lugar em que ele esteja.

De modo específico, o e-mail é assim entendido por Negroponte (2006, p. 186):

[...] estilo de vida que causa grande impacto na maneira como trabalhamos e pensamos. Uma consequência bastante específica disso é a mudança no ritmo de trabalho e do lazer. Trabalhar das nove às cinco, cinco dias por semana, e ter duas semanas de férias por ano é um esquema que, como ritmo dominante do mundo dos negócios, começa a desaparecer. As mensagens profissionais começam a misturar-se às pessoais e o domingo já não difere tanto da segunda-feira.

Negroponte (2006) suscita uma reflexão sobre uma prática recorrente na rotina dos professores: o uso dos e-mails. De modo ininterrupto, seja dia de semana ou final de semana, os e-mails lotam as caixas de entrada dos endereços eletrônicos e demandam respostas e feedbacks imediatos. Assim sendo, o e-mail configura-se em uma ferramenta que aproxima ainda mais o docente de seu trabalho. O e-mail tornou-se um aplicativo presente nos celulares e que acompanha o professor para além dos muros das universidades, contribuindo assim para a diluição da vida no trabalho e vice-versa.

Soma-se a isso, a incorporação de aplicativos como o WhatsApp que, de modo ininterrupto, fornece a conexão com o mundo do trabalho. Dada a sua instantaneidade, o WhatsApp tem cada vez mais permeado o cotidiano de trabalho e as relações do professor, de modo que o e-mail tem sido mais direcionado para a formalização dos contatos que já se deram previamente via aplicativo supracitado.

Atrelada à intensificação do trabalho docente, Cecílio e Sousa (2009, p. 239) também esclarecem acerca da precarização profissional:

Os salários da carreira docente, de modo geral, revelam-se incompatíveis com a necessidade de atualização do professor de modo a atender, a contento, sua missão técnica social. Sua remuneração mostra-se desproporcional ao aumento do trabalho a que é submetido, quando não até em questões discutíveis. Talvez seja esse um dos aspectos mais fortes da “precarização profissional.” [...]. Para esse processo, a informática parece concorrer, enquanto age na intensificação do ritmo de trabalho do professor, expondo-o a jornadas prolongadas dentro e fora da escola, em que o trabalho tende a extrapolar a jornada de horas e dias fixos. Trabalha-se em qualquer hora e em qualquer lugar. O professor empregado, como tantos trabalhadores, tem trabalhado mais e está mais sujeito a flexibilização das relações de emprego.

As autoras indicam a incompatibilidade entre a remuneração dos professores, o real tempo trabalhado e as necessidades da vida como um todo, incluindo as de natureza formativa, como por exemplo, a participação em eventos científicos e capacitações continuadas que nem sempre são custeadas pela instituição ou quando são não ocorrem de modo integral. A remuneração do trabalho docente não acompanha a intensificação do seu trabalho, o que deixa o trabalhador exposto à mazela da fragilização da remuneração salarial e social advindas do trabalho.

Sguissardi e Silva Júnior (2009) (re) inventam a intensificação do trabalho e a denominam de extensificação do trabalho, compreendida como o prolongamento da jornada de trabalho para além dos espaços escolares com a intensificação da produtividade acadêmica. Sendo as demandas dos professores nitidamente intermináveis, eles sempre terão motivos para trabalhar a todo o tempo e momento. E nesse sentido, a exigência por produtividade aparece revestida e camuflada pelo “produtivismo acadêmico” cuja lógica, veladamente perversa e ardilosa, será pormenorizada nas sessões seguintes.

A intensificação e a extensificação do trabalho docente trazem evidentes repercussões para a saúde dos professores. Cecílio e Reis (2014, p. 111) esclarecem que:

[...] o trabalho intensificado pode ocasionar cansaço físico e mental, alterações emocionais, uma sobrecarga para o trabalhador, cada vez mais exigido na função que desempenha. Tudo isso para atender às exigências do capitalismo e ter no trabalho a possibilidade de superar cada vez mais os próprios limites e nele permanecer.

Faz-se indispensável compreender o modo como as organizações se estruturam para assim identificar os seus reflexos na saúde do trabalhador ou, ainda, na exposição deste ao sofrimento e a outros agravos. Heloani e Lancman (2004, p. 78) assim se posicionam:

Entender as organizações do trabalho e seus reflexos na qualidade de vida, na saúde e no modo de adoecimento dos trabalhadores é de fundamental importância na compreensão e na intervenção em situações de trabalho que estejam gerando sofrimento e agravos à saúde do trabalhador.

Apesar de permearem a vida e o trabalho dos professores, os efeitos da intensificação e da precarização do trabalho docente nem sempre são criticamente visualizados, o que faz culminar em um trabalho, além de intensificado e extensificado, também alienado. A jornada de trabalho dos professores parece não ter fim. A docência parece ser uma vida sem intervalo. A carga horária diária mostra-se insuficiente para tantos afazeres e tantas demandas inadiáveis com prazos delimitados e/ou muitas das vezes até mesmo expirados.

Muitos professores levam o trabalho excedente para casa e essas horas extensificadas não são remuneradas. Pelo contrário, configuram-se em uma cortesia ofertada como contrapartida à remuneração mensal correspondente a 40 horas semanais, mas que na prática não se restringem a esse quantitativo simbólico. O final de semana continua sendo de trabalho. Nesse sentido, os trabalhadores docentes assumem a condição de infoproletários (ANTUNES; BRAGA, 2009) podendo transpor a condição de trabalhadores docentes a trabalhadores doentes.

O “trabalho imaterial, invisível e imensurável” é estudado por Lazzarato e Negri (2001, p. 21). Esse trabalho não quantificado existe e imprime marcas na constituição da saúde de professores universitários. Imersos em uma “plataforma da vida digital” (NICOLACI-DA-COSTA, 2006), os professores ficam 24 horas conectados na docência na condição de “servos do trabalho”. Cumpre refletir que a produtividade em qualquer atividade de trabalho encontra-se atrelada à disponibilidade de condições de saúde, incluindo aspectos físicos, psicológicos e sociais. Premissa esta válida para todos os trabalhadores e não apenas os docentes.

Ao professor compete o desafio de visualizar-se enquanto um trabalhador, pois é esta a condição assumida por ele perante aquele que adquire a sua força de trabalho. Nas palavras de Marx (1985, p. 13):

Nos estabelecimentos de ensino, por exemplo, os professores, para o empresário do estabelecimento podem ser meros assalariados; há um grande número de tais fábricas de ensino na Inglaterra. Embora eles não sejam trabalhadores produtivos em relação aos alunos, assumem essa qualidade perante o empresário. Este permuta seu capital pela força de trabalho deles e se enriquece por meio desse processo. O mesmo se aplica às empresas de teatro,

estabelecimentos de diversão etc. O ator se relaciona com o público na qualidade de artista, mas perante o empresário é trabalhador produtivo. Todas essas manifestações da produção capitalista nesse domínio, comparadas com o conjunto dessa produção, são tão insignificantes que podem ficar de todo despercebidas.

Ao discutir essa dualidade de existência, Marx (1985) desperta reflexões fundamentais, pois entender-se enquanto um trabalhador contribui para que o docente visualize a oportunidade de encampar uma luta em prol da defesa de direitos com reflexos diretos para o campo da saúde do trabalhador.

Imbuída da fundamentação teórica preliminarmente delineada, o objetivo geral da presente pesquisa é analisar o modo como os coordenadores dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* compreendem o trabalho docente e seus impactos na saúde do trabalhador. Os objetivos específicos consistiram em: a) avaliar como a extensificação do trabalho e o presenteísmo impactam na invisibilidade de processos de adoecimento; b) identificar a imersão dos professores nas tecnologias digitais e a possível diluição das barreiras entre o trabalho e a vida cotidiana; c) compreender as relações entre saúde e trabalho docente nas vivências dos coordenadores e de seus pares.

Esta pesquisa se estruturou a partir das seguintes perguntas:

- a) a organização do trabalho docente nas universidades públicas e as condições de trabalho interferem na constituição da sua saúde?
- b) a extensificação do trabalho docente e o presenteísmo impactam na invisibilidade dos processos de adoecimento dos professores universitários?
- c) o nível de imersão, e de modo específico, o uso que os professores universitários fazem das tecnologias digitais fora de seu horário de trabalho e de seu espaço sócio-ocupacional contribui para a diluição das possíveis delimitações existentes entre o trabalho e a vida cotidiana dos trabalhadores docentes?

Para cada uma das perguntas tivemos a elaboração dos respectivos pressupostos. A organização do trabalho docente nas universidades públicas traz marcas do contexto sócio-histórico e como tal é permeada pelos interesses da lógica do capital. A extensificação, intensificação do trabalho e o produtivismo são elementos marcantes dos impactos da lógica do capital no meio acadêmico (MANCIBO, 2007; ANTUNES; BRAGA, 2009).

As tecnologias digitais permeiam a vida e o trabalho das pessoas de um modo geral, não sendo diferente com os professores universitários. As delimitações entre a vida pessoal e profissional do trabalhador docente têm se tornado cada vez mais “fluidas” uma vez que o acesso às tecnologias digitais tem acentuado ainda mais a continuidade do seu trabalho mesmo fora do ambiente e da sua jornada de trabalho. A conexão às redes virtuais permite que os professores sejam acionados a qualquer tempo e espaço, ocasionando uma maior intensificação de seu trabalho. Dela pode advir cansaço físico e mental, alterações emocionais, uma sobrecarga para o trabalhador, cada vez mais exigido na função que desempenha.

A intensificação do trabalho docente aparece muitas vezes camuflada de fomento ao produtivismo que também desencadeia em adoecimento. Sobre esta perversa realidade, Correia, Garcia e Alvarenga (2011) esclarecem que “publicar é preciso, transformar cientistas em máquinas de produção não é preciso.”. O fato é que em prol do produtivismo exacerbado, professores abdicam de suas vidas pessoais, do seu descanso e lazer, o que influencia sobretudo em seu processo saúde-doença.

Os professores estão cada vez mais imersos em uma plataforma de vida digital, pois utilizam as tecnologias digitais para o trabalho e para a vida de um modo geral. Ainda que o contexto de consolidação das tecnologias digitais seja quase que universal para quase todos, importa considerar que cada pessoa lida e se relaciona com as tecnologias digitais a seu modo. Prensky (2001) sistematizou reflexões acerca deste uso, correlacionando-o com nascimento do sujeito, adotando como marco para a compreensão deste uso o surgimento das tecnologias digitais. Para o autor, professores nativos digitais são aqueles que nasceram no contexto de disseminação das tecnologias digitais, que são por eles entendidas como uma linguagem digital “falada” pelos nativos desde o momento em que eles nasceram. Aquele que não nasceu no mundo digital, mas em alguma época de nossas vidas, ficou fascinado e adotou muitos ou a maioria dos aspectos da nova tecnologia são, e sempre serão comparados a eles, sendo chamados de “Imigrantes Digitais.” (PRENSKY, 2001).

As fronteiras entre o trabalho e a vida têm se tornado cada vez mais fluidas. Não há mais um tempo e um espaço específicos e únicos para o exercício do trabalho docente (CECÍLIO; REIS, 2014). A nítida e crescente precarização do trabalho docente traduzida pelo contexto da reestruturação produtiva, pela

intensificação e extensificação do trabalho produzem efeitos para a saúde dos trabalhadores docentes que muitas vezes se vêem acometidos por condições de adoecimento.

Ao caracterizar o e-mail enquanto um estilo de vida que permite uma mobilidade extraordinária, Negroponte (2006) tece semelhanças entre o domingo e a segunda-feira na medida em que o tempo e o espaço para o trabalho e o lazer têm suas fronteiras diluídas. As tecnologias digitais propiciam ainda mais a imersão no mundo do trabalho. O docente não termina as suas atividades diárias na sala de aula ao concluir a sua jornada de trabalho. Lazzarato e Negri (2001, p. 25) compreendem o trabalho excedente realizado pelos professores em seus lares como “invisível”, “imensurável”, “intelectualizado” e “imaterial”. Apesar de nem sempre quantificável, esta modalidade de trabalho produz efeitos para a saúde mental dos professores. Afeta a vida e a saúde desses trabalhadores.

Do trabalho docente pode advir prazer, mas também sofrimento. Muito se estuda sobre o absenteísmo, o mal-estar, a síndrome de burnout e a síndrome da desistência entre os trabalhadores docentes (SELIGMANN-SILVA, 2011). No entanto, somada a essa conjuntura torna-se imprescindível o estudo do presenteísmo, da intensificação e da extensificação do trabalho que afetam diretamente o processo educacional e a qualidade de vida dos trabalhadores docentes. Nesse sentido, o trabalhador perde o sentido da relação com o seu trabalho.

Imbuídas destas reflexões conduzimos o processo de pesquisa. Os resultados obtidos são apresentados em seis sessões. Na segunda sessão intitulada “Metodologia” apresentaremos o delineamento do estudo. De natureza qualitativa, a pesquisa constituiu-se por duas fases em permanente interlocução: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo. É realizado o detalhamento do processo de construção dos dados com ênfase nos procedimentos adotados para a seleção dos participantes da pesquisa e construção das entrevistas e para a análise temática.

Na terceira sessão denominada “Trabalho docente em universidades públicas federais” serão discutidos os achados conceituais para a categoria trabalho com centralidade no trabalho docente na pós-graduação *stricto sensu* e as suas especificidades. São apresentadas as diferenciações do trabalho docente nas instituições públicas e nas privadas com foco nas condições de trabalho, na organização do trabalho docente e na carreira docente na universidade pública.

“Identidades docentes” é o tema da quarta sessão. Nele analisaremos a constituição da identidade docente a partir do modo como os professores coordenadores dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da IFES pesquisada sentem, pensam e se desafiam com o trabalho docente cotidianamente.

Na quinta sessão “Tecnologias digitais: intensificação e extensificação do trabalho docente” será discutida a interface entre as tecnologias digitais e o trabalho docente a partir do viés da intensificação e da extensificação do trabalho, considerando-se a sua natureza mental, intelectual e imaterial. A centralidade desta sessão recai na vida do trabalhador docente e suas interconexões com as tecnologias digitais.

A sexta sessão é intitulada “Saúde do trabalhador docente”. Nela serão problematizadas as interfaces existentes entre a saúde, o trabalho e a vida dos trabalhadores docentes a partir de considerações acerca do produtivismo acadêmico e suas repercussões para a saúde dos professores bem como as vivências de prazer e de sofrimento advindas do trabalho, perpassando pela análise do trabalhar adoecido, do afastamento por motivo de saúde e do adoecimento dos pares.

Por fim, são tecidas as considerações finais deste estudo com ênfase na construção de estratégias em prol da construção de um trabalho docente criativo, decente e saudável, com a subsequente apresentação das referências que subsidiaram o desenvolvimento desta pesquisa.

II METODOLOGIA

*Tecer era tudo o que fazia.
Tecer era tudo que queria fazer.
(COLASANTI, 1985)*

Nesta seção são descritos os aportes teórico-metodológicos adotados para a construção do processo de pesquisa. Tida como um processo de permanente interlocução, a pesquisa em questão, de natureza qualitativa, constituiu-se por duas fases: pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. Conforme a epígrafe apresentada acima, a metodologia do presente estudo será traduzida pela tessitura continuada dos fios, com ênfase no reconhecimento do desejo de sempre tecer.

2.1 Pesquisa Bibliográfica

A pesquisa bibliográfica foi realizada através de um levantamento em bases de dados eletrônicos, a saber, nos seguintes sites científicos: Scientific Electronic Library Online (SCieLO), Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), Literatura Latino Americana e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde (LILACS), Domínio Público – Biblioteca digital desenvolvida em software livre, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPEd) e em periódicos das universidades federais do país que tenham produções relevantes nesta área e no acervo da Biblioteca da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

A produção acadêmica para revisão foi selecionada a partir dos seguintes critérios: a) conter no título e/ou nas palavras-chave do resumo um ou mais dos seguintes termos de busca: “trabalho docente e ensino superior”, “trabalho docente na pós-graduação”, “ensino, pesquisa, extensão e gestão na pós-graduação”, “tecnologias digitais”, “trabalho docente e tecnologias digitais”, “intensificação do trabalho docente”; “saúde mental dos professores” e “saúde do trabalhador docente”; b) ter sido produzido nos últimos 10 anos; c) estar em língua portuguesa ou inglesa.

A revisão empreendida foi conduzida com a leitura e a incorporação de estudos tendo em vista os objetivos da pesquisa e o referencial teórico adotado e não se tratou de revisão sistemática de literatura.

2.2 Pesquisa de Campo: o processo de construção dos dados

A pesquisa de campo iniciou-se após a aprovação deste projeto no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) com Seres Humanos da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), cujo CAAE é 59349516.7.0000.5154 com o seguinte número de parecer: 1.742.564. Para fins de conhecimento e apreciação o parecer consubstanciado (ANEXO A) encontra-se anexo a esta dissertação.

A construção dos dados foi realizada por meio de entrevistas com roteiro semiestruturado. Minayo (2010, p. 261-2) define as entrevistas como “conversas com finalidade” e de modo específico caracteriza tal entrevista semiestruturada como aquela que “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”.

Conforme informado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), as entrevistas foram áudio-gravadas e transcritas na íntegra seguindo rigorosamente os preceitos éticos (APÊNDICE A). Cada professor recebeu cópia da transcrição de sua entrevista para conferência e autorização final para uso na pesquisa e em demais publicações.

Dada à confidencialidade e o sigilo em relação às falas dos sujeitos pesquisados, cada docente foi convidado a nominar-se com um pseudônimo aplicando-se para tanto os seguintes critérios: a) ser escritor da literatura brasileira, compositor ou cantor brasileiro, independentemente do ano, do gênero; b) realizar a escolha mantendo-se o mesmo sexo que o do pesquisado.

Os pseudônimos escolhidos pelos próprios docentes foram: Vinícius de Moraes, Jorge Amado, Guimarães Rosa, Clarice Lispector, Carlos Gomes, Cecília Meirelles, Tom Jobim, Machado de Assis, Rachel de Queiroz, Zélia Gattai Amado de Faria, Cruz e Souza, Augusto dos Anjos, Luís Fernando Veríssimo, João Cabral de Melo Neto, Monteiro Lobato, Euclides da Cunha e Cora Coralina. Esse processo conferiu leveza e inspiração aos trabalhadores docentes que verbalizaram acerca de processos tão intensos de suas vidas.

O Quadro 1 indica a inserção dos entrevistados por área de conhecimento. Outros detalhes não foram expostos considerando a privacidade dos sujeitos e o anonimato assegurados a cada participante da pesquisa.

Quadro 1 – Participantes do estudo segundo a área do conhecimento e o pseudônimo.

Nº	Área do Conhecimento (CNPq)	Entrevistado/a
1	Ciências Exatas e da Terra	Vinícius de Moraes. Luís Fernando Veríssimo e Monteiro Lobato.
2	Ciências Biológicas	Tom Jobim e Zélia Gattai.
3	Engenharias	Jorge Amado e Augusto dos Anjos.
4	Ciências da Saúde	Machado de Assis e Cora Coralina.
5	Ciências Agrárias	Carlos Gomes, Rachel de Queiroz.
6	Ciências Sociais	Clarice Lispector, João Cabral.
7	Ciências Humanas	Guimarães Rosa, Cecília Meirelles e Euclides da Cunha.
8	Linguística, Letras e Artes	Cruz e Souza.

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2017.

As entrevistas foram marcadas pelo estabelecimento de diálogo permeado pela cordialidade e afetividade. No geral, os professores demonstraram satisfação e interesse em participar da pesquisa. Os sujeitos ficaram totalmente livres para a todo e qualquer momento manifestarem desistência quanto à participação na pesquisa sem qualquer prejuízo a si e ao grupo devido a sua escolha. Até o momento nenhum docente manifestou interesse em desistir.

Para além da mera execução de um procedimento metodológico para a “extração”, “coleta”, “obtenção” de dados empíricos, a realização das entrevistas propiciou a vivência de verdadeiros encontros humanos com os professores coordenadores dos cursos de pós-graduação na modalidade *stricto sensu* da IFES. O roteiro contendo os blocos temáticos com as respectivas questões da entrevista encontra-se ao final desta dissertação. (APÊNDICE B).

Cada encontro humano representou para esta pesquisa a emergência de um novo “fio” que, gradualmente, foi se entrelaçando aos “fios” já existentes possibilitando a constituição de um “tecido vivo”, a somar-se com outros tantos “retalhos” oriundos de outras pesquisas desenvolvidas por outros autores. Como exposto pelo entrevistado Vinícius de Moraes, “*A sua entrevista me fez pensar.*”, ao que acrescentamos: nos fez pensar também. Essa devolutiva do trabalhador docente logo na primeira entrevista conferiu ainda mais ânimo e persistência para a continuidade do processo de construção do “tecido vivo.”

Importa refletir que o tecer dos “fios” é ao mesmo tempo continuado, incessante, árduo, desafiante e prazeroso. Ainda que os “fios” por vezes se misturem ou se embaracem, se mostrem curtos ou frágeis, sempre há o que tecer. E

assim vão se constituindo os “mosaicos”, isto é, os “tecidos vivos” de uma pesquisa.

2.3 Participantes da Pesquisa

Inicialmente, foi feita uma abordagem junto a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPP), órgão administrativo da IFES, responsável pela execução e gestão da política institucional afeita à pós-graduação, à pesquisa e à inovação científica e tecnológica na referida instituição, com a finalidade de se apresentar o projeto de pesquisa, obter a autorização para a sua execução, bem como de se levantar informações quantitativas e qualitativas sobre os cursos de pós-graduação *stricto sensu* da IFES. Até o início da pesquisa de campo, outubro de 2016, existiam 34 cursos de mestrado acadêmico, 07 de mestrado profissional e 18 de doutorado, totalizando 59 cursos.

Esta pesquisa foi realizada com 17 docentes coordenadores de programas de pós-graduação dos cursos de mestrado acadêmico, mestrado profissional e doutorado de uma IFES, contemplando-se as áreas do conhecimento segundo definido pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a saber: 1- Ciências Exatas e da Terra; 2- Ciências Biológicas; 3- Engenharias; 4- Ciências da Saúde; 5- Ciências Agrárias; 6- Ciências Sociais Aplicadas; 7- Ciências Humanas; 8- Linguística, Letras e Artes.

Na referida IFES não há curso classificado na categoria “Outros”. Portanto, consideramos apenas oito áreas, ressaltando que na modalidade mestrado há cursos nas oito áreas do conhecimento, na modalidade doutorado em sete e na modalidade mestrado profissional em quatro áreas, o que a priori totalizaria 19 docentes. Um docente de curso de doutorado não aderiu à pesquisa. Uma docente participante do estudo coordena dois programas de pós-graduação (doutorado e mestrado profissional) e foi contabilizada uma única vez. Desta forma, participaram do estudo 17 docentes. Os programas contemplados na pesquisa são apresentados no Quadro 2.

Uma vez realizado o sorteio dos cursos de pós-graduação nas três modalidades para cada área do conhecimento segundo o CNPq procedemos à seleção dos docentes participantes, de acordo com os seguintes critérios: a) coordenar o curso de pós-graduação sorteado para compor a pesquisa observado o

seu pertencimento a uma das oito áreas do conhecimento segundo definido pelo CNPq; b) independente do tempo de formação e atuação na pós-graduação, sexo, deficiência física e outras questões culturais.

Quadro 2 – Distribuição dos programas de pós-graduação *strictu sensu* contemplados pela pesquisa segundo área do conhecimento do CNPq e tipo.

Nº	Área do Conhecimento (CNPq)	Mestrado Acadêmico	Doutorado	Mestrado Profissional	Total
1	Ciências Exatas e da Terra	01	01	01	03
2	Ciências Biológicas	01	01	-	02
3	Engenharias	01	01	-	02
4	Ciências da Saúde	01	01	01	03
5	Ciências Agrárias	01	01	-	02
6	Ciências Sociais Aplicadas	01	Não aderiu	01	02
7	Ciências Humanas	01	01	01	03
8	Linguística, Letras e Artes	01	-	-	01
Total		08	06	04	18

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2017.

A definição do primeiro critério para a inclusão dos docentes na pesquisa decorreu da compreensão que os coordenadores de cursos possuem uma visão global da situação do curso, além de, em tese, acumularem paralelamente às atribuições da coordenação as atividades da docência, da pesquisa e da extensão. Ademais, a manutenção deste critério assegurou a constituição de uma amostra, de caráter aleatório, contemplando-se todas as áreas do conhecimento segundo o CNPq. Acrescido a tais motivos, destaca-se a importância dos coordenadores na efetivação da política de financiamento, além da sua experiência nos cursos de graduação e pós-graduação.

Os critérios para inclusão foram confirmados com cada um dos sujeitos a serem pesquisados no momento do convite para participação na pesquisa. A composição da amostra permitiu abarcar docentes de diferentes áreas do conhecimento inseridos em cursos de pós-graduação de variados níveis (mestrado acadêmico, mestrado profissional e doutorado), o que permitiu ampla problematização das perguntas norteadoras desta pesquisa.

Os critérios para exclusão dos sujeitos na participação da pesquisa foram: a) ainda que docente, não coordenar o curso de pós-graduação *stricto sensu* sorteado para compor a pesquisa; b) não consentir participar da pesquisa e/ou não assinar o TCLE; c) desistir de participar da pesquisa a todo e qualquer tempo e/ou em

qualquer etapa da pesquisa. Os critérios para exclusão foram confirmados com cada professor no momento do convite para participação na pesquisa.

Através de um levantamento no site institucional da IFES relacionamos todos os nomes, e-mails e telefones dos coordenadores dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. O primeiro contato para participação na pesquisa foi realizado via e-mail com o encaminhamento de um “Convite para participação na Pesquisa”.

A fim de formalizar e conferir uma identidade para a pesquisa foi criada uma conta de e-mail específica para a comunicação entre os pesquisadores e os docentes convidados. Foi concedido a cada professor um tempo máximo de quinze dias para o direcionamento de resposta quanto ao convite enviado.

Nesta primeira etapa recebemos a resposta de apenas um docente que se manifestou favoravelmente à participação na pesquisa. Prevendo problemas de natureza eletrônica, afastamento em virtude de férias ou, ainda, viagens institucionais e/ou pessoais que podem interferir no acesso aos e-mails, expirado o primeiro prazo delimitado, redirecionamos outro e-mail, concedendo o prazo final de cinco dias para a resposta. Novamente não obtivemos retorno.

Mediante este impasse, decidimos visitar todos os coordenadores dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* sorteados para compor a pesquisa e presencialmente expusemos a finalidade da pesquisa e reiteramos o convite para participação na mesma.

As visitas aos 17 professores foram realizadas em dois dias. Nos casos em que os professores não foram encontrados em suas respectivas salas da coordenação por estarem ministrando aulas, atuando no desenvolvimento dos projetos ou em viagens institucionais e/ou de férias, dentre outros motivos, o convite para participação na pesquisa foi deixado com os assistentes administrativos. Compete destacar a receptividade com a qual fomos recebidos nas secretarias dos cursos. Pessoalmente muitos professores compartilharam que compreenderam o convite realizado para participação na pesquisa como um vírus e que em virtude deste motivo nem abriram ou responderam ao e-mail encaminhado.

As entrevistas foram agendadas segundo a preferência e a disponibilidade de data, horário e local dos professores que foram ágeis na marcação das entrevistas, mesmo a IFES pesquisada estando em período de greve. A maioria das entrevistas foi realizada nos meses de novembro e dezembro de 2016. Apenas três entrevistas foram realizadas em janeiro de 2017.

Das dezoito visitas, obtivemos êxito em dezesseis. Em um programa de doutorado, o coordenador manifestou interesse em participar, mas após quatro visitas não agendou a entrevista, o que configurou implicitamente como indisponibilidade/desistência. Neste caso, foi realizado outro sorteio a fim de contemplar um curso de doutorado da mesma área do conhecimento. Após o sorteio e visita ao coordenador, obtivemos êxito e a área do conhecimento pretendida foi representada.

Um coordenador de outro programa de doutorado não respondeu aos contatos via e-mail ou visitas. O assistente administrativo posicionou não ter tido a resposta do referido professor, o que também configurou como indisponibilidade/desistência. Não havendo outro curso de pós-graduação na referida área do conhecimento, não foi possível a substituição. Deste modo, a amostra foi encerrada com 17 docentes coordenadores dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, contemplando-se todas as áreas do conhecimento segundo o CNPq.

Após a realização e transcrição integral⁴ das entrevistas foi possível condensar as características dos participantes da pesquisa conforme apresentado na Tabela 1. Como pode ser observado na referida tabela, 12 (70,6%) dos docentes são do sexo masculino e 05 (29,4%) feminino. Esta realidade reafirma o quanto a docente do sexo feminino está ainda afastada dos cargos tidos como de poder e status na IFES.

Os docentes participantes da pesquisa possuem de 36 a 62 anos. De modo específico, 05 docentes (29%) estão na faixa etária dos 30 a 39 anos, 04 docentes (24%) situam-se na faixa etária dos 40 a 49 anos, 06 docentes (35%) encontram-se na faixa etária dos 50 a 59 anos e 02 docentes (12%) estão na faixa etária dos 60 anos ou mais.

No tocante ao tempo transcorrido desde a primeira graduação, os docentes participantes do estudo apresentam a seguinte realidade: 07 (42%) concluíram a primeira graduação entre 10 a 19 anos, 05 (29%) entre 20 a 29 anos e outros 05 (29%) entre 30 a 39 anos atrás.

⁴ A transcrição das dezessete entrevistas totalizou 267 páginas. No arquivo das transcrições constam apenas os pseudônimos, resguardando deste modo, o sigilo e a confidencialidade. Os documentos atinentes à pesquisa de campo encontram-se devidamente arquivados conforme as diretrizes e os preceitos éticos da pesquisa envolvendo seres humanos.

Tabela 1 – Caracterização dos participantes do estudo segundo sexo, faixa etária, tempo de graduação e atuação em instituições de ensino.

VARIÁVEL	N.	%
SEXO		
Feminino	05	29
Masculino	12	71
Total	17	100
FAIXA ETÁRIA		
30 a 39 anos	05	29
40 a 49 anos	04	24
50 a 59 anos	06	35
60 anos ou mais	02	12
Total	17	100
TEMPO DE CONCLUSÃO DA GRADUAÇÃO		
10 a 19 anos	07	42
20 a 29 anos	05	29
30 a 39 anos	05	29
Total	17	100
ATUAÇÃO EM INSTITUIÇÕES PRIVADAS		
Sim	07	42
Não	10	58
Total	17	100
TEMPO DE ATUAÇÃO NA IFES		
00 a 09	07	42
10 a 19	03	17
20 a 29	05	29
30 a 39	02	12
Total	17	100

Fonte: elaborado pelas autoras, 2017.

Em relação à experiência *a priori* em universidades privadas, 07 dos docentes (42%) entrevistados apresentam experiência nestas instituições, enquanto 10 (58%) atuaram exclusivamente em instituições públicas.

Os docentes participantes do estudo possuem tempos de atuação variados na IFES pesquisada: 07 (42%) apresentam até 09 anos de atuação, 03 (17%) possuem 10 a 19 anos, 05 (29%) com 20 a 29 anos e 02 docentes (12%) possuem de 30 a 39 anos. Esta ampla inserção nos docentes no ensino é importante, pois traz uma intensa trajetória institucional, salutar para discussão da vida acadêmica.

2.4 Análise dos dados

A sistematização dos dados empíricos seguiu os preceitos da análise temática em conformidade ao que dispõe Minayo (2002, p. 208): “a noção de tema

que está ligada a uma afirmação a respeito de determinado assunto. Ele comporta um feixe de relações e pode ser graficamente representada através de uma palavra, uma frase, um resumo”.

Quadro 3 – Categorias temáticas e unidades de sentido que emergiram das entrevistas

CATEGORIAS TEMÁTICAS	UNIDADES DE SENTIDO
TRABALHO DOCENTE	Especificidades do trabalho docente na pós-graduação
	Diferenças na condição docente em instituição privada e pública
	Condições de trabalho
	Organização do trabalho
	Carreira
IDENTIDADES DOCENTES	Sentimentos no exercício da função docente
	Pensamentos mais recorrentes e intensos
	Desafios do trabalho docente na atualidade
TECNOLOGIAS DIGITAIS, INTENSIFICAÇÃO E EXTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE	Uso das tecnologias digitais/espacos
	Uso das tecnologias digitais fora do ambiente de trabalho, para fins de trabalho
	Impactos das tecnologias digitais para o trabalho e cotidiano da vida.
SAÚDE DO TRABALHADOR DOCENTE	Produtivismo
	Aspectos gratificantes do trabalho docente
	Aspectos desgastantes do trabalho docente
	Trabalhar adoecido
	Afastamento por motivo de saúde
	Adoecimento de colegas em decorrência do trabalho

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2017.

Para Braun e Clarke (2006 p. 81), a análise temática é considerada propriamente um método “para identificar, analisar e relatar padrões (temas) dentro dos dados. Ela minimamente organiza e descreve o conjunto de dados em (ricos) detalhes”. Em um primeiro momento de familiarização com os dados, realizamos a transcrição, a leitura e a releitura com apontamentos de ideias iniciais. Em seguida, iniciamos o processo de geração dos códigos iniciais com a codificação das características interessantes dos dados de forma sistemática em todo o conjunto dos dados e coleta de dados relevantes para cada código.

Após este procedimento, demos início à busca por temas, com o agrupamento de códigos em temas potenciais, reunindo todos os dados relevantes para cada tema potencial. Procedemos à revisão dos temas com a verificação se os temas funcionavam em relação aos extratos codificados (Nível 1) e ao conjunto de dados inteiro (Nível 2), gerando um “mapa” temático da análise.

Por fim, definimos e nomeamos temas, por meio da realização de uma análise para refinar as especificidades de cada tema, e a história geral contada pela análise coma geração de definições e nomes claros para cada tema para então produzirmos o relatório a partir da seleção de exemplos vívidos e convincentes do extrato, análise final dos extratos selecionados⁵, relação entre análise, questão da pesquisa e literatura, produzindo um texto cuja sistematização se deu por meio de itens.

Cumpramos esclarecer que ao longo de cada item foram destacados extratos das entrevistas selecionados a partir da representatividade de tal discurso diante da categoria temática debatida. Tornou-se inviável citar todos os entrevistados em cada categoria temática em virtude do alongamento do texto e das eventuais repetições de sentido. Assim, realizamos agrupamentos e evidenciamos deste modo os extratos mais marcantes para a construção do texto.

⁵ A fim de assegurar a confidencialidade e o anonimato das informações, os participantes se nominaram com pseudônimos de compositores e escritores da literatura brasileira. Ao longo da dissertação, foram selecionados extratos ou trechos das entrevistas para subsidiar e direcionar as análises. A fim de distinguir extratos de entrevistas de eventuais citações de autores diversos, mantivemos os primeiros em fonte itálica.

III TRABALHO DOCENTE EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS FEDERAIS

Neste item apresentamos os achados conceituais do trabalho e de modo específico do trabalho docente com ênfase nas especificidades deste trabalho na pós-graduação modalidade *stricto sensu*.

Cotidianamente, os professores são indagados com a seguinte questão: “*Você trabalha ou você só dá aula?*”, o que remete a uma necessidade de ampla problematização sobre as matrizes sociais que perpassam a imagem do professor. Para muitos, o trabalho docente é ainda encarado como o “bico” que complementa a renda advinda de uma profissão original e conquistada *a priori*. Desta forma, o profissional que tiver êxito e sucesso em sua prática está socialmente apto para ser professor de modo complementar. Nesta medida, o fazer constitui uma condicionalidade para o ensino do saber.

Como evidenciamos neste item, o trabalho docente em instituições federais de ensino envolve uma gama de atividades, o que demanda a problematização de representações sobre a docência. Soma-se a isso a complexidade do trabalho no âmbito da pós-graduação.

Principiamos as reflexões do item sistematizando os achados conceituais referentes ao trabalho.

3.1 Trabalho: achados conceituais

*Vai trabalhar, vagabundo
Vai trabalhar, criatura
Deus permite a todo mundo
Uma loucura
Passa o domingo em família
Segunda-feira beleza
Embarca com alegria
Na correnteza
(HOLLANDA, 1976)*

O trabalho é uma das categorias fundantes desta pesquisa cujo tripé temático assenta-se na compreensão do trabalho, da saúde e da vida dos trabalhadores docentes, com foco nos professores coordenadores dos programas de pós-graduação modalidade *stricto sensu* de uma instituição federal de ensino superior.

Nesta pesquisa, consideramos a categoria trabalho a partir da matriz crítica que o entende como fonte de emancipação, mas que sendo apropriado pelo capital, transformou-se em uma fonte de dominação e alienação.

A epígrafe de Chico Buarque de Hollanda anuncia uma concepção de trabalho enviesada por aspectos negativos. As terminologias “vagabundo”, “loucura” e “correnteza” e as locuções verbais no imperativo “Vai trabalhar”, “Passa”, “Embarca” sugerem um clima tenso e distanciado de uma vivência positiva no trabalho. Esta é uma realidade que pode acometer a muitos trabalhadores, imprimindo-lhe um sentido negativo do trabalho.

A temática do trabalho comporta em si uma multiplicidade de inquietações, a saber: O que é trabalho? Por que as pessoas trabalham? Quais os sentidos que dele advém? Por que muitos sofrem pela falta de uma vaga de trabalho enquanto outros sofrem por terem que trabalhar excessivamente? O trabalho é fonte de sacrifício e/ou de prazer? Navarro (2017)⁶ assim problematiza a respeito do trabalho: “Os que saem do trabalho sofrem por ficarem sem e os que ficam no trabalho sofrem com o excesso”. Tal problematização anuncia o desafio de se estudar a categoria trabalho. Essas e muitas outras reflexões são possíveis e correlatas à categoria trabalho. O fato é que as respostas são singulares e perpassam a experiência subjetiva de cada um.

A palavra trabalho é utilizada em uma diversidade de situações cotidianas. Seja como ato, meio ou produto, o seu uso é corriqueiro e expressa o quanto o homem trabalha, tem trabalho ou produz trabalhos. Culturalmente, podemos ainda dizer ou ouvir as seguintes expressões: “*Entrou em trabalho de parto*” ou “*Foram vítimas de um trabalho de macumba*”. Pereira (2005) discute possíveis acepções para a palavra trabalho. Nas suas palavras:

A palavra trabalho é empregada com diversos significados, podendo referir-se tanto ao ato de laborar, de produzir (“estou trabalhando”), quanto ao esforço despendido (“me deu muito trabalho”), ou mesmo ao produto final obtido (como no caso de “trabalhos” acadêmicos. Albornoz (1986) menciona ainda outras aplicações da palavra trabalho, como no caso de deliberações de uma assembleia ou o processo de nascimento de uma criança, o que nos faz pensar em outras utilizações possíveis do termo: quem nunca ouviu falar de certos “trabalhos” associados à umbanda e outras práticas religiosas? (PEREIRA, 2005, p. 15)

⁶ Vera Lúcia Navarro proferiu esta reflexão na abertura do workshop intitulado “Reestruturação produtiva e Saúde do Trabalhador, desenvolvido durante “2º Seminário Nacional sobre Saúde e Trabalho: contribuições da saúde do trabalhador para o trabalho decente” realizado nos dias 22 a 24 de novembro de 2017 na Universidade de São Paulo, campus Ribeirão Preto.

O trabalho é muito mais que um meio para atender as necessidades humanas básicas. Conforme nos esclarece Dejours (2004, p. 30-31), ele mobiliza a personalidade por inteiro. De modo análogo, Navarro e Padilha (2007, p. 14) situam o trabalho enquanto um construtor da identidade humana:

Entendemos que o trabalho tem caráter plural e polissêmico e que exige conhecimento multidisciplinar; é também a atividade laboral fonte de experiência psicossocial, sobretudo dada a sua centralidade na vida das pessoas: é indubitável que o trabalho ocupa parte importante do espaço e do tempo em que se desenvolve a vida humana contemporânea. Assim, ele não é apenas meio de satisfação das necessidades básicas, é também fonte de identificação e de auto-estima, de desenvolvimento das potencialidades humanas, de alcançar sentimento de participação nos objetivos da sociedade. Trabalho e profissão (ainda) são senhas de identidade.

A categoria trabalho é, também, impregnada de representações coletivas na medida em que, a partir de certas características e repercussões de certos tipos de trabalho, o imaginário coletivo se sente na condição de emitir posicionamentos sobre os impactos do trabalho:

De médico, louco e analista de saúde mental no trabalho cada um tem um pouco. Isto se constata quando se anda pelas ruas e quando se conversa com as pessoas. É comum ouvir expressões como: *com um trabalho como estes, qualquer um fica doido!* É que a noção de que o trabalho pode ser responsável pelo sofrimento psíquico é óbvia, é como se fosse possível enxergar o sofrimento no rosto, no andar das pessoas, no sobrolho franzido das professoras, no olhar de desistência dos bancários, nas marcas do esforço das rugas precoces do bóia-fria. (CODO; JACQUES 2010, p. 28)

Etimologicamente, a palavra trabalho origina-se do latim *Tripalium*, “que era um instrumento de tortura de três paus ou uma canga que pesava sobre os animais” (MARTINS, 2014, p. 4). Uma das primeiras modalidades de trabalho reconhecida é a escravidão de um povo subjugado por outro por meio de guerras tribais ou entre países. Na Antiguidade, o trabalho “representava punição, submissão, em que os trabalhadores eram aqueles que tinham sido vencidos nas batalhas, eram escravos. A escravidão era considerada como coisa justa e necessária. Ser culto significava ser rico e ocioso” (JORGE NETO; CAVALCANTE, 2013, p. 7).

Ainda na Antiguidade, o poeta grego Hesíodo, no século VIII a.C., em seu poema *Erga* eleva o trabalho ao patamar do heroísmo:

Hesíodo celebra o trabalho como único caminho, ainda que difícil, para alcançar a Aretê, evidenciando o valor do trabalho. A Aretê era para os gregos o padrão ético para o comportamento individual, e em várias línguas modernas é traduzida como virtude, que, na análise do

grego clássico, significa, propriamente, o desenvolvimento das possibilidades espirituais, mentais e físicas de uma pessoa. (VIEIRA, 2010, p. 352).

Na Idade Média, “inicialmente, o trabalho foi considerado na Bíblia como castigo: Adão teve de trabalhar em razão de ter comido o fruto proibido (Gênesis 3)” (MARTINS, 2014, p. 3). A sociedade feudal, por volta do século X, dividia-se em três classes: o clero (*oratores*), os guerreiros (*bellatores*) e os trabalhadores (*laboratores*). De acordo com Soibelman (1981), esse sistema manteve-se entre os séculos X ao XIII, quando a escravidão foi substituída pela servidão.

A partir do século XII, a expansão populacional, as atividades urbanas e comerciais e os contatos com o Oriente pelo Mediterrâneo ocasionaram mudanças. Praticamente, houve uma inversão entre a Idade Média e o Renascimento, sendo que no período renascentista “despontam a admiração pelo trabalho e o valor dele, mas principalmente o artesanal e o artístico (do escultor, do pintor, do arquiteto e do cientista)” (CARMO, 1998, p. 26).

João Calvino, com a Reforma Protestante que ocorreu no século XVI na Europa, difundiu a noção da eminente dignidade do trabalho e do trabalhador, sobretudo. Ele foi “fecundo em iniciativas sociais tendentes a dar a todos os trabalhadores o sentido e a dignidade de seu labor, contra todas as reformas de alienação e de opressão” (BIÉLER, 1990, p. 540).

Na perspectiva calvinista, o trabalho é sinal de graça, e “não somente a religião concernia a toda a vida – econômica, profissional, familiar –, mas tudo devia concorrer para a glória de Deus [...] e Calvino afirmará que ‘dentre todas as coisas deste mundo, o trabalhador é o mais semelhante a Deus’” (WILLAIME, 2005, p. 70).

A Reforma Protestante alterou profundamente a concepção sobre o trabalho, deslocando-o a um total reconhecimento. Weber, em sua obra *A ética protestante e o espírito do capitalismo*, afirma que Calvino demonstra um interesse pela vida econômica e social maior do que Lutero, abandonando a ideia do trabalho como contemplação e mesmo como fonte de pecado original. Para Weber (1967, p. 112), a contemplação passiva é condenável “quando resultar em prejuízo para o trabalho cotidiano, pois ela é menos agradável a Deus do que a materialização de Sua vontade de trabalho”.

Em termos históricos, “o tipo de trabalho existente até a Revolução Industrial não era um trabalho livre, era um trabalho de escravos e servos, cuja ínfima condição social era condizente com o escasso ou quase nulo valor que se atribuída

ao seu esforço” (MELGAR, 1995, p. 50).

O trabalho pode representar a dimensão das relações que afeta os valores, as representações e a visão de mundo do trabalhador. Ainda, pode receber sentido, ao representar o campo das relações do indivíduo com a comunidade. Desta forma, o trabalhador passa a valorizar “o que é valorizado também pela sociedade como, por exemplo, ter um emprego, carteira assinada, receber um salário, e se submeter a muitas situações para manter-se ‘incluído’ dentro dessa população economicamente ativa, valorizada pela sociedade” (ZANARDO, 2010, p. 21).

Ademais, o trabalho “vem sendo reduzido à mera atividade vital, cuja única e exclusiva orientação ainda é a subsistência [...] não mais permite a possibilidade de afirmação pessoal, mas nos aprisiona junto ao impulso vital das necessidades imediatas” (MASCARENHAS, 2000, p. 76).

O trabalho, portanto, constitui-se como possibilidade de realização da essência humana no sentido ontológico atribuído por Karl Marx e, em cada momento histórico, tem se configurado de modo a atender interesses específicos. Nos tempos atuais observa-se com muita clareza as contradições entre as potencialidades de realização humana e de consciência de si mesmo e das relações com o outro e a alienação. O trabalho do(c)ente é síntese peculiar deste momento histórico.

É através do trabalho “que o homem é capaz de decodificar a natureza de modo a aproveitá-la instrumentalmente. O trabalho, portanto, funciona como uma ação intencional, consciente e reflexiva, capaz de libertar o homem da tirania da natureza” (CARDOSO, 2011, p. 11).

O trabalho é aqui compreendido em uma dimensão unicamente humana, assumindo o ser humano a condição de trabalhador. Diferentemente dos animais irracionais, o ser humano possui a capacidade de abstrair previamente o que deseja, isto é, projeta o seu trabalho mentalmente antes de executá-lo. Marx (2013) assim diferencia o trabalho do ser humano e o dos animais:

[...] Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a construção da sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado já existia idealmente [...] (MARX, 2013, p. 255-6)

Por vezes nos deparamos com trabalhos elaborados por animais irracionais, a exemplo das abelhas, aranhas e formigas, que de tão perfeitos desafiam a capacidade e a competência humanas. De acordo com Marx, a diferença entre o trabalho realizado por humanos e pelos animais irracionais consiste fundamentalmente na capacidade humana de planejamento a priori do que se pretende construir. Ao construir um prédio, o arquiteto elabora uma planta minuciosamente. Embora o mesmo não ocorra com a abelha, a arquitetura da colmeia põe em xeque a competência de muitos humanos (MARX, 2013).

Para Praun (2016, p. 28), “Trabalhar é, em alguma medida, improvisar e, como tal, empregar um pouco de criatividade pessoal no desenvolvimento da atividade em questão”. Nesse sentido, percebemos que o trabalho apresenta uma dinamicidade que extrapola as amarras da prescrição. Apesar de prescrito, o trabalho é, sobretudo, dinâmico. E ao dialogar com a realidade, o trabalho prescrito assume a roupagem do trabalho real demandando do trabalhador, além do ato de trabalhar, o de improvisar. O trabalho mobiliza funções cognitivas e psíquicas diversas, sendo a criatividade uma delas. Os improvisos no trabalho demandam quase sempre de criatividade que, sendo singular a cada sujeito, propicia um tom diferenciado ao resultado final alcançado e inicialmente planejado.

O trabalho extrapola o ato de trabalhar. Inclui, sobretudo, o ato de transformar e ser também transformado. Há, portanto, uma relação dialética que permeia a construção do trabalho. Dejours (2004, p. 30-31) assim esclarece:

Trabalhar constitui, para a subjetividade, uma provação que transforma. Trabalhar não é somente produzir; é também, transformar a si mesmo e, no melhor dos casos, é uma ocasião oferecida à subjetividade para se testar, até mesmo para se realizar. [...] O trabalho ultrapassa qualquer limite dispensado ao tempo de trabalho; ele mobiliza a personalidade por completo.

Pelo exposto, compreendemos que o trabalho incide diretamente na constituição da subjetividade e da personalidade do trabalhador. Nesse sentido, o trabalho compreenderia muito mais que o tempo gasto para o executar. Conforme elucida Dejours (2004, p. 30-1), o trabalho “mobiliza a personalidade por inteiro”, evidenciando a sua repercussão na esfera da totalidade humana.

A historicidade é um aspecto essencial para a compreensão da categoria trabalho. Lourenço (2009, p. 49) assim reflete:

Trata-se de pensar a categoria trabalho na sua condição sócio-histórica, ou seja, em cada período histórico o trabalho assume contornos determinados pelas forças políticas, econômicas,

científicas e culturais do período. Deve ser dito que, sob o capitalismo o trabalho está estritamente voltado para a produção e a reprodução do dinheiro, revestido em mercadorias. Por isso sofre profundas incrementações, com vistas a servir a valorização do capital.

O trabalho também influi na saúde dos trabalhadores. De acordo com Seligmann-Silva (2011, p. 35), “O trabalho, conforme a situação, tanto poderá fortalecer a saúde mental quanto vulnerabilizá-la e mesmo gerar distúrbios que se expressam coletivamente e no plano individual”. Compreender as relações entre trabalho e saúde constitui um dos focos deste estudo.

A existência de sentido na vida dentro do trabalho está condicionada à existência de vida fora do trabalho. A esse respeito, Antunes (2003, p. 112) assim esclarece:

[...] Não é possível compatibilizar trabalho assalariado, fetichizado e estranhado com tempo (verdadeiramente) livre. Uma vida desprovida de sentido no trabalho é incompatível com uma vida cheia de sentido fora do trabalho. Em alguma medida, a esfera fora do trabalho estará maculada pela desefetivação que se dá no interior da vida laborativa.

O sentido da vida do homem sem trabalho foi traduzido pelo poeta Nascimento Júnior (1983), popularmente conhecido por Gonzaguinha na canção “Um homem também chora”. Ele assim canta:

Um homem se humilha
se castram os seus sonhos
Seu sonho é sua vida
e vida é trabalho
E sem o seu trabalho
O homem não tem honra
Se morre, se mata.

Os versos da canção de Gonzaguinha correlacionam trabalho e vida. Pelos versos, apreendemos que um homem sem trabalho vivencia o sentimento de humilhação, castração dos sonhos, desonra e até mesmo a própria morte. O trabalho é, também, concebido como fonte de vida. Dele advém o sentido para a vida do trabalhador e a indissociabilidade entre os conceitos trabalho e vida.

Imerso em um ritmo alucinado e alucinante, Pereira (2005, p. 25) assim caracteriza o trabalhador contemporâneo:

O trabalhador assim se anuncia como um passante, desprovido de lugar em si mesmo e no mundo, condenado a vagar de um lugar para outro, em um ritmo alucinado e alucinante, que o impede de pensar inclusive sobre o fato deste andar frenético não levá-lo a lugar nenhum, como o célebre coelho da história de Alice no País das Maravilhas.

Sato (2010) considera o cenário do trabalho em nosso país com “um “mosaico” no qual o velho e o novo se mesclam”. Acerca dessa complexidade elucida que:

[...] o Brasil é como se fosse um mapa arqueológico onde formas materiais e simbólicas de vidas distintas convivem lado a lado oferecendo-nos desde processos manufatureiros até os mais sofisticados baseados na automação; onde o trabalho escravo faz parte da cadeia produtiva de grandes empresas; onde a crença de que o trabalhador é indolente e preguiçoso – dizem porque descendemos dos índios – convive com aquela de que agora o trabalhador é responsável e tem condições de planejar o seu próprio projeto de atividades e metas, prescindindo de um controlador externo porque o controle simbólico, nos moldes do panóptico de Foucault (1994) é eficaz o suficiente para garantir o conserto das práticas. Realidades que categorizamos como “novas” e “velhas” convivem lado a lado de forma ousada, sem qualquer constrangimento, inclusive em um chão de fábrica.

Diante do exposto podemos aqui refletir sobre as configurações contemporâneas de um trabalho frenético que, por vezes, pode estar pleno sentido ou ainda esvaziamento à vida do trabalhador. Imperam tensões entre o trabalho que realiza a essência humana e aquele que pode aniquilá-la. Entre o prazer e o desgaste, o campo da saúde do trabalhador funda pilares importantes para análise da constituição da identidade e da subjetividade dos trabalhadores.

A luz dessas reflexões sobre a compreensão do trabalho, na próxima seção, apresentaremos as especificidades do trabalho docente na pós-graduação *stricto sensu*, o que foi potencialmente enriquecido pela experiência dos professores entrevistados nas quatro dimensões: gestão, ensino, pesquisa e extensão.

3.2 Trabalho docente na pós-graduação *stricto sensu*

O trabalho docente passou por significativas mudanças, operadas por políticas públicas para a educação e pelas transformações estruturais na sociedade capitalista. As alterações tanto no trabalho docente como na pós-graduação constituem uma parcela de um processo mais geral nomeado de reestruturação do trabalho docente. Nesse sentido, há um aglomerado de funções que transcendem o exercício da docência ao longo da história.

A gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes. Ao longo dos séculos XVII e XVIII, os

jesuítas e os oratorianos, por exemplo, foram progressivamente configurando um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente (NÓVOA, 1995, p. 15-6).

Não obstante as iniciativas na década de 1930 e da criação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal para o Ensino Superior (CAPES) e do CNPq, na década de 1950, “as experiências nas pós-graduações brasileiras foram efetivamente reconhecidas como um novo nível de ensino a partir de 1965, com a permissão do parecer 977/65 pelo Conselho Federal de Educação (CFE)” (HOSTIN, 2006, p. 134).

O mesmo autor informa que, na década de 1960, as “universidades eram incentivadas a criar e expandir os programas de pós-graduação, sendo a qualidade desse nível de ensino regulada pelo Conselho Federal de Educação e pela CAPES” (HOSTIN, 2006, p. 136).

Por outro lado, até a década de 1970, “praticamente exigia-se do candidato a professor de ensino superior o bacharelado e o exercício competente de sua profissão”, com base no princípio de “quem sabe, sabe ensinar” (MASETTO, 1998, p. 36).

Impulsionada pela revolução tecnológica, a reestruturação produtiva que se evidencia a partir da crise dos 1970 aduziu uma mudança estrutural na configuração do trabalho e nas relações estabelecidas com o empregador. O setor da educação também foi abrangido por esse processo, identificado como o término do paradigma taylorista-fordista-keynesiano. Segundo análises de Oliveira (2004), Bianchetti e Machado (2007) e Bosi (2007), as crises de acumulação do capital das décadas de 1960, 1970 e 1990 marcaram uma série de reestruturações produtivas que refletiram no cotidiano dos docentes.

Antunes (2003) refere-se às ressonâncias das transformações no mundo do trabalho sobre as condições dos trabalhadores, localizadas por volta da década de 1970. O autor alude à reestruturação produtiva que suscitou novas formas de organização do trabalho, assinaladas pela flexibilidade laboral, cujos contratos precários desqualificavam o trabalho.

Ora, as mudanças no trabalho influenciaram frontalmente os docentes e estão imbricadas com a reforma da educação superior que ocorrem com fulcro na reforma do Estado, pois atribui ao trabalho docente o modelo de “gestão empresarial”, em uma lógica mercadológica e capitalista que domina a maioria das instituições de

educação superior.

No âmbito da globalização e da “sociedade do conhecimento”, houve uma mudança substancial do trabalho docente das instituições de educação superior. A reconfiguração da educação superior brasileira “é parte de intenso processo de reformas, no interior de um radical movimento de transformações político-econômicas em nível mundial, com profundas repercussões no Brasil.” (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2001, p. 271-272).

Contemporaneamente, o trabalho docente está balizado pelas novas demandas do capitalismo, pelas pressões da cobrança de níveis mais elevados de qualificação, pela proletarização da profissão e pela precarização das condições de trabalho.

A problemática da educação superior brasileira deve ser abordada considerando-se a consolidação do projeto societário capitalista neoliberal no Brasil neste início de milênio, consolidação que ocorre no contexto do fenômeno mais amplo da globalização da economia e da cultura. A globalização é um “fenômeno multifacetado com dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de um modo complexo” (SANTOS, 2002, p. 26).

E, para implementar o projeto societário, recorre-se à reforma do Estado, à flexibilização dos direitos dos trabalhadores e à reestruturação produtiva (FRIGOTTO, 2006). No tocante ao ensino superior, a Constituição Federal de 1988 estabelece em seu artigo 213, § 2º, com redação dada pela Emenda Constitucional nº 85, de 2015, que “as atividades de pesquisa, de extensão e de estímulo e fomento à inovação realizadas por universidades e/ou por instituições de educação profissional e tecnológica poderão receber apoio financeiro do Poder Público”.

Nos anos 1990, a pós-graduação brasileira, sujeita às políticas de ajuste neoliberal, passou por mudanças substanciais. Desde essa década, a CAPES adota a “formação de pesquisadores”. Ulteriormente a esse período, o que introduz a competitividade nos programas e na vida profissional dos pesquisadores, “a regulação passa a informar e a conformar o financiamento” (BIANCHETTI; VALLE; PEREIRA, 2015, p. 58).

Na década de 1990, nos documentos que orientam as políticas de pós-graduação evidenciaram-se algumas mudanças relevantes, como: a redução “do tempo de certificação, redução do número de bolsas e de seu tempo de duração, a redefinição do mestrado com o privilegiamento do doutorado, a vinculação de teses

e dissertações a projetos de pesquisa educacional” (HOSTIN, 2006, p. 144).

As ações adotadas na década de 1990 vêm, pois, “oferecendo elementos para o surgimento de uma nova cultura universitária, centrada em uma lógica mercantil que tende a transformar as universidades em prestadoras de serviços para o mercado” (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR; 2009 p. 229). Além disso, a competitividade está arraigada no funcionamento das instituições de ensino superior.

São cada vez mais evidentes as marcas de competição no campo científico-acadêmico [...] pelo produtivismo acadêmico, em especial pelo Modelo Capes de Avaliação engendrado em razão [...] e pela disputa acirrada entre docentes/pesquisadores pelos recursos sempre insuficientes, destinados à ciência e tecnologia. (SGUISSARDI, 2009, p. 229).

Também nos anos 1990, foi iniciado o produtivismo acadêmico, que compreende uma lógica de produção base na “estratégia de sobrevivência pessoal e organizacional que fez da vida acadêmica algo muito distante do mundo e da prática intelectual” (RICCI, 2009, p. 21).

A hegemonia da ideologia do produtivismo é um meio pelo qual se procura concomitantemente acelerar, baratear e controlar a produção de conhecimento – mercadoria seja na forma de patentes de produtos ou processos, de artefatos tecnológicos ou de mercadoria-educação, isto é, de força de trabalho qualificada, segundo as demandas do capital.

O produtivismo constitui o resultado lógico-necessário da subsunção do valor de uso do conhecimento ao seu suposto valor de troca.

O valor de troca revela se, de início, na relação quantitativa entre valores de uso de espécies diferentes, na proporção em que se trocam, relação que muda constantemente no tempo e no espaço. Por isso, o valor de troca parece algo casual e puramente relativo, e, portanto, uma contradição em termos, um valor de troca inerente, imanente à mercadoria. (MARX, 1994 p. 43)

Subordinada ao Ministério da Educação (MEC), a CAPES objetiva apoiar a consolidação e a expansão da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) no Brasil. Dentre as suas principais atividades, destacam-se as que envolvem a avaliação da pós-graduação, o acesso e a divulgação da produção científica.

Quanto à pós-graduação, as exigências e os critérios de avaliação da CAPES repercutem em um progressivo individualismo, decorrente da rivalidade por publicações, bolsas e financiamento. O “professor pesquisador centra-se na consideração da prática, que passa a ser meio, fundamento e destinação dos saberes que suscita, desde que esses possam ser orientados e apropriados pela

ação reflexiva do professor” (MIRANDA, 2006, p. 135).

O modelo neoliberal implantado no Brasil, consoante a lógica capitalista, estabelece imperativamente algumas mudanças, como privatização de vários órgãos públicos, desvalorização da moeda, aumento da dívida interna e externa, redução dos gastos sociais e ampliação da concentração de renda. Além disso, “a educação superior considerada como instrumento do desenvolvimento econômico do País, atende cada vez mais às exigências do mercado, transformando a aquisição do saber em um bem privado, especialmente da classe dominante” (MARQUES; BITTAR, 2006, p. 53).

As universidades, com isso, situam-se “entre ajustar-se às políticas de educação superior e às demandas do mercado e desenvolver um projeto político-pedagógico próprio, coerente com a construção de sua autonomia” (OLIVEIRA, 2006, p. 18).

Nas últimas décadas, organismos internacionais do capital ditaram os objetivos e o formato das mudanças nas universidades brasileiras para que se ajustem ao processo de reestruturação do trabalho docente. Políticas como a Gratificação de Estímulo à Docência (GED), a Lei de Inovação Tecnológica e o REUNI (Decreto nº 6.096/07), as subcontratações, o rebaixamento salarial, a falta de investimentos, entre outras políticas, exemplificam concretamente as relações entre as políticas públicas educacionais e a reestruturação do trabalho docente.

Quanto ao professor que atua em um programa de formação de pós-graduandos *stricto sensu*, considerando-se a possibilidade de algum nível de prescrição em relação ao trabalho docente, é imperioso não subestimar, nesse contexto, a atividade prescritiva. Especialmente porque “não nos encontramos em uma problemática clássica de oposição entre ‘trabalho real’ e ‘trabalho prescrito’. É da presença de uma disjunção estrutural que se trata” (FLICHY; ZARIFIAN, 2002, p. 13).

Universidades constituem instituições de educação superior cujas funções, fundamentalmente, são exercidas por meio das atividades de ensino e pesquisa. Neste diapasão, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 –, em seu artigo 45, dispõe que a educação superior será ministrada “em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização”.

No Brasil, a educação superior caracteriza-se pela diversificação das

atividades de ensino, sendo que o ensino é uma atividade que requer “conhecimentos específicos, consolidados por meio de uma formação voltada especialmente para esse fim, bem como a utilização constante das abordagens dos conteúdos e das novas maneiras didáticas de ensiná-los” (PIMENTA; ALMEIDA, 2009).

Há no país diferentes níveis de escolarização, como a graduação, que disponibiliza diploma de educação superior, e a pós-graduação, que concede diploma ou certificado. A graduação tanto pode ser tradicional como tecnológica, a qual oferece cursos de curta duração. Ademais, em conformidade com o artigo 44, inciso I, da LDB, existem os “cursos superiores sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, desde que tenham concluído o ensino médio ou equivalente”.

A pós-graduação, por outro lado, divide-se entre pós-graduação *lato sensu* e pós-graduação *stricto sensu*. As pós-graduações *lato sensu* compreendem programas de especialização e incluem os cursos definidos como MBA (*Master Business Administration*, isto é, “Mestrado em Administração de Empresas”), com duração mínima de 360 horas. Ao final do curso, o aluno obterá certificado, e não diploma. Estes cursos são abertos a candidatos diplomados em cursos superiores e que atendam aos requisitos das instituições de ensino, conforme dicção do artigo 44, inciso III, da Lei nº 9.394/1996: “pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino”.

Ao final do curso de pós-graduação *stricto sensu*, o aluno obterá diploma. Assim, “de acordo com determinada teoria/proposta ou abordagem do processo-aprendizagem, privilegia-se um ou outro aspecto do fenômeno educacional” (MIZUKAMI, 1986, p. 1).

Segundo Bazzo (2006), apesar de a LDB estabelecer que essa formação seja realizada, primordialmente, em programas de mestrado e doutorado, tais cursos focalizam a formação do pesquisador, em detrimento da formação pedagógica.

Caracterizada pelo mestrado acadêmico e profissional e pelo doutorado acadêmico, a pós-graduação *stricto sensu* é fundamental para a formação e qualificação dos quadros de pessoal do ensino superior e tem-se constituído como o

principal instrumento de modernização desse nível de educação (MARTINS, 2003; COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, – CAPES, 2004).

Bourdieu (1983) define a pós-graduação como campo científico. O campo científico é, para o autor, configurado por uma rede de práticas sociais, como a formulação de políticas e diretrizes, a avaliação, o estímulo à pesquisa, a pesquisa científica e a divulgação científica, as quais têm uma dimensão discursiva.

Martins (2002) ressalta que tal prática possui um papel essencial na consolidação, na institucionalização e no *status* da pós-graduação *stricto sensu* brasileira, sobretudo por servir de fomento ao desenvolvimento das outras práticas sociais que, ao mesmo tempo, compõem e estruturam o campo científico.

Legalmente, o docente que atua em instituição de ensino superior de categoria administrativa pública é regido pela Lei nº 8.112/1990, que “dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos da união, autarquias e fundações públicas federais”.

Como meio de ingresso na carreira pública, o artigo 10 da lei nº 8.112 determina que “a nomeação para cargo de carreira ou cargo isolado de provimento efetivo depende de prévia habilitação em concurso público de provas ou de provas e títulos, obedecendo à ordem de classificação e o prazo de sua validade”.

Os concursos para ascensão ao ensino superior são regidos por editais e, geralmente, estes exigem formação em nível de pós-graduação *stricto sensu*, que é um pré-requisito para que uma diversidade de profissionais ascenda à docência nesse nível de ensino (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011). Por consequência, existe uma forma rigorosa de inserção do profissional docente na instituição de ensino, que é a possibilidade de os mais preparados sejam escolhidos mediante concurso público.

Na atualidade, a Lei 12.772/12 rege toda a carreira do magistério superior federal e substitui as leis precedentes que complementavam a Lei 5.539, de 27 de novembro de 1968. O Brasil possui um complexo e diversificado sistema de instituições de ensino superior, públicas e privadas, com diferentes perfis de cursos e programas, incluindo diversos níveis de ensino, da graduação à pós-graduação *lato e stricto sensu*.

Basicamente, a pós-graduação *stricto sensu* é avaliada e classificada por duas perspectivas, cada uma correspondente a um órgão específico: a Coordenação

de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

A CAPES conduz acompanhamentos anuais e avaliações trienais de desempenho de todos os programas integrantes do Sistema Nacional de Pós-Graduação, em uma abordagem orientada para a qualidade dos programas e que influencia o financiamento desses programas. Já o enfoque do CNPq está nos pesquisadores e nos líderes de grupos de pesquisa, a partir de critérios de produtividade acadêmica, relevância e mérito de proposta de pesquisa, dedicação ao projeto, entre outros, o que também influencia o financiamento.

Os processos de “preparação docente” para o ensino superior, segundo o estabelecido na LDB nº 9.394/1996, são desenvolvidos em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, nos quais, como sabemos, os objetivos centrais são a pesquisa e a produção do conhecimento. Os aspectos pedagógicos relativos à preparação pedagógica para o ensino raramente são parte destes cursos. (ALMEIDA, 2012, p. 63).

O Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020 também regulamenta os cursos *stricto sensu*, modalidade que possui uma função basilar no desenvolvimento técnico-profissional, e a CAPES, como agência de fomento, empenha-se a resguardar a qualidade dos cursos. O fato é que as diretrizes emanadas da CAPES e do CNPq impactam profundamente no desenvolvimento do trabalho docente e, como discutimos ao longo dos próximos itens, tem impactos profundos no processo de vida e saúde dos docentes que atuam na pós-graduação.

3.3 As especificidades do trabalho docente na pós-graduação

A centralidade desta pesquisa se dá na pós-graduação modalidade *stricto sensu* que abrange os cursos de natureza acadêmica, bem como de pesquisa e se ramifica em três níveis independentes de formação que concede diplomas de Mestrado, Mestrado Profissional ou Doutorado. Assim, a partir das narrativas dos 17 participantes do estudo, abordamos as especificidades da docência na pós-graduação *stricto sensu*.

Para Vinícius de Moraes, as especificidades da pós-graduação (PG) estão no aprofundamento do conteúdo e na exigência do professor em relação aos alunos no que tange às apresentações de trabalhos e discussões. Nas suas palavras:

A gente aumenta um pouquinho mais a exigência, talvez isso, às vezes a discussão, a gente prefere que ela seja um pouco mais aprofundada, as apresentações que os meninos fazem, a gente pede que sejam diferenciadas, seria mais ou menos isso. (VÍNÍCIUS DE MORAES)

Na mesma direção, Jorge Amado também identifica que as especificidades da PG contemplam o aprofundamento e a complexidade do conteúdo. Acrescenta que há uma dimensão formativa, seja a formação do professor ou ainda do profissional que atuará na produção de novos conhecimentos. Jorge Amado assim esclarece:

Normalmente, num curso de pós-graduação, numa disciplina de pós-graduação você tá mais específico no conteúdo, e trata aquele conteúdo com muito detalhe, então as exigências de conhecimentos básicos, das disciplinas básicas na área [...] são fortes, são muito exigentes porque os desenvolvimentos são bem profundos, bem mais complexos do que aqueles que são apresentados talvez no mesmo conteúdo, mas num curso de graduação, entendeu? É a formação de fato tanto de uma pessoa qualificada para posteriormente lecionar ou então qualificada para enfrentar desafios e produzir novos conhecimentos. (JORGE AMADO)

Clarice Lispector associa as especificidades da PG à terminologia desafio e troca. Para ela o fato da aula não ser tradicional constitui o maior desafio:

E eu penso que o maior desafio na pós-graduação é que não é uma aula tradicional, é uma troca. Acho que o melhor termo é troca. Então, eu lembro claramente quando eu tive que trabalhar sobre Habermas, que é um autor mais pesado e é uma disciplina pro doutorado, não podia ser aula, porque as pessoas que estavam fazendo a disciplina também eram pesquisadores de Habermas, ou seja, eles tinham já o seu olhar sobre aquele referencial, sobre aquele conteúdo. Então, essa visão de professor ela é completamente quebrada na pós-graduação, pelo menos é como eu acho. (CLARICE LISPECTOR)

Pelo exemplo, Clarice Lispector demonstra uma especificidade na docência na PG: os alunos são também pesquisadores. Assim sendo, uma aula no formato tradicional no sentido da transmissão do conhecimento, na qual o professor fala e o aluno simplesmente escuta não possui aplicabilidade. Aliás, a concepção bancária de educação não tem sentido em nenhum processo formativo, como bem discutiu Freire (2013, p. 47):

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento.

Para Carlos Gomes, na pós-graduação o professor é realmente exigido. Nas

suas palavras: *“Pós-graduação é onde realmente a gente é exigido, toda a formação acadêmica, experiência, isso tudo pesa e a gente pode realmente aplicar essa bagagem acadêmica”*. A PG é, assim, um espaço no qual o professor pode apresentar, compartilhar e aplicar toda a sua bagagem acadêmica.

Tom Jobim traz uma especificidade da docência na PG até então não pontuada pelos demais professores. Refere-se a tal modalidade de ensino como sendo mais individualizada e verticalizada. Assim como Vinícius de Moraes e Jorge Amado, caracteriza a PG como um espaço de aprofundamento de conhecimentos, referindo-se à graduação como um ensino no qual predominam a contextualização e a conceitualização. Nas suas palavras:

Pós-graduação é um ensino mais individualizado, vamos colocar assim, aonde você efetivamente aprofunda os conhecimentos, diferentemente da graduação onde a preocupação é mais na contextualização e conceitualização. Na pós-graduação a intenção é que se entenda mecanismos, é um ensino mais vertical, enquanto na graduação você tem o ensino mais horizontal. (TOM JOBIM)

Para Machado de Assis, todos os professores da universidade deveriam atuar no ensino da pós-graduação: *“Na atuação da pós, isso é um fator que não deveria ser opcional hoje pro docente da universidade, ela tinha que ser obrigatória. Todo docente não poderia escolher, graduação, extensão, ele obrigatoriamente teria que estar na pós-graduação”*. Ao defender fervorosamente este posicionamento apresenta uma especificidade da PG:

[...] a pós-graduação tira o professor do seu conforto, o meu aluno de pós-graduação ele me tira do meu conforto toda hora, ele me tira do meu comodismo, ele me questiona, ele me faz perguntas, ele vai além e eu não posso ser o mesmo de ontem, entendeu? Hoje eu sou uma pessoa, amanhã eu tenho que ser outra porque esse menino tá me questionando e por conta desse “WhatsApp”, isso aí um é opressor, então ele tá sempre me questionando, sempre me perguntando, sempre atrás de mim e isso me faz querer mais, essa é a especificidade que eu acho que na pós-graduação que não há comodismo, não tem jeito da minha aula ser a mesma de 20 anos atrás [...] (MACHADO DE ASSIS)

Machado de Assis considera como especificidade da docência na PG o perfil de aluno que o tira permanentemente do comodismo, o que vem ao encontro da necessidade de um perfil docente que também atenda a esta conjuntura: mutável e dinâmica. Vivem-se tempos de completa inquietude, o que faz com que o professor se afaste de qualquer zona de conforto/comodismo. O que o faz, de modo específico, querer sempre mais. Machado de Assis, ao discorrer sobre o uso do whatsapp como meio para viabilizar o contato de alunos e professores mostra o

quanto as possíveis barreiras de tempo e espaço existentes entre eles diluíram-se. A todo e qualquer tempo e espaço, os professores são acionados pelos alunos. Os desdobramentos do caráter “opressor” do WhatsApp e da “cobrança da CAPES” no trabalho e saúde dos docentes serão explorados no item seis.

Para Zélia Gattai, há muitas especificidades da docência dentro da PG, mas ela destaca a necessidade do professor de “*chamar a atenção do aluno dentro de sala de aula*”.

Augusto dos Anjos apresenta como especificidade da PG a liberdade para agregar novos conhecimentos à ementa na modalidade “tópicos especiais”. Nas suas palavras:

Talvez o que haja é que na pós-graduação você avança um pouco mais no sentido de ter mais liberdade, de não ficar assim tão preso às ementas, de você poder propor tópicos especiais com mais facilidade, com mais frequência, e você introduzir alguma coisa nova que você tenha aprendido recentemente, o fato de você não ficar absolutamente preso as ementas. (AUGUSTO DOS ANJOS).

Luis Fernando Veríssimo traz a necessidade de se fomentar no aluno o interesse continuado pela pesquisa. Nesse sentido, o papel do professor ultrapassa a transmissão do conhecimento para assumir frente ao aluno uma postura de fomento à sua independência e à construção do conhecimento.

Eu acho que é isso e eu acho que não é só passar o conteúdo novo pro aluno, mas também incentivá-lo a pesquisar, não deixar pra ele esperar só na hora que ele for trabalhar com a tese dele, com a dissertação, que talvez seja o momento onde ele vai aplicar mais a parte de pesquisa, mas já durante as disciplinas também, esperar que os alunos sejam mais... Esperar e motivar que os alunos sejam mais independentes. (LUÍS FERNANDO VERÍSSIMO).

João Cabral de Melo Neto apresenta as especificidades da PG a partir da uma dimensão plural. Ele assim esclarece:

São diversas especificidades, por exemplo, a pós-graduação, no caso do curso acadêmico, ele atua predominantemente na perspectiva de formar professores para atuar no ensino de nível superior, isso é uma especificidade. [...] A segunda questão que faz a pós-graduação ser diferente é o fato dela ser financiada, então ela é financiada tanto por meio dos editais, das agências de fomento, CAPES, CNPQ, [e agências estaduais], como também pelas bolsas, bolsa de demanda social e que tem uma observância muito séria no sentido de que esses alunos cumpram alguns requisitos e de que elas tem um prazo específico de duração e tem que ser implementado num determinado momento. Outra coisa também é que o calendário da pós-graduação, ele obedece a algumas diferenciações em relação ao calendário da graduação, por exemplo, isso implica em dizer o seguinte, existe uma data pra iniciar e pra terminar, mas a maneira como as disciplinas são ministradas, elas surgem muito mais de um consenso entre as

necessidades dos alunos e dos pesquisadores, determinando algum tipo de demanda, então ela pode ser concentrada, ela pode ser distribuída durante o semestre, ela pode ser de 15 em 15 dias, ela pode ser semanal, isso vai depender da necessidade dessa disciplina. E tem uma outra coisa que eu acho que também é muito importante, que diferencia substancialmente, que é a questão de escrever um documento que tem um peso muito grande, esse documento tem que ser publicado hoje, é um trabalho científico que surge de uma pós-graduação, não tem sentido se ele ficar na biblioteca, então tem que ser apresentado, ele deve ter uma qualidade mínima de pra ser apresentado em congressos e desejavelmente ser publicado em periódico e até quem sabe em um livro. (JOÃO CABRAL DE MELO NETO).

A síntese apresentada por João Cabral toca em aspectos centrais da PG que se desdobram na organização do trabalho docente. Primeiramente no tocante ao público a que se destina: a formação de professores para atuar no ensino superior. Em segundo lugar, pelo fato de ser financiada pelas agências de fomento pela via dos editais para concessão de bolsas. Acrescido a isso cumpre considerar que o calendário da PG é um tanto quanto diferenciado, pois embora ele tenha data para início e fim das aulas, os professores possuem autonomia para se organizar conforme suas necessidades, bem como as disciplinas e de seus alunos. Ao mesmo tempo, tal autonomia acena para o fato de que há a supressão de tempos “tradicionais” como férias e recesso escolar, posto que pesquisadores e prazos “correm” desde o ingresso na PG. Por fim, considera que o produto final da PG tem um peso muito grande. A comunicação de uma pesquisa possui relevância para a vida social. Nesse sentido, as pesquisas desenvolvidas pelos cursos de PG precisam primar por uma qualidade. Tais temas serão retomados no item seis, quando são discutidas as relações entre o trabalho docente e seus impactos na vida e na saúde dos participantes do estudo.

Monteiro Lobato expõe que a especificidade da PG consiste no desenvolvimento de projetos com a participação dos alunos do mestrado e do doutorado contando para tanto com financiamento. Nas suas palavras:

Então quando eu busquei a pós-graduação foi com o intuito de executar alguns projetos que eu tinha em mente, buscar financiamento pra executar esses projetos e, ao mesmo tempo, orientar alunos dentro desses projetos e buscar a formação desses alunos em mestrado e doutorado. (MONTEIRO LOBATO).

Para Euclides da Cunha, a PG, apesar de ser por ele considerada mais “tranquila” que a graduação encontra no tempo um limitador para o aprofundamento dos conteúdos.

[...] ela é muito mais tranquila do que na graduação, você tem muito mais possibilidades de levar uma forma aprofundada os conteúdos embora não dê tempo, então a gente tá sempre sendo pego por paralisações, greves ou mesmo a situação individual de cada um de nós professores, ou às vezes saúde, ou às vezes evento científico, é projeto de pesquisa que você vai ter que tocar, ou a crise no próprio programa, nosso programa tem passado por muita crise, eu assumi pela segunda vez a coordenação e não esperava que isso fosse acontecer, não tinha mais perspectiva, interesse em ser coordenador, no fim eu vim um pouco pra dar um socorro e isso acaba sacrificando todos os outros lados, mais pra frente nós vamos ter oportunidade de falar sobre isso. (EUCLIDES DA CUNHA, grifos nossos).

A fala de Euclides da Cunha nos permite refletir acerca do binômio “sacrifício” e “saúde” que se encontra arraigado no desenvolvimento das funções de coordenador de um programa de pós-graduação. A coordenação enquanto sacrifício, intensifica as repercussões da docência sobre o campo da saúde do trabalhador, sobretudo por agregar funções administrativas que impelem o docente a ser o “representante” das regras e cobranças emanadas da CAPES, CNPq e outras agências de fomento.

Cecília Meirelles expõe que na docência na PG há um “grau de amadurecimento intelectual maior”. Os alunos dedicam-se mais às leituras e participam com maior intensidade dos debates com tendências de incorporação das contribuições dos textos e aplicabilidade direta nas pesquisas por eles desenvolvidas. Nas suas palavras:

No caso da docência, na pós-graduação, das disciplinas referentes a modalidade de ensino, a gente percebe assim, que tem um certo grau de amadurecimento intelectual maior, um diferencial que eu vejo assim, em relação a graduação também que os pós-graduandos geralmente, eles participam com mais intensidade dos debates, realizam leituras prévias com relação à graduação e talvez porque também eles já tentam apreender, incorporar algumas contribuições daqueles textos, daquelas discussões pros seus objetos de investigação que está em curso, nas suas dissertações de mestrado e doutorado. Então, eu tenho essa avaliação, é claro que isso não é algo assim, homogêneo, então logicamente nós também temos na pós-graduação alunos que não realizam as leituras de forma prévia, que não participam em debates. Então, não é algo assim genérico, são tendências. (CECÍLIA MEIRELLES).

Cruz e Souza, assim como Augusto dos Anjos, expõe acerca da natureza “aberta” e “flexível” das disciplinas. Em consonância com o exposto por Cecília Meirelles, Cruz e Souza discorre sobre a conexão existente entre as disciplinas trabalhadas e a pesquisa desenvolvida pelos professores e alunos.

No caso da pós-graduação, as disciplinas são muito mais abertas e a

gente costuma trabalhar diretamente vinculado ao trabalho de pesquisa dos alunos, então a gente costuma fazer um primeiro roteiro pra aquele ano e até em relação a nossa própria pesquisa, então acho que tem uma relação sempre com o que você tá pesquisando e a partir desse roteiro básico é muito importante as primeiras aulas, quando você conhece os alunos e a partir justamente das características dos alunos e da pesquisa que eles fazem, a gente acaba indicando, escolhendo textos específicos que a gente espera que vão contribuir pra aquele grupo. [...] a gente fica feliz quando a gente vê o aluno falando “nossa, esse texto que você passou vai ser útil, ele tem tudo a ver com o que eu tô fazendo” (CRUZ E SOUZA)

Cruz e Souza também apresenta como especificidade da docência na PG o trabalho de orientação dos projetos de pesquisa. Ainda que na graduação e na iniciação científica (IC), as orientações também estejam presentes, no âmbito da PG há uma exigência impostergável quanto aos prazos que podem ser inclusive fonte de conflito com os alunos. O entrevistado assim posiciona-se quanto a importância do cumprimento dos prazos para a PG:

E tem o trabalho de orientação, que não é muito diferente do trabalho de orientação que a gente faz na graduação com a iniciação científica e com o TCC [trabalho de conclusão de curso]. Ele tem uma exigência maior, ele tem uma responsabilidade também maior em relação inclusive a prazos, esse acho que é sempre um pequeno conflito que a gente sempre tem com os alunos porque a gente precisa exigir os prazos, claro que todos nós já fomos também alunos de pós-graduação, a gente sabe muito bem disso, mas é uma coisa importante pro programa. (CRUZ E SOUZA).

Cora Coralina apresenta como especificidade da PG a produção e socialização do conhecimento, o que possui relevância inestimável para a universidade. O exposto por Cora Coralina complementa-se ao que é dito por João Cabral de Melo Neto, quando o mesmo expõe acerca do “peso” dos documentos, isto é, das produções desenvolvidas.

Eu acho que a pós-graduação é uma visão de expansão, de crescimento, de conhecimento muito mais ampla do que na graduação, porque justamente aqui se produz o conhecimento que pode ser disseminada, que vai ser democratizada, que vai ser repassada por outros lugares do país e do mundo, pode ser internacionalizado, então eu hoje vejo como uma das áreas mais realmente importantes da universidade. (CORA CORALINA).

Para João Cabral de Melo Neto a PG *stricto sensu* apresenta a sua especificidade em:

Eu vou ser bem sincero contigo, eu não sou aquele professor, talvez até pela quantidade de tempo que eu já dou aula, eu planejo as minhas atividades, eu tenho tempo pra isso, eu tenho material pra isso, mas eu não vou com tudo milimetricamente planejado não, eu

vou com um propósito e lá na hora da aula esse propósito vai se construindo, em função das interações, das discussões que vão surgindo, porque eu acho que o que diferencia a pós-graduação de outras formas de transmissão do conhecimento dentro da universidade, da graduação, dos cursos de extensão, das especializações e etc é exatamente essa possibilidade de trabalhar com um grupo reduzido e de estabelecer reflexões acalouradas, posições divergentes e com muito respeito, com muita necessidade de construir alguma coisa que seja diferente. (JOÃO CABRAL DE MELO NETO).

Pelo exposto compreende-se que, para o referido professor, a docência vincula-se a um processo de construção permeado por “reflexões acalouradas”, respeito e foco na construção de algo diferente a partir da interação com um grupo mais reduzido. Características que, segundo ele, traduzem a especificidade da docência na PG.

Os docentes expõem, de modo plural, as possíveis especificidades que integram a docência no âmbito da PG. Seja no aprofundamento dos conteúdos, na autonomia e na liberdade para a inserção de novos conteúdos programáticos dentro das ementas, seja no incentivo continuado do aluno para a realização das pesquisas, participação intensa nos debates, compromisso com a produção e a socialização do conhecimento ou, ainda, na ocorrência de possíveis financiamentos, flexibilidade no calendário ou relação entre aluno e professor, a pós-graduação possui um amplo leque de especificidades.

Cada professor reconhece a seu modo, tempo e momento estas possíveis características. O fato é que todas elas permeiam o trabalho docente em seus saberes e fazeres. Em alguns momentos umas se sobrepõem às outras, mas todas elas em algum momento manifestam-se no fazer dos profissionais da docência.

3.4 Trabalho Docente em Instituições Públicas e Privadas

Nesta seção apresentamos o modo com que os docentes percebem a condição docente nas universidades públicas e nas privadas. Dos 17 professores entrevistados, 07 deles já tiveram experiência em instituições privadas. Outros dois professores já tiveram experiência no ensino fundamental e médio na rede particular de ensino. Mesmo aqueles que não vivenciaram tal condição de trabalho salientaram diferenciações entre a condição do docente nessas instituições. Muitos

dos professores verbalizaram nas entrevistas que leem muito sobre esta questão. Passemos às análises.

O ingresso do docente nas universidades é efetivado mediante processo seletivo específico, com algumas distinções entre universidades públicas e privadas. Nas instituições de ensino privadas, os docentes são selecionados normalmente por processos de entrevistas individuais e análise de currículo, podendo também ser utilizada a seleção com prova prática. Este profissional tem seu regime de trabalho definido pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), pelo Decreto-Lei nº 5.452. As instituições de ensino públicas seguem a previsão da lei federal 12.772/12 e as instruções normativas de cada universidade, sempre havendo um processo seletivo através de edital público, com prova escrita, prática e de títulos, além de defesa de memorial da trajetória acadêmica. O regime de trabalho dos docentes das instituições de ensino públicas segue a Lei nº 8.112, que dispõe sobre o regime jurídico único (RJU) dos servidores públicos civil da União, das autarquias e das fundações públicas federais.

A depender da esfera de atuação, a diferença no processo de ingresso e de regulamentação das ações dos profissionais docentes constitui o primeiro elemento diferenciador entre as atividades de ambos.

Em comum, o saber dos professores depende das condições concretas nas quais o trabalho deles se realiza, por um lado, e, por outro, das singularidades e da experiência profissional dos próprios professores.

Nesta perspectiva, o saber dos professores parece estar assentado em transações constantes entre o que eles são (incluindo as emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal deles, etc.) e o que fazem. O ser e o agir, ou melhor, o que eu sou e o que eu faço ao ensinar, devem ser vistos aqui não como dois polos separados, mas como resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo de trabalho escolar. (TARDIF, 2010, p. 16).

O desenvolvimento e a transformação da docência de ensino superior brasileiro ocorreram notadamente após a década de 1990, quando houve a expansão do ensino superior privado e a reforma do Estado, que elegeu a privatização como forma de administração pública, incidindo sobre a forma de trabalho.

O campo educacional, intrinsecamente ligado a esta base material, tende a ser cada vez mais apropriado pelo capital como espaço privilegiado para a acumulação, utilizando-se, por isso mesmo, de mudanças fundamentais em sua estrutura e condicionando sua relação com o Estado. Assim, a ideologia dominante tende a produzir

novos conceitos cujo intuito é legitimar a base social desta nova forma de exploração, escamoteando seus reais fundamentos. (MINTO, 2005, p. 82).

A universidade, com isso, mercantilizou-se impulsionada pelas políticas neoliberais, alicerçadas no mercado e no lucro. Houve uma expansão das instituições de ensino superior privadas, e este setor, obedecendo à lógica do capital, domina hodiernamente o sistema educacional brasileiro. Neste sentido, o trabalho docente é mercantilizado. E o resultado dessas intervenções “tende a tornar esses docentes e as universidades cada vez mais dependentes dessas práticas, convertendo-os, muitas vezes voluntariamente, em captadores de recursos extraorçamentários”. (BOSI, 2007, p. 1515).

No decorrer dos últimos anos, portanto, a educação superior transformou-se em mercadoria, tornando-se um negócio atrativo para alguns investidores.

Para o império do capital, a universidade adquire enorme importância, pois na visão economicista, tudo se transforma em capital: capital humano, capital intelectual, capital político etc. Na linguagem banco-mundialista, há uma grande tendência atualmente de se construir um ‘mercado mundial de capital humano de alto nível’. (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 123)

O desafio que se apresenta constantemente ao docente do ensino superior é ser capaz de resistir a essa lógica utilitarista do mercado, “voltada para uma sociedade globalizada, na qual o capital, o dinheiro é mais importante do que o homem como sujeito e ser crítico, produtor de conhecimento e construtor de sua história” (MAUÉS, 2003, p. 4). As publicações acadêmicas tornaram-se “tarefas em série, como as peças que rolam pelas esteiras de uma linha de montagem [...]. O produto é tudo o que conta e não sua recepção, não seu uso humano” (WATERS, 2006, p. 42).

Nessa via, surge o questionamento: “estamos publicando por que vemos a importância de socializar nossas reflexões, nossas descobertas, nossos escritos ou por que estamos sendo induzidos, pressionados, a alimentar o *Lattes*?” (BIANCHETTI, 2009, p. 152).

O professor universitário tanto da universidade pública como da universidade privada, embora consagrado pelo diploma de mestre (e/ou doutor), é, na prática, questionado quanto à sua competência de ensinar e, paradoxalmente, a sua graduação funcional e o seu prestígio profissional subordinam-se ao número de publicações e a outras atividades que não englobam o factual resultado na sala de aula.

Jorge Amado elege como principal ponto de diferenciação entre a universidade pública e a universidade privada o incentivo à qualificação docente existente na primeira. Infere-se que a própria organização do trabalho contribua para isso, pois conforme elucida o entrevistado, na universidade pública o professor dispõe de maior tempo para os estudos e aprofundamentos, o que repercute diretamente na qualidade do serviço prestado aos alunos. Nas suas palavras:

Olha, do que eu observo, a Universidade pública, particularmente a Universidade Federal que é onde a gente atua, ela propicia melhores condições ao docente de se qualificar, na Universidade pública você tem mais tempo de se aprofundar intelectualmente nos assuntos, nas questões que você está envolvido e eu creio que isso traz uma melhoria na qualidade do trabalho, do produto que eu ofereço para os meus clientes, que são os estudantes. Comparado com a instituição privada, ela é mais ligeira, mais rápida e ela exige do professor uma carga horária de dedicação maior, muitas vezes o sujeito ele não é contratado por um período, mas ele é contratado por hora-aula e isso faz com que a carga fique, comparado com a Universidade pública, sobrecarregado. E ele não tem tempo de se qualificar, de se preparar adequadamente pra passar um conteúdo de uma forma adequada, de repensar a forma de passar o conteúdo, de fazer uma avaliação talvez mais crítica do seu próprio desempenho entendeu? Por que ele precisa estar sempre frente a estudante e etc., e vai repetindo, então essa é a forma como eu vejo. Eu acho que a Universidade pública oferece mais condições ao docente de ser um melhor docente. (JORGE AMADO)

Para Jorge Amado, a universidade pública oferece mais condições ao docente de ser um melhor professor. Na universidade privada, o contrato é na modalidade “hora-aula”, sendo pago para estar diante do aluno. Pelo exposto por Jorge Amado, o professor da universidade pública dispõe de um maior tempo para preparar as suas atividades. Ao passo que o da universidade privada não sendo contratado por um período, mas por “hora-aula”, acaba sobrecarregado com tantas necessidades, sejam elas de qualificação ou de avaliação do aluno.

Na mesma direção, Guimarães Rosa explicita que a “diferença é gritante”. A universidade pública é tida como um “farol em que as pessoas caminham em direção a ela”. Nas suas palavras:

Sim, claro. A diferença é gritante, na Universidade pública nós temos uma autonomia que todo professor sonha, tanto é que nessa profissão nossa de professor o auge da carreira é chegar a Universidade pública, até mesmo aqueles que estão nas Universidades particulares porque nós temos além da autonomia, nós temos também uma liberdade de escolher e fazer os nossos horários, nós temos uma liberdade muito grande nas aulas, na escolha dos programas, nas escolhas das ementas, na escolha dos livros, do material didático, do audiovisual. Então, é uma liberdade

muito grande que todo professor almeja. Por isso que nós temos na Universidade pública como se fosse um farol em que as pessoas caminham em direção a ela. (GUIMARÃES ROSA).

Guimarães Rosa enfatiza o seu discurso na autonomia e na liberdade do professor da universidade pública. Reafirma que o ingresso na universidade pública é o auge da carreira e constitui o que todo professor almeja. A liberdade para fazer os seus horários, construir as ementas, selecionar o material didático propicia ao professor uma condição diferente em relação à universidade privada, o que faz com que os professores valorizem isso.

Euclides da Cunha enriquece ainda mais os posicionamentos expondo que na universidade pública, além do ensino, há a dimensão da pesquisa e da extensão. Nas suas palavras:

Basicamente é que aqui a gente convive com a pesquisa e extensão, a diferença é essa, enquanto na privada basicamente é o ensino, não tem pesquisa, não tem extensão quase [...]. Então, as ciências humanas, basicamente é a docência, o trabalho em escola e a pesquisa não, é o ensino que é priorizado, eu vejo fundamentalmente essa diferença, sem falar salarialmente, estabilidade, outras questões que todo mundo já sabe que existe. (EUCLIDES DA CUNHA).

Euclides da Cunha expõe que o ensino, a pesquisa e extensão constituem o tripé que sustenta, em sua avaliação, a universidade pública. A universidade privada está focada no ensino. É destituída de pesquisa e extensão. O ensino é a prioridade. O referido professor pontua, ainda, como possíveis diferenças da universidade pública em relação à privada, a questão salarial e a estabilidade. Importante destacar que exploramos aqui a perspectiva dos participantes do estudo sobre as diferenças entre as universidades públicas e privadas e não nos preocupamos em trabalhar com a regulamentação da condição de universidade que impele as instituições à realizar o tripé ensino, pesquisa e extensão.

Clarice Lispector possui uma visão um tanto quanto ampliada e em muito contribui com as suas reflexões. Nas suas palavras:

Num primeiro momento, a gente tem essa impressão, “na particular eu trabalho mais”, eu não tenho certeza disso. Eu acho que você trabalha muito nas duas, a diferença é o tipo de trabalho. Por exemplo, na universidade particular eu trabalho frente ao aluno, então eu tenho oito turmas, nove turmas, é aquela coisa pesada da prática docente, na universidade pública você trabalha tanto ou até mais, a diferença é que você dá menos aula efetivamente, então eu nunca vou ter nove turmas na pública. Na pública quando eu tive mais eu tive quatro turmas, o que é uma aberração porque compromete a pesquisa e a extensão, mas a média é entre uma e

duas turmas. Se eu estou na coordenação, uma turma, não estando na coordenação, mas, estando em programa de pós, duas turmas, seja uma na graduação e uma na pós ou duas na graduação ou duas na pós. O problema é que a carga de produção intelectual é muito grande, então enquanto não há uma exigência de produção intelectual na particular, você faz se e quando quer, na pública há exigência da produção intelectual pra manter o perfil de qualidade do programa ou dos programas em que você está inserido. (CLARICE LISPECTOR).

Para Clarice Lispector trabalha-se muito, tanto na universidade privada quanto na pública e o que diferencia ambas é a natureza do trabalho. Na universidade privada a prática de ensino é mais pesada, isto é, o professor tem mais turmas que na universidade pública. Enquanto que na instituição privada o docente não é exigido quanto à produção intelectual, na pública a produtividade é a base do seu trabalho, sendo o que garante o perfil de qualidade do programa ou dos programas aos quais o professor esteja vinculado.

Assim como para os demais professores, para Carlos Gomes a diferença entre a universidade pública e a universidade privada é muito grande. O docente especifica que uma das possíveis diferenças entre ambas é que na universidade privada a titulação não é considerada com a mesma ênfase que na pública. Carlos Gomes chega inclusive a dizer que a titulação não tem peso. E na universidade privada o foco se dá ocasionalmente na experiência. Acrescenta, ainda, que é o professor quem se adapta ao nível do aluno na universidade privada. Ao passo que na universidade pública é o aluno o responsável por acompanhar o ritmo proposto pela instituição segundo uma ementa previamente apresentada. Nas suas palavras:

A diferença é muito grande. Na universidade privada, realmente a titulação não tem peso, a experiência ocasionalmente, porque você trabalha mais como e é onde não dá pra exigir muito do aluno, ele tem um limite que o professor pode exigir, não é como na universidade federal onde tem um nível e o aluno tem que se adequar, lá não, o professor que se adequa ao nível do aluno. (CARLOS GOMES)

João Cabral de Melo Neto pontua que as diferenças entre a universidade privada e a universidade pública são gritantes. Ele assim esclarece:

[...] as diferenças são gritantes, o processo de precarização das atividades docentes, se ele já chegou hoje dentro da universidade [pública], dentro das universidades particulares ele já chegou há muito tempo, ele já chegou a mais de 10 anos. [...] existem relatos, por exemplo, que mostram a quantidade de horas que esses professores trabalham, que é uma quantidade absurda, eles são professores “auleiros”, eles não tem tempo pra fazer pesquisa, eles não tem tempo pra fazer mais nada além disso, e além disto, ainda

essa atividade pra maioria desses professores ela é vista não como atividade profissional, ou seja, eles não são professores, eles não tem a atividade de professor como a sua profissão mais natural, eles fazem alguma coisa no mercado ou mesmo no setor público e dão aula como um plus, um extra no orçamento. Então, realmente a condição de trabalho desses professores não é uma condição de pluralidade. (JOÃO CABRAL DE MELO NETO).

João Cabral de Melo Neto problematiza a condição docente e discute a incidência do fenômeno da precarização do trabalho docente que não está mais restrito apenas às instituições privadas. Segundo ele, o professor nestas instituições é “auleiro” e não dispõe de tempo para engajar-se em outras atividades, como a pesquisa e a extensão, pois é remunerado apenas pela quantidade de aulas que ministra. Qualquer outra atuação não é valorizada, esperada e nem tão pouco remunerada.

Além disso, o perfil do professor na universidade privada geralmente é constituído pelo profissional que se destaca no mercado de trabalho, compreendendo a docência como um adicional à sua remuneração principal. Conforme nos esclarece João Cabral de Melo Neto, a condição docente na universidade privada é afastada da diversidade de funções. Na universidade pública o trabalho docente se estrutura a partir de uma gama de atividades muito maior que na privada. Nesse sentido, a diferenciação entre ambas as universidades vai se sedimentando nas falas dos entrevistados.

Cora Coralina assim distingue a condição docente nas instituições:

Universidade privada o foco é graduação, uma carga horária extensa de graduação com nenhum ou pouquíssimo espaço pra pesquisa, ao ponto que a universidade pública, não diria ao contrário, mas sem dúvida a exigência, a nossa cobrança pra produzir pesquisas, conhecimentos, é maior e por isso a gente tem uma carga horária de graduação, tenho certeza, muito menor do que um professor de uma instituição privada. (CORA CORALINA).

Cora Coralina reafirma o que foi dito pelos outros participantes do estudo: na universidade privada o foco é a graduação. Portanto, os professores não dispõem de tempo para se dedicarem às atividades de pesquisa. Na universidade pública, a pesquisa é uma das atividades que compõe o trabalho docente, sendo a ela destinado um tempo considerável. Para tanto, as aulas dos professores na graduação são “dosadas” para que disponham de tempo para desenvolver as atividades de pesquisa, sendo inclusive exigidos por isso.

Cruz e Souza expõe a sua vivência na universidade privada e, a partir disso, a distingue da universidade pública:

[...] contratado em tempo parcial, então você tem uma carga horária que às vezes, no meu caso era pequena, então eu tinha às vezes duas horas ou quatro horas aula semanais na faculdade ou universidade. Então, eu ia lá, dava essa aula e ia pra casa. Era um contato muito pontual com a faculdade pra uma coisa muito específica, eu não participava de outras reuniões a não ser muito raramente quando existia alguma chamada mas assim, foi muito raro mesmo, então era um contato bem esporádico e era isso, não tinha um envolvimento maior com o próprio curso, você tinha envolvimento com a disciplina e com aqueles alunos que você tá dando aula. (CRUZ E SOUZA).

Para Cruz e Souza, a relação do professor com a universidade privada é bem mais pontual que na universidade pública. Conforme explicitado em suas palavras “então eu ia lá, dava essa aula e ia para casa”, a atuação do professor na universidade privada quase que se resume tão somente à aula ministrada. Os contatos e a participação em reuniões são esporádicos, o que também sinaliza a natureza do vínculo e envolvimento com a instituição. O envolvimento é tão somente com a disciplina e com os alunos.

Cruz e Souza acrescenta, ainda, sobre a condição docente na universidade privada discorrendo sobre a sua experiência como professor nos cursos de especialização. Nas suas palavras:

Eu acho que talvez, por exemplo, no caso do curso de especialização que já é justamente quando você já tem uma certa carreira e é uma coisa... Também era pontual, porque também é um bloco que você dá, às vezes quatro sábados alguma coisa assim, mas é claro que daí o tratamento é bastante diferente porque daí você já vem como professor convidado, a relação com a coordenação do curso é muito mais cordial, a própria relação com os alunos, já vem você de uma outra maneira, então eu acho que tem um pouco essa diferença. (CRUZ E SOUZA).

Nos cursos de especialização, segundo Cruz e Souza, apesar de mais cordial, a relação estabelecida entre professor e universidade é também de natureza pontual. Cecília Meirelles, de modo análogo, assim esclarece:

Então, o principal aspecto mesmo é relacionado ao tripé da educação pública nas universidades públicas, que é o tripé: ensino, pesquisa e extensão, que na universidade particular a gente não tem essa prerrogativa da extensão e também da pesquisa, na verdade funcionava muito mais como horas/aulas, você era contratado pra ministrar “x” horas/aulas, você ia e não tinha um vínculo maior com a universidade no sentido de participar de outros projetos, de participar de fóruns, colegiados, fóruns decisórios. Então, além desse aspecto, da pesquisa e da extensão, um outro aspecto é a diferença em relação a participação em fóruns construtivos e deliberativos. [...] Então, o que a gente poderia pensar é que são possibilidades maiores de uma gestão democrática, e na faculdade particular a gestão já é de forma mais autocrática, não tem essa participação

coletiva dos docentes, tem uma equipe gestora que define, que pensa, que delibera e que toma as decisões. (CECÍLIA MEIRELLES).

Cecília Meirelles acentua as diferenças na natureza da gestão de ambas. Na universidade privada o professor é contratado como “horista”, “auleiro” para ministrar “x” aulas. Os professores não são envolvidos na tomada das decisões, explicitando uma gestão autocrática definida por relações de poder verticalizadas. Em contrapartida, a universidade pública assenta-se no tripé “ensino, pesquisa e extensão”, o professor não é contratado apenas para dar aulas. Ele pode ser servidor público com dedicação exclusiva (DE) para a universidade. Assim sendo, pode-se envolver integralmente com as ações, serviços e projetos. As decisões são compartilhadas e tomadas coletivas através de instâncias criadas para esta finalidade: conselhos, colegiados e outros órgãos, tendo, portanto, uma gestão democrática.

3.5 Condições de Trabalho na Universidade Pública

Convidados os participantes do estudo a refletirem sobre as condições de trabalho que permeiam o seu cotidiano e, novamente, os professores apresentaram uma pluralidade de reflexões. Vinícius de Moraes esclarece que não dispõe das condições de trabalho necessárias para o desenvolvimento do seu trabalho. E que estas condições incluem a estrutura da universidade e até mesmo a sua formação. Nas suas palavras: “Não, sempre podem melhorar, e no caso está precisando melhorar muito. [...] Nossa, difícil! Desde a própria estrutura da Universidade até na minha formação mesmo.” (VINÍCIUS DE MORAES).

Tom Jobim assim como Jorge Amado constrói um discurso de quase plena satisfação no que tange à análise das condições de trabalho na universidade pública. Nas suas palavras:

Essa é uma pergunta difícil de responder. Eu pessoalmente não posso reclamar, obviamente acho que a intenção aqui na universidade é efetivamente prover todas as condições necessárias, coisa que a gente sabe que a universidade pública brasileira não tem condição, mas pessoalmente aqui, no meu ambiente de trabalho eu não posso reclamar, temos basicamente tudo que a gente precisa, não tudo, mas grande percentual disso. (TOM JOBIM)

Jorge Amado compartilha que se sente atendido com as condições de trabalho a ele ofertadas na universidade em que trabalha:

Então eu me sinto qualificado pra desenvolver as atividades que eu desenvolvo, nós temos condições de estar interagindo sempre com o que há de novo, de moderno, com as exigências, as necessidades da área. Nós temos boas bibliotecas, nós temos acesso digital a conteúdos específicos e a qualificação também, obtida anteriormente, o fato de conhecer com boa profundidade a língua inglesa abre um horizonte muito grande pra buscar conteúdos e pra dialogar inclusive com outros colegas de outras instituições que não as brasileiras, então eu não tenho queixa, não falta, não falta nada pra ser um bom professor. (JORGE AMADO)

Jorge Amado centraliza a sua fala no potencial conferido pela universidade para a sua constante qualificação. A possibilidade de acompanhar as novidades, ter acesso a uma biblioteca e a um acervo digital de qualidade, bem como o conhecimento aprofundado na língua inglesa lhe asseguram interações com outros professores e pesquisadores de universidades de todo o mundo, o que amplia muito os horizontes. Para ele não lhe falta nada para ser um bom professor.

Sobre as condições de trabalho, Guimarães Rosa assim problematiza:

Eu queria ter mais [...] disponibilidade de verba pro trabalho de campo, uma disponibilidade maior para os laboratórios, não o laboratório na parte física, mas o laboratório na parte de equipamentos, isso fica a desejar. Nós temos, por exemplo, deficiência muito grande na questão de pesquisas práticas, nas pesquisas teóricas nem tanto porque nós temos um acervo bibliográfico muito interessante na Universidade, mas para as práticas é muito difícil em termos de laboratório, de saída, de ônibus, de verba pra congressos, então nós temos uma deficiência muito grande nessa área. Por ser um mestrado profissional, esse que eu sou coordenador, nós temos uma deficiência que o mestrado profissional não tem verba. Nós não temos verbas pra bolsa, não temos verbas de custeio, então se torna um pouco difícil, mas no geral, as condições de infraestrutura dado pela Universidade para o trabalho são de razoáveis para boa, não são excelentes como as Universidades que eu visitei na Europa, nós temos lá uma realidade um pouco mais tecnologicamente e de infraestrutura muito mais avançado, mas para o padrão brasileiro nós temos acima da média. (GUIMARÃES ROSA)

Pelo exposto por Guimarães Rosa, ainda que as condições estruturais da universidade sejam de razoáveis para boas, o trabalho docente encontra um empecilho no que tange à disponibilidade de verbas para a modernização dos laboratórios e investimento nas pesquisas de campo. Em se tratando de um curso de mestrado profissional, ressalta a ausência de bolsas e outros recursos financeiros. E, assim como Jorge Amado, enfatiza a qualidade do acervo da biblioteca da universidade. Rachel de Queiroz também pontua que “o que nos falta é o material e recurso pra pesquisa”, reafirmando mais uma vez precariedades nesta

dimensão.

Euclides da Cunha, assim como Guimarães Rosa, expõe acerca da necessidade dos recursos financeiros para o andamento de um programa de pós-graduação. Pondera, ainda, que por mais que as condições existam é preciso que haja um corpo docente comprometido com a proposta do curso, sinalizando que o engajamento pessoal pode de fato produzir mudanças.

São, embora a gente chegando nessa fase da carreira, nessa idade e num curso desse porte, nós temos que criar as condições, nós dependemos logicamente de verba pública, mas o andamento de um programa de pós-graduação, da sua carreira acadêmica depende muito de você, tem que tá logicamente, tem que ter o apoio de um conjunto, financiamento de pesquisa, projetos e tudo mais, mas se você também não investe, não se dedica, essas coisas não vão acontecer, então depende muito de quem tá. Depende do docente, do pesquisador muito mais às vezes do governo e de outras coisas aí. (EUCLIDES DA CUNHA)

Carlos Gomes avalia que as condições de trabalho são as mínimas, necessárias e suficientes. Enfatiza que na PG o retorno é acadêmico e se dá via publicações. Assim como Euclides da Cunha, relaciona o envolvimento pessoal de cada professor com o andamento do curso de PG.

Sim, eu acredito pela condição e pelo o que eu conheço também das universidades de outros países, nós nas universidades públicas federais, eu acredito que a condição é pelo menos a mínima necessária e suficiente, porque vai depender muito da dedicação e empenho de cada um, o interesse que onde o professor vai atuar, principalmente na pós-graduação porque nós sabemos que o retorno é acadêmico em termos publicações e toda a realização profissional que nós conseguimos é atuando na pós-graduação. (CARLOS GOMES)

Cecília Meirelles faz uma análise conjuntural das condições de trabalho na universidade pública e de modo específico no departamento no qual atua:

Quando a gente pensa em condições objetivas a gente pensa também em financiamento para execução de determinados projetos. Obviamente isso é feito por edital, então até o momento, eu poderia dizer nos últimos 12 anos, com certeza foram muitas frentes de editais, de financiamentos para pesquisa e para extensão. Outras questões dizem respeito por exemplo, ao espaço físico, eu considero também relativamente bom, nós temos as salas para os professores para trabalhar, é claro que são salas compartilhadas, nós temos um laboratório pedagógico, nós temos a impressão de material que é facilitada, o uso de telefone, quer dizer, são coisas muito simples, mas que numa rotina de trabalho você tem isso de forma acessível. Então, assim, é claro que eu tô falando dentro das condições reais, porque se a gente for idealizar também... É claro que a gente teria aqui uma sala futurista, salas de aula com aquelas lousas digitais e tudo mais. Hoje nós temos as salas de aulas equipadas com

datashow, projeção, não é ideal, claro que seria interessante nós temos por exemplo salas equipadas com caixas de som, mas aí como não tem caixa de som, você quer utilizar um vídeo de "Youtube", uma entrevista, alguma coisa, a gente tem que solicitar a caixa de som, levar e tudo mais. [...] Nós também, mesmo na área de educação, seria importante termos outros espaços, espaços como ludoteca, brinquedoteca, outros espaços, então nós estamos longe do ideal de um incremento, de salas, de espaços físicos e tudo, mas também nós não estamos, poderia dizer, em uma situação precária. (CECÍLIA MEIRELLES)

Cecília Meirelles faz um apanhado geral das condições existentes e avalia que o programa de PG no qual atua não está em uma situação precária. Refere-se às condições de trabalho como sendo condições objetivas. Consegue refletir criticamente sobre a realidade vivida, reconhece as conquistas e enumera possíveis avanços. Segundo ela, os professores que integram o corpo docente do PG em questão tiveram nos últimos 12 anos anteriores à realização da entrevista vários editais disponíveis para pleitear recursos financeiros para o custeio dos projetos.⁷ Ainda que compartilhadas, os professores contam com salas para o desenvolvimento de seus trabalhos, laboratórios, aparelhos telefônicos, impressoras e toda uma infraestrutura de audiovisual possível. Pelo exposto, percebe-se uma valorização das conquistas com pretensões de desenvolvimento para o futuro.

Machado de Assis assim reflete sobre suas condições de trabalho:

Nós estamos em um lugar bem diferenciado, aqui eu tenho sim condições, eu acho que nós temos que avançar. Por exemplo, a pós-graduação hoje não tem uma clínica específica pra ela. [...] Que é o que nós queremos resolver pro futuro, que é ter uma clínica específica pra pós-graduação, mas eu acho que é um entrave, outro entrave é a gente ter dois regimes também. O regime que eu falo é o seguinte, é ter professores que estão no programa e ter professor que está fora do programa, parece que isso são dois mundos e que não deveria ser [...] eu acho que a gente poderia ter visões de mundo diferentes só que a gente tinha que pensar no mesmo objetivo, formar uma elite. Ai sim, essa é uma visão, o meu produto, o meu aluno tem que ser elite pelo dinheiro que esse governo num país pobre igual ao nosso gasta com a gente aqui. Então, não poderia ter um professor que vem, dá aula e vai embora, tem que ter algo mais aqui. O menino também não poderia vir pra aula, tem que ter algo a mais, tem que ter um brilhaço no olho pra sair daqui, tem que ter um diferencial. Eu acho, é só minha opinião. (MACHADO DE ASSIS).

⁷ Importante destacar que o período citado pela participante se refere aos três últimos governos federais exercidos pelo Partido dos Trabalhadores. No momento de coleta de entrevistas, as IFES vivenciavam processo de greve desencadeado por processo político de ataque às universidades e, especialmente, ao congelamento de gastos com a educação, saúde e assistência social. Assim, compreendemos que a análise da conjuntura política bem como dos avanços e desafios das IFES durante as gestões petistas é tema candente. As produções acadêmicas contribuirão sobremaneira para o avanço na compreensão do modo como a política de pós-graduação impactou na experiência de nossos participantes. Esperamos incorporar tais dimensões em outros estudos.

Machado de Assis, de modo incisivo, expõe que possui as condições necessárias para o desenvolvimento do seu trabalho e que inclusive atua em um lugar bem diferenciado. Pontua que as condições existem, o que se faz preciso é avançar. Identifica duas precariedades que repercutem no desenvolvimento de seu trabalho: a ausência de uma clínica específica para a PG e o fato de nem todos os professores de uma dada faculdade/departamento/instituto atuarem na PG, o que promove diferenciações nas atuações. Segundo ele, é incongruente com o avanço do coletivo que professores apenas ministrem aulas e envolvam com outros projetos. Para ele é preciso “ter algo mais aqui”. Na mesma direção para que os alunos se envolvam de fato faz-se necessário que se tenha um diferencial.

Assim como para Jorge Amado e Tom Jobim, Zélia Gattai apresenta um discurso um tanto quanto otimista em relação à existência e ao enfrentamento cotidiano das limitações. Nas suas palavras:

Sim. Algumas limitações a gente consegue contornar, mas até o momento eu não tive nenhuma limitação, nenhuma barreira que me impedisse de fazer alguma coisa. Limitação seria eu tentar fazer algo e buscar todas as formas pra exercer aquilo e não conseguir. Então, hoje eu tenho limitações, mas eu busco outras formas e consigo resolver essas limitações. (ZÉLIA GATTAI).

Augusto dos Anjos demonstrou resistência na identificação e na avaliação de suas condições de trabalho. Relata que “acredito mais no trabalho que na reclamação”. E acrescentou que “não acredito em condições reais, eu acho que a gente que tem que fazer as condições que a gente precisa”. Pelo exposto percebe-se que há uma responsabilização do professor pela criação e existência das condições de trabalho. Nesse sentido, o que em tese deveria ser suprido pela instituição, é exigido como contrapartida pessoal.

João Cabral de Melo Neto reflete que nunca possuímos todas as condições necessárias para a realização do trabalho. No geral sente-se atendido pelas condições oferecidas pela universidade pública, no âmbito do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão. Ele assim esclarece:

Olha, eu acho que nós nunca possuímos todas as condições necessárias pra realizar o nosso trabalho, porque o dia que a gente disser que tem todas as condições, então pronto, tá na hora de aposentar. Eu acho que a gente luta sempre por boas condições, na medida do possível, a universidade, no caso onde eu trabalho aqui, ela tem atendido algumas dessas condições de forma mínima, mas tem atendido. Então, por exemplo, eu tenho boas fontes pra fazer pesquisa, eu tenho tempo pra realizar pesquisa, pra realizar atividades de extensão, enfim, o exercício da aula em sala de aula

não é dominante na minha carga horária. Minha carga horária tem flexibilidade pra eu desenvolver pesquisa, ensino e extensão. E além disso da gestão também, mas a gestão graças a Deus, as coisas estão tudo no trilho, eu tô passando pra frente, então é por isso que eu nem estou contando mais com esse período da gestão, mas principalmente nos últimos anos, nós agora com a PEC 55⁸, nós teremos pela frente um cenário completamente negro, mas eu entendo que nos últimos 10 anos nós tivemos uma melhora nas condições gerais de trabalho bem interessante. (JOÃO CABRAL DE MELO NETO).

Cruz e Souza apresenta um discurso acerca das condições de trabalho arraigada na militância. Nesse sentido, valoriza todas as condições de trabalho que são, a seu ver, conquistadas e assim esclarece:

Claro que nunca é o suficiente, evidentemente. Eu acho que tem fases que as coisas estão um pouco melhores e fases que elas não estão tão boas, mas assim, eu acredito muito que é um trabalho de construção, essas condições. Uma construção que vem da sua própria carreira e dessa relação com a universidade. Por exemplo, professores que entraram mais recentemente, às vezes eles sentem muito mais falta de certas condições do que a gente que já tá mais tempo, porque pra gente foi uma construção, então o que a gente tem hoje, e o que a gente fica muito satisfeito com o que tem hoje, é porque a gente lutou já há 20 anos pra isso acontecesse. Quer dizer, essas conquistas são importantes e a gente valoriza cada conquista dessas. (CRUZ E SOUZA)

De um modo geral, as verbalizações dos professores sinalizam para a existência de condições mínimas/razoáveis para a realização do trabalho docente. Apesar das precariedades que assolam o seu trabalho, os professores se mantêm aguerridos e ávidos em seus propósitos. Conseguem fazer leitura de realidade, identificam precariedades, potencialidades, vislumbram avanços, enfim, na maioria apresentam-se afinados com a temática.

Apenas quatro dos dezessete professores entrevistados correlacionam a existência de condições de trabalho à empreitada pessoal de cada professor, com tendências às responsabilizações dos docentes. É como se a contrapartida institucional fosse desconsiderada e competisse ao professor a responsabilidade de prover e efetivar as condições de trabalho. Apenas um docente faz menção ao poder da militância para a conquista de melhorias nas condições de trabalho. E para tanto conta uma linda e emocionante história do programa de pós-graduação em que

⁸ Proposta de Emenda à Constituição nº 55 de 2016 constitui uma transformação da PEC 241. Nefastamente, ela prevê o congelamento de recursos para Educação que vai sucatear o setor e tem tudo para ser a porta de entrada para a privatização. Representou o maior movimento de ocupação das escolas e universidades da história do Brasil. Os militantes provaram que possuem resistência e não aceitam retrocessos. Importante destacar que o processo de coleta de dados foi vivenciado sob forte influência deste contexto das ocupações.

atua. Pelo exposto, percebe-se que o envolvimento com a militância desencadeia nos professores uma postura de valorização pelo o que se tem com foco no que se pode alcançar.

3.6 Organização do Trabalho Docente

*“Faço mais do que eu devo e menos do que eu preciso.”
(VINÍCIUS DE MORAES, trabalhador docente entrevistado).*

Os professores coordenadores dos programas PG, quando convidados a refletir sobre a organização do trabalho docente, demonstraram dificuldades tanto na compreensão da questão quanto na verbalização de seu posicionamento. Muitos solicitaram que a pergunta fosse repetida e, mesmo assim, demonstraram dificuldades na elaboração e na expressão de uma possível resposta. Demandaram tempo para a reflexão. Esta foi uma seção que não teve respostas imediatas. Elas vieram gradativamente e combinadas com interrupções, incertezas e, por vezes, pelo silêncio. Ao mesmo tempo em que muito aproximada do cotidiano do trabalho do professor, a organização do trabalho docente pareceu-nos uma categoria muito distanciada deles no quesito da elaboração, sistematização e verbalização dos pensamentos.

Dejours (1992) distingue os conceitos condições de trabalho e organização do trabalho. Nas suas palavras:

Por condição de trabalho é preciso entender, antes de tudo, ambiente físico [...], as condições de higiene, segurança e as características antropométricas do posto de trabalho, bem como salários e jornadas. Por organização do trabalho designa-se a divisão do trabalho (currículo, disciplinas, número de aulas/disciplinas por docente, calendário); o conteúdo da tarefa (aulas propriamente ditas, preparação, estudo, pesquisa, extensão, etc.); o sistema hierárquico (chefias, coordenações); modalidades de comando (democráticas, centralizadas, etc.); relações de poder (colegiados); responsabilidades (administrativas, acadêmicas, pesquisas, coordenação de grupos, avaliações); utilização de instrumentos de trabalho (tecnologias). A questão dos ritmos de trabalho, separação entre execução e concepção afetam a organização do trabalho (DEJOURS, 1992, p. 25).

Há entre a organização do trabalho e a singularidade do trabalhador uma relação de incompatibilidade que resulta em impactos para o aparelho psíquico.

Dejours assim esclarece:

A organização do trabalho exerce sobre o homem uma ação específica, cujo impacto é o aparelho psíquico. Em certas condições emerge um sofrimento que pode ser atribuído ao choque entre uma história individual, portadora de projetos, de esperanças e de desejos e uma organização do trabalho que os ignora. (DEJOURS, 1987).

Merlo (2010, p. 136) retoma a relação conflitiva existente entre a organização real e a organização prescrita do trabalho e assim contribui com a compreensão dos seus impactos para a singularidade do trabalhador.

A relação que existe entre a organização real e prescrita do trabalho é sempre conflitiva: o sujeito opõe-se invariavelmente, à segunda. As atitudes inventivas e as tentativas de se realizarem experiências novas no trabalho implicam um sofrimento que se apresenta muito custoso no plano psicológico e para a saúde globalmente. Como retorno à contribuição dada pelo trabalhador à organização do trabalho ele deve receber uma *retribuição* que não se resume à simples atribuição de um salário ou de um prêmio produtividade, isto é, necessita ter, antes de mais nada, um caráter moral, devendo normalmente, tomar a forma de um *reconhecimento*. Isso significa que os interlocutores do trabalhador devem reconhecer que as atitudes desse último contribuíram para a realização do trabalho. Esse reconhecimento precisa acompanhar-se de um julgamento de utilidade, o que quer dizer que a atividade fornecida pelo empregado deve receber gratidão de seus superiores hierárquicos da empresa, como alguma coisa que tenha utilidade do ponto de vista econômico, técnico, etc.

A organização do trabalho é regida por uma lógica própria que ignora e descarta a singularidade do trabalhador. Há uma incompatibilidade entre o que é preconizado pela organização do trabalho e a “bagagem de vida” do trabalhador, constituída pela sua história individual, projetos, esperanças e desejos. Não sendo reconhecido nesta dimensão, o trabalhador entra em sofrimento. Ainda sobrevive no trabalhador a esperança de ser reconhecido e acolhido em sua particularidade. No entanto, o sistema abrupto e perverso do capitalismo não abre qualquer brecha para esta consideração. Desiludido, o trabalhador entra, pois, em sofrimento (DEJOURS, 1992). Torna-se imprescindível dar voz e vez a estes trabalhadores para que tenhamos repercussões efetivas no campo da saúde do trabalhador.

O docente é inserido em uma relação social na qual, como trabalhador, submete sua força de trabalho ao mercado na forma de execução/resultado. Contudo, o produto do seu trabalho é indissociável do seu ato de produção: ele é um trabalhador assalariado, ao mesmo tempo um intelectual e um agente pedagógico envolvido com todo processo da transmissão de um saber (SILVEIRA, 2007).

Em contrapartida, ressaltando-se as características da universidade, o

docente não é um mero transmissor do conhecimento, mas um intérprete que associa “conhecimento sistematizado, os saberes da prática social e a cultura onde acontece o ato educativo, incluindo as estruturas sociocognitivas do aluno” (CUNHA, 2000a, p. 48).

Quanto à autonomia docente, Fávero (2000) sustenta que se trata de um direito educacional, um princípio intrínseco à atividade universitária, e não à ordem jurídica. O autor aponta três tipos de autonomia:

A autonomia didático-científica implica em estabelecer seus objetivos, organizando o ensino, a pesquisa e a extensão; criar, organizar e extinguir cursos; elaborar o calendário escolar; fixar normas e seleção, admissão e promoção, outorgar títulos acadêmicos. Do ponto de vista administrativo, significa a liberdade para organizar-se, estabelecer seu quadro de pessoal em articulação com o ministério. No que tange à autonomia de gestão financeira e patrimonial, significa que a instituição tem competência para propor e executar seu orçamento, receber recursos para pagamento de pessoal, despesas de capital e de outros custeios, gerir seu patrimônio, receber doações, subvenções, bem como realizar operações de crédito ou de financiamento com a aprovação do poder público competente (FÁVERO, 2000, p. 62).

Contudo, o trabalho docente, ao ser submetido à condição de mercadoria, é destituído da sua autonomia.

O trabalho docente vem sofrendo um intenso processo de proletarianização, entendido como a perda gradativa do controle do processo de trabalho e de autonomia das ações, em função da centralização das decisões sobre os resultados do mesmo, além do aspecto relativo à venda da força de trabalho como mercadoria. (MAUÉS, 2006, p. 296).

A carga de trabalho, entendida como hiperbólica para a maioria dos docentes, a constante exigência de produtividade e a flexibilidade da jornada de trabalho fazem com que os docentes tenham, realmente, pouco tempo liberado do trabalho, se tornando “reféns da produtividade” (BIANCHETTI; MACHADO, 2007).

Com frequência, os professores questionam a sobrecarga de atividades, a falta de tempo livre, o trabalho noturno e nos finais de semana, etc. A sobrecarga de trabalho, no entanto, acarreta aos professores o adoecimento e o denominado mal-estar docente. Deste modo, a profissão “vem se configurando como de alto risco para a saúde física e mental, permeabilizando, perigosamente, as fronteiras entre vida privada e vida profissional” (BIANCHETTI; MACHADO, 2007, p. 12).

Essas constituem características fundamentais do trabalho docente, ensejando associações entre queixas dos professores e a síndrome de *Burnout*.

As pesquisas, de modo geral denotam uma preocupação constante

em compreender a saúde mental dos professores, o processo de adoecimento que os têm acometido, como também as relações entre certas patologias e as características do trabalho docente. O adoecimento, na maioria dos estudos caracteriza-se como uma das formas de expressão da insatisfação com a profissão e do desgaste físico e mental que tem acometido os professores na forma de Síndrome de *Burnout* em suas dimensões: exaustão emocional, despersonalização e baixo envolvimento pessoal no trabalho. (SILVA, 2007, p. 24).

A síndrome de *Burnout* é um fenômeno que surge como resultado da “necessidade de trabalhar energeticamente, de envidar cada vez mais esforços, de desempenho cada vez melhor e de tender sempre para um maior sucesso” (AUBERT, 1993, p. 187-8).

Na “distopia da universidade neoliberal, o pesquisador deve se submeter a um conjunto determinado de rotinas intelectuais no menor tempo possível” (BIANCHI; BRAGA, 2009, p. 55). Por isso, o trabalho se torna infundável: “são teses para ler, projetos para avaliar, relatórios para escrever, e-mails para responder, celulares que tocam em casa, computadores portáteis que acompanham o professor e garantem o seu trabalho no horário de lazer” (LIPP, 2002, p. 60).

O que se evidencia “é o triunfo do humanismo burguês, a igualdade de princípio que só pode comportar as diferenças oriundas do mérito individual, da capacidade empreendedora e do trabalho” (NOVAES, 2006, p. 155).

Há, além disso, uma invasão à vida privada: “diluíram-se os limites entre o local de trabalho e o lar. [...] o trabalho acontece em qualquer tempo e lugar, não raro invadindo o tempo do necessário sono, *full time*, sem direito a hora extra” (BIANCHETTI; MACHADO, 2007, p. 4). Em outros termos, é o trabalho ocupando o espaço pessoal e privado, obstando que o docente descanse, vivencie outras dimensões da vida, reflita e recomponha as energias para facear a rotina no princípio da semana.

Ainda, no processo de flexibilização do trabalho docente, existem transfigurações que abalam o docente, ocasionando uma perda de identidade, pela mudança das atividades do ensino e da pesquisa. Como corolário, a dimensão crítica e interrogativa do trabalho docente, inerente ao espaço universitário, é subtraída, “retirando a formação e a prática profissional, assim como a produção de conhecimento, do campo da política e da ética” (MANCEBO; FRANCO, 2003, p. 34).

Em relação à identidade do professor, saliente-se que “a docência constitui um campo específico da intervenção social” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p.

166-167). Identidade docente é a compreensão que os professores têm de si mesmos como profissionais, sendo que

Uma identidade profissional se constrói com base no significado que a profissão tem para cada um, na sua história de vida, no seu modo de situar-se no mundo. Dessa maneira, o profissional que for convidado a abrilhantar um curso relatando suas experiências profissionais agirá como profissional que é: engenheiro, gestor, empreendedor ou outro. Grande parte do corpo docente dos cursos superiores é recrutada entre profissionais da área (GAETA; MASETTO, 2013, p. 15).

A identidade profissional do professor é construída a partir da significação social da própria profissão e, também, pelo significado que cada professor, “enquanto ator e autor, confere à atividade docente de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor” (PIMENTA; GHEDIN, 2002, p. 7).

Por excelência, o trabalho docente é imaterial. Nas universidades públicas federais este trabalho está sendo realizado em condições precárias tanto em termos de infraestrutura material como de apoio administrativo. Outrossim, existe uma sobrecarga de trabalho e uma forte exigência de cumprimento de metas produtivistas. Nessa perspectiva, o trabalho está, dentro e fora do espaço institucional, reorganizando veementemente o modo de viver dos docentes, o que tem acarretado relevantes prejuízos para a saúde dos professores.

Os docentes de universidades públicas federais usufruem do conforto e da segurança da estabilidade no trabalho. Contudo, tal estabilidade tem um preço significativamente alto. Todos são pressionados a empenhar-se e a investir em produtividade, sobretudo em termos quantitativos, sem importarem as condições objetivas de realização dessa produção nem a qualidade do produto desse trabalho. Os docentes são concitados a adotar comportamentos competitivos entre seus pares, mesmo sacrificando a qualidade da produção acadêmica e gerando sofrimento e adoecimento.

O trabalhador da atualidade convive com a sensação eminente de tempo esgotado, o que o insere em um ritmo de vida frenético. Não bastasse esta realidade, os professores comumente são indagados se “Professor, você trabalha ou só dá aula?” (OLIVEIRA, 2016, p. 15). Há um conteúdo implícito contido nesta interrogação que aponta para a precarização do trabalho docente e a falta de

reconhecimento de que este constitui atividade profissional. A recorrência na reprodução desta pergunta nos indica como é frequente a docência ser tratada como “um bico” por profissionais liberais.

Quanto à sensação de tempo esgotado, Cora Coralina expõe que ao professor falta tempo para o desenvolvimento das atividades. E adianta que a resolução deste impasse não se daria pelo alargamento da jornada de trabalho, pois o professor já trabalha muito para além das quarenta horas previstas. Ela propõe que haja um foco em uma dessas frentes de modo que os professores disponham de maior tempo para o desenvolvimento de suas atividades. A entrevistada assim esclarece:

Sim, acho que um pouco mais de tempo talvez, seria bom. Por que o professor da instituição pública, ele tem que fazer ensino, pesquisa e extensão, e é muito difícil, na verdade mais tempo não dá, mais do que 40 horas semanais fica difícil, a gente já trabalha muito mais do que isso, eu acho que talvez foco em algumas coisas. Acho que o professor acaba focando um pouco mais na graduação, na pesquisa, na extensão, mas eu acho que esse discurso de que o professor precisa fazer um pouco de tudo, ele é meio utópico dentro do ambiente universitário, porque realmente ele não vai conseguir fazer tudo. (CORA CORALINA)

Cora Coralina expõe a respeito da impossibilidade de que a jornada de trabalho prescrita do professor seja superior a quarenta horas, pois na realidade isso já é de fato o que acontece. O trabalho docente por si só demanda que o professor desenvolva várias atividades fora de seus lócus de trabalho propriamente dito. O planejamento das aulas, correção de provas, realização de pesquisas, respostas aos e-mails e mensagens de whatsApp são algumas das atividades também desenvolvidas pelos professores fora do ambiente da universidade. Mas, em contrapartida, pode se erigir o discurso de que o professor da universidade pública possui flexibilidade no cumprimento da sua carga horária de trabalho bem como no local para executá-la.

Essa flexibilidade é positiva em certos aspectos, mas um tanto quanto ilusória, pois o trabalhador convive com a mensagem interna assombrosa de que trabalharás muito mais que o previsto. Na tentativa de usufruir dessa flexibilidade, o trabalhador acaba cedendo às demandas da instituição para compensar depois. Nesse ciclo, trabalha muito mais que o previsto em nome de uma flexibilidade que nem sempre se aplica.

Sem identificar nenhum contraponto desfavorável, Cora Coralina demonstra

fascínio pela flexibilidade existente no trabalho docente da IFES:

Eu acho que o estilo de vida de um professor de uma IFES é muito bom pra nós docentes porque a gente tem a flexibilidade de arquitetar ali os nossos horários de uma maneira que a gente consiga muitas vezes levar o nosso filho para a escola, almoçar em casa, é o que eu falei, a obrigatoriedade de estar aqui na hora de uma reunião, na hora de uma aula, ela é né? Agora eu posso em vez de chegar as duas, que eu marcaria com meu aluno, marcar as três e ir embora seis, sete [...]. Então essa flexibilidade, ela é fantástica e poucas classes profissionais tem, eu acho que isso não é um problema pro professor, muito pelo contrário, isso é uma vantagem enorme. Eu acho que o professor de uma universidade pública hoje, ele tem uma série de privilégios que outras classes profissionais não tem. (CORA CORALINA).

O Decreto nº 1.590, de 10 de agosto de 1995, dispõe sobre a jornada de trabalho dos servidores da Administração Pública Federal direta, das autarquias e das fundações públicas federais, e dá outras providências. De modo específico, em seu Artigo 7º contempla a dispensa do controle de frequência entre outros cargos, o de professor: “e) de Professor da Carreira de Magistério Superior do Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos. (Incluído pelo Decreto nº 1.867, de 1996)”.

Em tempo de capitalismo flexível, a redução da jornada de trabalho não implica necessariamente em redução do tempo de trabalho. Bernardo (1996, p. 46) assim esclarece:

Um trabalhador contemporâneo, cuja atividade seja altamente complexa e que cumpra um horário de sete horas por dia, trabalha muito mais tempo real do que alguém de outra época, que estivesse sujeito a um horário de catorze horas diárias, mas cujo trabalho tinha um baixo grau de complexidade. A redução formal de horário corresponde a um aumento real do tempo de trabalho despendido durante este período.

A complexidade do trabalho desenvolvido é o que de fato materializa a quantidade de horas necessárias para desenvolvê-lo. Esta é uma questão que precisa ser considerada para que o trabalhador compreenda que nem sempre a redução da carga horária representa melhorias para a vida do trabalhador. Tem-se às vezes uma liberação formal, a princípio muito sedutora para o trabalhador, quando na realidade ele está aprisionado às amarras das tarefas intermináveis a serem desenvolvidas. Ao trabalhador da contemporaneidade é exigido o acompanhamento produtivo de um ritmo cada vez mais frenético e acelerado de vida, marcado pela nítida compressão do tempo que se caracteriza por ser “imposto”, “cronometrado” e “alocado”. Corriqueiramente quando indagamos às

peças “Como você anda?”, a resposta mais frequente é que “Eu ando correndo”.

Em meio a inúmeras tarefas a serem executadas, demonstrando assim, um ritmo frenético de vida, Clarice Lispector compartilha que, em virtude da sua experiência na docência, aprendeu a elencar prioridades e falar “não” na universidade pública:

Veja, ela é uma pergunta difícil de responder, porque ela é quase uma pergunta retórica. Eu particularmente consegui porque precisei reordenar as minhas prioridades, mas quando a gente entra bastante jovem pra dar aula a gente não tem isso, e, por exemplo, a Universidade entra no mesmo nível de prioridade que família, que saúde, e aí quando você vê, você tá preso num turbilhão onde você já não sabe mais quais são as suas prioridades, onde o seu corpo já não suporta mais a sobrecarga. Então, hoje sim, eu consigo equilibrar e consigo separar o que é trabalho e o que não é trabalho, o que é família, o momento que eu posso e que eu não posso e inclusive o meu limite físico e intelectual, e aprendi a dizer não na pública. (CLARICE LISPECTOR)

A indefinição das prioridades resulta em sobrecarga para o professor, conforme explicitado no discurso de Clarice Lispector. A diluição da vida no trabalho e vice-versa expõe o professor a vivência de limites com tendências ao adoecimento. Clarice Lispector retoma o árduo cotidiano de trabalho, os processos de adoecimento e a importância de “aprender” a colocar limites entre o trabalho e outras dimensões da vida:

Mas quando eu comecei, e digo pra você sem medo de errar, até uns quatro, cinco anos atrás isso não existia, e eu vejo, por exemplo, os meus colegas, os outros escritores, ficando doente assim como eu fiquei muito doente, hoje não, gente que manda o e-mail pra você sexta-feira, oito da noite e às oito da manhã da segunda-feira quer o e-mail respondido, isso é agressivo comigo, com a minha família, com a minha saúde. Hoje eu tenho isso muito claro, antes eu me penalizava, “Nossa eu tenho que responder!”, “Não! Eu não tenho que responder”. E o que que eu faço hoje? Graças a Deus, isso é uma conquista do indivíduo, hoje eu tenho isso muito resolvido comigo, então quando a pessoa me procura pra trabalhar comigo, “Olha quero trabalhar com você, ser orientada por você” ou então me oferecem um cargo, por exemplo, eu já deixo claro as minhas limitações, eu digo “eu vou fazer tudo”. Então, o dia que eu tenho que trabalhar pesadamente eu fico aqui, tem dia de eu sair daqui às onze da noite e chego normalmente às 7 da manhã, mas a hora que eu saio, eu saio. (CLARICE LISPECTOR)

Clarice Lispector apresenta uma faceta que atravessa o trabalho docente. Fora do locus da universidade, o professor continua sendo professor e, conseqüentemente, é acionado, seja por e-mail, whatsapp, facebook ou pessoalmente nos espaços em que frequenta. No seu discurso, a professora lembra

que já foi cobrada pelo desenvolvimento de atividades, a saber, respostas a e-mails em seu período de descanso, lazer ou convívio social e familiar. A consolidação das tecnologias digitais na vida em geral e no campo da Educação colabora para a intensificação desta realidade. Diante de tal acometimento compete ao professor fixar ou diluir os limites entre o trabalho e vida pessoal. Clarice Lispector compartilha que teve a necessidade, por questões de saúde, de estabelecer limites e socializá-los com os seus orientandos e colegas de trabalho.

De modo muito específico, Clarice Lispector compartilhou em nossa entrevista o seguinte acontecimento:

Ontem eu tive uma situação muito particular, eu faço parte de uma comissão aqui na Universidade, um Conselho [...], sou conselheira já há muitos anos [...] e o gestor novo criou um grupo no “WhatsApp” para o conselho [...]. Eu tinha saído na sexta-feira com meu esposo e quando eu volto pra casa, umas dez e meia da noite, que eu não levei celular, é outra coisa que eu faço, se eu vou pra um bar, restaurante, eu não levo celular, só se tem algum filho pra chegar, não levo, o celular ficou. E quando voltei que fui botar o celular, arrumar ele, vi que tinha uma mensagem e que tinha sido criado um grupo do conselho curador e tinham me incluído no grupo, aí eu mandei uma mensagem minimamente educada dizendo que a iniciativa era interessante, porque interessante cabe tudo, pode ser bom pode ser ruim, mas que eu já pedia desculpas antecipadamente, mas que eu ia me desligar do grupo. Porque o “WhatsApp” é uma coisa invasiva, invade a sua intimidade, invade a sua individualidade, invade a privacidade da sua casa e que eu não gostaria de ficar recebendo situações do conselho de sexta-feira à noite por exemplo, que “por favor, na medida do possível, os documentos fossem encaminhados pelas vias formais em horário comercial”. Eles ficaram chocados comigo. (CLARICE LISPECTOR).

Pelo exposto por Clarice Lispector verifica-se as tecnologias digitais permeiam as novas formas de organização do trabalho. A criação de grupos de whatsApp com finalidade institucional configura-se praticamente como uma extensão das demandas do trabalho para a vida do trabalhador. Conforme esclarecido por Clarice, qualquer manifestação contrária à ordem posta como a saída do grupo de whatsApp, causa estranheza dos demais que parecem estar docilizados pelas estratégias de imersão completa do trabalho na vida pessoal.

Praun (2016, p. 138-9) discute o fenômeno da flexibilização e suas diferentes formas de manifestação na vida social. A autora assim esclarece:

Do ponto de vista de seu impacto nas relações de trabalho, a flexibilização se expressa na diminuição drástica das fronteiras entre atividade laboral e espaço da vida privada, no desmonte da legislação trabalhista, nas diferentes formas de contratação da força de trabalho e em sua expressão negada, o desemprego estrutural.

Pode ser percebida ainda, no dia a dia da atividade laboral, diante da forte sensação que o tempo foi comprimido; ou também na clara densificação da jornada de trabalho, na qual todos se desdobram para executar sozinhos, o que antes era feito por dois ou mais trabalhadores. Além disso, é visível por meio dos bancos de dias e horas que ajustam a jornada às demandas flexíveis do mercado, assim como através de uma parcela variável do salário subordinada ao cumprimento de metas de produção e “qualidade”, entre outras formas de manifestação.

Bourdieu (2004, p. 39) problematiza: Qual é a dívida que nos faz contrair tamanha dívida, nessa dialética entre premiação e castigo? Por que afinal fazemos mais do que queremos e mais do que podemos, até o limite da exaustão? Vinícius de Moraes reflete que no âmbito da pós-graduação, no que tange à organização do trabalho, “são muitas atividades pra poucas pessoas, como diz ‘Faço mais do que eu devo e menos do que eu preciso’”. (VINÍCIUS DE MORAES). O que sugere tendências a uma sobrecarga. O referido professor assim acrescenta:

Por que na Universidade é complicado, a gente é docente, mas não é só docente. Então, se você fica apenas desenvolvendo atividades de docente, que seria ótimo, a Universidade ela exige muito mais de você, então eu desenvolvo atividades administrativas, atividades de extensão, atividades de docência e atividades de pesquisa, então nesse caso eu sou multi. Então, se você focar na docência, no meu caso, eu acho que eu correspondo bem as expectativas agora se for olhar no geral, aí eu não sei te falar não. (VINÍCIUS DE MORAES).

Vinícius de Moraes se reconhece como um “professor multi”, pois atua em diversas frentes na universidade sendo cobrado por desempenho em todas elas: ensino, pesquisa, extensão e atividades administrativas inerentes à gestão. Inserido em tantas atividades, o docente parece perder o referencial no condizente à avaliação de seu desempenho, sugerindo uma sobrecarga generalizada com tendências de desvalorização ao seu próprio trabalho. Há uma tensão para que o coordenador do programa de PG assumira todas as lacunas existentes e atue inclusive como o administrativo do setor no período da greve. Vinícius de Moraes demonstra sentir-se incomodado com esta situação que, não sendo emergencial, fica como pendência a ser resolvida quando possível.

O entrevistado traz mais uma situação corriqueira do seu cotidiano de trabalho que exemplifica tal sobrecarga:

Por exemplo, nesse momento da greve, eles querem que eu faça ofício. “E aí? – Aí se você quiser fazer o ofício e trazer aqui pra mim assinar, você faz e traz”, ele não vai fazer, eu não vou fazer, o serviço tá parado. Ele tá me julgando, falando que eu sou incompetente, só que não é tarefa minha e eu vou fazer isso pra que? Pra simplesmente, sei lá, aliviar a parte dele? Não, eu estou

coordenador pra fazer a função de coordenador, se esse ofício tá ali pra fazer, e eu vejo que não é uma coisa urgente, ele vai ter que esperar. E aí ele vai “descer o pau” [...], falar “olha, o coordenador não fez isso pra mim”, aí ele vai falar “ah, mas ele podia fazer, iria gastar uma hora pra fazer isso, sei lá, trinta minutos pra fazer isso”, é trinta minutos de uma outra atividade que eu poderia tá fazendo, e por aí vai. (VINÍCIUS DE MORAES).

Os depoimentos do professor sinalizam para a existência de uma sobrecarga. A esse respeito Clarice Lispector esclarece que “A sobrecarga que a gente tem é imensa, outro dia um aluno me perguntou ‘Nossa, como você consegue dar conta de tudo?’”, ao que respondeu:

[...] eu acho que o indivíduo ele tem que primeiro se conhecer e saber os seus limites. Então, se você consegue pegar seis coisas, porque a Universidade, tem um monte de coisa pra fazer e aí as pessoas que vão pegando, chega uma hora que eles não tão conseguindo respirar. Então, você tem que saber o seu limite, se você dá conta de 4, de 5, de 10 ou de 12 e pega o seu limite e organiza seu tempo. Se você tentar padronizar ou se pautar pelo o que os pares fazem ou você vai fazer demais ou de menos. (CLARICE LISPECTOR)

Pelo exposto pela professora entrevistada compreende-se que se torna imprescindível que cada trabalhador identifique e reconheça seus limites. Ir à contramão deste parâmetro é entrar para um ritmo de vida irrespirável, adoecedor. Pautar-se pelo desempenho alheio nem sempre se torna viável, pois o limite do outro não pode ser generalizado. O fato é que o posicionamento de Clarice Lispector é um tanto quanto convidativo à nossa própria reflexão enquanto trabalhadores e pesquisadores da Saúde do Trabalhador. Qual é o nosso limite? A partir desse reconhecimento interno e do nosso tempo disponível podemos fazer o compromisso de atuar frente às demandas existentes na universidade ou em qualquer outro trabalho que permita esta flexibilidade. Haverá trabalhos em que as metas são impostas e inegociáveis.

Por mais que o ritmo de trabalho da universidade seja permeado por cobranças e metas, o trabalho docente é apresentado como um trabalho que confere certa autonomia e liberdade ao professor. Escamoteia-se o fato de que as exigências da organização invadem todos os espaços e tempos da vida do docente.

A esse respeito, Merlo, Traesel e Baierle (2011, p. 96) assim problematizam:

Na contemporaneidade, o foco das competências esperadas do trabalhador está na expansão de seu tempo, na superação de seus limites, na conquista do impossível: trabalhar infinitamente, doar-se integralmente. Assim, sente-se dominado pela conquista de uma falsa liberdade de organizar a sua agenda, aplicando ao labor toda a

sua força, o que acarreta uma intensa diminuição do tempo de não trabalho. Neste esforço de dar conta de tudo e de manter-se empregado, o trabalhador contemporâneo coloca-se, ele mesmo, a serviço, abrindo mão de sua intimidade e permitindo que sua privacidade seja invadida pelas crescentes exigências das organizações. Assiste-se, assim, a uma invasão do trabalho em todas as esferas da existência, em um contexto no qual abdica-se da vida pela intensidade do trabalho.

Carlos Gomes correlaciona a organização do trabalho ao layout que ele traçou para a sua carreira desde o período inicial, seja no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão. Nas suas palavras:

Eu acredito que ao longo desses 21 anos, desde o início eu já tracei uma meta para ter uma carreira onde eu poderia realizar a pesquisa, a extensão e o ensino. Em termos de pesquisa já faz 20 anos. No primeiro ano que ingressei na Universidade Federal nós iniciamos [um Programa] e, atualmente, nós já obtivemos [muitos impactos na pesquisa, no registro de descobertas, na aplicação no mercado em diversos estados do país] (CARLOS GOMES).

Pelo exposto por Carlos Gomes parece ter havido uma organização do trabalho favorável ao alcance das metas traçadas. O professor em questão faz uma fala entusiasmada e orgulhosa da história construída na área de atuação.

Clarice Lispector compartilha em nosso encontro que já adoeceu em virtude do exercício de um cargo de gestão na universidade e a partir da sua experiência esclarece:

*[...] eu tive muito doente, eu tinha um cargo e eu adoeci no cargo, e isso pra mim foi muito importante porque me fez fazer algumas perguntas, por exemplo, “Precisa ser feito exatamente nesse minuto?”. Então, eu tenho alguns critérios comigo, “Eu prejudico alguém se eu não fizer nesse minuto?”. “Então, eu prejudico alguém, então eu tenho que fazer”, “Eu assumi o compromisso de entregar exatamente hoje? Então, eu tenho que fazer”. Mas se eu não assumi esse compromisso e eu não prejudico ninguém, eu posso esperar um pouquinho. E segundo é não assumir se eu não tiver certeza, porque isso adocece. **A Universidade hoje ela tá doente de maneira geral, não sou eu, não é o meu amigo, a Universidade hoje ela tá doente** porque tem tudo por ser feito e as pessoas que são mais aflitas, mais ansiosas e eu sou um pouco ansiosa, acabam por fazer. (CLARICE LISPECTOR, grifos nossos)*

O depoimento de Clarice Lispector evidencia que, a partir do seu adoecimento em decorrência do trabalho, foi impelida a identificar as prioridades para cada momento da sua vida, considerando os seus limites e a natureza da demanda a ser assumida. Para ela, reorganizar as prioridades constitui fonte de promoção da saúde. A profundidade das reflexões trazidas por Clarice Lispector reside na compreensão da dimensão subjetiva e coletiva do adoecimento: “a universidade está

adoecida”. Esse é um discurso que por si só traduz a cotidianidade desta instituição. Refletir sobre esta realidade e traçar estratégias coletivas para o enfrentamento desse adoecimento é fundamental.

Cecília Meirelles refere-se à organização do trabalho do professor como sendo pautada pela autonomia, o que faz toda a diferença. Nas suas palavras:

Eu avalio que tem uma relativa autonomia, no início do ano a gente organiza o horário de trabalho, o seu plano de trabalho, tentando fazer a distribuição da carga horária em ensino, pesquisa, extensão. Então, acho que uma das prerrogativas mais importante pra nós, é que nós temos essa autonomia, então eu vou trabalhar com extensão, eu mesmo faço o pleito dos editais de extensão, eu organizo o meu tempo que eu vou dedicar à extensão, eu organizo o tempo que eu vou dedicar a pesquisa, a carga horária de ensino, ela é uma carga horária confortável. (CECÍLIA MEIRELLES).

Conforme esclarecido por Cecília Meirelles, o fato de o professor ter autonomia para dispor o seu trabalho nas frentes que irá atuar são conquistas importantes para a qualidade do ensino na educação pública superior. Na medida do possível, o professor pode trabalhar segundo um planejamento anual inicialmente por ele elaborado e organizar o seu tempo de acordo com as prioridades estabelecidas.

Tom Jobim assim entende a organização do trabalho:

Na minha parte, a minha organização é complicada porque eu atuo em diferentes frentes, eu sou professor da pós-graduação, sou professor da graduação, oriento, tenho funções fora [do município] Então, assim, o meu tempo é sempre muito escasso, então eu preciso me organizar. Eu geralmente faço uma organização semanal, no caso de prioridades. Em termos da organização da instituição eu acho que é bem insipiente, então o nível de organização é baixo da universidade como um todo e aí, obviamente, a gente tem que seguir nesse contexto e eventualmente isso reflete no nosso trabalho. (TOM JOBIM).

Inicialmente, Tom Jobim nos fala de uma organização do trabalho em um sentido um tanto quanto pessoal, isto é, compartilha conosco o fato dele ser ou não organizado no trabalho e faz um esclarecimento importante: o fato de que organiza o seu tempo mediante prioridades. No tocante à universidade a baixa organização do trabalho repercute em seu trabalho, o que sinaliza correlações importantes.

Rachel de Queiroz na mesma linha de raciocínio adotada na questão referente às condições de trabalho pontua que: “*Eu acho que essa organização, ela é feita muito de uma maneira individual, então a gente não sente a imposição de uma coordenação, então está muito na nossa mão e eu acho que a gente tenta fazer*

o melhor possível.” (RACHEL DE QUEIROZ). Para a entrevistada, novamente a centralidade da organização do trabalho está no professor. É como se ele fosse um profissional autônomo e não incorresse sobre ele dimensão hierárquica, no quesito metas, gestão, relações interpessoais, dentre outros aspectos.

Zélia Gattai assim nos fala da organização do seu trabalho: “Eu avalio bem. Eu consigo organizar, trabalhar aqui dentro da universidade de uma forma até, vamos dizer assim, acima da expectativa. Então, com relação à docência eu consigo exercer até da forma que eu gostaria sim, até o momento.” (ZÉLIA GATTAI).

Pelo exposto, implicitamente à existência das expectativas percebe-se a coexistência de metas, sejam resultantes de uma elaboração interna ou externa. Zélia Gattai relata estar satisfeita em relação ao desenvolvimento da docência e não pontua acerca das outras frentes em que atua.

Augusto dos Anjos extrapola a dimensão pessoal tão enfatizada por Tom Jobim, Rachel de Queiroz e Zélia Gattai, para assim se posicionar:

Então, normalmente, a gente, aqui no programa ou na faculdade, sempre teve aquela ideia de que não existe só professor de pós-graduação. Então, a pós-graduação tem que estar inserida no contexto, então todo professor do programa de pós-graduação ele dá aula na graduação, isso aí nem é visto pela CAPES como uma coisa boa entendeu? Então, a gente se organiza assim, na mesma forma, o número de aulas que você dá na pós ela é contada da mesma forma no número de aulas que você dá na graduação e, eventualmente, você até dá um pouco mais de aula na pós, às vezes você oferece duas disciplinas porque falta mais professor, mas na média, pelo menos no meu caso, eu dou uma disciplina na pós e uma disciplina na graduação todo semestre. (AUGUSTO DOS ANJOS).

O discurso de Augusto dos Anjos nos esclarece quanto à organização do trabalho na PG que coordena. Diferentemente da visão expressa por Machado de Assis, Augusto dos Anjos apresenta-nos um programa em que não parece haver tanta distinção entre os professores que atuam na pós-graduação *stricto sensu* ou não.

Cora Coralina assim reflete sobre a organização de seu trabalho docente:

Hoje, a gente coloca na agenda como uma coisa, o primeiro ponto da agenda mesmo é que é pouco flexível os horários de graduação, então hoje eu dou aproximadamente por período de semestre de 10 a 12 horas/aula na graduação e aí os projetos de pesquisa, eles são uma grande prioridade hoje na minha agenda. Então, quando os alunos desde graduação, de iniciação científica, trabalho de conclusão de curso, mestrado, doutorado, inicialmente tomam um tempo importante da minha semana, e a coordenação da pós-graduação, ela tem uma coisa boa que é uma flexibilidade

importante, por exemplo, dos horários que tenho que estar aqui. Então, eu posso estar segunda de manhã, mas se eu não poder vir de manhã porque eu tenho uma banca eu posso estar na segunda à tarde, então em alguns horários da semana eu venho aqui, se resolve muita coisa à distância, ou eu tô lá no curso de graduação, ou eventualmente eu tô na minha casa conversando com a secretária. [...] (CORA CORALINA)

Cora nos esclarece acerca da organização do seu trabalho docente a partir da apresentação do *layout* de sua agenda. As aulas na graduação são tidas pela referida professora como algo “pouco flexível”. Ela relata que ministra em torno de 10 a 12 horas de aulas na graduação. Seus relatos sugerem que há uma prioridade para o desenvolvimento dos projetos de pesquisa, sejam eles no âmbito da IC, TCC, mestrado ou doutorado. A atividade da gestão, isto é, da coordenação da PG, é caracterizada como flexível, pois permite a inversão de horários ou ainda realização das atividades independente do tempo e espaço a partir do uso das tecnologias digitais, o que é verbalizado por ela como algo natural e até vantajoso para a organização do seu trabalho.

A organização do trabalho docente é assim discutida por Cruz e Souza:

Olha, eu sou uma pessoa razoavelmente organizada. Eu acho que por mais que eu tenha inúmeras tarefas e atividades, eu sou uma pessoa que acumula muita coisa, que às vezes eu não falo não, então eu coordeno dois laboratórios, eu tava coordenando um curso, grupo de pesquisa, fora essas inúmeras aulas, vários cursos, eu atuo em duas pós-graduações, não em uma só. Então, é um acúmulo maior, eu acho, do que grande parte dos docentes da instituição. Pra isso é preciso de uma organização. [...] (CRUZ E SOUZA).

O referido professor discute inicialmente a organização do trabalho docente a partir de uma dimensão pessoal, como se esta categoria fosse quase que um adjetivo. Atribui a si a avaliação “razoavelmente organizada”. A partir de suas considerações pudemos identificar as atividades por ele desenvolvidas bem como a organização do trabalho docente. Cruz e Souza pontua que acumula muitas tarefas devido a sua dificuldade de falar não. Nesse sentido, atua em um leque diversificado de atividades: coordenação de curso, laboratório, grupo de pesquisa, ministra aulas em vários cursos, além de atuar em duas PG. Pelo fato de atuar em dois programas, sente-se com um acúmulo de atividades maior que grande parte dos docentes da instituição.

Euclides da Cunha considera que o trabalho docente está em descompasso com o atual momento tecnológico:

Eu acho que o meu trabalho docente, ele tem sofrido bastante

retrocesso do ponto de vista didático-pedagógico por força da modernidade que a gente não acompanhou, acho que fica devendo. Por mais que você trabalhe com computador em laboratório, com tecnologia e tudo mais, acho que ainda os mecanismos, as estratégias de ensino-aprendizagem elas ficam a desejar. Eu acredito que nós estamos em outros tempos e às vezes os métodos e os procedimentos que a gente usa, eles são velhos, são do passado e nem sempre cativam e atraem essa moçada que tá aí, que tá pensando diferente, hoje tem toda essa tecnologia de telefonia, computador, tablet, tudo e isso eu acho que a gente não tá ainda inteiramente dedicado e aplicando isso em aula. (EUCLIDES DA CUNHA).

Deste modo, pode-se inferir que o referido professor nos desperta para a reflexão de que o diferencial não está na presença da tecnologia em si, pois se for isso, o professor está em contato com ela nos laboratórios. O desafio está na construção de estratégias de ensino-aprendizagem que sejam atrativas e envolventes para os alunos. Este foi um relato que desencadeou muitas reflexões acerca da compatibilidade entre as metodologias propostas e a aprendizagem de fato efetivada, tema de extrema importância para a compreensão do processo ensino-aprendizagem.

Por fim, pela análise das verbalizações realizadas pelos professores identificamos, na maioria dos casos, a existência de uma organização do trabalho desfavorável à promoção da saúde do trabalhador docente. Ainda que haja autonomia e flexibilidade na organização do trabalho docente, a maioria dos professores sinaliza uma sobrecarga de trabalho no que se refere ao desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão. Dilema que não seria resolvido pela extensão da jornada de trabalho para além das quarenta horas, pois o trabalho docente já é por si só intensificado e extensificado. Alguns dos entrevistados reportaram ao estabelecimento de prioridades como uma das estratégias a serem adotadas.

Outro aspecto fundamental a destacar em relação à organização do trabalho é que nas narrativas ela apareceu atrelada às características pessoais dos professores. No entanto, tais características também traduziram a cotidianidade do trabalho docente, o acúmulo de atividades por não conseguir falar “não”. Os professores são demandados a todo tempo e espaço. E como pano de fundo “soa” uma organização do trabalho compatível com esta realidade. Assim, é fundamental problematizar os sentidos atribuídos à autonomia e flexibilidade, posto que no cotidiano da PG movida pelo produtivismo, fortalecem ainda mais a intensificação e

extensificação do trabalho docente e individualizam o enfrentamento dessas questões. Falta, pois, a construção de estratégias para que dizer não seja um ato coletivo e que incida sobre a organização do trabalho.

3.7 Carreira Docente na Universidade Pública

A carreira universitária estabelece-se na ótica de que a formação do professor exige esforços somente na dimensão científica do docente, materializada pela Pós-Graduação *stricto sensu*, nos níveis de Mestrado e Doutorado, explicitando “um valor revelador de que, para ser professor universitário, o importante é o domínio do conhecimento de sua especialidade e das formas acadêmicas de sua produção” (CUNHA, 2005, p. 73).

A Lei 7.596, de 10 de abril de 1987, trata da carreira do Magistério Superior. Em seu Artigo 3º estabelece que:

As universidades e demais instituições federais de ensino superior, estruturadas sob a forma de autarquia ou de fundação pública, terão um Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos para o pessoal docente e para os servidores técnicos e administrativos, aprovado, em regulamento, pelo Poder Executivo, assegurada a observância do princípio da isonomia salarial e a uniformidade de critérios tanto para ingresso mediante concurso público de provas, ou de provas e títulos, quanto para a promoção e ascensão funcional, com valorização do desempenho e da titulação do servidor. (BRASIL, 1987)

A Lei 12.772, de 28 de dezembro de 2012, dispõe sobre a estruturação do plano de carreiras e cargos de magistério federal; sobre a carreira do magistério superior, de que trata a lei 7.596; e sobre o plano de carreira e cargos de magistério do ensino básico, técnico e tecnológico e sobre o plano de carreiras de magistério do ensino básico federal. Em seu Artigo 2º prevê as denominações de acordo com a titulação do ocupante do cargo:

I - Classe A, com as denominações de: a) Professor Adjunto A, se portador do título de doutor; b) Professor Assistente A, se portador do título de mestre; ou c) Professor Auxiliar, se graduado ou portador de título de especialista;

II - Classe B, com a denominação de Professor Assistente;

III - Classe C, com a denominação de Professor Adjunto;

IV - Classe D, com a denominação de Professor Associado; e V - Classe E, com a denominação de Professor Titular. (Parágrafo acrescido pela Medida Provisória nº 614, de 14/5/2013, convertida na

Lei nº 12.863, de 24/9/2013) (BRASIL, 2012)

A Portaria 554, de 20 de dezembro de 2013, estabelece as diretrizes gerais para o processo de avaliação de desempenho para fins de progressão e de promoção dos servidores pertencentes ao Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, de que trata o capítulo III da Lei no 12.772, de 28 de dezembro de 2013. Os critérios para a ocorrência da progressão e da promoção na carreira docente são:

Art. 2º O desenvolvimento na Carreira de Magistério Superior ocorrerá mediante progressão funcional e promoção. § 1º A progressão na Carreira de Magistério Superior ocorrerá com base nos critérios gerais estabelecidos na Lei no 12.772 e observará, cumulativamente: I - o cumprimento do interstício de 24 (vinte e quatro) meses de efetivo exercício em cada nível; e II - aprovação em avaliação de desempenho. § 2º A promoção ocorrerá observados o interstício mínimo de 24 (vinte e quatro) meses no último nível de cada classe antecedente àquela para a qual se dará a promoção e, ainda, as seguintes condições: I - para a Classe B, com denominação de Professor Assistente: ser aprovado em processo de avaliação de desempenho; II - para a Classe C, com denominação de Professor Adjunto: ser aprovado em processo de avaliação de desempenho; e III - para a Classe D, com denominação de Professor Associado: a) possuir o título de doutor; e b) ser aprovado em processo de avaliação de desempenho; e IV - para a Classe E, com denominação de Professor Titular: a) possuir o título de doutor; b) ser aprovado em processo de avaliação de desempenho; e c) lograr aprovação de memorial que deverá considerar as atividades de ensino, pesquisa, extensão, gestão acadêmica e produção profissional relevante, ou defesa de tese acadêmica inédita. (BRASIL, 2013).

A carreira foi um aspecto que concentrou amplas discussões dos professores seja pelas vivências ou pelas expectativas. Passemos, pois, às análises das vozes dos trabalhadores docentes.

Rachel de Queiroz posiciona que considera a carreira docente justa. Ela assim esclarece: “Olha, eu acredito assim que a nossa carreira hoje em dia ela está bem estruturada, o nosso sistema de progressão também, acho que ele ficou justo e eu acho que ele é bom”. Na mesma direção, Zélia Gattai assim esclarece:

Eu vejo como uma coisa boa, uma vantagem. Não vejo como uma coisa ruim, um empecilho. Eu tô satisfeita com a forma que é a progressão dentro da universidade. A forma que eu tô tendo contato com isso, porque até então há quatro anos atrás eu não trabalhava em universidade, eu era pós-doutoranda, então minha vida mudou totalmente. O contato que eu tenho é esse contato de quatro anos, então até o momento eu não tive nenhum problema com relação a isso. (ZÉLIA GATTAI)

Os posicionamentos de Rachel de Queiroz e Zélia Gattai vão de encontro com o que foi exposto por Machado de Assis que compreende a carreira docente na perspectiva da injustiça. Nas suas palavras:

Eu acho a carreira muito injusta porque ela não é meritocrática, ela nivelou por baixo a carreira docente e isso pra um jovem professor é extremamente desestimulante e opressor porque nós deveríamos entrar, por exemplo, você pega a carreira do judiciário, que eu acho que qualquer professor da IFES tem plena condição de prestar um concurso do judiciário, pelo nível de dedicação, estudo e perfil mesmo, só que a carreira do judiciário, os degraus que você tem pra chegar no topo são muito pequenos enquanto aqui você pega um professor, que talvez seja o seu caso daqui um tempo, ele entra na rede federal, ele vai ter que ficar como professor assistente por três anos pra depois ele progredir pra adjunto, já entra doutor e eles acham que ele fizeram uma boa carreira ou que o sindicato fez uma boa carreira? (MACHADO DE ASSIS)

Machado de Assis questiona a carreira docente na perspectiva de ausência de meritocracia, sendo, portanto, injusta e desestimulante. Compara a carreira docente com a carreira no judiciário e pontua que os professores da IFES em que trabalha possuem um nível de dedicação, estudo e perfil congruentes com o ingresso na carreira do judiciário. No entanto, ambas as carreiras são regidas por legislações tão díspares. E como diferença fundamental, Machado de Assis pontua que na carreira do judiciário a trajetória a ser percorrida para se alcançar o topo é bem menor que na carreira docente. Não há tantos “degraus” conforme elucida o professor. Problematisa que se ele já entra com a titularidade máxima, isto é, doutorado, porque carece dessas escalas temporais? Nesse sentido, questiona a atuação do sindicato frente à construção da carreira docente, sinalizando sua militância.

Machado de Assis se mostra um tanto quanto inquietado com a precariedade da condição salarial que assola os professores mesmo na docência universitária. Faz uso das palavras “salarinho” e “merrequinha” para demonstrar quão precários são os salários dos professores neste nível de ensino. Conforme explicita, esta é uma situação que repercute diretamente na qualidade de vida dos professores. Defende que a qualidade de vida perpassa toda a vida do professor e não apenas o momento após a sua aposentadoria. Em virtude das perdas salariais que podem ocorrer com a saída do professor da carreira, a fim de manter a estabilidade muitos permanecem trabalhando até a morte. Nas suas palavras:

[...] porque as pessoas não podem gozar a vida depois que morrem, morreu acabou. Então, o professor tem que ter qualidade de vida até

se aposentar, e não ter um salarinho pra depois aposentar, viver cinco anos e morrer, que é isso que está acontecendo. Muitos docentes, por exemplo, aqui a gente teve caso aqui na faculdade, professor com boa dedicação a universidade que faleceram aqui na atuação do cargo porque os caras estão com 70, 75 anos pra tentar manter alguma estabilidade de vida. Mas era pra ele ter juntado dinheiro, ter um conforto de vida ao longo da carreira. Que ele pudesse ter dinheiro pra fazer cursos, por exemplo, cursos na nossa área são caríssimos, era pra ter conforto durante a vida acadêmica, mas não tem, ele vive 10 anos com a 'merrequinha' de adjunto. (MACHADO DE ASSIS)

Jorge Amado reafirmou a sua identificação plena com a docência e em relação à carreira posicionou que:

Desde cedo eu comecei a exercer a atividade docente, eu me identifiquei muito, não senti em nenhum momento necessidade de procurar outra atividade profissional dentro da minha área de formação e tendo identificado rapidamente com a atividade eu tratei de entender como é que eu poderia galgar os degraus da carreira. (JORGE AMADO)

Jorge Amado expõe que, em virtude da identificação com a docência, teve a iniciativa de conhecer os meios pelos quais poderia avançar na carreira e assim o fez.

Então, sempre eu procurei as oportunidades de qualificação, na época em que eu vim pra Universidade houve uma mudança nessa questão de promoção e de crescimento na carreira. Naquela época passou a ser a qualificação, você ter um mestrado, você ter um doutorado, etc, eu procurei fazer isso rapidamente. Eu fiz tudo isso antes de me envolver na vida administrativa, posteriormente, depois que eu já tinha o título de doutor é que eu comecei a me envolver nas coordenações e outras áreas da administração acadêmica, da gestão universitária. Então, eu acho que é normal, recentemente o Ministério da Educação fez algumas reformas na carreira e nós temos acompanhado, eu acho que essas reformas são sempre bem-vindas porque vão dando um norte para o docente, aquela pessoa que não se identifica fala "não, é isso aqui mesmo que eu quero". O sujeito sabe que caminho trilhar pra chegar no topo da carreira, antes a gente não sabia direito, ficava todo mundo meio "perdidão" em como chegar, mas hoje isso tá muito bem definido, eu acho que é normal. (JORGE AMADO)

Jorge Amado nos conta a sua trajetória na carreira docente e expõe que na época em que ingressou para a IFES o critério para a promoção e progressão na carreira eram as qualificações. Nesse sentido, Jorge Amado logo cursou o mestrado e o doutorado. O professor ainda esclarece que hoje as informações sobre a carreira parecem estar mais disseminadas e que antes o trabalhador ficava meio que "perdido".

Guimarães Rosa assim externaliza o seu pensamento sobre a carreira

docente:

Olha, aqui na luta da última greve nós tivemos uma melhoria na questão da progressão e, principalmente, na clareza dessa progressão. Nós temos hoje, nessa pesquisa, novembro de 2016, uma perspectiva de progressão que foi acordada com o governo e ela tá sendo cumprida. Contudo, nós vislumbramos a partir das recentes colocações desse governo [Governo Michel Temer], das alterações propostas na Constituição, as alterações propostas pra educação, um futuro não muito bom. Até mesmo a questão da progressão sendo colocada em cheque pelo Governo Federal, isso significa que o plano de carreira e salários pode ser rompido, aquele acordo feito lá em 2015. Então, é um futuro ainda nebuloso, conforme essas novas demandas que o Governo Federal colocou pra sociedade, que não são legítimas. Não concordo com essas demandas, mas que também não só reduzem, ou vão reduzir verbas pra saúde, mas também pra educação e é lógico que como nós atuamos no topo dessa pirâmide da educação, nós seremos os primeiros a serem atingidos. Então, essa questão da progressão ela tá ainda muito conflituosa nessa virada de ano 2016/2017. (GUIMARÃES ROSA)

As palavras de Guimarães expressam incerteza, receio e dúvidas quanto à situação do Plano de Cargos e Salários dos professores do Magistério Superior. De modo realista, o referido professor enuncia que prevê “um futuro não muito bom”. De fato, o momento de retrocessos vivido pelo nosso país em todas as dimensões e em todas as políticas públicas abre margem para sentimentos desta natureza.

Para Clarice Lispector, a carreira docente é assim compreendida:

[...] eu não tô reclamando da carreira até porque eu não tenho uma proposta melhor, mas ela confunde as coisas. Quando ela me remunera como professor, mas exige de mim que eu tenho que fazer ensino, pesquisa, extensão e administração, porque hoje pra eu passar pra titular, que é o topo da carreira, eu tenho que ou defender uma tese nova, que eu não sei se estou disposta, ou eu tenho que apresentar um memorial onde eu comprove que toda a minha trajetória na Universidade eu fiz ensino, pesquisa, extensão e administração. Ou seja, o professor que prestou concurso pra ser professor e não tem apetite pra isso aqui, não gosta do administrativo, porque não é todo mundo que gosta, não é todo mundo que dá conta, então ele não pode ser um professor titular? Se o cargo é de professor titular. Então, você percebe, eu acho que a carreira ela tem alguns equívocos na hora de nos remunerar, e aí a gente fica esquizofrênico porque eu sou professor titular, mas pra ser professor titular eu tenho que ter feito ensino, pesquisa, extensão e administração. E as coisas se prejudicam, por exemplo, pra eu ser um bom administrador isso compromete a minha produção intelectual, pra eu manter a minha produção intelectual isso compromete a minha prática docente, pra eu ter uma boa prática docente ou eu comprometo a administração ou a produção intelectual e a extensão que sequer existe na maioria das vezes? Então, eu acho que é uma esquizofrenia meio coletiva. (CLARICE LISPECTOR)

Clarice Lispector nos apresenta a realidade do professor do magistério superior no que tange aos avanços na carreira docente e seus possíveis dilemas, conflitos e impasses. Compartilha conosco a vivência de uma “esquizofrenia meio coletiva”. Esclarece que a sua verbalização não constitui uma reclamação e reconhece que, no momento, está no topo da carreira. Problematisa que, mesmo sendo concursado, o professor para alcançar o topo da carreira precisa atuar no ensino, na pesquisa, na extensão e na administração. Expõe acerca da dificuldade que é conciliar estas quatro frentes e reflete que nem sempre os docentes estão disponíveis para alcançar a condição de professor titular dentro da universidade haja vista a complexidade das exigências.

Carlos Gomes expõe que para se tornar professor titular prestou outro concurso interno na IFES e comenta sobre as faixas intermediárias hoje existentes contextualizando-as ao cenário econômico nacional. Esclarece que as oportunidades para ascender ao topo da carreira estreitaram em virtude do limite quantitativo para professor titular:

No meu período de atuação, dos 21 anos, eu acredito que era satisfatório, onde eu prestei concurso pra professor titular em 2015 e cheguei no topo da carreira. Atualmente, eu vejo que tem mais faixas intermediárias, talvez seja o caso, porque a universidade expandiu bastante e o corpo docente praticamente dobrou, e as oportunidades pra ascender ao topo da carreira estreitou porque há um limite quantitativo pra professor titular, talvez seja necessário essas faixas intermediárias que hoje o docente desde que ingressa tem que se sujeitar. (CARLOS GOMES)

Para Tom Jobim, a progressão na carreira decorre do tempo de casa. Nas suas palavras:

Atualmente, a progressão no magistério superior, principalmente dentro da IFES, pelos critérios adotados pela instituição, é praticamente referente ao tempo de casa, ao tempo de serviço. Há cláusulas de performance e desempenho que o docente precisa conseguir pra migrar entre etapas da carreira, mas basicamente você fazendo o mínimo você vai progredindo, então eu entendo que é basicamente uma concessão por tempo da forma como é hoje praticado aqui. (TOM JOBIM)

Augusto dos Anjos avalia a carreira docente como “boa”. Reconhece as suas potencialidades bem como as suas fragilidades. Ele assim se posiciona:

Acredito que em termos de estruturação a carreira é boa [...] que ela dá condições pras pessoas que querem se envolver, pras pessoas que querem ascender [...] Pra mim existe uma coisa ruim, o docente que não quer fazer nada, o docente que não quer trabalhar, o docente que quer fazer o mínimo, esse docente ninguém vai incomodá-lo e, provavelmente, ele vai ascender na carreira de uma

forma menor, mas ele vai ascender. Agora aquele docente que é interessado, aquele docente que tem mais pra contribuir, ele ascende com muita facilidade. (AUGUSTO DOS ANJOS)

Pelo exposto, percebemos que o referido professor se sente incomodado com o fato de que o docente que “não quer trabalhar”, isto é, apresenta desempenho mínimo, ascende na carreira. Esclarece que em contrapartida, aquele professor que é mais participativo, ascende com maior facilidade. Ainda que ocorra em velocidades distintas, a ascensão para todos é algo que incomoda Augusto dos Anjos.

Cruz e Souza define a progressão/promoção na IFES como algo natural. Em suas palavras:

Então, assim, a progressão/promoção aqui na IFES é algo natural, por enquanto. A gente nunca sabe, porque isso é dinâmico, essas regras mudam e tudo mais. Mas hoje eu enxergo como algo natural, até final do associado, a partir de lá já fica um pouco mais complicado porque você tem que defender, montar uma banca, tem que defender como se fosse uma tese, alguma coisa a mais. Mas a gente nem pensa muito nisso porque é algo pra daqui a 20 anos. Se for pra pensar em progressão/promoção você só vai pensar na próxima, quando passar a próxima você pensa na próxima, mas é algo natural. (CRUZ E SOUZA)

O referido professor adota como estratégia viver cada progressão/promoção a seu tempo. Alcança um nível e pensa no próximo e desta maneira vai se organizando. Disse que as regras mudam muito, mas demonstrou conhecer os critérios necessários para se alcançar a condição de professor titular da instituição federal de ensino na qual trabalha. Verbaliza que o nível de titular somente será alcançado daqui uns vinte anos, o que nos remete ao que foi também exposto por Machado de Assis, no que se refere à escala temporal para se avançar ao topo da carreira docente.

Euclides da Cunha faz uma análise conjuntural da carreira docente tendo como pano de fundo a Reforma da Previdência preconizada pelo Governo Temer. Em suas palavras:

[...] aí vem pela frente uma alteração profunda na questão da previdência e isso vai atingir em cheio, porque eu acredito que vai haver restrições, nós imaginamos que vai haver restrições pra ascensão da carreira. Ascensão de professor pra nível como eu já me encontro hoje, titular, em função da remuneração obviamente, então a questão financeira, ela tende a controlar mais esse processo, não ser tão deliberado como é hoje, acho que isso vai ser dificultado e do ponto de vista de quem tá saindo pro mercado de trabalho tá encontrando... Não tem uma perspectiva muito... Se você pegar os índices de qualidade de salário não são nada animadores em nada. (EUCLIDES DA CUNHA)

Euclides da Cunha faz uma ampla contextualização da carreira docente. De modo específico, expõe que a Reforma da Previdência incidirá também na estruturação da carreira docente representando restrições e cortes, o que dificultará a ascensão dos professores ao topo da carreira. Fala na condição de professor titular da IFES na qual trabalha e receia que o acesso a esta posição tenda a ser mais dificultado. Reflete, também, sobre cenário nefasto e sem perspectivas que constituem fatores desestimuladores para os profissionais em início de carreira. Enfatiza que a qualidade do salário não tem sido nada animadora. Esta é uma situação complexa que repercute, também, em toda a estrutura de um programa PG.

Então, se eu publico bastante, se eu consigo realmente alavancar a minha linha, o grupo de pesquisa, se eu me tornar uma pesquisadora do CNPQ por exemplo, se um professor da pós-graduação conseguir fazer isso, ele vai ter um reconhecimento mesmo muito maior, por fora, pela comunidade científica, pelo CNPQ que vai dar uma bolsa pra ele de produtividade do que propriamente dentro da universidade. [...] Agora, hoje quem trabalha na graduação, na pós-graduação, na extensão e etc., ele realmente não tem diferença nenhuma pra universidade do que o indivíduo que faz pesquisa, essa é a minha sensação. Então, acho que isso é ruim, essa é a minha impressão. (CORA CORALINA)

Cora Coralina compartilha a sua inquietação com a ausência de uma política de valorização interna da instituição para com o professor pesquisador. Verbaliza que o reconhecimento é muito maior do CNPq que da própria IFES. Sente-se incomodada com o fato do professor pesquisador não ter nenhuma diferenciação daqueles que trabalham na graduação e na extensão. Cora Coralina dedica-se extremamente à pesquisa. Nesse sentido, a referida professora traz uma fala do lugar que ela ocupa.

As fragilidades apontadas pelas entrevistas podem compor um rol de sugestões para mudanças na instituição no que tange à promoção/progressão na carreira docente. Cecília Meirelles assim apresenta a carreira docente:

Então, eu não sou uma pessimista com relação a carreira docente na educação superior não. Eu penso que nós temos uma boa carreira docente, é claro que isso também não é fruto de concessões dos nossos legisladores, mas isso foram conquistas históricas, greves inclusive. A última grande greve que teve das universidades públicas superiores, o grande foco era a carreira docente, condições mais dignas de você se aposentar, por exemplo, com uma aposentadoria com um salário integral, de você ter mais uma ascensão na carreira como nós em parte tivemos. Anteriormente, a gente parava ali como professor adjunto quatro e, depois, nós conseguimos mais um patamar na carreira que é do professor titular. (CECÍLIA MEIRELES).

Cecília Meirelles reconhece a importância da militância para os avanços

positivos na carreira, enfatiza que os avanços não decorrem de concessões, mas advém de conquistas históricas. O trabalhador que possui essa conscientização apresenta um engajamento diferenciado.

Monteiro Lobato assim se posiciona sobre a carreira docente:

Eu vejo um pouco, hoje o professor, no meu caso, eu posso ter as progressões de adjunto até associado, me tornar professor titular. Eu vejo que é um processo bastante tranquilo, é diferente de outras universidades como, por exemplo as estaduais, eu vim de uma estadual [do estado de São Paulo] e eu via que lá os procedimentos eram mais complicados, eram mais exigentes e aqui eu tenho notado que não é tão exigente assim, até essa questão dessa nova possibilidade de ser professor titular diferente da possibilidade anterior que era somente via concurso, é um exemplo de que na instituição federal de ensino a progressão, ela é de certa forma até tranquila, não exige tanto do docente. Então, ele não necessariamente por exemplo, ele precisa atuar na pós-graduação pra conseguir as progressões ou mesmo atuar na extensão, enfim, ele pode simplesmente contribuir com as aulas, com ensino na graduação e ele consegue subir, ascender na carreira sem muitas dificuldades, então é uma crítica até, nesse sentido. (MONTEIRO LOBATO).

Para Lobato, a ascensão na carreira docente na IFES é tida como “tranquila”, sem grandes exigências ou dificuldades. Faz um comparativo entre a situação vivenciada com a de outras instituições e avalia que não há “muitas dificuldades”.

As entrevistas evidenciaram que os docentes conhecem o Plano de Carreiras da IFES na qual trabalham. Demonstram compreender os requisitos básicos para os avanços na carreira docente e na sua maioria avaliam que as exigências são mínimas. Os professores envolvidos na militância apresentam uma compreensão mais crítica do plano de carreiras e destacam a importância das lutas para tais avanços. Outro aspecto interessante é que os professores mais jovens de carreira se sentem injustiçados com a estruturação do plano, ao passo que os professores mais antigos que, em sua maioria, já alcançaram inclusive a condição de titulares sentem-se plenamente atendidos por ela. Os docentes ainda reconhecem o quão nefasto é o atual momento político brasileiro e receiam retrocessos.

IV IDENTIDADES DOCENTES

Deixe-me em paz para eu fazer as minhas coisas. Isso pode representar uma rejeição às reivindicações mais amplas ou alternativas sobre a própria identidade acadêmica [...]; isso significa uma introversão que finge que a universidade pode continuar sendo uma ilha, livre dos clamores do mundo externo
(BARNETT, 2005, p. 138-48)

Neste item discutimos a identidade docente a partir do modo como os professores coordenadores dos programas de pós-graduação modalidade *stricto sensu* de uma IFES sentem, pensam e se desafiam com o trabalho docente cotidianamente. Nesse sentido, procuramos identificar o sentido do trabalho para cada professor, pois como elucida Seligmann-Silva (2012, p. 104),

O sentido assumido pelo tipo de atividade para o indivíduo que a realiza é um aspecto extremamente relevante para a saúde mental, pois tem profunda relação com a autoimagem e autoestima, isto é, com a identidade. Imposições organizacionais pelas quais o indivíduo deixe de encontrar sentido no seu trabalho repercutem negativamente na subjetividade. Pois quando alguém é impedido ou prejudicado quanto a valorizar o que faz, isto implica geralmente que o indivíduo desvalorize a si mesmo.

Lancman e Ghirardi (2002) assim esclarecem sobre a importância do trabalho para a constituição da identidade:

Muitos autores discutem a centralidade do trabalho no mundo social, sua importância nas relações sujeito/sociedade e na constituição do próprio sujeito. O trabalho é mais que o ato de trabalhar ou de vender sua força de trabalho em busca de remuneração. Há também uma remuneração social pelo trabalho, ou seja, o trabalho enquanto fator de integração a determinado grupo com certos direitos sociais. O trabalho tem ainda uma função psíquica: é um dos grandes alicerces de constituição do sujeito e da sua rede de significados. Processos como reconhecimento, gratificação, mobilização da inteligência, mais do que relacionados à realização do trabalho, estão ligados à constituição da identidade e da subjetividade.

Em relação à identidade do professor, saliente-se que “a docência constitui um campo específico da intervenção social” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 166-7). Identidade docente é a compreensão que os professores têm de si mesmos como profissionais, sendo que

Uma identidade profissional se constrói com base no significado que a profissão tem para cada um, na sua história de vida, no seu modo de situar-se no mundo. Dessa maneira, o profissional que for convidado a abrihantar um curso relatando suas experiências profissionais agirá como profissional que é: engenheiro, gestor,

empreendedor ou outro. Grande parte do corpo docente dos cursos superiores é recrutada entre profissionais da área (GAETA; MASETTO, 2013, p. 15).

A identidade profissional do professor é construída a partir da significação social da própria profissão e, também, pelo significado que cada professor, “enquanto ator e autor, confere à atividade docente de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor” (PIMENTA; GHEDIN, 2002, p. 7).

Por excelência, o trabalho docente é imaterial. Nas universidades públicas federais este trabalho está sendo realizado em condições precárias tanto em termos de infraestrutura material como de apoio administrativo. Outrossim, existe nas universidades federais uma sobrecarga de trabalho e uma forte exigência de cumprimento de metas produtivistas. Nessa perspectiva, o trabalho está, dentro e fora do espaço institucional, reorganizando veementemente o modo de viver dos docentes, o que tem acarretado prejuízos para a saúde dos professores.

Os docentes de universidades públicas federais usufruem da segurança da estabilidade no trabalho. Contudo, tal estabilidade tem um preço significativamente alto. Todos são pressionados a empenhar-se e a investir em produtividade, sobretudo em termos quantitativos, sem importarem as condições objetivas de realização dessa produção nem a qualidade do produto desse trabalho. Os docentes são concitados a adotar comportamentos competitivos entre seus pares, mesmo sacrificando a qualidade da produção acadêmica e gerando sofrimento e adoecimento.

4.1 Sentimentos no exercício da função docente

Os professores expõem uma diversidade de sentimentos no tocante ao exercício da função docente. Vinícius de Moraes sente-se “*Muito exigido. Então, aí vou me virando, vou no ‘se vira nos 30’, vou tentando, apago um incêndio aqui, apago um incêndio ali, vou indo*”. O referido professor traz implícito em seu discurso a existência de exigências e cobranças no trabalho e para lidar com esta realidade, o professor relata que vai se “virando”.

Jorge Amado esclarece que se sente muito bem no exercício da docência:

Eu me sinto muito bem, muito à vontade. Não me incomoda de maneira nenhuma, pelo fato de estar há muito tempo, as disciplinas que eu leciono elas já estão bem elaboradas, eu já absorvi bastante do conteúdo. Então, eu não tenho que tá dedicando muito tempo e muita preocupação para o dia seguinte, para o momento de apresentar. (JORGE AMADO)

A trajetória profissional de Jorge Amado na docência traz uma segurança e tranquilidade muito grande para o desenvolvimento das aulas. Fica implícito que livre das preocupações das eventuais “preparações”, o professor parece usufruir do sentido máximo da docência: o prazer.

Guimarães Rosa atrela o seu sentimento à vivência de um dilema constituído pelo atravessamento das tecnologias digitais na educação. Para tanto, se refere a um “sentimento duplo”. Nas suas palavras:

O aluno, ele tem uma gama agora de informação e conhecimento que eu não tive, que os meus professores não tiveram, mas transformar essa informação em conhecimento que é o grande problema, muita informação também não é garantia de muito conhecimento. Conhecimento é quando você vai e transforma à sua realidade, então a informação que não é transformadora ela não tem muito sentido de existir. Agora quando isso se transforma em conhecimento, nós enquanto educadores sabemos que quando essa transformação existe nós temos o empoderamento do cidadão e da pessoa, e quando esse cidadão, essa pessoa empodera aí sim nós atingimos aquilo que é o ato da educação. [...] (GUIMARÃES ROSA)

Guimarães Rosa expõe um sentimento em relação à docência atrelado à construção do ato da educação em si através da transformação da informação em conhecimento. Contextualiza que na era da disseminação e consolidação das tecnologias digitais, os alunos, se comparados à época em que estudaram, possuem um acesso ampliado e facilitado a uma quantidade imensurável de informações. O que por si só não é garantia de conhecimento. Neste sentido, a atuação do professor também contemplaria estratégias para a construção do conhecimento que, como enfatizou Guimarães Rosa, produz o empoderamento do cidadão.

Clarice Lispector sente uma necessidade de respeitar os seus limites. Nas suas palavras:

Então, eu fui criando mecanismos primeiro pra ver o que eu tava fazendo com a minha vida e segundo pra eu também conciliar e encaixar os imprevistos. Por exemplo, quando você me procurou, você lembra que eu olhei aqui na hora? Eu vi que eu não tinha nada, eu só tinha um parecer que eu tenho que fechar e que já está até encaminhado, então o parecer eu posso parar, tá vendo? Ele é azul, eu posso parar o parecer, tem problema nenhum, eu te atendo e volto a fazer o parecer. Então, hoje eu consigo ter o mínimo de sanidade pra trabalhar e fazer o tanto de coisa porque eu não diminuí

*as coisas que eu fazia, não de maneira muito brusca, diminui um pouquinho. **Eu só não me agrido mais** a ponto de fazer de noite, sábado, domingo, feriado, pronto. Se dá pra fazer aqui eu faço, se não dá eu não faço e ninguém morre, e sabe o que é pior? Ninguém morreu. (CLARICE LISPECTOR, grifos nossos)*

Batista e Codo (2010, p. 414) nos falam que o “espaço do trabalho começa a canibalizar o espaço do íntimo”. Essa indiferenciação entre o público (trabalho) e o privado (lar) resulta em consequências para a vida dos trabalhadores.

Perdeu-se a jornada de trabalho. O tempo de trabalho se escorrega pelos interstícios do mundo doméstico. Mostra a sua face durante a noite, quebra o ritmo da manhã, reaparece à tarde. Enfim, o tempo de trabalho é igual ao tempo da vida; o tempo da vida equivale ao tempo de trabalho. (BATISTA; CODO, 2010, p. 415).

Carlos Gomes assim esclarece a respeito do modo como se sente no exercício da função docente:

Teve momentos que tiveram impactos negativos em vista da intensidade da atividade, eu procurei estruturar uma equipe formada por pesquisadores, alunos de diversas instituições, chegamos a trabalhar com seis, sete instituições acadêmicas de pesquisa, dentro e centralizado, onde nós fizemos uma boa coordenação de toda essa equipe, por isso que chegamos aonde chegamos. E essa descentralização e trabalhando em uma equipe numerosa, e que essas equipes tivessem nas principais regiões de atuação, realmente refletiu positivamente na minha saúde, atualmente eu estou bastante satisfeito apesar da coordenação da pós estar exigindo muito, mas a nossa saúde hoje está mostrando um ganho positivo. (CARLOS GOMES)

Carlos Gomes expõe particularidades a respeito de sua atuação como pesquisador. Relata que o avanço dos projetos, em determinados momentos, já impactou negativamente em sua saúde. E que, no momento atual, ele sente que a sua saúde é menos afetada do que já o foi em outras épocas. Para tanto, esclarece que descentralizou o trabalho e atua na coordenação de uma equipe numerosa. Sente-se satisfeito, porém pontua que a coordenação da PG exige muito dele, mas avalia que a sua saúde tem alcançado ganhos positivos. Identificamos que Carlos Gomes compreende as inter-relações existentes entre trabalho e saúde. Para melhorar a saúde fez intervenções no cotidiano do trabalho.

Tom Jobim reconhece que o trabalho docente não é fácil, porém é gratificante: *“Eu acho que é muito gratificante desde que você tenha condições mínimas, que eu acho que eu tenho, então é muito gratificante, não é fácil, mas é bom, eu gosto.” (TOM JOBIM).*

Para Machado de Assis, o sentimento de orgulho é o que prepondera:

Eu sinto o maior orgulho na verdade, eu sempre sonhei isso desde o terceiro período da graduação, eu já sabia o que eu queria: que era ser professor. A minha mãe é professora do estado, então a admiração é muito grande por ela, até pela luta dela, o salário de minha mãe é de mil e pouco por mês pra enfrentar uma sala de aula, professora de matemática. Minha mãe é apaixonada, mas já é aposentada, hoje ela vive com um salário degradante em termos de ser humano. Hoje eu tenho um relacionamento muito próximo com as professoras dos meus filhos, espetacular, “Como que essa mulher é espetacular desse jeito e ganha isso que ela ganha?”, e eu sei que eu pago na escola, que é caro, por que isso não chega lá? Isso é um fator que me chama muita atenção, mas eu sou apaixonado pela docência. Sempre gostei, eu me realizo dentro da sala de aula, eu gosto da sala de aula, tem gente que fala assim “não gosto de dar aula, me põe em outra coisa”, mas eu adoro dar aula, amo, me realizo muito naquele momento, então ser docente pra mim é um orgulho muito grande, poder influenciar gerações de maneira positiva pra aqueles que passaram por mim, construir, eu acho que essa é a minha contribuição com relação à sociedade, assim eu vejo. (MACHADO DE ASSIS)

Machado de Assis faz um relato intenso marcado por profunda identificação com a docência. Verbaliza paixão, gosto, realização e orgulho em exercer a função docente. Conta-nos sobre a sua admiração pela sua mãe que é também professora e mostra-se indignado com a ausência de valorização salarial dos professores, com destaque para aqueles que atuam na educação básica. O referido professor compreende a sua atuação docente como uma contribuição para com a sociedade na medida em que influencia gerações no sentido da formação humana.

Rachel de Queiroz relata sentir-se bastante realizada no exercício do trabalho docente. Esclarece que as suas disciplinas possuem uma natureza prática muito grande, o que constitui fator promotor da sua satisfação:

Eu gosto muito da minha atividade e da minha interação com os alunos e as minhas disciplinas elas têm um caráter prático muito grande, uma carga de atividade prática muito grande. Então, a gente vai muito pra [prática] e é um serviço que eu gosto muito de tá no desenvolvimento os trabalhos [na prática]. Então, eu me sinto bastante realizada. (RACHEL DE QUEIROZ)

Zélia Gattai apresenta-nos o seu sentimento no exercício da função docente a partir de um comparativo com a sua chegada na universidade. Ela assim esclarece:

Olha, no começo, há quatro anos atrás, eu vim, como se diz, você entra numa universidade, é aquela coisa que você sempre quis, cheia de gás. “Ah, vou trabalhar e tal”, mas não que isso tenha acabado, mas o que que acontece, existem as dificuldades e às vezes você fica um pouco desanimado, mas isso faz parte, logo depois você anima de novo. Situações que acontecem dentro da sala de aula que te chateiam aí você dá uma desanimada, mas depois vem outras e aí você acaba esquecendo aquilo. Então, com relação

à problemas de saúde eu, até o momento, não descobri nada, então não tem. (ZÉLIA GATTAI)

Pelo exposto pela professora Zélia Gattai, podemos refletir que mesmo “cheio de gás” o professor depara-se com dificuldades existentes no cotidiano do trabalho, o que desencadeia um estado de desânimo. No entanto, o desânimo não perdura para sempre. Alterna-se com o ânimo e, assim, o professor vai se reinventando para driblar as dificuldades.

Em relação ao exercício da docência, Augusto dos Anjos assim elucida:

Eu me sinto bem, acho que estou em um lugar que eu gostaria de estar, não como coordenador na realidade, acho que eu gostaria de muito mais de estar no laboratório trabalhando, eu estou na coordenação muito mais por necessidade do que por vontade. Eu não gosto de fazer gestão, não gosto de administração, mas a gente não faz só o que gosta. (AUGUSTO DOS ANJOS).

O entrevistado relata que se sente bem, mas faz uma ressalva de que exerce a coordenação da PG muito mais por necessidade do que por vontade. Expõe que não gosta de fazer gestão, mas considera que ao professor não compete fazer apenas o que gosta. A verbalização de Augusto dos Anjos demonstra a existência de responsabilidade para com o andamento do programa em que atua, em nome da qual abdica de sua vontade que é a atuação no laboratório.

Assim como Machado de Assis, João Cabral de Melo Neto se diz apaixonado pelo trabalho docente. Nas suas palavras:

São esses 27 anos que eu te relatei já trabalhando com o ensino e realmente eu me apaixonei por isso, por essa atividade, então é uma atividade que eu gosto de fazer, que eu tenho prazer em fazer, mas nas condições que eu tenho dentro da universidade... Então, isso assim, acho que é um bálsamo pra minha alma, realmente é uma coisa que eu me envolvo, eu gosto muito. Não quer dizer que o ambiente aqui seja o melhor de todos, acho que é um ambiente legal, interessante, mas têm alguns entraves, a questão política transita entre nós. [...] Mas isso também gera alguns fechamentos que às vezes não nos agrada... De algum tempo pra cá eu comecei a me policiar em relação a minha saúde, depois que você entra da casa dos 50 você tem duas coisas pra fazer, ou seja, a metade da sua vida você já consumiu. (JOÃO CABRAL DE MELO NETO)

João Cabral de Melo Neto equipara a docência a um “bálsamo para a sua alma”. Pontua os entraves existentes no trabalho docente e prioriza no seu discurso o reconhecimento das potencialidades advindas do trabalho: paixão, gosto e envolvimento, componentes que repercutem favoravelmente para a sua condição de saúde.

Cruz e Souza assim expõe seu sentimento em relação ao exercício da

docência:

Então, eu acho que a gente tem uma certa liberdade de planejar o nosso dia a dia e isso traz sim uma certa satisfação, a gente trabalha com o que a gente gosta, com o assunto que a gente gosta porque a gente escolheu se especializar em determinado assunto, então eu acho que tem uma satisfação na relação mesmo com o aluno no sentido que você sente que você tá dando uma contribuição pra sociedade formando pessoas e quando a gente vê que essas pessoas foram pra um outro grau, tiveram sucesso profissional. [...] E em relação ao trabalho de produção acadêmica também é a mesma coisa, quando você vê um artigo publicado, que as pessoas tem um retorno quando você vai em um congresso que se interessam pelo que você tá fazendo, eu acho que são graus de satisfação da produção de conhecimento, de trabalho que a gente faz que em outras áreas que talvez sejam um pouco mais mecânicas nesse sentido que você tem o trabalho diário muito mais igual, todos os dias, com horário fechado, eu acho que às vezes você não vê o fruto muito do seu trabalho porque você faz uma parte de uma coisa que nem sempre você consegue ver o motivo final daquilo, talvez seja pior, então eu acho que o trabalho do professor é muito gratificante nesse sentido, eu acho que isso segura a gente bastante assim.
(CRUZ E SOUZA)

As palavras de Cruz e Souza traduzem uma docência calcada em satisfação resultante do papel do professor na formação do aluno, o que revela também uma dimensão social, bem como do retorno dos alunos no tocante às conquistas e trajetórias profissionais seguidas. Cruz e Souza pontua existir uma satisfação oriunda também da publicação de artigos científicos que é outra frente prioritária para os docentes que atuam nos programas de PG. Para além da publicação em si, constitui fonte de satisfação para Cruz e Souza o fato de a sua pesquisa despertar o interesse de outras pessoas. Pelo exposto, o trabalhador docente consegue acompanhar todas as etapas do seu trabalho, o que não acontece em todas as áreas.

No tocante ao sentimento no exercício da função docente, Cecília Meirelles vivencia um misto de felicidade, prazer, frustração e impotência. Importante ressaltar que fica implicitamente apresentado um sistema de compensação psíquica, na qual os dias mais “difíceis” são superados a partir da experiência dos dias “bons”, nos quais os alunos apresentam participação e desempenho satisfatórios. A entrevistada assim esclarece:

Às vezes eu me sinto muito feliz, tem dia que a gente termina uma aula super contente pelo rumo das discussões e tudo, tem dia que eu me sinto um pouco frustrada, tem dia que eu me sinto um pouco impotente com relação à situação da turma, mas assim, geralmente eu me sinto bem. Eu procuro me preparar, as aulas antes, é claro que nem sempre a gente consegue preparar com tempo, a gente

sempre fica “podia ter mais um tempinho pra a gente ler aquele texto” e tudo, mas eu procuro dar um feedback pros alunos com relação aos trabalhos que eu acho que é muito importante, porque geralmente essa parte que os alunos fazem o trabalho final, te dá o feedback, acho muito importante. Então, oscila um pouco, mas geralmente na pós-graduação tem sido bastante prazeroso. (CECÍLIA MEIRELLES)

Cora Coralina sente orgulho de ser professora: *“Eu fico muito orgulhosa, me sinto feliz porque eu acho que é uma profissão extremamente importante pro país, pro crescimento, então acho que tenho muito orgulho de ser professora.” (CORA CORALINA).*

Euclides da Cunha nos esclarece a respeito do seu sentimento de frustração no exercício da função docente:

Docente não tenho muito a dizer, acho que vai bem a saúde, só tem as frustrações, os momentos de chateação em sala, isso passa. Agora do ponto de vista administrativo, que é o coordenador do programa de pós-graduação, isso é cruel, isso é brutal, o impacto negativo com a saúde. Nenhum coordenador sai inteiro do seu cargo, os meus antecessores foram todos assim, eu espero que eu sobreviva até meados do ano, até março, porque sai tudo “cacareco”, com problema, com defeito, com uma coisa ou outra, espero que não aconteça comigo, mas eu sei que não tô bom, minha esposa fala que “você tá muito nervoso e tal”, e não tem jeito. Realmente é estressante porque sozinho, é uma coisa assim, individualizada, falta o termo aí, mais isolado. (EUCLIDES DA CUNHA)

Euclides da Cunha demonstra uma necessidade de verbalizar as suas frustrações. Explicita que os momentos de chateação em sala de aula são passageiros. Aponta tensões no exercício da função de coordenador do programa de PG e o quanto este trabalho afeta a saúde do trabalhador docente.

Enfim, identificamos uma diversidade de sentimentos atinentes à função docente. De um modo geral, os docentes reconhecem os entraves e dilemas inerentes à condição docente, chegam até a se sentir frustrados, impotentes, desgastados, mas o prazer, a satisfação, a realização, a paixão e a identificação com a docência se sobrepõem a esta realidade. Os docentes se reinventam a partir das dificuldades e constroem uma existência pautada no sentido de ser professor. Assim, coexistem as vivências de desgaste e as de prazer. E o trabalho docente vai se construindo, dialeticamente, a partir delas.

4.2 Pensamentos mais recorrentes e intensos

Inicialmente, cabe pontuar as reações dos professores em relação a esta questão. A maioria demonstrou surpresa com uma pergunta desta natureza. A pergunta foi também considerada complexa. Carlos Gomes, por exemplo, assim se referiu à pergunta: *“Essa pergunta, realmente exige”*. Na mesma direção, Tom Jobim assim relata: *“Boa pergunta, nunca parei pra pensar nisso, mas eu te diria que...”*. Todos os professores sentiram-se convidados a refletir.

Para Vinícius de Moraes, o pensamento mais recorrente e intenso é a exigência a ele atribuída no trabalho. Nas suas palavras:

Nossa, essa ideia da exigência que devido a isso a qualidade do trabalho diminui e às vezes da aquela sensação que eu poderia fazer algo que eu não faço, que eu poderia fazer melhor algo que hoje eu faço de uma forma corrida. Por exemplo, escrever um texto, sei lá, em quatro horas, se eu fizesse isso em dois dias a qualidade desse texto seria outra, fazer uma pesquisa, sei lá, gasto duas horas, fazer uma orientação, por aí vai. (VINÍCIUS DE MORAES)

Pelo exposto, constata-se que atrelada à exigência atribuída por Vinícius de Moraes no trabalho encontra-se, também, a diminuição da qualidade do trabalho desenvolvido, o que desperta no professor entrevistado um sentimento de lamentação. Para tanto, sugere que caso houvesse um maior tempo para o desenvolvimento das atividades, a qualidade não seria tão prejudicada.

Jorge Amado demonstra amplo compromisso com a aprendizagem de seus alunos. Para ele, o pensamento mais recorrente e intenso vem no formato de uma preocupação assim expressa:

Eu carrego comigo a preocupação de passar o conteúdo de forma que o estudante compreenda com clareza, essa é uma preocupação que eu tenho sempre quando eu estou passando conteúdo. Eu não me sinto bem simplesmente de jogar alguma coisa e “se vire”. Não precisa, tem educação a distância, não é? (JORGE AMADO)

Para Jorge Amado, a sua meta prioritária é que o aluno compreenda com clareza o conteúdo. Mostra-se preocupado com o desenvolvimento do aluno e demonstra ter um compromisso com a assistência integral. Para tanto contrapõe o ensino presencial ao ensino a distância, verbalizando que se for para o aluno se “virar” existe a educação a distância, dispensando, portanto, a educação presencial.

Paralelamente ao dilema de expor o conteúdo de modo que o aluno compreenda com clareza, Jorge Amado acrescenta o desafio de manter a turma “antenada” o tempo todo. Nas suas palavras:

Por outro lado, às vezes eu me sinto meio frustrado porque o fato de eu estar tentando desenvolver um conteúdo junto com o estudante eu não consigo trazer a atenção dele pra aquilo, e a turma que eu leciono é grande, são 80 estudantes. E o que mais me recorre agora, encontrando a resposta da sua pergunta, é como que eu consigo manter a turma atenta o tempo todo. (JORGE AMADO)

Para Guimarães Rosa o que se apresenta como mais recorrente e intenso é a sua capacidade continuada de reflexão e correlação entre a teoria e o contexto prático da vida. Ele assim esclarece:

Olha, eu gosto muito quando eu tô dando aula. Eu não sei se todos são assim, mas eu particularmente quando eu tô na sala de aula eu tô mais livre, eu me sinto mais liberto, porque eu nasci pra pensar, acho que é uma característica minha, pra ficar pensando, relacionando, relaciona aqui com aquilo, e na sala de aula parece que isso é exacerbado. Então, eu tenho sempre pensamentos da realidade que nos cerca e dentro da sala de aula eu tento fazer essas relações daquilo que tá acontecendo no mundo com obviamente com o conceito teórico daquela aula, então eu fico muito absorvido, muito relacionado com aquilo, ou seja, o mundo parece que gira em cima em relação à sala de aula naquele momento. Então, os meus pensamentos são sempre pensamentos em relação à realidade, mas focando e relacionando com a parte teórica e conceitual que uma aula exige de um professor. (GUIMARÃES ROSA)

Clarice Lispector compartilha conosco vivências desgastantes tidas na docência e nas funções administrativas:

A gente precisa separar um pouco da função docente, ontem, por exemplo, foi até bom não vir conversar com você porque eu tava muito aborrecida, hoje ainda estou. Tem hora que a prática administrativa me cansa um pouco e o serviço público é difícil, tem hora. Então, hoje na hora que eu cheguei, uma orientanda minha veio me ver e ela percebeu que eu não tava muito bem ontem e aí ela me trouxe um bombonzinho. Tem dia que eu realmente me pergunto pra que ou o porquê. Então, quando você tá se desgastando pra fazer as coisas e você faz assim, “Porque eu não me aposento ou peço a conta e vou abrir uma floricultura por exemplo?”, e meu marido brinca comigo “Mas as flores também dão trabalho”, ou então quando você entra em sala de aula e você tá dando uma aula bacana e você percebe que o menino tá ali com o olho no “facebook”, eu não surto com isso porque também cada um tem o seu tempo inclusive de amadurecimento. (CLARICE LISPECTOR)

A partir da identificação de situações desgastantes enfrentadas no trabalho docente, Clarice Lispector compartilha que nestes momentos emerge uma chateação que se canaliza para o questionamento da finalidade se permanecer naquele trabalho. É em momentos assim que eclode a ideia de “pedir conta e abrir uma floricultura”. O deslocamento do interesse do aluno pelo conteúdo para a

visualização de mensagens no *facebook* durante a aula é outra realidade que em muito afeta a Clarice Lispector. O fato é que a referida professora reconhece existir tempos de amadurecimento distintos. Não há uma homogeneidade na universidade.

Carlos Gomes, assim como Jorge Amado, expõe o seu pensamento mais intenso e recorrente no formato de uma preocupação. Nas suas palavras:

Eu acredito que seja aquela frustração do reconhecimento da comunidade. Ao mesmo tempo em que dentro da universidade nós temos entre os docentes, pesquisadores, principalmente na pós-graduação que são bastante dedicados o ensino e a pesquisa, há uma massa naquilo que um certo pesquisador de renome que diz o seguinte “tem a turma que nada faz e nada deixa fazer”. Então, além da gente ter que atuar, coordenar, viajar e executar toda essa tarefa, nós temos que ficar atentos porque existe uma certa massa de dentro do nosso meio que não tem o mesmo pensamento que a gente, então isso é uma preocupação que nós temos. (CARLOS GOMES, grifos nossos)

Pelo exposto por Carlos Gomes fica evidente a inexistência de uniformidade nos interesses dos professores. Identificamos que há uma divisão entre os que “fazem” e os que “nada fazem ou deixar fazer”. E isso é entendido por Carlos Gomes como algo preocupante aliado à frustração do reconhecimento da comunidade.

Para Tom Jobim, a docência o remete ao seguinte pensamento recorrente: “*Não sei se a palavra certa seria ocupação ou atribuições entende? Responsabilidade, talvez*”. Pela verbalização do professor, fica implícito que a docência é uma atividade de natureza complexa e que expõe o trabalhador a atribuições correlacionadas à responsabilidade.

Machado de Assis, assim como Jorge Amado, expõe que:

Eu penso muito em qualidade, isso é o que mais me incomoda assim hoje, por exemplo, quando eu dou uma aula meia-boca porque eu tava cansado, quando não consigo estimular alguns alunos dentro da sala de aula, isso sempre me mexe muito. Se eu estou dando conta de tá estimulando, por exemplo, se numa sala de aula tem três, quatro dormindo, aquilo me incomoda. “Por que que ele tá dormindo? A aula que tá ruim? A comunicação que não foi acertada?”, isso a todo momento, o que eu posso ofertar de melhor, aonde que eu vou mexer nas minhas práticas, é na minha aula? É no meu material didático? É na minha resposta que eu tenho que dar em termos de conhecimento? O que tá me faltando? O que que eu tenho que estudar mais? E isso não para não, isso é sempre. (MACHADO DE ASSIS)

Percebe-se que a qualidade é um pensamento recorrente e repetido entre os docentes. Machado de Assis compartilha o seu processo reflexivo de modo detalhado e centraliza em si a responsabilidade pela existência de interesse no

aluno. Nesse sentido, ele apresenta um encadeamento de questionamentos que demonstra a sua preocupação com o processo de ensino-aprendizagem e a sua sensibilidade para com o aluno que mostra desinteresse. Focado no papel e na responsabilidade quase que exclusiva do professor, Machado de Assis não faz menção ao contexto vivido pelo aluno, o que pode também influenciar no comportamento e as relações em sala de aula.

Rachel de Queiroz expõe seus pensamentos mais recorrentes da seguinte maneira:

*Eu acho que uma das coisas que mais incomoda a gente é **ser cobrado por produção científica**, então tudo que você quer fazer a mais você é cobrado por produção científica e a gente tem muito pouco recurso pra isso. Então, esse é um grande desafio. [...] Essa coisa de você tá sempre conquistando o seu aluno, é como se fosse um namoro mesmo, então você precisa dessa boa interação docente-aluno, professor-aluno e isso é uma conquista. Então, eu acho que quanto melhor você desempenha o seu trabalho mais você vai atingi-los e maior vai ser o resultado do seu trabalho. (RACHEL DE QUEIROZ, grifos nossos)*

Para Rachel de Queiroz, a docência remete à cobrança por produção científica. Pelo exposto, compreende-se que ter produções científicas é a “moeda de troca” para se desenvolver outras atividades além das previstas. A professora entrevistada acrescenta que outro pensamento recorrente é a necessidade de se estabelecer uma relação amistosa e saudável com os alunos. Assim como Machado de Assis, Rachel de Queiroz correlaciona desempenho do trabalho do professor a envolvimento dos alunos. Esta é uma compreensão que responsabiliza mais uma vez o professor pela existência de interesse no aluno.

A necessidade de adaptação constante é outra dimensão que caracteriza a atuação do professor no âmbito da pós-graduação. Zélia Gattai assim discorre sobre os seus pensamentos mais recorrentes sobre a docência:

A maneira de dar aula. Por exemplo, eu tenho que mudar aquela aula que eu dei há quatro anos atrás, que o aluno não precisava de uma tecnologia digital, hoje ele tem. Então, o que que eu tenho que fazer pra modificar? O que que eu tenho que fazer pra chamar a atenção do aluno dentro de sala de aula? Isso que eu venho mais pensando porque se isso não acontece, daqui a uns dias eu vou ser desnecessária dentro da sala de aula. Se a gente pensar isso, daqui a uns dias não vai existir nem professor dentro de sala de aula. (ZÉLIA GATTAI)

Zélia Gattai problematiza a presença e o papel do docente na sala de aula. Assim como Rachel de Queiroz e Machado de Assis, a responsabilização pelo êxito

nesta empreitada é novamente atribuída ao professor. O discurso de Zélia Gattai desemboca na seguinte problematização: seria o professor o único a lutar pela existência presencial de seu papel e atuação? Esta é uma verbalização que evidencia o quanto o professor precisa ser um profissional “elástico”, adaptável às mudanças, para que não incorra no risco de torna-se “desnecessário”.

João Cabral de Melo Neto assim apresenta os aspectos recorrentes relacionados à docência:

Eu acho que o que chega a ser recorrente no trabalho docente é o desafio de ter todos os anos novos alunos, isso é recorrente, todo ano você tem uma nova turma, e eu acho que intenso é o desafio de ensinar. Por que ensinar pressupõe também aprender. Então, nós temos que estar abertos pra aprender antes de pensar que nós estamos ensinando qualquer coisa. Eu acho que cada um de nós professores, nós temos domínio sobre uma determinada especialidade, mas o conhecimento não é só nosso e em tempos digitais, em tempos da chamada era do conhecimento, sociedade da informação, enfim, isso é tudo muito singular. (JOÃO CABRAL DE MELO NETO)

Como pensamento recorrente atrelado à docência, João Cabral de Melo Neto apresenta-nos o desafio de ensinar. Para ele, o ensinar encontra-se intimamente vinculado ao aprender. Para tanto, problematiza o quão importante é que o professor se conscientize da relação entre ensinar e aprender, pois para João Cabral de Melo Neto o ato de ensinar depende do ato de aprender. E este processo não se dá uma única vez. É processual, permeado por constantes aprendizagens e distanciamento da compreensão de que ao professor compete o domínio e a posse do conhecimento.

Para Augusto dos Anjos os pensamentos mais recorrentes atrelados à docência são:

Eu acho que é um trabalho bom, como falei antes, é um trabalho interessante porque têm vários aspectos, eu acho que você tem liberdade pra fazer aquilo que você gosta, você está sempre fazendo coisas diferentes embora esteja fazendo a mesma coisa. Então, é uma coisa que gosto de fazer, você tá pesquisando coisas novas, você tá aprendendo coisas novas, você tá em contato com gente jovem, que são os alunos, você tem a possibilidade de ajudar um monte de gente e ser ajudado, de trocar informação, esse é o lado bom, o lado positivo. O lado mais difícil é que nem todo mundo é igual, nem tudo é só aprender. Então, você tem os embates também, às vezes pensamentos diferentes, comportamentos diferentes e aí você tem que lidar, eu volto a isso, é o que mais me chateia aqui, entendeu? Se fosse só, “você vai ser um administrador, mas você não vai mexer com gente não, você vai administrar o programa, ninguém vai vir aqui te encher o saco”, seria uma maravilha, mas não é assim. (AUGUSTO DOS ANJOS).

Augusto dos Anjos tece uma análise da docência e a destrincha em pontos positivos e negativos que traduzem os seus pensamentos mais recorrentes. O referido professor reconhece a existência de potencialidades na docência, o que confere gosto pelo desenvolvimento deste trabalho. Apresenta a docência como uma atividade plural que comporta a existência de várias outras atividades sendo todas elas expressões de uma única docência. A satisfação pela docência vem através da possibilidade de pesquisar, aprender, compartilhar informações e estar em contato com os alunos.

Em contrapartida, emergem pensamentos recorrentes relacionados à docência enquanto gestão e que traduzem aspectos negativos do trabalho docente. Augusto dos Anjos esclarece que em sua atuação como coordenador de um programa de PG constitui fator dificultador a necessidade de administrar as relações interpessoais na multiplicidade de pensamentos e comportamentos das pessoas. O interessante é que Augusto dos Anjos contempla em seus pensamentos recorrentes aspectos positivos e negativos da docência. Não houve uma polarização, mas uma expressão do todo.

Cruz e Sousa apresenta como pensamentos mais recorrentes na docência as metas e os prazos a serem cumpridos pelos professores em suas atividades. Ele assim nos esclarece:

*[...] se for ver uma coisa que é muito recorrente é esse acúmulo de trabalho, então enquanto pensamentos recorrentes é “tenho que fazer alguma coisa” ou “esqueci de fazer” ou “tenho que cumprir o prazo”, enfim, acho que isso é bastante recorrente no nosso dia a dia, um pouco essa **cobrança pessoal pelas atividades que tem que ser cumpridas**, eu acho que isso é bastante frequente. (CRUZ E SOUSA, grifos nossos)*

Conforme elucidado por Cruz e Sousa, há uma espécie de “cronômetro interno” que acusa para o professor as atividades existentes para serem cumpridas ou ainda aquelas que se encontram atrasadas. A cobrança já se instaurou em um nível pessoal, o que demonstra que o poderio institucional já se encontra legitimado pelos trabalhadores docentes.

O trabalho do professor é atravessado pela imaterialidade. A esse respeito, Lazzarato e Negri (2001, p. 25) refletem:

Faz-se importante salientar que o trabalho imaterial molda um trabalhador que, diferentemente do operário fordista, está intelectualizado, conectado à rede, trabalhando continuamente, com maior iniciativa e, portanto, com o controle e as responsabilidades internalizados dentro de si mesmo, doando-se integralmente, sendo

cada vez mais difícil separar o tempo produtivo do tempo livre ou tempo de descanso e lazer, o que cria novos modos de vida e de subjetivação. “Hoje é a alma do operário que deve descer à oficina. É a sua personalidade, a sua subjetividade, que deve ser organizada e comandada. Qualidade e quantidade do trabalho são reorganizadas em torno de sua imaterialidade”.

Euclides da Cunha identifica a frustração como pensamento mais recorrente atrelado à docência:

Mas tudo tá um pouco vinculado à avaliação que eu faço, em termos de frustração, sabe? De incapacidade de fazer uma coisa dependendo de um coletivo que não existe entende? Mas não é problema, eu cheguei à conclusão, então a palavra é frustração, que nós não precisamos tanto de regra e sim quem cumpra regra. O que existe hoje aqui é uma ingerência muito forte muitas vezes justificada da própria justiça, tá bem? (EUCLIDES DA CUNHA)

A verbalização de Euclides da Cunha mostra-se bastante alinhada com o que é exposto por Carlos Gomes. Euclides da Cunha desabafa e faz um relato do que tem vivido frente à coordenação do programa de PG. Enfatiza a ausência de um coletivo, o que reflete na dinâmica e no crescimento do todo. A unidade e o alinhamento dos objetivos e metas entre o corpo docente constituem, portanto, uma necessidade primária para a sobrevivência e os avanços de qualquer atividade proposta.

Cora Coralina se reporta aos seus pensamentos mais recorrentes vinculados à docência do seguinte modo:

Eu acho que o pensamento de fazer pesquisa de ponta, essa vontade de fazer pesquisa de ponta, de conquistar isso, de trazer isso pra cá que é tão difícil por disparidade de recursos físicos e financeiros, acho que isso é uma coisa que me vem muita a cabeça, que a gente acaba perseguindo. (CORA CORALINA)

Ao longo de toda a entrevista Cora Coralina evidencia a sua relação aproximada e de amplo interesse no desenvolvimento e no aprimoramento de pesquisas na universidade. A verbalização dos pensamentos mais recorrentes relacionados à docência além de manter uma coerência temática se expressa como desafio. De fato, desenvolver pesquisas de ponta nas universidades requer dos professores muita superação e envolvimento, haja vista muitas dificuldades sejam elas advindas de recursos físicos e/ou financeiros.

Cecília Meirelles assim identifica os seus pensamentos mais recorrentes atrelados à docência:

[...] eu acho que é sempre assim, de uma preocupação e de uma frustração em relação ao comportamento dos alunos na pós-graduação com os textos, que alguns deles não lêem os textos ou

não participam a contento do debate, mas assim, também a gente tem sempre procurado algumas dinâmicas pra poder intensificar essa participação. Se você me perguntasse na graduação eu já teria outros aspectos, que eu acho que tá mais difícil, tá mais complicado, mas na pós-graduação é um sentimento que oscila, mas geralmente é um sentimento gratificante com relação. (CECÍLIA MEIRELLES)

Os pensamentos de Cecília Meirelles mais recorrentes relacionados ao trabalho docente estão interligados à preocupação que o comportamento dos alunos em relação à ausência de leitura ou de participação em sala de aula lhe causa. Ela ainda acrescenta que a preocupação em relação à graduação é maior, mas que no geral prevalece um sentimento de gratificação na relação com os alunos da pós-graduação. É o comportamento ausente e distanciado dos alunos é que faz este sentimento oscilar. Para isso, sinaliza a necessidade de que o professor esteja atento à adoção de estratégias para fomentar a leitura e a participação dos alunos.

As verbalizações evidenciam que são diversos os pensamentos recorrentes existentes entre os professores no tocante à docência. Há um misto de pensamentos que contempla aspectos inerentes a três dimensões: pessoal, institucional e discente.

Na dimensão pessoal, os professores apresentam de modo frequente e enfático os seguintes pensamentos recorrentes e intensos: as exigências atribuídas ao desempenho de seu trabalho docente, a preocupação com a diminuição da qualidade em virtude da sobrecarga, a responsabilidade, a necessidade de manter o interesse dos alunos, a satisfação que possui em dar aula e questionamentos sobre a permanência ou não no trabalho docente.

Na dimensão institucional é apontada a cobrança por produção científica e os impasses físicos e financeiros necessários para o desenvolvimento das pesquisas científicas.

Na dimensão discente reverberam pensamentos relacionados preocupação quanto ao perfil do aluno de pós-graduação na atualidade, principalmente na ausência de leituras e de participação atuante nos debates. Os professores destacam o desafio de ensinar, a necessidade de se adequar a maneira de dar aula permanentemente juntamente com a premissa da compreensão do aluno. Os pensamentos mais intensos e recorrentes sinalizam que o trabalho docente é eminentemente uma atividade intimamente ligada à reflexão do professor sobre si, a instituição e o aluno.

4.3 Desafios do Trabalho Docente na Atualidade

No Brasil, as reformas educacionais impactaram diretamente nas condições dos docentes em todos os níveis da educação. Destacam-se os impactos relativos à transposição da ideologia empresarial no setor da educação: precarização e flexibilização das relações de emprego e trabalho, questões que desqualificaram e desvalorizaram a força de trabalho. Bosi considera “como precarização do trabalho docente o aumento na rotina das atividades de ensino, pesquisa e extensão que compõe propriamente o fazer acadêmico” (BOSI, 2007, p. 505).

A situação de precarização, de intensificação do trabalho docente ocasiona sofrimento aos sujeitos envolvidos, que se sentem pressionados objetiva e subjetivamente para aderirem ao modelo de universidade mercantilizada. Com isso, o trabalho deixa de ter o seu papel estruturante para o indivíduo para tornar-se fonte de sofrimento e de adoecimento (DEJOURS; ABDOUCHELI; JAYET, 1994).

Além da abrangência das repercussões das condições laborais, há “o caráter subjetivo das condições de trabalho, relativos a dimensões emocionais do trabalho docente que impactam sobremaneira a vida e o trabalho do professorado” (HYPOLITO, 2012, p. 213). Os fundamentos para enfrentar os desafios referentes à docência superior

Pressupõem iniciativas conjuntas de professores e alunos, em consonância com seus contextos institucionais e com as políticas de educação superior, a fim de favorecerem o desenvolvimento institucional e profissional de todos aqueles que labutam nesse nível de ensino. (ISAIA, 2006, p. 80).

Compete às instituições de ensino superior “uma política de desenvolvimento profissional para seus docentes no enfrentamento das demandas e desafios interpostos com seu processo de atuação docente” (FERENC; SARAIVA, 2010, p. 575).

Muitas vezes, os docentes despendem tempo em jornadas que ultrapassam 40 horas semanais. Ministram aulas, pesquisam, participam de reuniões e de atividades administrativas, realizam atividades de extensão e orientam alunos. Várias dessas tarefas demandam tempo significativo de sua jornada, sem “nada” acrescentar ao docente e à instituição no sentido exigido pelo produtivismo. Tais demandas inerentes à condição de docente em universidade federal “impedem” a produção científica, conduzindo o docente a sentir-se improdutivo, embora considere

que trabalha excessivamente.

O trabalho docente é imaterial⁹ e nas universidades públicas federais, tem sido executado em condições precárias em termos de infraestrutura material e de apoio administrativo. Há, ainda, uma sobrecarga de trabalho e uma veemente exigência de cumprimento de metas produtivistas. O trabalho docente está reorganizando intensamente a forma de viver dos professores dentro e fora do espaço institucional, traduzindo-se em prejuízos importantes para esses profissionais do ensino superior. E, no cenário atual, o docente deve possuir um perfil espelhado em características como:

Tornam-se definidores: um cidadão competente e competitivo; inserido na sociedade e no mercado de trabalho; com maior nível de escolarização e de melhor qualidade; utilizando tecnologias de informação na sua docência; produzindo seu trabalho não mais de forma isolada, mas em redes acadêmicas nacionais e internacionais; dominando o conhecimento contemporâneo e manejando-o para a resolução de problemas, etc. (MOROSINI, 2000, p. 11).

A LDB admite que docentes do ensino superior no Brasil sejam preparados nos cursos de pós-graduação, porém estes não se configuram como obrigatórios. Para o ensino superior inexistente, como em outros níveis, um curso específico de formação de docentes regulamentados. Nos termos do artigo 66 da LDB, tais profissionais devem se preparar em cursos de pós-graduação, prioritariamente em cursos *stricto sensu*, os quais não são obrigatórios.

No entanto, “a exigência legal de que todas as instituições de ensino superior tenham um mínimo de 30% de seus docentes titulados na pós-graduação *stricto sensu* aponta para o fortalecimento desta como o lugar para a formação do docente” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011, p. 24). De acordo com Nóvoa (1995, p. 24),

A formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas de trabalho, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência [...] é preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual.

O conhecimento pedagógico é “um conceito base que se refere a um conhecimento amplo construído pelo professor, em seu processo formativo, implicando o domínio do saber fazer, bem como do saber teórico e conceitual e suas

⁹ A expressão “trabalho imaterial” diz respeito à presença de uma maior dimensão intelectual nas atividades laborais nas grandes empresas e no setor de serviços, e “expressa a vigência da esfera informacional da forma mercadoria [...]” (ANTUNES, 2006, p. 36).

relações” (BOLZAN, 2008, p. 105). Ademais, “as disciplinas pedagógicas dos cursos de Licenciatura geralmente possibilitam ao futuro professor contato com um corpo organizado de ideias que procura subsidiar e justificar a prática educativa” (MIZUKAMI, 1986, p. 4).

O professor deixou de constituir a única fonte de informações do aluno. Atualmente, “sabemos que as funções de produzir e socializar o conhecimento podem ser realizadas por outras organizações, outros centros, ambientes e espaços, tanto públicos como particulares” (MASETTO, 2003, p. 13).

É atribuída ao professor do ensino superior a responsabilidade de formar profissionais competentes para suprir as necessidades do mercado de trabalho. Nesse aspecto, o “papel docente é fundamental e não pode ser descartado como elemento facilitador, orientador, incentivador da aprendizagem” (MASETTO, 1998, p. 12).

Outro grande desafio para o professor do ensino superior relaciona-se à ausência de formação prévia e específica para atuar como docente, sobretudo formação pedagógica e didática. Este docente, na busca de qualificação e aperfeiçoamento da profissão, ingressa em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, que, por sua vez, estão voltados mais à formação de pesquisadores.

Falar de desafios do trabalho docente na atualidade foi para os professores um momento um tanto quanto catártico, permeado por anseios de crescimento e compromisso incondicional com a profissão docente.

Augusto dos Anjos explana que compete aos professores da atualidade, o desafio da busca constante:

O grande desafio é a gente se mexer, é a gente procurar caminhos novos, é a gente correr atrás, ficar atento às oportunidades, eu tenho consciência de que a minha área ela tem mais facilidade de você ir atrás, você conseguir recursos porque é uma área tecnológica que envolve maior facilidade, mas eu acredito que essas oportunidades, mesmo que menores, elas estão aí entendeu? (AUGUSTO DOS ANJOS)

A necessidade de que o professor esteja atento às oportunidades e aos novos caminhos foi salientada. A busca por recursos financeiros constitui um desafio aos docentes. Augusto dos Anjos vislumbra diferenças entre as áreas do conhecimento para a obtenção de recursos. Mas ainda assim frisa que as oportunidades existem. Fica implícita a responsabilização do professor na obtenção do financiamento, o que pode representar uma tensão ao trabalho docente.

Para Vinícius de Moraes constituem desafios inerentes ao trabalho docente: “*Mexer com as pessoas, esse é o principal desafio, saber ouvir e saber ponderar as opiniões distintas das pessoas*”. O desafio, portanto, estaria alocado na dimensão interpessoal, demandando do professor habilidades específicas neste quesito.

Para Jorge Amado, o desafio ao trabalho docente na atualidade contempla o conhecimento e o domínio das tecnologias digitais e da sua funcionalidade no campo da educação. Nas suas palavras:

Olha, o desafio é a gente compreender todas essas mudanças tecnológicas e como fazer despertar o interesse do estudante. Não sei se porque nós continuamos usando técnicas pedagógicas de muito tempo, às vezes a gente nota que os estudantes não estão tão interessados ou por vez você está usando instrumentos, técnicas de ensino que já não condizem mais com o momento atual, porque às vezes você está no laboratório e os equipamentos ainda não são digitais, então esse acompanhamento pra mim é um desafio. (JORGE AMADO).

A verbalização de Jorge Amado suscita a reflexão sobre em que medida carece que o professor compreenda a correlação entre as mudanças tecnológicas e o interesse dos alunos. Esta é uma realidade que esbarra no seguinte limitador: a estrutura física dos laboratórios e das salas da universidade não acompanha a modernidade tecnológica, o que gera descompassos, pois ao mesmo tempo em que o professor precisa conhecer e dominar as tecnologias digitais para vincular-se aos alunos, ele não as tem disponível para o uso cotidiano.

Jorge Amado esclarece que o relacionamento com os alunos é muito sério, sendo, portanto, desafiante.

O relacionamento com os estudantes, apesar de ser uma atividade cotidiana, ele é muito sério. [...] E eu vim saber disso só agora, 35 anos depois, porque isso aconteceu em 1980 ou 1981. Nos convidaram pra participar enquanto professor, participar do encontro da turma, e na hora das falas eu fiquei muito emocionado porque alguns comportamentos, algumas maneiras de conduzir a sala de aula que a gente adotou naquela época influenciaram eternamente a vida dessas pessoas, deram caminhos e etc. (JORGE AMADO)

De modo emocionado e, por conseguinte, nos fazendo também nos emocionar, Jorge Amado confia-nos o sentimento vivido no encontro dos alunos formados em 1980/1981. O *feedback* dado pelos alunos ao professor confirmou o quanto o comportamento do professor influencia a vida dos alunos, existindo, portanto entre eles uma reciprocidade.

Guimarães Rosa assim apresenta os desafios do trabalho docente:

Então, esses são os meus desafios, eu coloco esses desafios, o

desafio primeiro era fazer mestrado dando 45 horas aula por semana, foi o primeiro grande desafio que eu coloquei como meta e dei conta, mas isso tem alguns preços. Um preço é perder uma parte da visão, por exemplo, [...] perdi 30 por cento da visão de um olho, então tem esses preços. Depois, coloquei como um desafio chegar até aos 45 anos com doutorado, só que aí já aumentou um pouco a carga de horas aulas por semana, tinha que dar mais de 50 aulas por semana fazendo doutorado e com dois filhos, aí já aumentou um pouco mais também o nível do estresse e, principalmente, a perda de visão. Então, você tem esses desafios. E o outro desafio foi de passar em um concurso público, pra virar o que eu sempre quis que era ser professor de Universidade Federal, e consegui isso em 2008. Essa conquista ela veio recheada de outras conquistas, porque nós temos sempre que colocar um sonho, como se fosse uma “cenoura na frente do cavalo”, sempre perseguindo e nunca alcançando, porque o bom da coisa é o caminhar. [...] O grande problema desses sonhos é que às vezes, como diz o Drummond “Tem algumas pedras no meio do caminho” mas nós vamos contornando assim como Guimarães Rosa fala “A gente vai nos entornos.” e chegando e almejando cada vez mais. (GUIMARÃES ROSA).

Guimarães Rosa demonstrou uma compreensão dos desafios do trabalho docente em uma perspectiva individual, isto é, para ele constituem desafios ao trabalho docente as metas já alcançadas de conclusão do mestrado, do doutorado e a aprovação em um concurso público em uma IFES. Vinculou os desafios do trabalho docente à progressão na carreira e aos desafios para atingi-la.

A própria vida encontra-se entremeada e confundida com a vida profissional. De modo específico, Batista e Codo (2010, p. 404) nos esclarecem a respeito da vinculação entre a carreira e a vida:

A nossa identidade profissional é produto também de uma trajetória realizada a partir de um plano de carreira instituído e institucionalizado. A carreira profissional é trilha, passado e presente, expectativa sábia de futuro, controle subjetivo imprescindível daquilo que é de fato incontrolável. Confunde-se a nossa carreira com a nossa vida. A cada promoção corresponde um fato da vida fora do trabalho; a cada negação da promoção também. Estabelecem-se vínculos, pontes reais e imaginárias entre o “movimento” do trabalho e o movimento da vida. Cada passo conduz a um degrau; cada degrau aproxima-se do topo. O espaço desse tempo é vertical.

Para Clarice Lispector constituem desafios ao trabalho docente na atualidade:

[...] Eu hoje acho que o maior desafio que eu vejo como docente é que nós não podemos continuar ofertando educação do século 18, não podemos. Por exemplo, eu tenho uma situação muito particular que aconteceu esses dias, aquele menino que está na crista da moda agora, o Karnal [Leandro Karnal, historiador, professor da Universidade de Campinas], ele se indigna muito com o celular em sala de aula, e ele conta que fez um experimento em sala de aula. E cada vez que um aluno ia fazer uma pergunta ele dizia “Só um minutinho” e ele pegava o celular e ficava mexendo e fez isso a aula

toda, e depois respondia a pergunta. E ao final ele pergunta pro menino “Tudo bem, teve alguma coisa que incomodou você? – Não, tudo normal”, porque realmente essa geração não se incomoda. O maior desafio da minha prática docente é não tratar a prática docente desde sempre como sempre foi, porque ela não é mais igual e se a gente desconsiderar as tecnologias, os meninos hoje eles estão com o pensamento completamente organizado diferente, eles têm o pensamento organizado em rede. (CLARICE LISPECTOR)

Assim como Jorge Amado, Clarice Lispector problematiza a questão das tecnologias digitais no ensino superior. Pontua que o pensamento dos alunos está estruturado em rede e que, portanto, compete ao professor conscientizar-se de que a prática docente precisa ser constantemente revista e reconsiderada.

Para Carlos Gomes os desafios perpassam a limitação orçamentária:

*Eu acredito que seja a limitação dos recursos destinados para a pesquisa. É um fator limitante e que na consciência dos governantes isso é uma despesa e atualmente vemos, principalmente o governo federal atuar no sentido de restringir a disponibilidade de recursos orçamentários. Isso nós estamos vendo também, devido ao conhecimento que eu tenho, nos Estados Unidos, que as universidades estaduais lá têm muita autonomia e dependem dos governos estaduais, e tanto no nosso país como naquele país, e acredito que seja em alguns outros países, mesmo países avançados, tá tendo uma certa restrição orçamentária. [...] O Brasil tem empresas de pesquisa, universidade muito bem estruturadas na qualidade e que é avaliada cada quatro anos e nós somos “rankeados”. Isso aí é realmente, eu **como coordenador, nós somos bastante exigidos e nesse ano no quadriênio, como no curso de pós-graduação [...], que nós estamos em conceito 5, nós queremos chegar conceito 6, nível de excelência, então nós tivemos que efetuar cortes severos no corpo docente** e houve então, praticamente, uma rebelião dentro da unidade [...]. (CARLOS GOMES, grifos nossos).*

O déficit orçamentário para a realização das pesquisas impacta diretamente no avanço e no aprimoramento de um curso de PG. Conforme exemplificado pelo professor, o programa que coordena possui como meta o alcance da excelência, isto é, a obtenção de nota seis na avaliação, o que carece da continuidade de investimentos maciços nas pesquisas, estando na contramão da inexistência de recursos financeiros suficientes. Para assegurar o alcance da qualidade pretendida, coube ao coordenador efetivar cortes no corpo docente. O relato de Carlos Gomes nos fez compreendê-lo como estando entre a “cruz e a espada” na condição de gestor e, também, docente.

Na inter-relação entre trabalho e vida, Machado de Assis assim concebe os desafios da docência:

Hoje o meu maior desafio de docente é desvincular, eu acredito,

trabalho e família, esse pra mim é o maior desafio. Às vezes você queria ir mais, por exemplo, eu tenho a necessidade de um pós-doc, eu tenho que ir pro exterior, minha carreira já me cobra isso, só que eu tenho que desmontar toda uma estrutura e montar em outro lugar e não é um bloquinho da “Lego” entendeu? Então, hoje eu acho que o maior desafio do docente é viver em harmonia com tudo. (MACHADO DE ASSIS)

Podemos aferir que a docência é uma das possíveis dimensões a integrar a totalidade da vida humana. A vida não se resume à docência, principalmente quando se tem família, pois as necessidades e os tempos nem sempre são compatíveis. Para Machado de Assis desvincular trabalho e família constitui um dos seus maiores desafios. Esta é uma situação cotidiana, mas que demonstra o quanto o trabalhador docente se vê diante de conflitos e impasses, por atuar em um trabalho em que a carreira demanda sempre mais. O professor não pode estacionar no quesito formativo. Ele sempre é demandado por aprimoramento. E do mesmo modo, as demais dimensões da vida também apresentam as suas respectivas exigências. Ainda que cursar o pós-doc seja uma necessidade da carreira docente, decidir-se por esta “opção” ou pelo cumprimento desta “exigência” traz implicações para a vida do professor e, principalmente, para a família.

Nesse sentido, o trabalho docente não é uma dimensão independente das demais. A docência dialoga com as demais dimensões da vida. Conforme elucida Machado de Assis, é preciso que este diálogo seja pautado na harmonia para que vida humana se desenvolva sem resquícios de preferência a uma ou a outra dimensão.

A respeito da interface família-trabalho, Seligmann-Silva (2011, p. 319) esclarece que

Existem numerosas ligações tecendo a interface família-trabalho. Acreditamos que se constitui, aí, um novo terreno que desafia os trabalhadores do campo da SMRT [saúde mental relacionada ao trabalho]. Ainda pouco explorada, a trama complexa dessa interface, numa visão preliminar, deixa entrever uma via de mão dupla: de um lado, há o fluxo em que a subjetividade desloca experiências familiares para o mundo do trabalho; de outro, a corrente que transporta para a vida familiar determinações emanadas do trabalho.

Conforme elucidado por Machado de Assis, impera ao professor a necessidade de conciliar a família com o trabalho, nas suas diferentes necessidades e tempos. As palavras de Seligmann-Silva (2011) contribuem sobremaneira para a ampliação e o aprofundamento das análises atinentes à interface família-trabalho cuja relação é regida por uma via de mão dupla.

Machado de Assis acrescenta, ainda, como desafio ao trabalho docente:

Nós começamos a ter uma coisa que foi muito interessante pra gente, que não tinha aqui [...], que era as cotas, começou a virar um lugar mais plural. Nós tivemos que ter uma readaptação por isso porque eu trabalhava só com aluno, a peneira da peneira, e de repente eu começo a trabalhar com outros níveis e eu tenho que conversar outras linguagens. Então, pra mim a docência é maravilhosa, é linda nesse ponto pra você tá vivendo isso tudo e vivendo esses desafios. (MACHADO DE ASSIS)

A universalização do ensino superior através de políticas afirmativas - sistema de cotas e demais programas de assistência estudantil - promoveu a pluralidade no tocante ao perfil dos ingressantes. Machado de Assis se diz maravilhado com essa diversidade. O que tem também se configurado em um desafio, haja vista necessidade de readaptações dado o perfil diverso dos alunos.

Rachel de Queiroz assim compreende como maior desafio ao trabalho docente:

Eu acho que o nosso maior desafio hoje em dia é a gente que é de uma geração mais velha conquistar os alunos de uma geração mais nova. Então, acho que existe muito dessa desigualdade, a gente tem que se renovar pra você não perder o contato com eles. (RACHEL DE QUEIROZ)

Para Rachel de Queiroz, o maior desafio aloca-se na convivência entre o professor e os alunos vindos de gerações por vezes tão díspares e diferentes. A referida professora aponta uma desigualdade existente nas relações entre docentes e discentes, competindo aos primeiros o desafio de identificar estratégias para conviver com estes últimos de modo saudável e produtivo. De modo análogo, Zélia Gattai reflete sobre os desafios ao trabalho docente:

Olha, como eu já fui aluna, na minha época eu via assim, o aluno, ele tinha muito mais responsabilidade, a grosso modo, ele sabia se virar. O professor ele tava ali pra auxiliar. Hoje eu como docente vendo os alunos atuais, o que os alunos fazem, eles usam os professores pra pegar no colo, pra levar eles. Então, eu vejo essa diferença muito discrepante. [...] eu entrei na universidade de que o aluno seria igual, eu fui aluna e hoje não é. Então, existe assim, uma diferença enorme da minha pessoa como aluna e dos alunos de hoje. (ZÉLIA GATTAI)

A partir da sua vivência como aluna em uma universidade e da análise da postura dos alunos na atualidade, Zélia Gattai realiza um comparativo entre o perfil discente correlacionando-o ao papel do professor demandado nos dois momentos. Conclui serem discrepantes. Se antes o aluno era responsável, na atualidade ele demanda ser “carregado” pelo professor, conforme verbalizado pela professora entrevistada, o que sinaliza que alterações no perfil discente também conduzem a

reconfigurações no papel assumido pelos professores. O que é demandado pelos alunos na atualidade não constitui atribuição dos mesmos na docência. A demanda e a oferta estão, portanto, enviesadas, constituindo assim desafios ao trabalho docente.

João Cabral de Melo Neto sintetiza os desafios ao trabalho docente na atualidade do seguinte modo:

São muitos desafios, o primeiro desafio que eu acho que nós temos um problema muito grande, no caso específico nosso, da nossa região é exatamente mostrar qual é o papel da nossa região dentro de um contexto maior, que é um contexto nacional. [...] dentro desse contexto maior? O que a gente faz de novo? Que a gente simplesmente não repete tecnologias internacionais e nacionais, sem qualquer reflexão, sem qualquer contextualização? Então, acho que esse é um desafio, o outro desafio e este é maior ainda, de se internacionalizar, é levar pro mundo aquilo que nós somos, e tudo isso sendo feito sem tantos recursos, porque agora os recursos para a educação estão cada vez mais escassos e se no cenário da PEC 55 que eu já falei aqui, isso vai se intensificar ainda mais, então eu sinceramente não sei aonde nós vamos chegar. (JOÃO CABRAL DE MELO NETO)

João Cabral de Melo Neto assinala como desafios ao trabalho docente a necessidade de que a IFES conquiste uma identidade e se reafirme no âmbito local, regional, nacional e internacional. Lamentavelmente, o cenário de retrocessos no país vai de encontro com estas necessidades.

Para Cruz e Souza existe o desafio permanente da atualização em contraposição à acomodação:

Bem, eu acho que a gente tem um primeiro desafio que é sempre de tentar se renovar principalmente no trabalho junto aos alunos das disciplinas, de renovação, de atualização, em termos de conteúdo, de modo de tratar, de usar os métodos de aula que a gente vai testando, porque às vezes a gente se acomoda em algumas coisas, então eu acho que é interessante testar novas coisas, eu acho que tem esse desafio, tem o desafio da tecnologia que eu procuro também sempre relativamente, dentro da possibilidade avançar. Eu não espero a universidade me dá os equipamentos pra trabalhar, eu adquiero sim os equipamentos que eu acho que são importantes e que facilitam o meu trabalho e os uso. (CRUZ E SOUZA)

Cruz e Souza sente-se tão desafiado pela necessidade de se atualizar e de se renovar constantemente no quesito tecnológico que não espera o provimento das demandas pela IFES. O referido professor se mostra disponível para a aprendizagem do novo. Nas suas palavras: “A gente não tem aquelas lousas eletrônicas e aquela coisa toda ainda não, mas eu acho que se eu tiver, se eu conseguir ter disponível, eu vou aprender e vou usar”. Ele adquire os equipamentos

necessários ao seu trabalho com recursos próprios sem demonstrar qualquer incômodo com este ônus. Novamente o trabalhador assume a precariedade institucional em nome do compromisso de realizar um trabalho inovador junto aos alunos. Cruz e Souza ainda acrescenta que:

Tem os desafios que é digamos de interlocução com outros professores, que também é um desafio, porque eu acho que na universidade, às vezes a gente tem a tendência de ficar bastante isolado. Então, a gente tem o desafio de interagir com os professores do próprio curso e de uma maneira também tranquila, sem atritos, ou seja, de respeitar o outro, de tentar envolver o outro as vezes nesses projetos de pesquisas ou nessas atividades, seminários, o que seja, de um trabalho mais coletivo. Eu acho que com a pós-graduação uma coisa que a gente ganha muito desse desafio é com outros professores de outras instituições. (CRUZ E SOUZA)

Concomitantemente ao desafio da atualização e da renovação constantes, para Cruz e Souza compete aos professores também o desafio da interlocução com os demais docentes. Relacionar-se de modo respeitoso, saudável e integrado com os docentes do próprio instituto constitui um desafio para aqueles que estão acostumados a existir na IFES de modo isolado. Cruz e Souza relata que esta interação ocorre inclusive entre instituições diferentes, nacional ou internacionalmente, o que enriquece ainda mais a prática docente. Para ele, o docente trabalha eminentemente em rede:

Mas aos poucos a gente vai tendo essa relação e que vai construindo outro tipo de grupo, que ele é mesmo interinstitucional. Então, a gente vai construindo algumas redes e eu acho que eu já tô relativamente bem nessas redes, eu já tenho pessoas que eu faço interlocução e que eu chamo pra participar, as pessoas me chamam, a gente trabalha em conjunto, a gente começa a tecer essas redes, tanto em relação ao Brasil e tanto em relação a também uma coisa internacional e, por isso, a importância de ir pros congressos internacionais. É aí que a gente vai encontrar outros interlocutores mais longínquos e que se tornam amigos, colegas e que a gente vai começando a fazer trabalhos conjuntos, então eu acho que esses são os desafios mesmo que a gente tem hoje. (CRUZ E SOUZA)

Cruz e Souza entende que a tessitura de redes interinstitucionais promove a integração dos professores, o que favorece o diálogo e o contato entre eles. Os ganhos são notáveis em virtude dos trabalhos coletivos desenvolvidos. A interlocução constitui um aspecto fundamental da docência e Cruz e Souza nos fala com bastante fluidez e prazer sobre isso.

Assim como os demais professores, Cecília Meirelles sentiu-se totalmente envolvida pela discussão referente aos desafios do trabalho docente na atualidade. Para tanto, discorreu sobre cada possível frente de atuação do trabalhador docente:

ensino, pesquisa, extensão e gestão. De modo encorajado, verbalizou que o novo perfil dos alunos da pós-graduação constitui o maior desafio ao trabalho docente na atualidade.

Eu vejo assim, como um dos maiores desafios hoje no trabalho com a orientação é lidar com o novo perfil... Eu acho que mudou bastante, a própria inserção dos alunos da pós-graduação tem me causado muita preocupação e eu não acho que isso seja algo só da educação, eu acho que isso é geral, mas é preciso coragem também pra a gente externalizar isso. Eu tenho percebido que a pós-graduação, ela tem se transformado muito numa espécie de um “colejão” em que os alunos não têm tido uma seriedade com o trato da produção do conhecimento. (CECÍLIA MEIRELES)

O exposto por Cecília Meirelles nos faz refletir acerca das reconfigurações no perfil dos alunos da PG. O modo com que os alunos têm se inserido na PG é fator de preocupação para a professora em questão. A pós-graduação é caracterizada na avaliação de Cecília Meirelles como uma espécie de “Colejão” em que os alunos não têm tido a devida seriedade para com a produção científica. Cecília Meirelles esmiúça sua preocupação relatando que:

Não raro eu tenho participado de bancas de qualificação ou já de defesa de mestrado e doutorado em que o aluno, ele elenca ali e acha que tá fazendo, talvez isso como uma estratégia pra valorizar o seu trabalho, 40, 50 fontes de referência e ai a hora que você pergunta ali aspectos relacionados às teses daquelas obras ele não sabe do que se trata, muitas vezes nem pegou. Então, é preciso a gente parar com isso e eu tenho sempre, “olha, pegue três livros mas que sejam três livros que sejam capazes de te dar um aporte teórico, epistemológico sabe? Pra você compreender categorias pra ser âncoras do seu trabalho”. Vamos parar com essa dimensão quantitativa e observar mais as questões qualitativas. Então, essa questão por outro lado, do perfil dos alunos, remete também a uma questão que eu acho que é um grande desafio, que é a questão do rigor na pós-graduação. (CECÍLIA MEIRELES)

Cecília Meirelles faz uma discussão complexa e que perpassa a questão do rigor na pós-graduação *stricto sensu*. Conforme exposto pela professora, não raras às vezes o aluno da PG na tentativa de valorizar quantitativamente o seu trabalho científico incorre na estratégia de realizar citações pontuais e sem o conhecimento do todo da obra, o que dá a falsa impressão de um fortalecimento teórico quando na realidade ocorre um esvaziamento com construções muito superficiais. Cecília Meirelles faz a defesa integral da dimensão qualitativa do trabalho em detrimento da quantitativa.

Tom Jobim, assim como Cecília Meirelles, reflete de modo intenso sobre a qualidade da formação dos alunos na PG *stricto sensu* e afirma:

Eu acho que nós deveríamos visar mais qualidade em detrimento da quantidade. Nos últimos anos teve um movimento muito forte do aumento da quantidade de formandos na graduação ou de mestrado e doutorado defendidos da pós-graduação e eu acho que chega um momento que você precisa começar a visar mais a qualidade do que o volume de pessoas formando. Eu acho que a quantidade é importante, o Brasil tem um déficit relativamente grande da porcentagem da população que ingressa em um curso superior, maior ainda na pós-graduação, então tem esse déficit e obviamente a gente faz parte, a gente tem que tentar se desdobrar pra tentar cumprir as metas que nos são impostas e em termos de mudanças se a gente for refletir sobre como deveria ser diferente então acho que tem que começar a ter uma mudança, mas pra qualidade em detrimento da quantidade. (TOM JOBIM)

No tocante à gestão, Cecília Meirelles pontua que “então são tantos desafios que talvez fique até um pouco difícil de mapear todos”. De modo específico, a referida professora esclarece que:

No campo da gestão eu penso que nós temos vários desafios, um deles são essas mediações entre essas diretrizes, muitas vezes as diretrizes da CAPES que conflitam, por exemplo, com algumas perspectivas da pós-graduação que a gente tem, mas a gente tem feito essas mediações com representantes da área de educação na CAPES, temos feitos questionamentos, nós temos o fórum de coordenadores de pós-graduação [...] que tá sempre dialogando no coletivo e fazendo alguns enfrentamentos [...]. (CECÍLIA MEIRELES)

Percebe-se engajamento no sentido de articular e mediar com a CAPES os interesses dos programas. Movidos pelo sentimento de inquietação, os coordenadores têm se utilizado de uma estratégia para diálogo e fortalecimento do coletivo, isto é, o Fórum de Coordenadores da Pós-Graduação. Através da mobilização do coletivo e dos enfrentamentos necessários, os programas avançam e se fortalecem.

A fim de problematizar ainda mais acerca do perfil do aluno da pós-graduação *stricto sensu*, Cecília Meirelles assim transparece:

Então, é claro, nós temos os alunos trabalhadores, que muitas vezes também não tem tempo, mas nós também temos os alunos bolsistas que são financiados com erários públicos pra dedicar com profundidade os seus objetos de investigação, mas parece que isso não tem redundado com um diferencial muito expressivo com relação ao aluno trabalhador, então a gente tem que entender qual é essa lógica. (CECÍLIA MEIRELES)

Cecília Meirelles verbaliza uma preocupação no tange à compreensão da lógica que sustenta a PG *stricto sensu*, haja vista não existirem diferenças consideráveis entre o desempenho dos alunos trabalhadores e dos alunos bolsistas. O tempo de dedicação à pesquisa não tem redundado em diferenciais muito

expressivos. Assim sendo, a referida professora fica um tanto quanto intrigada com este panorama o que sugere uma necessidade de ampliação destas discussões.

No tocante à extensão, Cecília Meirelles destaca os seguintes desafios:

No campo da extensão a gente conseguiu avançar um pouco no que diz respeito a esse quesito da inserção social [...] por meio de vários outros projetos que antes eles não eram considerados no âmbito da pós-graduação, que a pós-graduação ficava encastelada, uma espécie de um feudo de excelência, achava que a extensão não era importante, hoje a gente observa que já tem uma mudança de concepção e que o item inserção social, que é um item que consta do documento de área [...] é um item que tá valorizado hoje, inclusive na avaliação dos programas. (CECÍLIA MEIRELES)

O desenvolvimento dos projetos de extensão constitui uma das possíveis frentes para a atuação do trabalhador docente. Cecília Meirelles faz um comparativo entre o momento em que a pós-graduação ficava “encastelada, uma espécie de feudo de excelência, achava que a extensão não era importante”. No atual momento, a pós-graduação precisa caminhar atrelada à extensão, constituindo esta vinculação inclusive um dos critérios para avaliação dos programas.

Para finalizar a apresentação de suas reflexões atinentes aos desafios do trabalho docente na atualidade, Cecília Meirelles assim ajuíza:

Então, todos esses programas de inserção social [...] tem muita preocupação com essas mediações com a educação [...] quer dizer, quais são os impactos das nossas pesquisas também pra contribuir com a melhoria da educação básica que é o grande nó no campo da educação, a educação básica segue ainda como um grande desafio pra educação nacional porque tem problemas de várias naturezas, tem problemas estruturais com relação a evasão, com relação a repetência, à desvalorização do trabalho docente, então quer dizer, tem um monte de condicionantes e quais são os contributos da pós-graduação para a educação básica? Quais são os impactos das nossas pesquisas ou as contribuições das pesquisas produzidas na pós-graduação para melhoria da educação básica? Também são desafios que a gente tem que entender e pensar, então é isso. (CECÍLIA MEIRELES)

Cecília Meirelles apresenta uma inquietude quanto à identificação das contribuições das pesquisas desenvolvidas no âmbito da PG para o aprimoramento da Educação Básica que é compreendida pela referida professora como o grande “nó do campo da Educação”. Identifica-se, assim, um compromisso ético-profissional com o avanço da Educação como um todo e a predominância de uma leitura crítica da realidade.

V TECNOLOGIAS DIGITAIS: INTENSIFICAÇÃO E EXTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Dentre as especificidades do trabalho docente na pós-graduação *stricto sensu* abordadas anteriormente, a ênfase do presente item é discutir e aprofundar o fenômeno pelo qual mesmo afastado geograficamente das fronteiras da IFES o professor continua trabalhando. O emprego da flexão verbal no gerúndio “*continua trabalhando*” não nos causa estranhamento ou chega aqui a constituir um coloquialismo, pois, afinal, o trabalho docente parece não ter fim, adquirindo, portanto, o status de inacabado, ininterrupto e inesgotável. Uma vez acionado o *play* o professor insere-se na lógica do *in progress* e por mais que deseje o *stop* esta opção nem sempre se encontra disponível. É como se o professor vivesse “secando o gelo”, o que por muitas vezes culmina em um sentimento de impotência frente aos fatos. O docente assume a condição de trabalhador *full time* e passa a conviver com a sensação eminente de tempo esgotadas e de demandas atrasadas.

Neste item desenvolvemos a análise da categoria temática “Tecnologias Digitais: Intensificação e Extensificação do trabalho docente” a partir das unidades de sentido: uso das tecnologias digitais/espacos, uso das tecnologias digitais fora do ambiente laboral para fins de trabalho e impactos das tecnologias digitais para o trabalho e o cotidiano da vida.

A centralidade deste item recai na vida do trabalhador docente e, para tanto, nos propomos a analisar e a repensar a estruturação do trabalho docente a partir de suas interconexões com as tecnologias digitais.

As tecnologias digitais se fazem presentes nos diferentes campos da vida humana, não sendo diferente com o campo da Educação e de modo específico com os trabalhadores docentes. O professor continua a trabalhar para além dos muros da universidade. Diferentemente da costureira de uma confecção que para a realização de sua empreitada carece da disponibilidade concreta de uma máquina de costura overloque, reta ou galoneira na lógica de que sem a máquina não é possível costurar, em uma primeira instância o trabalho do professor independe da presença de máquinas, pois o mesmo é sobretudo mental, intelectual e imaterial (LAZZARATO; NEGRI, 2001).

A presença das tecnologias digitais otimiza o trabalho docente. O docente trabalha a qualquer tempo e momento, basta dispor-se a elaborar mentalmente

sobre uma temática, pois a natureza do seu trabalho é eminentemente imaterial. É preciso desmistificar a realidade de que a disseminação das tecnologias digitais (TD) tornaram o trabalho do professor intensificado e extensificado. Elas podem ter contribuído para este processo, porém a intensificação do trabalho docente é anterior ao surgimento das TD. A elaboração das aulas, provas, atividades avaliativas, a correção das mesmas e o lançamento nos diários manuais ou no atual sistema eletrônico são atribuições inerentes ao trabalho do professor que ultrapassam a carga horária prevista e visível.

No lócus da IFES cada professor possui seu espaço - simbolicamente uma “baia intelectual” - na qual dispõe de uma mesa com computador conectado à internet e duas ou mais cadeiras para atender aos alunos ou outros trabalhadores. Em diversos casos, esses compartimentos são individualizados, separados por biombo para criar uma ideia de uma *pseudo* privacidade e localizam-se em uma sala coletiva para que todos tenham a visão de si e do outro.

Para os professores entrevistados, a questão da sala compartilhada é apontada como um ponto nevrálgico, pois a produção intelectual requer um espaço apropriado para tal, o que vai de encontro com a sala compartilhada constituída por baias individualizadas, onde todos os professores atendem alunos ao mesmo tempo, falam ao telefone ou realizam leituras. De outro modo, o espaço individualizado e outros destinados aos laboratórios de pesquisa são, também, representados como “conquistas” decorrentes da sedimentação de sua produção.

Diante dessa realidade e frente às exigências cada vez maiores por produção acadêmica, os professores se veem com a necessidade de criação de um espaço propício para a elaboração acadêmica. Como de praxe no contexto educacional, o que não é resolvido na instituição, o professor leva para a casa e assim tem sido feito. Criou-se o escritório docente em casa, uma versão mais sofisticada da baia intelectual presente na universidade. Cumpre destacar que, imerso na lógica do produtivismo e do tempo esgotado, o professor apenas desloca-se de casa para a universidade e da universidade para casa, pois o trabalho em si não sai dele, o acompanha para aonde ele for. O que se modifica, então, são as condições disponíveis para concretizá-lo. E, por vezes, os professores tem preferido fazer o uso do escritório docente, porém, nem sempre conseguem deixar de cumprir a sua carga horária na instituição, pois há uma cobrança social dos pares para que seja visto trabalhando. Qualquer postura que fuja a esta regra inicialmente disposta pode

ser interpretada como isolamento e ausência de contribuição no coletivo.

É fato que a disseminação e a consolidação das tecnologias, sobretudo as digitais no campo da Educação, apresentam contribuições significativas e marcantes para o referido campo. Santaella (2013, p. 21) assim assevera:

Necessário se tornou desenvolver tantos discursos bem informados e sóbrios sobre os efeitos e impactos das tecnologias, quanto constatações sobre os medos e promessas que cada momento histórico social produz. Para isso, antes de tudo, é preciso viver as tecnologias. Se vamos falar de tecnologias, temos de estar nelas, e não simplesmente mirá-las com arrogância do ponto de vista aéreo de um escritório. Temos de nos inteirar não apenas dos traços mais evidentes que gritam na ponta do iceberg, mas constantemente medir a sua temperatura submersa. Esta pode estar gestando transformações que ainda não aparecem na superfície.

As palavras da autora evidenciam a necessidade de se analisar cada fato para além do aparente. Emitir julgamentos a partir do conhecimento de recortes da realidade constitui algo precipitado e que nos impede de uma tentativa de aproximação do todo. Para além do explícito existe, também, o implícito que precisa ser igualmente considerado para que consigamos ampliar as nossas análises e compreendermos o dinamismo de todo o processo que ultrapassa a “ponta do iceberg”. Adicionalmente, conforme preconiza Elias (2014, p. 16), é preciso refletir que:

As novas tecnologias, utilizadas pelo discurso da modernização, sofisticam os processos de exploração do trabalho e do trabalhador, possibilitando maior cobrança e controle sobre a atividade laboral. Submete às pessoas a modelos de gestão que desconsideram a humanidade, tratando os homens como máquinas, de modo a operacionalizar as ações e diminuir o tempo para a execução das atividades.

A autora explora uma dimensão das tecnologias que precisa ser analisada de modo cauteloso e contextualizado. Por vezes paira um discurso de enaltecimento das tecnologias digitais nos diversos campos de atividades humanas cujo teor quase beira a um romantismo esvaziado no sentido de que são propagadas apenas repercussões positivas de tal processo. No entanto, faz-se preciso considerar que nesse movimento eufórico não nos atentamos nos pormenores que as acompanham. É fato que com as tecnologias digitais, o trabalho docente pode ser otimizado. No entanto, a mesma tecnologia que otimiza por vezes é a que “aprisiona” o trabalhador e/ou intensifica veladamente a sua carga de trabalho. Assim sendo, é imprescindível que os discursos sejam revistos de modo a contemplar aspectos implícitos existentes em cada fenômeno.

Corriqueiramente nos deparamos com discursos que tendem a um romantismo esvaziado: as tecnologias como o sinônimo incondicional do bem e do progresso na vida das pessoas e dos trabalhadores. Elias (2014) menciona sobre a modernização a serviço da sofisticação dos processos de controle e exploração dos trabalhadores. Modernamente e veladamente, o trabalhador é cobrado e controlado em um modelo de gestão que o afasta cada vez mais de sua condição humanitária. Um dos clássicos exemplos a esse respeito trata-se do produtivismo no qual os programas e os docentes da pós-graduação modalidade *stricto sensu* são avaliados quantitativamente. Mas como nos esclarecem Correia, Garcia e Alvarenga (2011) “publicar é preciso, transformar cientistas em máquinas de produção não é preciso”.

Constantemente conectados os professores passam a ter a experiência de uma vida ubíqua, na qual os indivíduos passaram a estar “sempre presentes”, “sempre disponíveis” e “sempre acessíveis”. Nesse sentido, o professor assume a condição de trabalhador *full time*. A ubiquidade do trabalho docente gera desgaste emocional no contexto de uma “sociedade do cansaço”, que coincide com a sociedade da produtividade e do desempenho (HAN, 2015).

Mancebo (2009, p. 208-9) assim nos esclarece a respeito da intensificação do trabalho do professor: um “*volume sempre crescente de procedimentos, atualmente ao encargo dos docentes, que lhes são determinados por e-mails, celulares, em qualquer tempo e local*”, além de favorecer o redimensionamento de atividades burocráticas que passam a compor a agenda do professor.

A fim de demonstrar a flexibilização do tempo para os espaços de trabalho e de não trabalho, Sennett (2004) utiliza-se da expressão “flexitempo” que, embora parecendo prometer uma recompensa de maior liberdade ao trabalhador, engendra novas formas de controle, frequentemente com a ampliação de tempos de trabalho. Muitos professores entrevistados referiram-se ao trabalho docente como algo flexível para justificar o tempo adicional que canalizam para a realização de suas atividades. A extensificação do trabalho docente parece ser “aliviada” com a sua natureza aparentemente flexível. Assim, o trabalhador docente controla a o local de trabalho, porém fica refém da quantidade de horas trabalhadas.

Apresentamos a seguir as três unidades de sentido “Uso das tecnologias digitais/espços”, “Uso das tecnologias digitais fora do ambiente de trabalho” e “impactos das tecnologias digitais para o trabalho e o cotidiano da vida” que emergiram das narrativas e compõem a categoria temática “Tecnologias Digitais e

Extensificação do Trabalho Docente.

5.1 Tecnologias digitais no espaço de trabalho: professor do jeito antigo e professor antenado

Nesta seção tratamos da unidade de sentido “uso das tecnologias digitais/espços”. É consensual entre os coordenadores de PG o uso das tecnologias digitais no lócus do trabalho e, também, na vida pessoal e social.

Vinícius de Moraes relata ser inevitável o uso das tecnologias nas atividades desenvolvidas dentro da instituição de ensino, “*Tanto na área administrativa não tem jeito de ser diferente, como na área educacional, como na área de pesquisa, todos os espaços aqui dentro da instituição de ensino eu uso tecnologias digitais.*”.

Jorge Amado esclarece que faz uso das tecnologias digitais e, também, incentiva os alunos a fazerem o uso delas em prol da aprendizagem. De modo bastante seguro e orgulhoso, afirma considerar-se um “*professor do jeito antigo*”:

*[...] eu não gosto de chegar na sala de aula com um arquivo do “powerpoint” com trinta “slides” e ficar dialogando, não, eu gosto de fazer, eu **sou professor do jeito antigo**, eu gosto de sujar a mão de giz ainda, mas isso é uma questão minha. (JORGE AMADO – Grifos nossos).*

Jorge Amado assim caracteriza a comunicação entre professor e aluno fomentada pela presença das tecnologias digitais:

Também a comunicação com os estudantes já não é mais no quadro de avisos, todos os semestres eu pego a lista de estudantes, copio no diário, no arquivo excel e eu divulgo as notas, etc., eu tenho o cuidado de não divulgar com nomes, eu só divulgo pelo número de matrícula. Então, há muito tempo essa comunicação com os estudantes, ela tem sido feita dessa forma. Os estudantes têm acesso, não existe uma interação assim neste ambiente, agora os estudantes interagem comigo, alguns se sentem mais à vontade, conversam comigo via “whatsapp”, via e-mail. Eu sempre procuro responder, de vez em quando tem umas coisas muito cabeludas e eu não respondo não. (JORGE AMADO)

As tecnologias digitais propiciaram modificações no que tange à comunicação entre os professores e os alunos. A comunicação via mural tornou-se, deste modo, obsoleta ou pouco usual. Toma impulso o sistema acadêmico ou portal do aluno, onde é possível se ter acesso às notas, frequência e as atividades propostas. Ainda que não haja uma interação direta, os alunos têm acesso ao que é publicado e,

deste modo, acompanham pelo sistema a sua vida acadêmica. Outras interações mais diretas são realizadas via whatsapp e/ou e-mail.

Guimarães Rosa declara fazer uso do WhatsApp e da pesquisa na internet em sites diversos relacionados ao conhecimento geral dos acontecimentos no Brasil e no mundo. Posiciona-se em relação ao facebook e não o considera como sendo uma ferramenta eficiente. Nas suas palavras:

Olha eu acesso, diariamente. O meu “Whastapp”, eu utilizo ele bastante pra comunicação em alguns grupos. Não tenho “Facebook”. Desisti de “Facebook”, tava me atrapalhando muito, é uma boa ferramenta, é um bom aplicativo, mas pra minha concepção ele atrapalha mais do que ajuda, porque tem muita coisa que você poderia fazer fisicamente. Acesso a internet, normalmente no início da manhã, pra saber das notícias do mundo e as notícias relativas ao meu trabalho e a minha profissão, mas eu fico mais circunscrito a isso, ou seja, é “Whatsapp” e internet na parte de manhã e não mais. Não tenho essas redes sociais, não tenho “Twitter”, não tenho “Instagram”, não tenho “Facebook”. (GUIMARÃES ROSA)

Clarice Lispector apresenta um discurso que nos permite refletir quanto ao perfil dos alunos no que se refere ao uso que das tecnologias digitais:

Olha, já usei com os meninos o “moodle”, funciona mas por obrigação, o que não fica parecendo obrigação pra eles é quando são as mídias que eles gostam, “facebook”, “whatsapp”, “twitter”, que é mais curtinho, mas por exemplo não uso o “snapchat”, tem professor que usa. (CLARICE LISPECTOR)

Clarice Lispector vivenciou um fato na IFES sobre a realização de uma banca de pós-graduação que carecia do uso das tecnologias e isso marcou sobremaneira a sua trajetória profissional. Nas suas palavras:

*Eu lembro que há dois anos atrás, eu pedi pra fazer uma banca a distância, porque a pessoa que eu queria que fosse avaliador tava fazendo pós-doc em Portugal e o programa não permitiu, eu quase morri. Disseram pra mim, eu não acredito que eu ouvi isso até hoje, se eu pudesse eu queria desouvir, “Isso comprometia a capacidade argumentativa da banca”, eu digo por que? A pessoa vai usar a boca pra falar, ela vai continuar usando a boca dela a diferença é que pra chegar até mim o que ela usa a boca pra falar passa pelo canal tecnológico, mas o canal não vai impedir que ela fale. Ainda tem essa visão hoje, isso tem dois anos aqui, uma Universidade desse porte no Sudeste, no meio de um monte de doutores. **Eu tenho um parecer pra você ver, uma aberração, de que não autorizaram a banca a distância** porque isso compromete a argumentação da banca, eu olhei aquilo e não acreditei. Eu uso muito, mas isso não é tão comum, tem gente aqui que é muito reticente com isso. (CLARICE LISPECTOR, grifos nossos)*

Clarice Lispector adota como estratégia compartilhar os arquivos em nuvem para que sempre preciso possa a eles recorrer:

Mas assim, eu trabalho com nuvem. Então, eu já não sou aquele professor completamente reticente à tecnologia, mas eu não sou um ativo digital, então por exemplo, os meus documentos estão na nuvem, eu tive um imprevisto e eu precisei localizar um documento, eu tava na minha casa, não queria vir pra cá. [...] Então, assim eu tenho essa coisa de que não tá tudo preso aqui e como eu não quero levar pra minha casa, tá numa nuvem. Eu crio mecanismos pra usar a tecnologia de maneira a facilitar o meu trabalho, mas também tento não me escravizar por eles, por exemplo, os meninos já sabem. (CLARICE LISPECTOR)

Machado de Assis se considera um apaixonado pelas tecnologias. Pontua acerca do uso do WhatsApp e o expõe acerca do declínio do uso do e-mail. Assim como Clarice Lispector faz o uso dos arquivos em nuvem. Ele assim esclarece:

Faço uso de todas as tecnologias, sou apaixonado por tecnologia. Hoje a minha comunicação em grande parte dela se dá por meio “WhatsApp”, porque fica gravado a conversa, então não tem duas conversas, ela efetiva o tempo que eu começo a relacionar com pedido e resposta por parte dos alunos, hoje o e-mail não é mais o meu canal de comunicação, ainda uso pra transmissão de dados mas já estou pensando em migrar as minhas plataformas. O telefone, eu uso um smartphone que conversa com linguagem amigável com o meu notebook, com tudo armazenado em nuvem hoje, todos os meus dados, e as minhas duas plataformas que eu mais uso, o notebook e o celular, eles conversam entre si e a partir disso eu fico ligado o dia inteiro. (MACHADO DE ASSIS)

Sobre o uso específico do WhatsApp, Machado de Assis assim reflete:

Se você pegar o meu “WhatsApp”, depois eu posso até te mostrar se você quiser, onze e meia da noite você recebendo mensagem, um aluno meu que tá com problema de uma máquina aqui e tem que conversar com outra interface com outro professor, uma hora da manhã manda, os caras mandam na hora do almoço. [...] O “WhatsApp” você pode ler, ver e responder a hora que você quer entendeu? Só que você trabalha mais, você começa a inter-relacionar, por exemplo, eu tenho muito aluno e todo mundo tem meu acesso, ontem tinha uns alunos meus reclamando “Professor, o senhor não está respondendo mais os nossos whatsapp? – Textão eu não tô respondendo mesmo não”. (MACHADO DE ASSIS)

Carlos Gomes também avalia ser o WhatsApp uma ferramenta eficiente no que tange à realização dos contatos.

Nós marcamos reuniões, alguma demanda, um contato urgente. Observamos que, primeiro seria talvez o telefone celular, mas o “whatsapp” é uma maneira mais eficiente de conseguir o acesso às pessoas, porque o e-mail, as pessoas as vezes ficam dias e dias sem acessar, então o “whatsapp” eu acredito que está agilizando a urgência nos contatos. (CARLOS GOMES)

Jorge Amado assim se posiciona quanto ao WhatsApp:

Eu acho esse programa, do “whatsapp”, isso foi um desenvolvimento tecnológico extraordinário, você resolve problemas, as coisas ficam gravadas, você quer falar com alguém você manda uma mensagem

aí daí um pouquinho a pessoa vê e interage rapidamente. Muito embora seja mais pra comunicação às vezes você faz até negócios, vende alguma coisa, compra alguma coisa, mas especificamente na sala de aula eu não uso essas tecnologias ainda modernas, eu uso o convencional, datashow, apresentação, desenvolvimento qualquer, na vida pessoal a gente vai procurando acompanhar, mas eu não sou um consumista extremo. (JORGE AMADO)

Para Rachel de Queiroz há, ainda, outro adicional relacionado ao uso do WhatsApp na interação com os alunos: a ausência de custos com as ligações, o que constitui um fator decisivo a ser considerado.

Junto com os alunos eu acho que é muito produtivo. Então, você precisa dar um recado, você precisa comunicar alguma coisa você consegue rapidamente e o que é mais importante, pra gente que tem salário, tem dinheiro o custo de uma ligação não faria tanta diferença, mas pros alunos a possibilidade de usar o “whatsapp” que ele pode tá usando o wi-fi da universidade é muito interessante. (RACHEL DE QUEIROZ).

Monteiro Lobato expõe que faz o uso do whatsapp com os alunos e que este aplicativo, conforme pontuado por Rachel de Queiroz, é isenta os custos das ligações telefônicas além de propiciar a visualização de imagens. Quanto ao uso do e-mail, declara ser praticamente um “vício”. Ele assim esclarece:

Olha, o “whatsapp” é constante, internet, e-mail é constante, tão constante que acaba se tornando um vício, é até perigoso, eu acesso os meus e-mails no celular. Então, eu vejo e-mails desde de manhã até noite, sempre, todo momento vendo e-mails. Particular ou de trabalho se misturam, pelo menos a minha caixa de e-mails é a mesma, se mistura tudo, o “whatsapp”, eu acabo que uso um pouco com os alunos mas é muito mais pessoal, nada do trabalho, além desses eu acho que não, não me lembro de usar uma outra ferramenta. (MONTEIRO LOBATO)

Tom Jobim compartilha que as tecnologias digitais fazem parte do cotidiano do professor sendo eventualmente incorporadas à rotina de trabalho. A IFES disponibilizou *tablets* para os professores, o que representa um incentivo ao uso de tal tecnologia nas atividades institucionais. Nas suas palavras:

Basicamente no ambiente de trabalho, computador, tablet, nós estamos usando agora, a IFES nos disponibilizou alguns tablets, celular, “smartphone” é algo que é incorporado no cotidiano de todos. Então, eventualmente acaba fazendo parte da rotina de trabalho também. (TOM JOBIM)

No que tange ao acesso às bases de dados, Tom Jobim esclarece que:

Basicamente hoje nós acessamos trabalhos científicos em bases de dados, algumas bases de dados com recursos relativos à matéria que eu leciono eventualmente elas podem aparecer na sala de aula. Basicamente um acesso rotineiro são as bases de dados do portal

periódico da CAPES por exemplo, ou a [base] americana, então basicamente essas duas posso citar, dentre outras. (TOM JOBIM)

Quanto ao uso das tecnologias, os entrevistados apresentam um discurso que aponta para uma diversidade de modalidades. Constata-se que aquelas tecnologias que são mais utilizadas pelos alunos em sua vida pessoal são, também, as mais empregadas nos contatos acadêmicos. Assim, o whatsapp tem sido utilizado intensivamente no estabelecimento de contato com os alunos, o mesmo ocorrendo da parte dos alunos com os professores. O e-mail continua sendo uma ferramenta tradicional e bastante utilizada pelos docentes. O fato é que cada professor, a seu tempo e modo, faz o uso das tecnologias digitais que se apresentam mais aplicáveis às necessidades do momento. O trabalho docente e a vida dos professores encontram-se atrelados ao uso das tecnologias, o que sobremaneira produz repercussões para a saúde desses trabalhadores.

5.2 Tecnologias Digitais: fora do ambiente do trabalho, para fins de trabalho

Nesta seção tratamos da análise da unidade de sentido: “uso das tecnologias digitais fora do ambiente de trabalho para fins de trabalho”, o que abre campo para uma discussão acerca do processo de intensificação e extensificação do trabalho docente. Importa refletir que o trabalho docente é por si só intensificado e extensificado.

Para Dal Rosso (2008), a definição da intensificação do trabalho pressupõe considerarmos que: a) a intensidade do trabalho diz respeito à quantidade de energia despendida pelo trabalhador na efetividade do trabalho; b) essa intensidade está centrada no trabalhador, individual ou coletivo, independente dos meios de produção; c) o trabalhador em sua totalidade, pois considera o dispêndio de energia física, intelectual e emocional; d) na contemporaneidade capitalista a intensidade do trabalho é observada em termos de resultados (quantitativos e qualitativos) do trabalho.

A expansão temporal da jornada de trabalho é assim entendida por Mancebo:

Na pesquisa realizada, muitos relatos remetem ao seguinte fato: vai-se fisicamente para casa, mas o dia de trabalho não termina, pois as “tarefas” são muitas, além das inovações tecnológicas (celulares e principalmente e-mails) possibilitarem a derrubada das barreiras entre o mundo pessoal e o mundo profissional. A jornada de trabalho,

então, expandiu-se, mas nas estatísticas, esse dado torna-se invisível, diante de um trabalho prescrito de 40 horas somente. Assim, não foram raros os relatos de sacrifícios de tempo livre, trabalho nos finais de semana, aproveitando das férias para adiantamento de pesquisas, dentre outros procedimentos. (MANCEBO, 2011, p. 74-5).

Jorge Amado relata que raramente leva trabalho excedente para casa. Para tanto, compartilha que se organiza na IFES:

Não, é muito raro eu levar trabalho pra casa. Desde sempre, às vezes a noite quando eu tenho uma aula no dia, eu gosto sempre de preparar as aulas, mas eu procuro alocar um tempo dentro da minha estada aqui na IFES pra fazer isso, é raro levar serviço pra casa, às vezes eu levo uma prova pra corrigir, etc., mas não é muito comum. (JORGE AMADO)

Guimarães Rosa nos informa quanto ao uso que faz das tecnologias digitais fora do espaço laboral. Discorre sobre o seu prazer de ver filmes, o que é comumente canalizado para a sua prática profissional.

Como eu falei é muito pouco, pra realizar atividades acadêmicas o “Whatsapp” e a internet, mas é em dose homeopáticas em casa, mesmo porque os meus filhos ocupam todos os nossos computadores, todas as nossas possibilidades. Eu gosto muito, isso é uma tecnologia de informação, da televisão, os canais pagos. Eu tenho assinatura de canais pagos porque eu sou aficionado com filmes e documentários, então eu tenho em casa desde 1997, ou seja, tem muito tempo já, televisão à cabo, via satélite, que é uma tecnologia de comunicação e informação, muito mais para questão também profissional, ou seja eu vejo filmes muito relacionados a questão nossa e também os documentários relacionados a questões de saúde, meio ambiente e tudo mais. (GUIMARÃES ROSA)

Fora da IFES Vinícius de Moraes assim relata sobre o uso das tecnologias: “Eu saio correndo delas, uso no máximo pra lazer”. O entrevistado reitera adotar estratégias de fuga para se desvencilhar do uso das tecnologias com a finalidade de trabalho fora do ambiente laboral. No entanto, tal distanciamento nem sempre é possível:

Nem o “WhatsApp” dos meus orientandos eu procuro ouvir quando eles me mandam fora daqui. Eu faço de conta que eu não estou, mas de vez em quando não tem jeito. Vez em quando eles me “pegam pra Cristo”, mas eu procuro me desvincular da Universidade quando estou fora daqui. (VINÍCIUS DE MORAES)

Por mais que Vinícius de Moraes adote um discurso que expresse o desejo de afastamento completo do trabalho, relata que este desejo não se efetiva, o que indica que as dimensões trabalho e vida são indissociáveis.

[...] Fora da Universidade eu tento usar ao mínimo ele ligado ao trabalho. Então, quando eu uso é mais voltado a lazer, então seria filmes, jogos, essas coisas, mas nem sempre a gente consegue

zerar, falar assim “sair daqui vou esquecer de tudo”, mas eu tento. (VINÍCIUS DE MORAES)

Jorge Amado diz fazer o uso das tecnologias digitais fora do ambiente da IFES com a finalidade de trabalho. Ele assim expressa:

Sim, eu acho que a pesquisa bibliográfica, a procura, estar sempre acompanhando o que está acontecendo é muito importante, então eu estou sempre frente a uma televisão, já tenho um computador em casa, eu ainda não consegui transferir as atividades típicas de pesquisa, de internet, de rede social pro celular. Eu acho o celular a telinha muito pequena, então aquilo não me dá conforto pra ficar procurando as informações, eu gosto de uma tela maior. Mas eu acho que existe sim, a gente faz uso e existe uma interação cotidiana com essas tecnologias novas. (JORGE AMADO)

Quanto ao uso do facebook, Jorge Amado se classifica como não sendo um bom usuário. Para tanto discorre acerca das suas principais características:

Por exemplo, esse negócio de “Facebook” eu não sou um bom usuário, porque eu olho uma vez por semana, às vezes eu coloco uma informação e eu sinto que as pessoas necessitam de ficar o tempo inteiro ligado naquilo ali, eu perco a maior parte dos aniversários, eu não mando parabéns pelo “Facebook” porque eu só olho uma vez por semana e quando eu vejo já passou, falo “ah, agora já não adianta mais” (JORGE AMADO)

Clarice Lispector expõe um recorte da sua vida pessoal que expressa possíveis relações entre a natureza do uso que das tecnologias é feito e as suas repercussões para o campo da saúde.

Fui morar fora do país nos anos 2000 e quando eu cheguei lá no outro país, até que eu conseguisse instalar uma internet eu quase adoeci, eu fiquei pirada porque eu não conseguia ter acesso a e-mail, não conseguia falar com as pessoas, eu fiquei quatro, cinco dias sem computador. Então, o vício tecnológico é uma coisa que me preocupa em particular e ninguém dá a devida atenção pra isso. Eu tive um adolescente na família que precisou fazer acompanhamento psicológico por bastante tempo por causa de vício tecnológico e como foi a minha surpresa quando eu descobri que [aqui na cidade] tem um psicólogo especializado em vício tecnológico, e como foi a minha surpresa ao descobrir que a maior parte da clientela dele é de professores, adultos viciados em chats, em jogos eletrônicos, em e-mail, em facebook, pessoas que não conseguem ficar sem. Então, isso é uma coisa preocupante e que as pessoas não estão levando a sério. (CLARICE LISPECTOR)

Para Carlos Gomes, o uso das tecnologias digitais para além do espaço laboral da IFES constitui uma premissa para que ele se mantenha competitivo no âmbito da pós-graduação, o que também deixa marcas no campo da saúde do trabalhador.

Sim. Eu acredito que quando você perguntou sobre saúde, e aí que tá, pra um docente, principalmente de pós-graduação, pra ele se

manter competitivo, produtivo, eu acredito que seja ligado, “linkado”, 24 horas. Tem os feriados, os fins de semana, é claro que a gente tira um dia bem definido, principalmente domingo, pra isolar um pouco, ir pra um sítio, pelo menos pernoitar uma vez, isso eu faço, mas o que eu tenho visto que a gente de uma certa maneira, com diversas formas de comunicação, mas principalmente essas ferramentas digitais, com isso a gente se mantém “linkado” e parece que isso reflete na saúde, porque a gente não desliga. (CARLOS GOMES)

Assim como Carlos Gomes, Luís Fernando Veríssimo pontua que não desliga do trabalho docente, o que contribui para a extensificação do seu trabalho. *“Fora do papel deve dar um pouco mais, não sei pra ser exato, mas deve ser um pouco mais porque a gente acaba trabalhando no fim de semana, trabalhando a noite, dificilmente a gente desliga do trabalho.*

Tom Jobim posiciona-se totalmente contra o uso do whatsApp e do facebook com a finalidade de interações com os discentes. Esclarece que tais ferramentas são invasivas e expressam uma tentativa de controle do professor por parte do aluno:

Eu discordo totalmente, não acho que seja uma ferramenta. Eu entendo a agilidade do “whatsapp”, a facilidade que isso gera na comunicação, mas não acho que seja adequado numa relação formal. Por alguns motivos, mas principalmente pela informalidade, isso é um ponto, segundo que é um meio de comunicação muito invasivo. Então, você tem um ou dois compromissos com o aluno semanalmente, mas o aluno se sente na liberdade de te acessar em qualquer momento da semana, seja fim de semana, seja em um período que você está em outra atividade, e ele sabe que você recebeu, sabe que você leu, sabe que você não respondeu. Eu sou extremamente ocupado, não estou querendo contar vantagem, então eu me programo semanalmente e eu sei que em tal momento da semana eu estou junto daquele aluno e ele pode me acessar naquele momento pra me perguntar, dúvidas mais urgentes, algo antes da aula, algo preparatório ele pode tentar entrar em contato comigo por e-mail se eu tiver em demanda, se eu tiver disponível eu vou responder. (TOM JOBIM)

Rachel de Queiroz, assim como os demais professores, apresenta um uso das tecnologias vinculado a demandas pessoais e laborais, o que acaba sendo indissociável.

Eu uso computador e internet tanto pra pesquisa científica quanto pra preparo de material de aula e uso também como comunicação tanto comunicação pessoal quanto comunicação aqui na universidade com alunos e colegas, as mídias sociais né? (RACHEL DE QUEIROZ)

No que tange à percepção da carga horária semanal desenvolvida pelos professores entrevistados, os posicionamentos são diversos. Vinícius de Moraes

expõe uma certa flexibilidade para organizar suas atividades de trabalho. Fala dessa temática com muita leveza e comicidade.

Eu nunca fiz a contagem em média. Tem dias que eu evito chegar oito horas. Eu chego sempre nove, não começa antes das nove. Muitos dias na semana eu almoço aqui, então já diminui a minha hora de almoço pra uma hora ao invés de duas, e tem dia que eu consigo sair mais cedo, quando às vezes o pessoal não pede pra a gente fazer entrevista de pesquisa, costumo sair quatro e meia. Mas aí quando tem entrevista de pesquisa você vai pra seis. (Risos)
(VINÍCIUS DE MORAES)

Guimarães Rosa reflete que com a disseminação e a consolidação das tecnologias digitais o trabalho do professor está de fato intensificado. A jornada de trabalho extrapola as 40 horas previstas. Por fim, ainda debate acerca da ilusão de que as tecnologias diminuiriam o tempo de trabalho do ser humano.

Então, quando eu vou pra minha casa, com essa tecnologia, eu não me desvinculo da minha atividade, então essa tecnologia nos amarra ao mundo do trabalho de uma maneira em que nós hoje trabalhamos muito mais do que oito horas, nós trabalhamos doze, quinze e às vezes até mais, porque você tem sempre uma demanda vindo pelo “WhatsApp”, sempre uma demanda vindo, em outros casos que não o meu, pelo “Facebook”, demandas vindo pelo próprio telefone que tá muito mais ágil, porque você carrega esse telefone pra todo lado, o telefone não é mais fixo, ele caminha junto com você. Então o mundo do trabalho, aumentou as horas de trabalho, então você cria com essa tecnologia os “Workaholic”, pessoas que trabalham “full time” e isso faz com que nós tenhamos uma dedicação à família, dedicação ao lazer, ao ócio, ao estudo, cada vez menor, que é contraditório. Porque muito se falava na minha infância que infância, lá na década de 1970, que a tecnologia, robótica, informática e tudo mais diminuiria o tempo de trabalho do ser humano. Marx já falava isso lá no século 19 que não, o que nós temos é um aumento da carga de trabalho diário, esse sobretrabalho que Marx estava certo, corretíssimo, nas suas análises de 1848/1850, de que nós, o capitalismo, o modo de produção do capital ele vai criar maneiras de que você fique atrelado à empresa, ao mundo do trabalho quase que unipresente. (GUIMARÃES ROSA)

Clarice Lispector apresenta uma característica decisiva das tecnologias digitais: “Mesmo essa sendo uma ferramenta atemporal eu procuro não deixar que ela invada as minhas noites, sábados e domingos.”. A atemporalidade assegura que o trabalho docente possa ser realizado a todo e qualquer tempo. Para Clarice, a melhor maneira de estabelecer comunicação com os seus alunos é pelas redes sociais, com destaque para o whatsapp e o facebook.

Olha, agora você vai ver que eu sou um pouco contraditória, porque se eu digo pra você que eu não trabalho de final de semana, mas eu não tenho dúvida que a melhor maneira de falar com meus alunos são pelas redes, não adianta eu mandar um e-mail, não adianta eu

pregar um cartaz no quadro de aviso. Então, eu tenho pequenos grupos, por exemplo, os meus orientandos todos tem o meu telefone, meus contatos em rede, os meus perfis, e os grupos que estão nas minhas responsabilidades, por exemplo, o grupo menor de graduação, então eu coordeno por exemplo um projeto de ensino, e aí tem um grupo no whatsapp, e tem lá uma comunidade, ou no facebook ou numa outra plataforma que ele queira. Se eu preciso emergencialmente falar com eles, é ali que eu vou, não adianta tentar outra maneira, se eu mando um e-mail ele vai levar três dias pra ler o e-mail, se eu mando no whatsapp ou no facebook eu recebo a resposta em minutos. (CLARICE LISPECTOR)

Euclides da Cunha considera que, em virtude das funções que exerce na IFES, não pode ficar sem abrir aos e-mails no final de semana. Esse comportamento já está naturalizado e incorporado à rotina de vida.

Eu venho pra cá as 10, então das 7 às 10, das 8 às 10 eu trabalho em casa. [...] Vou fazer as leituras dos e-mails, das coisas que são... Isso também vai muito de cada um aqui, da condição que ocupa e da sua organização de vida, nem todo mundo vai fazer o que eu faço. Meus colegas, muitos aí não abrem e-mail fim de semana e eu não. Eu não posso fazer isso, nunca vou fazer, ninguém vai me convencer de não fazer isso porque é uma perda enorme, tem um preço não fazer [...] Então eu digo sempre assim, “tudo acontece no recesso, nos finais de semana”. (EUCLIDES DA CUNHA)

Pelo exposto pelos professores em seus depoimentos detectamos que a carga horária diária e semanal previstas ultrapassam a carga horária prescrita.

Eu geralmente estou na IFES às 7 da manhã todo dia e dificilmente eu saio daqui antes das quatro, cinco horas da tarde, então por volta de 10 horas diárias, alguma coisa assim. Varia entre 40 a 60 horas semanais a minha carga de trabalho. Eu te diria que pelo menos no mínimo umas duas horas de que eu trabalho em casa, no mínimo, isso vai depender obviamente da demanda. Eu acho que a minha carga horária de trabalho total deve girar algo em torno de 60 horas e aí a gente divide de acordo com a necessidade, aqui ou em casa, então é por aí. (TOM JOBIM)

A esse respeito, Oliveira, Pereira e Lima (2017, p. 611) esclarecem:

Nesse cenário, há um evidente aumento da sobrecarga de trabalho para os docentes, e torna-se corriqueiro trabalhar para além das 40 horas semanais que constam no contrato, sendo a jornada laboral estendida para os fins de semana, tomando o lugar das horas de lazer e do repouso.

Jorge Amado fala com naturalidade da extensificação da carga horária de trabalho. Expõe que trabalha nas manhãs de sábado e domingo, mas que não compreende que este comportamento seja algo demais.

Assim, essa jornada de 40 horas ela é bastante tranquila, eu tenho uma comodidade a mais que eu moro a uma quadra da minha sala, eu consigo ir toda hora de almoço pra minha casa, comer em casa. Então, assim, a minha jornada eu acho que ela é bem tranquila, claro

que não dá também, eu sempre trabalho sábado de manhã domingo de manhã. Então, é quase que rotineiramente, eu sempre tô trabalhando nesses períodos, mas não acho que seja demais a nossa carga horária. (JORGE AMADO)

Identificamos de modo quase unânime entre os trabalhadores docentes o uso das tecnologias digitais fora dos espaços laborais com a finalidade de trabalho. Mesmo estando geograficamente afastado do trabalho, o professor, em virtude das especificidades do trabalho docente, continua conectado evidenciando assim traços de um trabalho intensificado e extensificado.

5.3 Entre a cruz e a espada: impactos das tecnologias no trabalho e no cotidiano

Nesta seção abordamos a unidade de sentido “impactos das tecnologias digitais para o trabalho e o cotidiano da vida”. Bianchetti e Machado (2009, p. 56) assim esclarecem quanto à presença das TICs no trabalho docente:

E, neste processo, as chamadas novas tecnologias da informação e da comunicação (TIC) são poderosos mediadores no sentido de ampliar e intensificar a jornada de trabalho, particularmente no caso dos pesquisadores, que realizam o seu trabalho sem as limitações de um lugar e de um tempo predeterminados. De ferramentas auxiliares, facilitadoras, as TIC, paradoxalmente, transformam-se em meios de ampliação da produtividade e em expropriadores do tempo de descanso, lazer e fruição, tão necessário ao equilíbrio físico e emocional quanto o tempo de trabalho.

De modo específico, os professores coordenadores dos programas de pós-graduação *stricto sensu* identificam e avaliam a existência de impactos das tecnologias digitais para o trabalho em geral e para o cotidiano da vida.

Olha, os impactos são sempre positivos, essas tecnologias nunca atrapalham a vida da gente, elas vêm sempre pra facilitar, é uma demanda do ser humano estar comunicando, por isso que essas tecnologias evoluem com tanta intensidade, eu acho que os impactos são sempre positivos. Eu tenho um “atrasozinho”, eu não sou aquela pessoa que fica desesperado na fila para comprar lançamento tecnológico, deixa a coisa correr um pouco, tô sempre um pouco atrás. Mas também a gente procura não ficar na idade da pedra porque o próprio ambiente de convívio com as pessoas não me permite isso. Estou convivendo com jovens de 18, 20 anos e eu preciso saber falar pelo menos parte da linguagem desse povo se não eles não me deixam nem entrar na sala de aula. (JORGE AMADO)

Jorge Amado identifica aspectos positivos atrelados à presença das TIC no

trabalho docente. Pontua acerca da efemeridade dos processos tecnológicos, mas que prefere adotar a estratégia do “atrasozinho” para analisar com cautela cada inovação. Esclarece que o trabalho docente com jovens universitários requer implicitamente que o professor esteja “atenado” e para tanto ele busca a postura do equilíbrio. Na mesma direção, Guimarães Rosa enfatiza os aspectos positivos das tecnologias digitais:

Olha, eu te falo que o impacto é positivo, sempre positivo. A informática, telecomunicação é positiva, porque como eu falei pra você, eu participei de todo esse processo de revolução, desde a máquina de escrever, passando pela máquina elétrica, computador, ou seja, quando a gente fala em termos textual, fazendo uma dissertação de mestrado, na década de 1980 que eu participei como aluno com alguns professores, era uma coisa muito difícil, fazer o mestrado na máquina de escrever, imagine o que que era isso, complicado. Se errar uma letra, não podia ter erro, você perdia toda uma página, tudo datilografado, imagine você colocar mapas, tinham que ser mapas originais, mapas feitos a mão, na minha área [...] o uso de mapas era fundamental, então era muito difícil, imagine então o que que é essa revolução da tecnologia, hoje você tem esse acesso de fazer através dos “softwares” e dos aplicativos você faz textos muito mais fácil. (GUIMARÃES ROSA)

Clarice Lispector retoma uma questão que teve repercussão mundial: a caça dos “pokemons”¹⁰. Retomando a intensidade do jogo, expõe que possui limites:

Agora eu tenho alguns limites, por exemplo eu não cacei “pokemon”, não consegui, eu tenho alguns limites, porque eu não sou digital, eu sou da transição, então eu não cacei “pokemon”. Um monte de menino caçou, eu não me conformava com aquilo, mas é realmente uma reflexão filosófica. Com tanta coisa acontecendo, com tanta coisa por fazer, com tanta coisa me esperando, eu ainda não tenho esse desprendimento para ir sair pra caçar “pokemon”, mas pode ser um problema meu. Às vezes é um problema meu e não deles, isso não tá claro, eu só digo que eu não consegui, então eu tenho alguns limites também, tecnológicos, mas eu tento na medida do possível dialogar com essa geração, que eu vou insistir, com o pensamento organizado de maneira diferente da nossa. (CLARICE LISPECTOR)

Clarice Lispector aborda um possível ponto negativo advindo das tecnologias: é o sequestro da privacidade do indivíduo. Tudo parece ser público e aberto para o coletivo. Ao mesmo tempo que a tecnologia é imediata e instantânea, ela é invasiva, o que cria as bases para um paradoxo.

Ela banalizou essa invasão dessa privacidade. Então, ela tem um lado muito positivo, que é você ter acesso ao indivíduo e isso é positivo e o lado perverso é que esse acesso é o tempo todo. Então, o indivíduo deixou de ter privacidade. (CLARICE LISPECTOR)

¹⁰No período de coleta de dados, crianças, adolescentes, jovens e até mesmo adultos estavam bastante envolvidos em um jogo que consistia em “caçar Pokemons”. Para tanto, era necessário utilizar o aplicativo do celular e circular pela cidade para localizar virtualmente os pokemons.

O sequestro da privacidade está presente nas diferentes atividades da vida social humana. Mesmo estando no coletivo, as pessoas se abdicam da interação humana e fomentam um processo de concentração em si mesmo com momentos de dedicação à admiração do público.

Você percebe que as pessoas estão no restaurante e daí estão comendo e... [fazendo o uso do celular]. É difícil, isso é preocupante porque tá lidando com as relações de afeto, você não conversa mais com o outro enquanto você come, é preocupante por causa de postura física e é preocupante por causa de um processo de alienação também. Se você fica o tempo todo ali no game, tem coisa mais idiotizante do que o facebook? O facebook você olha e depois você fica esperando entrar um novo comentário pra você olhar, ele é idiotizante, ele não tá nem fomentando você ir fazer uma reflexão. Por exemplo, o whatsapp não, porque você ainda tá ali conversando com os outros, mas o facebook não, ele é idiotizante, então há uma capacidade de reflexão comprometida, porque enquanto eu fico vendo aquelas bobagens todas o mundo tá pegando fogo, o mundo tá literalmente de ponta cabeça e eu me matando de rir com um "meme". Veja, então tem hora que eu sou um pouco antipática com isso, é a mesma questão do "pokemon", nada contra o "pokemon", ele em si é inofensivo, mas os nossos jovens ficando o domingo inteiro atrás disso? Você percebe? Então eu vejo isso com preocupação. (CLARICE LISPECTOR)

Para Carlos Gomes, o impacto das tecnologias digitais é positivo, sobretudo no que se refere ao progresso da ciência. Nas suas palavras:

O impacto é imensurável, nós não conseguimos imaginar como seria sem essas tecnologias digitais atualmente com o volume de informação circulando, se nós não tivéssemos acesso a esse tipo de tecnologia eu acredito que o professor teria que fazer um doutorado mais especializado ainda, pra mexer apenas com uma faixa estreita do conhecimento. E graças às tecnologias digitais nós estamos sendo capazes de mantermos informados, atualizados e contribuir positivamente para ciência nacional, porque antes dessas tecnologias, modernidade ficar disponível para nosso uso cotidiano, nós estávamos sentindo muita dificuldade, porque em vista o volume de informação, inovações que surgiram a todo momento, o professor com giz e apenas a fala não estava dando conta mais, então essas tecnologias vieram porque acompanharam toda evolução da ciência. (CARLOS GOMES)

Machado de Assis problematiza que, com as tecnologias digitais, o professor aumentou o potencial de comunicação com o aluno, porém, como consequência nefasta obteve o afastamento das pessoas:

O impacto é que eu consegui ter uma melhor comunicação com o aluno, só que afasta as pessoas. Antigamente, eu tinha muitas reuniões presenciais com o grupo, hoje eu não tenho isso mais, muito pouco e eu acho que isso faz falta de vê o olho a olho, o que a pessoa tá sentindo. (MACHADO DE ASSIS)

O docente relata que foi preciso um policiamento interno para que os

problemas do trabalho não interfiram na convivência familiar. Assim relata:

Pra dentro de casa às vezes incomoda, porque você começa a levar mais trabalho pra casa, o professor já tem esse hábito e a gente começou a levar mais, você não desliga, e isso é uma coisa que eu e a minha esposa a gente tem que nos policiar muito, por exemplo, tô com muito problema com uma coisa e o problema chega em casa e a gente não tinha tanto disso. Agora, “Ah, chegou uma mensagem”, aí a pessoa já vai. [...] E aí eu acho que o whatsapp toda hora tá te ligando a problemas, toda hora está te lembrando dos problemas. Coisa que talvez no passado quando a pessoa só tinha um telefone fixo não tinha isso. (MACHADO DE ASSIS)

Para expressar a dimensão da vida para além do trabalho docente, Clarice Lispector relata com prazer dos cuidados que realiza com o seu jardim e com o seu pomar. Após um processo de adoecimento aprendeu a gostar dos momentos de descanso, enfim do ócio ou do nada para fazer. Nas suas palavras:

Eu tenho um jardim que até hoje eu falei que ele tá meio largado, aí sábado e domingo eu cuido do meu jardim. Eu até falo que aquilo é uma bobagem porque você gasta tanto dinheiro pra manter o jardim sem bicho e pra colher, mas é muito gratificante você levantar de manhã e, por exemplo, poder colher e fazer suco com o fruto que você colheu, é uma coisa muito bacana. Então, assim de final de semana, de noite não, de noite eu fico descansando, fico na televisão, fico lendo, tenho uma varanda que eu gosto muito de ir, aprendi a saborear um vinho, sentar com meu marido, tomar uma tacinha ficando na varanda, sem fazer nada, a gente fica horas. (CLARICE LISPECTOR)

Como estratégia de sobrevivência, Clarice Lispector compartilha que registra na agenda todos os seus compromissos para que o tempo de dedicação a cada atividade se torne visível e seja possível visualizar se o excesso de demandas interfere no tempo disponível. Para Clarice Lispector, a questão central é o estabelecimento de limites. Ela assim pontua:

Hoje bem, mas é como eu te disse, eu coloquei um tanto de limites. Limites mesmo, se você pegar minha agenda hoje, foi a primeira coisa que eu adotei e foi a terapia que me obrigou. A gente tem um limite físico e ele é dividido em horas, então eu criei o hábito de anotar. “Então eu tenho uma palestra sobre isso, se a palestra vai me tomar das oito às onze e meia eu não posso por mais nada aqui, porque eu não vou dá conta de fazer”, ou seja, se eu pegar muita coisa pra terça-feira, eu vou ter que invadir a meia-noite e olha que de vez em quando eu invado, olha aqui. (CLARICE LISPECTOR)

Clarice Lispector reconhece que hoje possui “um mínimo de sanidade para trabalhar”. Tal reconhecimento advém de um processo reflexivo sobre o seu processo-saúde após um período de completo adoecimento. Foi preciso que um profissional da saúde lhe dissesse que, caso ela morresse em virtude da sobrecarga

de trabalho, o trabalho na IFES teria seguimento. Tal choque de realidade e sua condição de saúde impactaram na opção de Clarice Lispector pela vida, o que de modo algum excluiu o trabalho. Demandou apenas um reordenamento do mesmo, com a nítida fixação de limites. Nas suas palavras:

*Então, hoje eu consigo ter o mínimo de sanidade pra trabalhar e fazer o tanto de coisa porque eu não diminui as coisas que eu fazia, não de maneira muito brusca, diminui um pouquinho. Eu só **não me agrido mais** a ponto de fazer de noite, sábado, domingo, feriado, pronto. Se dá pra fazer aqui eu faço, se não dá eu não faço e ninguém morre, e sabe o que é pior? Ninguém morreu. (CLARICE LISPECTOR, grifos nossos)*

Pelo exposto compreendemos todo o processo reflexivo através do qual Clarice Lispector adotou como estratégia de sobrevivência o estabelecimento de limites em sua vida profissional para que ela pudesse de fato ter vida. Ela percebeu o quão era agressivo com ela mesma permitir a extrapolação da jornada de trabalho para o período noturno, o sábado, o domingo e o feriado. O que era até então “natural” passou a ser entendido como banal e foi retirado do cotidiano da vida.

Os depoimentos dos entrevistados evidenciam o quanto o trabalho e a vida dos trabalhadores estão entrelaçados de modo a produzir sentido e significado para a existência humana enquanto trabalhador docente.

VI SAÚDE DO TRABALHADOR DOCENTE

Neste sexto item destrinchamos a categoria temática Saúde do Trabalhador Docente. Seis unidades de sentido integram a referida categoria: “Aspectos desgastantes da docência”, “Aspectos gratificantes da docência”, “Produtivismo”, “Trabalhar adoecido”, “Afastamento por motivo de saúde” e “Adoecimento de colegas em decorrência do trabalho”. Nele construímos uma discussão de natureza reflexiva sobre as interfaces existentes entre a saúde, o trabalho e a vida dos trabalhadores docentes.

Como parte da Saúde Coletiva, a saúde do trabalhador constitui um espaço que compreende o trabalho como um dos imprescindíveis determinantes sociais da saúde.

O trabalho é uma ação que vai se dá sobre o objeto de trabalho – que pode ser nocivo à saúde – mediante o uso dos instrumentos de trabalho – que também podem apresentar nocividade – configurando o próprio trabalho, com suas diferentes formas de organização, divisão e valorização, características de cada formação social e modo de produção, o que imprime um caráter histórico ao estudo das relações entre processo saúde/doença e trabalho. (LACAZ, 1996, p. 23)

A hodierna concepção de saúde do trabalhador “entende o social como determinante das condições de saúde, sem negar que o adoecimento deve ser tratado e que é necessário prevenir novas doenças, privilegiando ações de promoção da saúde” (MENDES; WÜNSCH, 2011, p. 467).

A saúde e a doença são, neste aspecto, admitidas como um transcurso social, na medida em que “o processo saúde-doença-trabalho se insere nos diversos aspectos da organização, divisão, processo e relações sociais no trabalho” (FREIRE, 2000, p. 170).

Particularmente, as cargas de trabalho simbolizam um composto de empenhos desenvolvidos para atender aos requisitos das tarefas, incluindo os esforços físicos, cognitivos e psicoafetivos (SELIGMANN-SILVA, 1994).

As mudanças sociais, os remodelamentos educacionais e os padrões pedagógicos decorrentes das condições de trabalho dos professores ocasionaram transformações na profissão docente. Os professores encontram-se “imersos em um conflito entre o que é exigido, o que desejam e o que realmente é possível fazer

diante dos obstáculos, das condições e da organização do trabalho na educação” (VIEIRA, 2014, p.117).

Os processos de desgaste físico e mental dos professores representam corolários negativos “não somente para o professor, mas também ao aluno e ao sistema de ensino. Os custos sociais e econômicos podem ter múltiplos desfechos: absenteísmo, acidentes, e enfermidades diversas (físicas, comportamentais e psíquicas)” (ARAÚJO; REIS; KAWALKIEVICZ, 2003, p. 20).

Na educação, é possível constatar esse processo mediante o histórico de desenvolvimento das políticas públicas. As políticas públicas educacionais do Brasil são mobilizadas por valores de universalização, desde o início da década de 1990, graças à precarização do sistema educacional e à intensificação do trabalho docente (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009). Historicamente, portanto,

Várias reformas educacionais têm sido implementadas especialmente a partir da década de 90, cujos focos privilegiam as noções de eficiência, produtividade e racionalidade de lógica capitalista, a partir da adoção de formas de gestão baseadas na descentralização administrativa, autonomia financeira e flexibilidade do planejamento. (OLIVEIRA; ROSAR, 2002, p. 47)

Isso ocorreu devido à necessidade de satisfazer a clientela com a proposição de que a educação seja acessível a todos, porém poucas considerações são realizadas quanto aos impactos desse processo nos que trabalham nas redes educacionais e na qualidade do serviço prestado pelos docentes nas redes de ensino do Brasil (BRANT et al., 2004).

Na relação saúde-trabalho, os professores mobilizam recursos disponíveis para tornar o trabalho possível e obter resultados positivos no exercício de sua profissão (SANTOS, 2006). Os agravos à saúde dos trabalhadores não constituem problemas particulares de uma pessoa, “obviamente que são vividos singularmente, mas são problemas sociais frutos da organização e relações sociais de trabalho mais gerais, mediado por várias partes que compõem a totalidade do mundo do trabalho e das relações estabelecidas” (LOURENÇO, 2009, p. 49).

Neste contexto, há a necessidade de compreender a atenção à saúde do trabalhador docente como um modo de contribuir para melhorar as condições de trabalho dos professores e, por consequência, o desenvolvimento da saúde coletiva em âmbito nacional.

A real compreensão da relação do trabalho com o processo saúde-doença do trabalhador no âmbito do ensino superior requer a consideração da carga de

trabalho e do nível de esforço físico, cognitivo e emocional dos trabalhadores, tendo em tela também as leis, os direitos e os valores em vigência na contemporaneidade.

Navarro e Padilha (2007, p. 15) compartilham um questionamento decisivo e central para esta pesquisa: “É preciso perguntar: que tipo de trabalho adocece corpo e mente e até mata? Certamente, não é o trabalho criativo, produtivo, prazeroso, que deveria ser central na vida das pessoas”. Começamos pela discussão dos impactos do produtivismo na saúde do trabalhador docente.

6.1 Produtivismo acadêmico e Saúde do Trabalhador Docente

*A Universidade hoje ela tá doente de maneira
geral, não sou eu, não é o meu amigo, a
Universidade hoje ela tá doente [...]
(CLARICE LISPECTOR, docente entrevistada).*

Nesta seção discutimos a unidade de sentido “produtivismo” e suas repercussões para a saúde do trabalhador docente. Tem ocorrido modificações no trabalho dos professores da educação superior, implicando em aumento da produtividade por meio da intensificação do trabalho em condições precárias.

É nesse contexto que o trabalhador docente tem exercido suas atividades, tanto no sentido cobrado pela sociedade, de balizamento dos seus ensinamentos em sala de aula às atuais demandas do capitalismo, como nas suas condições de trabalho e, também, na exigência de níveis mais elevados de qualificação. (LÉDA, 2006, p. 7).

Esta nova forma de organização do meio acadêmico afeta sobretudo os professores que atuam na Pós-Graduação *Stricto Sensu*, os quais passaram a ser avaliados por órgãos estatais como a CAPES. As políticas elaboradas pela CAPES embasam-se em um sistema de fomento e incentivos financeiros que valoriza a produtividade e a competitividade quase empresarial (SGUISSARDI, 2008).

Na lógica produtivista, o pesquisador/professor assume a necessidade de publicar para pontuar: a valoração de seu trabalho e conhecimento é quantitativa, sendo que “a necessidade de ‘pontuar’ transforma a vida acadêmica numa espécie de contabilidade, na qual tudo o que fazemos é quantificado.” (SILVA, 2008, p. 3).

A produtividade dissemina uma repercussão dotada de tensão no contexto acadêmico:

[...] falar essa palavra dentro de uma universidade, produtividade, você vai preso, quase nesse nível, então eu toco muito pela questão da produtividade, não é ser produtivista. [...] Eu prezo muito pela produtividade também porque o tempo é curto e nós temos que fazer tantas coisas. (EUCLIDES DA CUNHA)

O CNPq também reforça o caráter produtivista do ensino superior através da implantação do Currículo da Plataforma Lattes, por exemplo.

Talvez o Lattes seja a melhor expressão do mercado acadêmico em que se tornou a universidade pública. O Lattes tornou-se uma espécie de instituição avalizadora do status acadêmico e foi praticamente sacralizado enquanto referência para decisões que podem afetar a vida docente e discente. Se você não tem Lattes, simplesmente não existe. (SILVA, 2008, p. 6).

A centralização dos currículos determina aos profissionais uma atualização periódica e uma produção constante, fazendo do Lattes o passaporte da vida acadêmica. Assim, “o que vale na vida acadêmica não é o que se publica, mas sim a quantidade do que se publica” (VIEIRA, 2007, p. 33).

Apesar de o sucesso da educação depender do perfil do professor, a administração escolar não disponibiliza os meios pedagógicos necessários à realização das tarefas, cada vez mais complexas. Então, os professores são compelidos a buscar por seus próprios meios formas de requalificação, traduzidas em aumento não reconhecido e não remunerado da jornada de trabalho (BARRETO; LEHER, 2003). Assim, o sistema traslada ao profissional a responsabilidade de cobrir as lacunas existentes na instituição, a qual estabelece mecanismos rigorosos de avaliação, além de contratar um efetivo insuficiente.

A partir da nova lógica do capital, o mercado torna-se regulador das relações sociais, e as universidades passam a ocupar um lugar de formação e produção científica. A nova ordem resultou em reformas no ensino superior mediante ações da CAPES e do CNPq que acentuaram o produtivismo acadêmico (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009). Por produtivismo acadêmico entende-se:

O quantum de produção intelectual, sobretudo bibliográfica, desenvolvida num espaço de tempo específico, crescente de acordo com a qualificação acadêmica (“titulação”) do professor/pesquisador. Esse quantum básico é necessário para conservar os pesquisadores na sua posição estatutária em seu campo científico” (LUZ, 2005, p. 43).

O produtivismo constitui um processo de pesquisa de produção em massa. A própria academia transformou-se em um mercado produtivista, passando a mensurar os docentes por números. Nessa lógica, “a formação vem sendo cada vez

mais esquecida, o objetivo é produzir, ainda que sem formação ou conteúdo. Muitos estão adoecendo com este sistema. Mede-se, apenas, quantidade de produção acadêmica. A qualidade ficou de lado” (ALCADIPANI, 2011, p. 1176).

Ademais, o produtivismo acadêmico tornou-se referência de todo o trabalho docente, onde ser produtivo é indispensável para avultar e otimizar o tempo de trabalho. Contudo, para responder adequadamente às exigências da produtividade institucional é preciso intensificar o trabalho (LUZ, 2005). Conseqüentemente, evidencia-se a sobrecarga de trabalho ocasionada pelas exigências dos órgãos avaliadores, para os quais quanto mais produtos, maior a produtividade. Além da sobrecarga de trabalho, o docente ainda sofre com a “ausência de material e recursos didáticos (condições de trabalho), clientela assistida (superlotação), não reconhecimento da parte do aluno e da comunidade, desvalorização do docente” (MARIANO; MUNIZ, 2006, p. 81).

Presente primacialmente nas instituições de ensino superior públicas, o produtivismo acadêmico resulta das políticas mercantilistas, que refutam a educação superior enquanto direito social e a concebem como mercadoria, uma vez que “a qualidade foi substituída pela produtividade e o saber pelo custo/benefício” (RODRIGUEZ; MARTINS, 2005, p. 50).

A mercantilização do ensino “marca uma nova etapa histórica num movimento que se desenvolve ao longo de mais de um século: o deslizamento progressivo da Escola, da esfera ideológico-política para a esfera econômica; da ‘superestrutura’ para a ‘infraestrutura’” (HIRT, 2014, p. 42).

O docente do ensino superior insere-se em um quadro de transformação de seu trabalho: um sistema acadêmico competitivo, no qual “o sentido de produção incorpora o produtivismo, o que quer dizer a valorização da produção docente é fundamentada em determinados atributos, dos quais a quantificação é a base” (SILVA, 2008, p. 26).

A demanda por maior produtividade, o produtivismo acadêmico e as crescentes demandas impostas aos docentes determinam maior envolvimento laboral desses trabalhadores. Em tal processo conformam-se três fenômenos exclusivos do trabalho docente: o produtivismo acadêmico, a intensificação e a precarização do trabalho.

Na universidade também impera a égide do “capitalismo acadêmico” (CASANOVA, 2001; DELGADO, 2009), no qual os valores da sociedade mercantil

são cada vez mais transpostos para este lócus laboral. A ambiência do capitalismo acadêmico apresenta características bem peculiares, conforme nos esclarecem Bianchetti e Machado (2009, p. 53):

Termos e expressões frequentemente utilizados por investigadores, orientadores/supervisores, coordenadores de programas de pós-graduação e mesmo por estudantes apontam para a constituição de uma nova ambiência na universidade, na qual produtividade, competição, burnout, doenças do trabalho, intensificação, angústia, mediocrização, rankeamento, punição, publicação, redução de tempo, etc., aparecem como expressões das consequências de que são vítimas esses trabalhadores.

Os autores realizaram um apanhado das expressões típicas do ambiente da universidade marcado pela lógica do capital. Neste *checklist* identificamos condições de saúde que traduzem o quanto os trabalhadores são vítimas de um processo de adoecimento que clama por linhas de fuga potentes e criativas. Um pano de fundo, a saúde, que era secundário se torna evidente. E a sustentação do quantitativo começa a reordenar a vida e a saúde dos trabalhadores docentes.

O sistema CAPES preconiza um modelo de avaliação que vincula produção, financiamento e cumprimento dos prazos. O “surto produtivista” é complementado pelo “surto competitivo”, conforme nos esclarecem Bianchetti e Machado (2009, p. 56):

Nesse processo, a dimensão temporal atinge os pesquisadores na forma de encurtamento dos prazos para conclusão de dissertações e teses (24 e 48 meses respectivamente). Consegue-se assim inserir na academia um elemento que poderia ser considerado um “segredo da acumulação primitiva” (Marx, 1985): o que designamos aqui de “surto produtivista”, complementado por um “surto competitivo”, ambos traduzidos pela forte amarração entre fomento e avaliação dos programas de pós-graduação.

As IFES - e de modo específico os PG - demandam que os trabalhadores docentes tenham produtividade que, alimentada pelo “surto produtivista” e pelo “surto competitivo”, por vezes vê-se reconfigurada em um produtivismo com marcas indelévels para a vida e a saúde dos professores.

Para compreender de modo contextualizado os posicionamentos dos participantes do estudo, realizamos levantamento na Plataforma Sucupira das notas obtidas pelos PGs na última avaliação CAPES (2017) e, na Plataforma Lattes, consultamos o *Curriculum Lattes* dos participantes do estudo para verificar a existência de bolsa produtividade. As informações são apresentadas no Quadro 4.

Quadro 4 – Avaliação dos programas de pós-graduação e bolsas produtividade dos coordenadores participantes do estudo segundo área de conhecimento.

Área do Conhecimento (CNPq)	Mestrado Acadêmico		Doutorado		Mestrado Profissional	
	Nota*	Bolsa**	Nota	Bolsa	Nota	Bolsa
Ciências Exatas e da Terra	04	Não	04	Pesquisa 1D	04	Não
Ciências Biológicas	06	Produtividade Pesquisa 1D	04	Não	***	***
Engenharias	05	Não	07	Produtividade 1D	***	***
Ciências da Saúde	06	Não	05	Não	03	Não
Ciências Agrárias	05	Desenvolvimento Tecnológico e Extensão Inovadora 2	04	Produtividade em Pesquisa 2		
Ciências Sociais Aplicadas	04	Não			04	Não
Ciências Humanas	05	Produtividade em Pesquisa 2	05	Produtividade em Pesquisa 2	03	Não
Linguística, Letras e Artes	03	Não	***	***	***	***

Fonte: Elaborado pelas autoras com dados das Plataformas Sucupira e Lattes (2018).

Legenda:

* Nota do Programa divulgada na Plataforma Sucupira.

** Bolsa Produtividade informada pelos participantes do estudo e consultada na Plataforma Lattes.

***Inexiste programa na IFES.

O levantamento evidenciou que, dentre os participantes do estudo, sete possuem bolsa produtividade cuja concessão depende da produtividade do docente em sua área de atuação. Quanto à avaliação dos programas, há uma diversidade de notas. Importa destacar que três cursos possuem notas 6 e 7, consideradas de excelência; sete cursos possuem nota 4 (Bom) e cinco cursos receberam nota 5 (Muito Bom). Tal desempenho obtido nas avaliações endossa a sedimentação dos cursos ofertados na IFES estudada. No site da CAPES, explicita-se a importância da avaliação dos PG *stricto sensu*:

Os resultados da avaliação têm usos diversos: estudantes se baseiam nas notas para escolher seus futuros cursos, e agências de fomento nacionais e internacionais orientam suas políticas de fomento segundo as notas atribuídas pela avaliação. Os estudos e indicadores produzidos pela avaliação para induzir políticas governamentais de apoio e crescimento da pós-graduação e estabelecer uma agenda para diminuir desigualdades entre regiões do Brasil ou no âmbito das áreas do conhecimento. (CAPES, 2017)

A sedimentação dos resultados obtidos pelos docentes e pelos programas é transformada em notas que, como anuncia a CAPES, induzem políticas governamentais. No nível micro, esses processos incidem na voracidade e

velocidade das demandas por produtividade, conforme Bianchetti e Machado (2009, p. 56) pontuam:

Os limites entre o espaço de trabalho e fruição desvanecem-se: o pesquisador vê-se desamparado diante da voracidade e velocidade das demandas por produtividade. As TIC possibilitam a dispensa das deslocamentos, a realização de entrevistas virtuais, a orientação pela rede, etc. No entanto, o ganho de tempo e economia de energia não foram compensados com mais tempo para o lazer.

Os trabalhadores docentes assumem uma condição de impotência em virtude do desamparo advindo da situação de voracidade e velocidade das demandas por produtividade a que são submetidos. Os trabalhadores são captados pelo discurso de que com as TIC eles estarão eximidos de deslocamentos, reduzirão os encontros presenciais ou possuem flexibilidade para o trabalho quando estão capturados e monitorados por formas de controle sofisticado. Temos assistido a uma diluição do espaço e do tempo dedicados ao trabalho e ao lazer.

O que fora apontado pelos autores Bianchetti e Machado (2009) encontra ressonância no discurso de Tom Jobim que assim se posiciona:

A docência ela meio que faz esse limite sumir, eu obviamente me polio, eu tenho filhos então eu reservo um tempo para eles, mas perto de prazos ou coisas do gênero, dependendo da demanda do trabalho, esse limite some ou não é marcado, não é preto no branco, é degradê. (TOM JOBIM)

O trabalho docente tem promovido a diluição das fronteiras existentes entre o trabalho e a vida, fomentada pela existência de prazos. A esse respeito, Monteiro Lobato destaca o quanto a questão do excesso de trabalho somado à existência de prazos repercute na constituição da saúde dos trabalhadores docentes:

Eu tenho excesso de atividades, acaba desgastando o fato de ter muitas tarefas e datas, sempre muitas dessas tarefas têm datas finais pra execução e nessa questão de você ter muitas atividades você acaba abraçando muitas atividades e no final, é o que eu tava falando antes, as vezes você precisa trabalhar um final de semana, a noite não mas eu tenho usado mais fins de semana quando isso acontece então isso desgasta, acaba que o estresse da ansiedade de concluir. (MONTEIRO LOBATO).

As publicações são o produto concreto final da produção acadêmica, momento de socialização dos resultados das pesquisas. Em uma lógica aonde se tornou crucial e decisivo publicar, elas têm também se reconfigurado como status e geram outros desdobramentos:

[...] o problema da co-autoria; da proliferação de periódicos; da inscrição de trabalhos em eventos sem, às vezes, a preocupação de comparecer para apresentar/debater; das 62 coletâneas; da

proliferação de editoras e da publicação mediante pagamento por parte do próprio pesquisador-escritor; da apropriação do trabalho dos orientandos; etc. Estamos hoje numa situação na qual praticamente o pesquisador não consegue publicar um livro de sua autoria exclusiva, pois este demanda pesquisa, reflexão, (re) elaboração, adensamento, o que supõe tempo. [...] Cabe destacar, contudo que, neste aspecto, estão a ser registados avanços interessantes, mas ainda não o suficiente para modificar a prática do publicar porque é preciso. (BIANCHETTI; MACHADO, 2009, p. 62-3).

Atrelada à necessidade latente por publicações, a lógica do capital e do consumo ainda traz explícita a ideia de que elas precisam ser velozes para serem, portanto, vorazes, com repercussões evidentes para os processos de trabalho como um todo. Ademais, cumpre refletir que a temporalidade tem sido mais valorizada que a qualidade, assistindo a uma inversão de valores na qual o quantitativo se sobrepõe explicitamente ao qualitativo.

O capitalismo acadêmico legitima uma lógica perversa e violenta para a saúde do trabalhador docente na medida em que cria mecanismos ardilosos para que o professor seja compelido a sentir e a externalizar o seu “fracasso”, responsabilizando-se por ele. A produtividade é o marco decisivo por meio do qual os docentes são alocados em dois distintos grupos: produtivos ou improdutivos. Maués (2010, p. 154) elucida que:

[...] a maior cobrança vem do próprio professor que sente o equilíbrio psíquico comprometido à medida que é visto como um doutor “não produtivo”, sentindo-se como um professor de classe inferior. Na “nova” cultura acadêmica há uma cobrança para que todos os doutores se engajem nos Programas de Pós-Graduação. A própria Universidade vem priorizando esses Cursos em detrimento dos Cursos de Graduação. (MAUÉS, 2010, p. 154).

Há entre os trabalhadores docentes, isto é, entre os próprios pares, um sistema de competição oriundo do produtivismo. A cobrança que a priori seria apenas institucional é internalizada pelos trabalhadores e adquire um status pessoal e anterior a que é realizada pela organização. Deste modo, a instituição ocupa-se com a valoração daqueles que mais trabalham ou superam a jornada de trabalho prescrita. Ao trabalhador e aos seus pares fica a incumbência da vigilância individual e coletiva.

Para driblar a marca da quantidade de publicações esperada para cada professor em cada PG são adotadas estratégias diversas, com destaque para a publicação em coletânea ou em co-autoria com os orientandos. Há entre os pares um “surto competitivo” que se torna parâmetro a ser superado. Tais automatismos

desencadeiam adoecimentos, como nos explicita Clarice Lispector:

Mas como o meu amigo publicou 12 capítulos de livro esse ano, pra eu tá no mesmo nível que ele eu tenho que publicar pelo menos 12. Eu publico os que eu consigo escrever, sem sofrimento que é seis. Eu publiquei seis capítulos de livro esse ano e ainda assim é muito, mas porque eu tenho os meus orientandos que trabalham comigo, agora eu mesma escrever, foi um, com qualidade, com decência, um. “Mas como você publicou seis?”, com os meus orientandos. Então, assim, para você publicar 12 ou você tá se matando ou você inverteu as prioridades. (CLARICE LISPECTOR)

Carlos Gomes apresenta uma dimensão que de fato constitui um ponto nevrálgico no tocante ao cargo de coordenador da pós-graduação que repercute diretamente na constituição da saúde do trabalhador. Trata-se da gestão de pessoas e da tomada de decisões que nem sempre contemplam os desejos de todos. Essa é uma atribuição que possui desdobramentos no campo interpessoal e constitui um desgaste para o coordenador. Segundo o docente Carlos Gomes,

Nós vamos ganhar saúde a médio prazo, e na universidade o nível de competitividade entre os docentes e todo esse meio acadêmico e com os demais pares, realmente a gente tem que ocupar esses cargos como a coordenação da pós, que eu acredito que seja, principalmente aquele que quer melhorar a qualidade da pós-graduação e faz as reestruturações, as mudanças necessárias, mexe com pessoas, como aqui [...] nós fizemos cortes que nunca tinham sido feitos. Então, houve uma revolta geral e a gente foi bastante cobrado, mas no final o somatório, é que a gente deixando o cargo, eu acredito que o somatório seja positivo. (CARLOS GOMES)

A medida em que o tempo dedicado ao trabalho aumenta, aquele dedicado à fruição, conseqüentemente, diminui. Trabalho e vida parecem fundir-se em uma unidade, isto é, em um mesmo lado de uma moeda que era para ter a princípio dois lados, mas em virtude das circunstâncias passa a se constituir em um lado só. Guimarães Rosa nos apresenta repercussões da lógica da produtividade para a vida dos professores:

[...] aquela exigência de produtividade, do papel e tudo mais, impacta e muito. Ou seja, nós levamos esse trabalho para todas as nossas esferas de amizade, as esferas familiares. Então, nós temos ali o trabalho na IFES, pública principalmente, ele é um trabalho full time, eu não largo de ser professor [...] quando chego num clube ou quando vou pra alguma cidade, eu sou sempre aquele professor da IFES. Então, isso faz com que nós tenhamos uma interferência praticamente total, que vai acabar só na aposentadoria e olha que em alguns casos, até mesmo alguns aposentados retornam para trabalhar, mas interfere, óbvio que interfere na questão da quantidade de tempo que a gente tem para nós mesmos, para nossa família. Cada dia esse tempo vai diminuindo porque vai aumentando esse sobretrabalho. (GUIMARÃES ROSA)

Para a IFES, o professor adquire o status de coisa, sendo valorizado aquele que “vira a noite” trabalhando. O quantitativo sobrepõe ao qualitativo e, impelidos por esta lógica, o padrão de valoração do trabalhador docente parece estar humanamente invertido. Clarice Lispector assim problematiza:

Para a Universidade a gente é uma fórmula, porque o dinheiro que vem do MEC, ele vem com base em quantos alunos entram, quantos alunos formam, quantos doutores eu doutorei, quantos mestrados eu mestrei e quantos trabalhos eu publiquei, eu virei coisa. E aí de verdade a Universidade valora menos o professor que tem a saúde como eu, eu tô me lixando, mas você precisa tá bem, você tem que tá muito seguro da sua escolha pra não se abalar com isso, porque realmente a Universidade valora o professor que vira a noite. (CLARICE LISPECTOR)

A questão da valoração do professor perpassa a dimensão individual e coletiva. Entre os pares há a veiculação de acontecimentos que embora sejam aparentemente individuais assumem a esfera do coletivo. A lógica que sustenta tal valoração é tão perversa que a IFES incute na mentalidade do trabalhador que ele é insubstituível e de que sem ele não é possível prosseguir. Clarice Lispector compartilha um episódio que contribui para a compreensão de situações dessa natureza:

Outro dia eu ouvi uma professora que falou assim para mim com a maior naturalidade: ela tava chegando na casa da mãe dela pra comemorar o aniversário de 70 anos da mãe e ligaram da Universidade e ela entrando no portão, falou pra mãe que surgiu um imprevisto. E ela falou isso com o maior orgulho, eu olhei aquilo e fiquei “Não é possível, tá tudo de ponta cabeça”, mas a Universidade valora e todo mundo ficou admirado, “Nossa, como ela trabalha”, eu fiquei chocada com aquilo, entendeu? “Meu, sua mãe tá fazendo 70 anos, você não sabe se ela vai tá lá amanhã, a Universidade vai tá lá”. Aí vem as três perguntas: Alguém morre se eu não for? Eu marquei com alguém? Precisa ser eu? Por que se não precisar ser eu, eu pego o telefone e digo “olha fulana, você não pode ir lá ir me substituir e resolver isso?”. Então, essa visão de que a gente é insubstituível ela é muito perversa e a Universidade alimenta isso e valora quem publica muito, isso é um horror. (CLARICE LISPECTOR)

Clarice Lispector identifica que criação de espaços para a escuta, o debate e o diálogo entre os professores acerca dessa realidade pode ter um efeito positivo para a saúde dos trabalhadores docentes. A docente assim se pronuncia:

É, a gente devia ter momentos de conversar sobre isso, porque eu só me percebi das bobagens que eu fazia quando eu me vi contando isso para outras pessoas num grupo. Quando eu me vi contando que eu vim trabalhar com uma sonda, é que eu vi a aberração que aquilo era. Então, quando eu escuto, eu verbalizo, eu me dou conta da aberração que é. E como a gente não verbaliza mais nada, então se

a gente tivesse momentos ou espaços que permitissem esse verbalizar, a gente aí ouvi o tamanho da asneira que você tá fazendo, com o tempo, porque essa professora por exemplo, contou isso pra mim e não se deu conta, ela contou rindo como se fosse “você não tem noção de como eu ando trabalhando, olha o que aconteceu”, e ela falou como se fosse uma coisa que ela não tivesse alternativa e que fosse bom, eu falei “é difícil”. Não sei, a gente tinha que pensar em um mecanismo onde o indivíduo conseguisse perceber o que ele tá fazendo com ele mesmo porque também não é a Universidade. A Universidade ela cobra, mas ela não te obriga, ninguém tá pondo uma arma na minha cabeça e me obriga a estar aqui, é pior, é o que Foucault chamava de autovigilância, é a gente que se vigia e se cobra, ninguém tá me cobrando. (CLARICE LISPECTOR)

Clarice Lispector apresenta uma análise crítica sobre a realidade do produtivismo de modo a desmistificar possíveis culpabilidades que por ora recaiam sobre o trabalhador. A centralidade de seu discurso aponta para a necessidade de que o professor primeiramente dialogue e reflita sobre a sua condição para que possa então, gradativamente, conscientizar-se e reconhecer a dinâmica na qual encontra-se inserido.

Como dito anteriormente, há mecanismos sutis para garantir que a autovigilância e auto cobrança se reproduzam, pois o “ninguém tá me cobrando” escamoteia a realidade de que as políticas estatais de pesquisa, as agências de fomento, os pares e a própria instituição desenvolveram mecanismos para mensurar a produtividade acadêmica que introjetam em cada docente os parâmetros da “cobrança”.

Segundo Carlos Gomes, no que tange ao produtivismo, há ainda uma dimensão internacional que incide sobre o trabalho docente. Adotar como parâmetro os índices internacionais de produção torna evidente um fator limitador do nosso país: a disponibilidade de recursos financeiros:

Acredito que sim, principalmente aqueles docentes que se dedicam mais, porque não ficam na zona de conforto e são os docentes que permitem que a universidade tenha um prestígio. E que nós vemos, principalmente em nível internacional, nós temos muito o que melhorar e aqueles docentes conscientes de alta produção são incansáveis, tem como parâmetro os pesquisadores docentes a nível internacional e quer a atuação em nível competitivo internacional, nós temos que redobrar os nossos esforços porque os recursos materiais, financeiros são bem mais precários no nosso país do que nos países mais desenvolvidos. (CARLOS GOMES)

Diferente dos demais entrevistados, a docente Rachel de Queiroz verbaliza que não identifica em seu trabalho e em sua realidade as repercussões do

produtivismo. Segundo ela, a exigência por evolução dentro da carreira vem sobretudo internamente e inexistem cobranças institucionais neste aspecto.

Eu não sinto isso, principalmente porque uma das coisas que me assusta na docência e nesse trabalho nosso, é que se você passou num concurso, se você não quiser fazer mais nada, se quiser ficar sempre do mesmo jeito, você pode, você não tá sendo cobrado por uma evolução. Então, isso é muito pessoal, essa pressão que a gente coloca em cima da nossa carreira, desse evoluir dentro da carreira, eu não sinto que ela venha de cima de uma forma tão pesada, é a gente que cria. (RACHEL DE QUEIROZ)

Para Cora Coralina a valorização da pesquisa constitui o passaporte para que a IFES seja e pense grande:

Eu acho que o desafio é financeiro, importante, a universidade precisa de dinheiro, agora o desafio também é de gestão, dinheiro sem gestão boa... Então, a gente precisa de dinheiro e a gente precisa de uma boa gestão, a gente precisa de um reitor, de pró-reitores, de coordenadores que realmente acreditem que pesquisa é importante, que a universidade precisa disso, que é isso que vai fazer a universidade crescer. (CORA CORALINA)

A análise empreendida evidencia que cada trabalhador docente elabora e compreende a seu modo a questão da produtividade e assume um comportamento peculiar frente ao que lhe é exigido. Ainda assim é possível mapear e agrupar posicionamentos e tendências comuns.

Nesse sentido, evidencia-se o fato de que a produtividade é entendida pelos professores na lógica e na dimensão do produtivismo. Os professores sentem-se compelidos a produzir em virtude de uma série de fatores determinantes, com destaque para o condicionamento da produtividade a nota de avaliação dos programas, disponibilização de bolsas produtividade bem como a vinculação do professor ao corpo docente do programa. Está incutida nas falas dos entrevistados clareza quanto aos dispositivos de avaliação bem como auto cobrança, autovigilância e expectativas em relação à carreira que, por vezes, são verbalizadas como relacionadas ao posicionamento de cada docente quanto há evidências de suas relações com as dinâmicas presentes na instituição e nas políticas de avaliação da pós-graduação e das agências de financiamento.

6.2 Vivências de prazer e sofrimento

Nesta seção apresentamos os aspectos gratificantes e desgastantes do

trabalho docente identificados nas narrativas dos professores entrevistados. Tais aspectos encontram-se imbricados na rede emaranhada de atuação dos professores nas quatro possíveis linhas de frente do trabalho - gestão, pesquisa, ensino e extensão - e traduzem a natureza da organização e das condições de trabalho, além das relações sócio-profissionais construídas no ambiente laboral.

A profissão docente é considerada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) como uma das mais estressantes, pois ensinar tornou-se uma atividade desgastante, com repercussões evidentes na saúde física, mental e no desempenho profissional (REIS et al., 2006).

Em termos gerais, o trabalho pode ser considerado como um fator de construção de identidade e uma fonte de realização do indivíduo. O trabalho é fundamental na vida do homem, por constituir o meio pelo qual esse se insere na sociedade, podendo desencadear sentimentos de prazer e satisfação, e também de sofrimento e fadiga (KESSLER; KRUG, 2012).

Do trabalho pode advir prazer e/ou sofrimento, tema assim tratado por Merlo (2010, p. 139):

Outra contribuição da Psicodinâmica do trabalho e a sua abordagem da relação com o prazer que pode existir entre o trabalhador e o trabalho. Na realidade concreta e na vivência individual do trabalhador, não se encontram apenas sofrimento, mutilação e morte. A compreensão da maneira como se elaboram as duas facetas da organização do trabalho, isto é, aquelas que são, respectivamente, fonte de sofrimento e prazer, é indispensável para se ter uma interpretação mais global dos laços entre trabalho e saúde, e também para se procurarem alternativas satisfatórias.

O contexto de trabalho influencia a saúde do trabalhador, pois o modo como seu trabalho é realizado possibilita que sua atividade seja ou não considerada prazerosa. Para a ergonomia do trabalho, a atividade realizada é mediadora entre o sujeito e o contexto organizacional, tendo como parâmetro os objetivos a serem cumpridos. Assim, o sujeito que transforma seu meio também é transformado pelos resultados de seu trabalho (FERREIRA; MENDES, 2001).

Para melhor compreender a profissão docente, é preciso que se amplifique o conceito de prática educativa, pois “a profissão docente é uma prática educativa, é uma forma de intervir na realidade social, no caso mediante a educação” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 178).

Desgastes osteomusculares e transtornos mentais, como apatia, estresse, desesperança e desânimo, são formas de adoecimento que têm sido identificadas

em professores (BARROS et al., 2007). Por outro lado, “o mestre, visto antes como uma figura profissional essencial para a sociedade, é hoje um profissional que luta pela valorização e reconhecimento social do seu trabalho” (LEMOS, 2005, p. 5). Um único construto formado por três fatores (valorização, reconhecimento e desgaste) engendra vivências de prazer-sofrimento (MENDES; TAMAYO, 2001).

A dinâmica do reconhecimento incorpora-se ao coletivo do trabalho, resultando na construção da identidade do trabalhador, que sente satisfação e realização pessoal mediante o reconhecimento de seu empenho investido na realização do trabalho (MENDES; ARAÚJO, 2007).

A satisfação no trabalho constitui um estado psicológico que resulta da percepção do sujeito sobre até que ponto as atividades por ele desenvolvidas atendem ou não a valores que considera importantes. Pode estar relacionada ao desenvolvimento pessoal, realização e construção de identidade. O saudável está relacionado ao enfrentamento das imposições e pressões do trabalho que provocam a instabilidade psicológica, tendo lugar o prazer quando as condições geradoras de sofrimento são transformadas (MENDES, 2007).

O prazer no trabalho está associado à identidade social e pessoal. Desta forma, o trabalho não se restringe a uma mera atividade; é algo que porta uma realização para o sujeito, que passa a se reconhecer como útil na sociedade (RESENDE; MENDES, 2004).

O sofrimento e as situações de desconforto também podem existir no trabalho. As vivências de sofrimento estão relacionadas às questões de falta de reconhecimento, de autonomia e de liberdade de expressão no ambiente de trabalho, além do estresse e a sobrecarga de trabalho (RESENDE; MENDES, 2004). Mendes, Costa e Barros (2003, p. 1) afirmam que:

O sofrimento é definido como uma vivência individual ou coletiva, frequente e permanente, muitas vezes inconsciente, de experiências dolorosas como angústia, medo e insegurança provenientes do conflito entre as necessidades de gratificação do binômio corpo-mente e restrição de satisfazê-las, pelas imposições das situações de trabalho.

O desequilíbrio entre as exigências do trabalho e as expectativas pessoais conduz o trabalhador ao desgaste emocional e físico, sendo que a falta de motivação pessoal, associada às condições organizacionais, pode provocar a redução da realização profissional e o estresse (ZANELLI, 2010).

Caso ocorra a predominância do sofrimento, “o trabalhador poderá utilizar-se de estratégias de mediação individual e coletiva, que objetivam superar, resignificar e/ou transformar o custo humano negativo do trabalho e do sofrimento, visando a garantir as vivências de prazer e de bem-estar no trabalho” (FREITAS, 2006, p. 17).

Todavia, as “estratégias de defesa para o enfrentamento [do sofrimento] não conseguem evitar o adoecimento e preservar seu equilíbrio. As consequências do sofrimento podem afetar a vida do trabalhador, porque o trabalho invade toda a existência do ser humano” (MARTINS; OLIVEIRA, 2006, p. 123).

Normalmente, prazer e sofrimento coexistem no ambiente de trabalho, podendo haver predomínio de um ou de outro. Nesse aspecto, a Psicodinâmica do Trabalho é compreendida como um conjunto de conhecimentos sistemáticos que permitem uma nova forma de estudar a relação trabalho e saúde, a partir da dinâmica intrínseca no contexto de trabalho, transformando-o em um lugar de saúde e/ou de patologias e de adoecimento devido a fatores e manifestações subjetivas, psíquicas, sociais, políticas e econômicas do trabalhador (MENDES, 2007).

Saliente-se que o trabalho pode favorecer tanto a doença como a saúde. Do mesmo modo, a relação saúde/trabalho não se refere somente aos trabalhadores em si, e inconsistente é a separação entre espaço de trabalho e espaço privado, posto que a própria família do trabalhador pode ser diretamente atingida pelos efeitos do sofrimento ou beneficiada pelas vivências de prazer no ambiente laboral (DEJOURS, 2011).

Especificamente em relação ao trabalho docente, percebe-se de uma forma geral um acúmulo de trabalho. As tarefas comumente são diversificadas, contudo fragmentadas; adicionam-se as exigências profissionais por qualificação e metas de produtividade nas publicações, orientações e participação na comunidade científica. Exige-se desses trabalhadores boa qualificação, qualidade de ensino, contínua atualização de conhecimento, mas nem sempre lhes são fornecidos subsídios para isso. Vejamos como os participantes do estudo compreendem as vivências de prazer e de sofrimento do trabalho docente.

Para Vinícius de Moraes, o prazer em dar aula constitui um aspecto gratificante do trabalho docente, remetendo diretamente ao componente da identificação e do pertencimento ao referido trabalho. Nas suas palavras: “*Eu faço o que eu gosto, eu gosto de dar aula. É prazer, eu acho que isso é prazer, quando você faz o que você gosta, você faz com prazer.*” (VINÍCIUS DE MORAES). O

professor correlaciona o gostar de fazer algo à existência de prazer em fazer este algo, o que repercute positivamente no sentido atribuído ao trabalho e a repercussão no campo da saúde dele advindo.

Jorge Amado identifica que o fato de os estudantes se envolverem com a disciplina por ele ministrada e/ou ainda realizarem *feedbacks* positivos acerca do seu trabalho constituem aspectos gratificantes relacionados ao seu trabalho. Ele assim relata:

É bom quando você desenvolve um conteúdo, por exemplo, na presença do estudante, e os estudantes se envolvem e a gente na conclusão daquilo em bom termo, e você percebe que o estudante adquiriu e ele gostou, isso é muito gostoso. Agora eu me sinto muito bem porque com essas preocupações que eu estou apresentando, via de regra, eu acompanho a avaliação que os estudantes fazem sobre mim e, felizmente, elas são ótimas, então eu me sinto muito recompensado com isso. [...] Eu acho o seguinte, a nossa profissão eu tenho que passar conteúdos e não é só jogar, e é um relacionamento vendedor-comprador, eu sou o vendedor do conteúdo, o estudante é o comprador, eu preciso convencê-lo a comprar. Essa é uma preocupação que me mantém, acho que é um ponto central. (JORGE AMADO)

Nesse sentido, percebemos que ao prazer enunciado por Vinícius de Moraes por meio de uma relação de nítida identificação e pertencimento com o trabalho docente é acrescida por Jorge Amado a manifestação da realização profissional a partir da adesão dos alunos ao trabalho que está sendo realizado. Assim, se para Vinícius de Moraes o prazer relacionado ao trabalho depende sobretudo que este trabalhador sinta gosto pelo o que faz, de maneira complementar, para Jorge Amado, a vivência da realização profissional requer uma interação com o aluno, sendo esta mais uma preocupação para ele como trabalhador docente.

Contudo, por mais que o professor atue em prol da construção e da manutenção de uma relação produtiva com os seus alunos, faz-se imprescindível considerarmos que tal produtividade dependente de um outro ser humano, externo ao professor, que assim como ele possui uma estrutura de personalidade, uma dinâmica psíquica, uma história de vida e projetos de vida que podem ou não ser compatíveis. Além disso, as relações de ensino-aprendizagem são atravessadas por condições infraestruturais e de organização do trabalho docente na IFES.

Assim como Jorge Amado, Zélia Gattai atribui grande valorização aos *feedbacks* dado pelos alunos ao professor. Todo esse processo de reconhecimento imprime marcas na constituição da identidade e da saúde do trabalhador docente:

Nossa, muitos. Por exemplo, um aluno da minha área, [...] não é uma matéria que de cara você vai gostar então o gratificante para mim é um aluno chegar e falar “nossa professora, adorei essa disciplina”, porque 90% chega e fala que não gosta, entende? Então, não tem nada melhor do que o aluno falar que entendeu e que gostou. A mesma coisa quando um aluno entra para o laboratório para fazer pesquisa e ele não tem ideia do que acontece, começa a trabalhar e começa a gostar. Ele chega e fala “muito bom trabalhar aqui, muito bom fazer o que o pessoal do laboratório faz” e ele continua, continua trabalhando, continua publicando, isso é gratificante. É bom quando a gente vê um “paper” publicado, mas dentro da história daquele “paper” tem tanta coisa, às vezes é um aluno que custou pra defender, que custou pra ter resultado, que o resultado sai aos 45 do segundo tempo e tá ali o “paper” bonitinho, publicado e a gente olha e tem um maior carinho por aquilo. Todo “paper” ele tem uma história, isso é gratificante. Tanto dentro da sala de aula como na gestão também tem coisas gratificantes, um aluno chega lá e ir agradecer a secretária, agradecer ao coordenador por problemas que tenham sido resolvidos. Então, eu acho que das três áreas, todas as três tem pontos positivos, gratificantes com certeza e a gente tem que saber levar as coisas boas daquilo que foi ruim, porque se no final se for para dar certo, dá certo e bola pra frente, amanhã é outro dia, a gente começa tudo de novo, então é isso. (ZÉLIA GATTAI)

A narrativa de Zélia Gattai é revestida de complexidade, pois é permeada pela valorização das relações interpessoais e reconhecimento dos alunos e pela publicação. A história do *paper* é, na realidade, a história de vida de trabalhadores docentes e alunos pesquisadores atravessada pelo modo como o conhecimento tem sido produzido nas instituições e que gera, contraditoriamente, prazer e sofrimento.

Guimarães Rosa identifica e atribui centralidade ao trabalho docente desenvolvido no âmbito do ensino. Para ele, dar aula corresponde a uma condição propiciadora de liberdade. Assim como para Vinícius de Moraes, há uma relação de identificação e pertencimento com o que é produzido no âmbito do trabalho docente, afinal, como ele enfatiza,

Eu não sei se todos são assim, mas eu particularmente quando eu tô na sala de aula eu tô mais livre, eu me sinto mais liberto, porque eu nasci pra pensar, acho que é uma característica minha, pra ficar pensando, relacionando, relaciona aqui com aquilo, e na sala de aula parece que isso é exacerbado. Então, eu tenho sempre pensamentos da realidade que nos cerca e dentro da sala de aula eu tento fazer essas relações daquilo que tá acontecendo no mundo com obviamente com o conceito teórico daquela aula, então eu fico muito absorvido, muito relacionado com aquilo, ou seja, o mundo parece que gira em cima em relação à sala de aula naquele momento. (GUIMARÃES ROSA)

Clarice Lispector reconhece como aspecto gratificante atrelado ao trabalho docente a liberdade existente para a construção da formação dos profissionais que

atuam na sociedade de um modo geral. Identifica que a condição de autonomia vivenciada pelo professor na IFES constitui um fator que promove a diferença no trabalho docente na medida em que possibilita uma comunicação direta entre a educação e a sociedade. Clarice assim esclarece:

O que eu falei lá no início, o aspecto mais gratificante mesmo é a liberdade que nós temos até mesmo pra discutir isso que eu falei pra você, porque se nós vivêssemos numa sociedade fechada ou ditatorial eu não teria nem a liberdade de questionar o comportamento do outro. Então, eu acho que nós vivemos numa IFES que ainda é libertária, eu concordo que tem os seus erros, mas tem muito mais acertos do que erros, tanto é que se nós pegarmos os maiores cientistas do Brasil, mais de 90 por cento sai das Universidades públicas, é aqui que forja a massa pensante, aquele que vai atuar na sociedade enquanto médicos, enfermeiros, geógrafos, professores, ou seja, você tem essa massa principalmente nas Universidades públicas e eu participo disso e isso pra mim é muito gratificante. Como eu falei no início, essa liberdade, essa autonomia de ser professor na IFES e de interferir diretamente na sociedade que nos cerca pra mim é a maior gratificação. (CLARICE LISPECTOR)

Clarice Lispector acrescenta que, para além da autonomia do trabalhador docente, a identificação do amadurecimento do aluno e a qualidade de suas intervenções constituem devolutivas muito gratificantes para o professor que, também, se configuram em desafios ao trabalho docente em decorrência do perfil do aluno na atualidade. Lidar de modo saudável e criativo com a diferença geracional constitui um gargalo para o trabalhador docente. Afinal, o encontro humano entre aluno e professor promove igualmente o encontro de diferentes subjetividades, identidades e histórias de vida.

E ele amadurece do ponto de vista intelectual e fica melhor que a gente, essa é a melhor coisa eu acho. Quando você vê que o menino ficou assim, eu tenho orientando do doutorado hoje que são de longe melhores do que eu, de longe, isso é legal. É legal mas te coloca em cheque, então você tem que tá bem emocionalmente pra não achar, “ficou melhor do que a gente”. Eu já tenho ex-aluno hoje que é doutor, dá aula, eu acho isso muito bacana, muito bonito, o desafio é como conseguir fazer isso com uma juventude que cada vez é mais diferente de mim, esse é o desafio. (CLARICE LISPECTOR)

Na mesma direção do que fora exposto por Clarice Lispector, Tom Jobim identifica como aspecto gratificante advindo do trabalho docente a repercussão do trabalho desenvolvido pelo professor na formação do aluno.

Eu acho que ser professor, ser docente, necessariamente você não pode ser egoísta. Na realidade a satisfação de qualquer professor é saber que você gastou um tempo ali preparando e lecionando e que aqueles alunos absorveram, se não totalmente pelo menos

parcialmente e que aquilo vai direcionar a formar um profissional melhor. Então, acho que a grande satisfação que eu tenho, pessoalmente em relação ao meu trabalho é saber que eu contribuí pra melhorar aqueles que passam, que eu tenho oportunidade de ensinar. (TOM JOBIM)

De modo análogo, Rachel de Queiroz também identifica a formação do aluno como um aspecto muito gratificante.

Com certeza, eu acho que uma das coisas que mais gratificam a gente é você ver um aluno que sai da faculdade e se dedica à profissão e tem bom reconhecimento, um bom desempenho, acho que o nosso trabalho é esse. Então isso é muito gratificante (RACHEL DE QUEIROZ)

Por sua vez, Carlos Gomes identifica como aspecto gratificante do trabalho docente a atuação na PG com centralidade nas modificações por ele implementadas a partir da atuação como gestor deste curso. Contribuir para o crescimento do curso e acompanhar os resultados desse engajamento propiciam ao docente a realização profissional. A devolutiva da comunidade quanto ao trabalho desenvolvido pelo professor repercute positivamente no modo como o trabalhador docente reconhece a sua relação com o trabalho. Ele assim esclarece:

É uma satisfação o exercício da docência, principalmente depois de um certo tempo, é o que traz a maior satisfação é atuar na pós-graduação. E principalmente, a gente tendo a oportunidade como eu tive de exercer coordenação e poder fazer aquelas mudanças necessárias que sempre vimos como urgente e que constantemente nós cobrávamos a antigos coordenadores e que de certa maneira não foram realizados e tendo a oportunidade a gente realizou. Então, isso traz uma satisfação grande e, a partir de 2016, nós fomos contemplados com a bolsa de pós-doutorado, então nós estamos supervisionando estudantes de pós-doutorados. Então, esse conjunto mestrado, doutorado e pós-doutorado nós estamos observando que traz uma satisfação muito grande porque nós com toda a nossa bagagem científica já atingimos um volume e maturidade onde tendo esse universo de alto nível de estudantes, Nós conseguimos contribuir e refletir em termos de produção científica de mais alto nível, isso aí é o que eu acho de grande satisfação. E a outra seria o reconhecimento do meio, principalmente da comunidade, e demandam cada vez em maior número de alto nível os estudantes querendo fazer principalmente doutorado e pós-doutorado e são estudantes. (CARLOS GOMES)

Paralelamente aos aspectos gratificantes relacionados ao trabalho docente, os professores também se posicionam quanto aos seus aspectos desgastantes que, assim como os primeiros, repercutem na constituição da saúde e da vida dos trabalhadores docentes.

Vinícius de Moraes identifica como fator desgastante do trabalho a questão da

exigência e verbaliza que: “então eu faço muitas coisas. É aquela frase *“faço mais do que eu dou conta e menos do que eles exigem, tipo assim, eu fico nessa coisa”*. Fica evidente a relação desproporcional existente entre o que é exigido ao professor e o que ele de fato possui condições para realizar. Vinícius assume a impossibilidade de atender a tudo o que é exigido, pois afinal, não existem limites para a relação métrica que regula o trabalho docente no âmbito do capitalismo acadêmico. Acrescenta, ainda, que se sente “[...] muito exigido. Então, aí vou me virando, vou no “se vira nos 30”, vou tentando, apago um incêndio aqui, apago um incêndio ali, vou indo. (VINÍCIUS DE MORAES)

Na perspectiva de Vinícius de Moraes, além da repercussão emocional decorrente das exigências, há ainda um notável impacto no âmbito da qualidade do que é produzido.

Nossa, essa ideia da exigência que devido a isso a qualidade do trabalho diminui e às vezes da aquela sensação que eu poderia fazer algo que eu não faço, que eu poderia fazer melhor algo que hoje eu faço de uma forma corrida. Por exemplo, escrever um texto, sei lá, em quatro horas, se eu fizesse isso em dois dias a qualidade desse texto seria outra, fazer uma pesquisa, sei lá, gasto duas horas, fazer uma orientação, por aí vai. (VINÍCIUS DE MORAES)

Vinícius de Moraes problematiza que é socialmente esperado que o coordenador da PG assuma todas as funções necessárias ao andamento do programa, inclusive aquelas por ventura paralisadas em virtude da mobilização dos demais trabalhadores nos movimentos de greve.¹¹ O acúmulo de funções expõe os trabalhadores docentes a uma situação de desgaste, afetando diretamente a sua saúde e a sua vida. Ele assim elucida:

Por exemplo, nesse momento da greve, eles querem que eu faça ofício. Eu não vou fazer, entendeu? [...] Ele está me julgando, falando que eu sou incompetente, só que não é tarefa minha e eu vou fazer isso para que? Para simplesmente, sei lá, aliviar a parte dele? Não! Eu estou coordenador para fazer a função de coordenador, se esse ofício está ali para mim fazer, e eu vejo que não é uma coisa urgente, ele vai ter que esperar. E aí ele vai “descer o pau” em mim, falar “olha, o coordenador não fez isso para mim”, aí ele vai falar “ah, mas ele podia fazer, iria gastar uma hora para fazer isso, sei lá, trinta minutos para fazer isso”, é trinta minutos de uma outra atividade que eu poderia está fazendo, e por aí vai. (VINÍCIUS DE MORAES)

Atuar como coordenador de um programa de pós-graduação *stricto sensu* é, também, desgastante na medida em que por vezes diante das atividades que

¹¹No período de realização das entrevistas, os técnicos administrativos estavam em greve. De modo específico, Vinícius de Moraes relatou com intensidade a sobrecarga a que ele foi exposto em virtude dessa realidade.

requerem a presença e o engajamento de um coletivo de trabalhadores, estes se fazem inexistentes ou indisponíveis. Ele se sente exigido, cobrado e responsabilizado por todas as mazelas que por ventura possam existir na realidade cotidiana do trabalho na IFES. A ausência de um coletivo engajado de trabalhadores e inexistência da divisão de tarefas produz, também, mais sobrecarga para o coordenador que fica ainda mais suscetível aos desgastes oriundos do trabalho.

*Eu vou fazendo o que dá. E aí as pessoas às vezes esperam que você faça mais do que dá. Um outro exemplo, bem simples, sábado agora eu podia tá jogando bola, podia tá roubando, podia tá matando, vou tá aqui aplicando prova da seleção do Mestrado. Ai eu cheguei e mandei pra todos os colegas “precisa de pessoas pra aplicar a prova”, sabe quantos responderam? Um. Se eu não for quem vai? E é minha obrigação? Não, **eu sou só um coordenador**. Se eu sou coordenador, a priori eu poderia falar “Você vai, você vai”. Não é função minha ir lá e aplicar a prova. Tá certo que também não é função nem de “A” nem de “B” e tal, mas poderia dividir as tarefas. (VINÍCIUS DE MORAES, grifos nossos)*

Vinícius de Moraes problematiza que o cargo de coordenação de PG é por vezes evitado pelos trabalhadores docentes tendo em vista a sobrecarga e as expectativas a partir dele vislumbradas:

Eles te exigem que você seja sempre o 10, mas ai eu sei que eu não sou. Ai eles olham pra mim e eu “não sou”. Coordenador por exemplo, eu sou coordenador, “Tá ruim? Tá. Tá aqui, assume você”. Ai não tem ninguém pra vim fazer o meu trabalho, continua aí. Então isso exige de você muitas habilidades no seu dia a dia.[...] No caso, os meus pares, eles querem que eu faça diversas atividades que eu não faço. (VINÍCIUS DE MORAES)

Jorge Amado identifica como fator desgastante do trabalho docente a realização do processo avaliativo dos alunos com seus eventuais desdobramentos. A realização profissional identificada por Jorge Amado como fator gratificante do trabalho docente é contraposta aos incômodos rotineiros do processo avaliativo dos alunos do seguinte modo:

Uma coisa que me incomoda e que acontece rotineiramente é corrigir relatórios, corrigir prova, essas coisas, é um negócio que a gente faz, mas você não faz com o mesmo carinho. E aí os colegas da Pedagogia entendem que na hora que você tá corrigindo é um momento rico porque de certa forma, não presencialmente, mas você está dialogando com o estudante e deve encontrar formas de procurar saber porque que o sujeito, por exemplo, não está indo bem, porque que ele não está acompanhando, você passou o conteúdo e ele estava na sala, ele não responde, quer dizer, a avaliação toma uma dimensão muito maior do que a gente dá, porque nós fazemos a avaliação e entrega a nota. [...] Olha o tanto. Eu não gosto de ser juiz da vida dos outros não. (JORGE AMADO)

Guimarães Rosa identifica desgastes referentes ao trabalho docente no campo das relações interpessoais no processo de ensino-aprendizagem. O atual perfil dos alunos desafia o professor no que tange às diferenças intergeracionais:

Então, eu tenho alunos arredios, isolados, individualistas que não pensam na coletividade, porque é o mundo da tela, do “ecrã” faz com que as pessoas fiquem isoladas daquele mundo e desconfiem de todos, e aquela desconfiança danada. Então, as relações interpessoais elas se alteraram muito e com isso o respeito, o respeito que a gente tem com outros, com o semelhante, principalmente com os mais velhos, isso modificou bastante. Então, eu vejo muito isso, um distanciamento, eu vejo muito a falta de empoderamento e a falta de conhecimento, muito mais informação e menos conhecimento, eu vejo uma subjetividade cada vez maior, mas não vejo o empoderamento desses alunos, então a dificuldade maior hoje de nós professores dentro da Universidade pública é essa, chegar até o aluno (GUIMARÃES ROSA)

Para Rachel de Queiroz, a dimensão mais desgastante do trabalho docente refere-se à relação com os pares, isto é, com os demais trabalhadores docentes: “*Sim, como sempre. Eu acho que o pior de tudo, da IFES é a nossa relação com os pares, então isso é bastante desgastante, então é uma coisa que me incomoda um pouco.*”. Tal fato é reiterado pela maioria dos docentes ao longo das entrevistas.

Clarice Lispector entende que, no âmbito da pesquisa e do ensino, há distintas manifestações do aspecto intergeracional:

Então, quando é um trabalho mais de iniciação científica, de pesquisa ele entende, que aí vem a capacidade reflexiva argumentativa, mas no exercício cotidiano de sala de aula nem sempre o aluno entende. Então, lidar com essa diferença geracional é muito difícil. (CLARICE LISPECTOR)

Machado de Assis identifica como desgastante o campo das relações interpessoais com os alunos e com os próprios professores e relata que:

Os aspectos mais desgastantes que eu vejo hoje na docência são em dois níveis, o nível dos seus colegas de trabalho e o nível com relacionamento com o aluno. Eu acho que o problema maior hoje na vida docente são os próprios colegas, o relacionamento não é muito simples aqui por conta daquele plural que eu tava te falando, de objetivos diferentes pra uma coisa só, isso aí às vezes é conflitante, da forma que você lida com o aluno, da forma que o outro cara enxerga o que que é lidar com aluno, de você ter hoje, como ficou muito tempo sem concurso fica uma diferença etária muito grande [...] São visões muito antagônicas e isso gera um pouco de conflito, gera um pouco de sofrimento, eu acho que isso aí que não é muito legal. A universidade tem que se oxigenar muito rápido, a pós-graduação faz isso, ela oxigena mais, certo? Agora quem ficou meio parado, aí às vezes dá conflito e eu acho que hoje esse é o maior problema quando você tem conflito interno, dentro do seu departamento, dentro da sua unidade, é muito ruim, é muito

desgastante, é a coisa mais chata. Você não tem vontade de vir aqui trabalhar pra não encontrar a pessoa sabe? Isso é um problema muito sério. (MACHADO DE ASSIS, grifos nossos).

Carlos Gomes relata sobre a existência de duas possíveis modalidades de “massa docente” dentro do PG. Há um grupo definido como “massa crítica de excelente nível” que assume e cumpre as metas de produtividade estabelecidas e, portanto, colabora para o crescimento e o fortalecimento do programa. Há outra “massa de professores” que fica na “zona de conforto” e não adere às diretrizes do capitalismo acadêmico. As distinções entre esses grupos são bem delimitadas, rígidas e se distanciam de um ponto de equilíbrio ou razoabilidade.

Acrescida a toda a essa conjuntura, há ainda uma incompreensão dos trabalhadores docentes quanto à realização dos necessários cortes de professores tidos como “improdutivos” ou sem a produtividade esperada e estabelecida pelos órgãos de avaliação e fomento, bem como pactuados internamente em cada programa. Carlos Gomes assim elucida:

*Desgaste seria que nós, conforme eu disse, dentro do universo docente, temos uma massa crítica de excelente nível e que isso que permite que a nossa pós-graduação tenha o conceito que tem, mas ao mesmo tempo existe uma massa de docente, estou dizendo em termos de pós-graduação, que fica naquela zona de conforto e não se dedicam e na medida que a pós-graduação vai ascendendo níveis superiores no ranqueamento, é claro que o nível de exigência aumenta em termos de produção científica e toda a atuação do professor e pesquisador. Então, nós temos que abrir oportunidades pra novos docentes de excelentes níveis, mas ao mesmo tempo nós temos que fazer cortes, e **esses cortes são desgastantes**. Vemos tentativas de dirigentes dentro da própria unidade de dar uma conotação política a esse tipo de necessidade do coordenador atuar, isso aí também traz desgaste, porque acredito que na pós-graduação não há espaço pra política, onde apenas deve predominar a meritocracia. (CARLOS GOMES, grifos nossos)*

Machado de Assis vincula a manifestação do adoecimento com os desgastes vivenciados no trabalho: “Grande parte das professoras com problemas assim, muita enxaqueca, muita sinusite, muito problema sério com relação a dores de cabeça, isso é um problema docente enorme.”. O trabalho docente em regime intermitente é por ele entendido como fator de desgaste intenso, conforme evidenciado pela seguinte narrativa:

Agora o meu fim de semana eu tenho que ficar resolvendo problema pra segunda-feira, eu já tive síndromes, eu sou um cara tranquilo, mas eu já tive uma síndrome de Burnout, tipo, ver a musiquinha do Fantástico¹² e você já começar a desesperar, sabe? Doença da afta

¹²Programa exibido pela Rede Globo aos domingos. Sinal de que a segunda-feira é eminente.

na boca, eu tenho espinhas, estou tenso essa semana. Eu vou refletindo, afta ou espinha, olha aqui que monstro. Então, isso vai acontecendo porque você vai somando, porque vai acumulando, fim de ano? Nossa senhora, eu tenho Plataforma Sucupira pra finalizar, eu tenho dois processos seletivos pra fazer e você sabe o quanto que eu ganho a mais por isso? 800 reais. É por isso que eu te falo, isso é frustrante, ninguém quer ser coordenador. É igual tipo assim, “sobrou fulano”, eu tão novo sou coordenador porque sobrou eu, tem tanta gente mais capacitada e tal, mas é por isso que é desestimulante. Você põe o mesmo cargo que eu tô hoje e se fosse com uma CD¹³ ia ter briga pra ser, sabe? É isso que às vezes meio que te frustra, mas enfim. (MACHADO DE ASSIS)

Zélia Gattai identifica desgastes nas diferentes dimensões de atuação do trabalhador docente: na gestão, na docência e na pesquisa.

Da gestão é lidar com diferentes características de docentes, isso a gente não consegue agradar 100% do quadro docente, então o desgastante é isso certamente. Dentro da docência, o desgastante, na minha opinião, é quando eu pego [uma turma] muito complicada, muito difícil e tenho problema [...] Então, isso é desgastante, ter que entrar na sala e trabalhar com uma turma difícil, isso é bem trabalhoso. Dentro da pesquisa, o desgastante são os resultados negativos, mas eles no final eles se tornam positivos porque a gente tem a ideia [...] resultado negativo é uma coisa positiva, significa que aquilo que deu errado não é aquilo. [...] A pesquisa ela te deixa tem dia que bem mal por conta de resultados que você não esperava, mas ai você chega em casa, descansa, pensa um pouco e no outro dia você tem uma ideia em cima daquilo, então é um desgaste bem a curto prazo quando compara com um desgaste de uma gestão, o desgaste de uma docência, porque a docência você fica com o aluno quatro meses dentro de sala de aula, a gestão você fica ai dois anos, a pesquisa não. A pesquisa você tem que resolver aquilo naquela hora, então depois vem o resultado na forma de “paper” você nem lembra mais. (ZÉLIA GATTAI)

A compreensão de Zélia Gattai engloba diversas dimensões citadas pelos outros trabalhadores e sinaliza tanto a complexidade das relações interpessoais com alunos e com os pares quanto a condução das pesquisas. Chama a atenção o fato de que os desgastes com as pesquisas requerem soluções velozes e apontam para um desfecho positivo: a produção.

6.3 Trabalhar adoecido

Nesta seção discutimos o fenômeno através do qual o professor, mesmo adoecido, comparece ao trabalho. Trata-se do presenteísmo, muitas vezes definido

¹³Função gratificada que, no período da pesquisa, consistia em R\$ 12.309,21 (valor total). Os ocupantes de CD podem optar por receber o valor integral da remuneração do CD ou a remuneração do cargo acrescido de 60% da remuneração do CD.

como o absenteísmo de corpo presente. A esse respeito, os professores se posicionam aparentemente, de modo plural, porém com perspectivas bastante alinhadas entre si.

Ensinar constitui uma atividade altamente estressante que incide no desempenho profissional do docente e na sua saúde física e mental. Diante disso, em 1983, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) apontou os professores “como sendo a segunda categoria profissional, em nível mundial, a portar doenças de caráter ocupacional, incluindo desde reações a giz, distúrbios vocais, gastrite e até esquizofrenia” (WEBBER; LIMA, 2011, p. 727).

Vários são os agravos à saúde do trabalhador – distúrbios osteomusculares relacionados ao trabalho, síndromes neuróticas específicas, estresse crônico, depressão e outros (CRUZ; LEMOS, 2005).

Assim, a atividade de trabalho está peremptoriamente vinculada ao processo de adoecimento dos trabalhadores, considerando-se que a atividade docente é exigida cotidianamente, física e psicologicamente. O adoecimento do corpo docente teria sua gênese no paradoxo perceptível entre a missão e a invisibilidade do trabalho aos olhos da organização escolar (NORONHA; ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2008).

A fadiga e a frustração constantemente mencionadas pelos docentes podem estar associadas aos obstáculos relacionados ao volume de trabalho e à precariedade das condições existentes, mas também às altas demandas no trabalho, incluindo as demandas emocionais, junto com uma expectativa social de excelência, cujo limite é exigir do professor uma atuação capaz de reverter a situação na qual se encontra. (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 344).

A profissão docente é uma das que padecem com o estresse e outras síndromes procedentes das transformações no mundo do trabalho, notadamente pela proletarização do trabalho docente (MOREIRA et al., 2010).

Os estímulos estressores associados à atividade laboral são variados e podem ser sintetizados da seguinte forma: sobrecarga – caracterizada pela urgência de tempo, responsabilidade excessiva, falta de apoio e expectativas excessivas próprias ou de pessoas que o cercam; falta de estímulos – tédio; solidão ou falta de solicitações de sua capacidade e potencial; ruídos, alterações do sono; falta de perspectivas; mudanças constantes determinadas pela organização, por introdução de novas tecnologias, mudanças no campo de atuação profissional, mudanças auto impostas, além da negligência no cuidado com as condições ergonômicas na

organização do trabalho, que invariavelmente tendem a comprometer física e psicologicamente os professores (BENEVIDES-PEREIRA, 2002).

O desgaste físico e emocional ao qual os professores estão submetidos em seu ambiente de trabalho e na execução de suas tarefas também é muito significativo na determinação de transtornos relacionados ao estresse, como é o caso das depressões, transtornos de ansiedade, fobias, distúrbios psicossomáticos e a síndrome de *burnout*.

A síndrome de *burnout* na educação é um fenômeno complexo e multidimensional que advém da interação entre fatores individuais e do ambiente de trabalho, e sua ocorrência em docentes é considerada um fenômeno psicossocial importante porque afeta ao mesmo tempo o professor e o ambiente educacional, interferindo no alcance dos objetivos pedagógicos (SILVA; CARLOTTO, 2003).

No tocante ao fenômeno do “mal-estar” docente, entende-se que

Sufocados pelas exigências que a realidade educacional lhes impõe e por ideais educativos inalcançáveis, os professores manifestam uma enorme angústia e grande sentimento de desamparo e muitos não encontram saídas a não ser pela via do isolamento justificado pelas licenças médicas que autorizam sua retirada (DINIZ, 2008, p. 4).

Dos indicadores do mal-estar docente, destacam-se: “Fatores principais: recursos materiais e condições de trabalho; violência nas instituições escolares; o esgotamento docente e a acumulação de exigências sobre o professor” (ESTEVE, 1999, p. 46).

Entretanto, nem sempre o mal-estar é sinônimo de uma patologia. Na maioria das vezes, encontram-se vivências de sofrimento nomeadas de várias formas: ansiedade, angústia, preocupação, estresse, tensão, entre outros (DEJOURS, 2011).

No âmbito nacional, as mudanças na organização do trabalho docente com as novas exigências e competências postuladas trouxeram sobrecarga de trabalho para os professores, tanto em relação ao volume de trabalho, à precariedade das condições de ensino, à diversidade e complexidade existente em sala com as quais o professor é obrigado a lidar, quanto à expectativa social de excelência do seu trabalho (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2006).

Os sintomas mais comuns do trabalhador com presenteísmo são: cefaleia, dores lombares, alergias, distúrbios gástricos, angústia, irritação e depressão

(PILETTE, 2005). Nesta situação, as pessoas estariam trabalhando, porém sem “produzir” em sua plenitude.

Todas essas enfermidades decorrem não apenas do exercício da profissão, mas também das condições mais amplas geradoras de estresse como, por exemplo, insegurança, baixa remuneração, violência escolar, constrangimentos institucionais, meio social de atuação, jornada de trabalho, aposentadoria e temas relacionados mais pormenorizadamente à política de progressão funcional. Jorge Amado aborda sua condição de saúde em relação às variações das demandas enfrentadas no trabalho docente:

Olha, eu tenho sido muito feliz ao longo da vida com o meu corpo, acho que mentalmente e fisicamente. Por vezes a gente tem estresses, nós temos que tomar decisões e decisão quando você tem que tomar, sempre a decisão ela será favorável a algum e não favorável a outros, mas desde que você assuma posições de gestões e cargos de gestão isso aí é uma atividade natural, nunca me senti incomodado não. Quando a atividade administrativa é mais intensa, os números lá nos exames dos médicos eles costumam a mexer um pouco, acho que são estresses. A glicose, os lipídios, essas coisas todas andam subindo, mas depois voltam ao normal. (JORGE AMADO)

Jorge Amado correlaciona trabalho e saúde de modo intrínseco e vincula as alterações identificadas nos exames laboratoriais aos fatores estressores vivenciados no trabalho. Reconhece que o processo decisório, no âmbito da gestão, é algo por si só desencadeador de estresse e que, na condição de gestor de um curso de PG, tem se conscientizado que o processo de tomada de decisão é algo complexo e estressante por si só, além de inerente a esta realidade.

Vinícius de Moraes compartilha uma realidade comum a todos os professores participantes desta pesquisa. Na condição de gestores, conciliam a gestão com o ensino, a pesquisa e a extensão. Nesse sentido, o professor fica comumente impossibilitado de abdicar do cumprimento de sua carga horária diurna em virtude de uma agenda intensa de compromissos e de atividades administrativas. Na mesma direção, não pode dispor de estar presente nos horários previamente agendados para atuar no ensino. Assim, num ciclo repetitivo e intermitente de indisponibilidade e, ao mesmo tempo, exigência por uma disponibilidade total para o trabalho docente, o trabalhador docente vive, literalmente, conciliando todas as janelas a um só tempo.

De modo específico, Vinícius de Moraes reitera a vivência do estresse no esforço continuado de demarcar limites entre a vida pessoal e a vida profissional.

Para tanto, está gradativamente inserindo novos hábitos de vida em seu cotidiano:

O estresse é sempre um motivo de preocupação pra gente, no começo era muito pior, porque eu tentava e não conseguia muito separar a minha vida fora da Universidade com a vida da Universidade, mas hoje eu separo até razoavelmente, então eu consigo separar o final de semana pra fazer as coisas que eu faço, não abro e-mail em final de semana, não respondo “WhatsApp” no final de semana, então quando você consegue ao máximo separar isso você consegue uma qualidade de vida melhor, mas por exemplo eu gostaria de ficar aqui na Universidade oito horas e eu não fico, a minha média diária é com certeza de dez pra cima, entendeu? Então, é uma coisa que eu não consigo por que, eu faço muitas atividades administrativas e isso é durante o dia, e como eu dou aula, na licenciatura é a noite, então não tem jeito. Eu não venho aqui à noite e falo assim “eu não vou de manhã porque eu vou a noite”, porque aí vem reunião, vem várias coisas, que o pessoal não fica aqui a noite. Então, eu acabo trabalhando em média mais do que oito horas por dia. (VINÍCIUS DE MORAES)

Guimarães Rosa esclarece que já veio para o trabalho várias vezes adoecido.

Várias vezes. Eu tenho dois grandes problemas crônicos, não é agudo, mas é crônico. Eu tenho um problema crônico de dor na coluna, osteomuscular, um problema que me acompanha até mesmo quando era magro, com o sobrepeso isso piorou. Desde que eu me conheço por gente, desde pequeno, quando eu jogava bola nos campinhos [...] eu tenho problema de coluna, mas isso lógico, com a idade e com o sobrepeso iam piorar, então já vim muitas vezes com dores lombares e com remédios. Eu tomo os meus remédios que meu irmão é médico, ele me receita, então eu tomo lá os meus remédios e venho aqui meio entorpecido, mas vim trabalhar várias e várias vezes, já dei aula, já fiz trabalho de campo, trabalhos exaustivos, mas, adoecido. E outro problema crônico que é a questão da visão, às vezes a leitura, porque nós lemos muitas teses, monografias, dissertações, trabalho de conclusão, ou seja, uma quantidade de leitura muito grande. Então, isso reflete na minha dor de cabeça e tomo os meus remédios, os analgésicos da vida e venho trabalhar. Então, trabalhar doente foram várias vezes, com febre, gripado, isso pra mim sempre foi muito complicado porque eu trabalhei muito tempo na iniciativa privada e falta na iniciativa privada é complicada, você vai trabalhar mesmo se arrastando. Eu já tive dois amigos que morreram na sala de aula. (GUIMARÃES ROSA)

Guimarães Rosa expõe a existência de problemas crônicos de saúde: coluna e visão, ambos agravados pelo ritmo de trabalho enquanto docente. O fato é que o entrevistado em questão já foi trabalhar muitas vezes adoecido. Tem internalizado em si a vivência na iniciativa privada de que mesmo “arrastando” o docente vai trabalhar. Embora se refira às instituições privadas como aquelas em que “você vai trabalhar mesmo se arrastando”, o mesmo tem ocorrido na universidade pública: o docente trabalha adoecido graças à medicalização, aos “analgésicos da vida”.

Zélia Gattai expõe que já veio adoecida para o trabalho, porém nunca houve

nenhuma manifestação mais grave que uma gripe. Nas suas palavras: “Já, gripada, essas coisas bem corriqueiras, mas nada grave”. (Zélia Gattai). É quase unânime entre os professores o reconhecimento de que uma gripe ou uma dor de cabeça não constituem motivos para o não comparecimento no trabalho.

Clarice Lispector compartilha que já trabalhou muitas vezes adoecida, mas após um necessário processo de inserção de novos hábitos e comportamentos, assumiu a condição de protagonista da construção de sua própria saúde:

*Muito. Eu não sabia que tava doente, eu vinha adoecida, mas era uma doença silenciosa. [...] Já cheguei a vir gripada, cheguei a vir muito doente, pra você ter uma ideia de como eu estava doente, quando eu passei por cirurgia eu ainda tava com sonda, tava com os pontos, eu tinha cinco dias de cirurgia, uma cirurgia severa, grave porque mexeu com o fígado, eu vim trabalhar. Isso é insano, no dia que o médico descobriu ele falou: “- Você vai morrer naquele lugar”, você entendeu? **Isso não é saudável, isso não é bonito.** E por que a gente faz isso? Por que a gente acha que a Universidade vai parar sem a gente. Nada, ninguém para, mas eu precisei ouvir isso do médico, ele falou: “- Você vai morrer e todo mundo vai continuar igual”. E o mais interessante quando eu me peguei fazendo isso eu falei “- Não, tá tudo errado”. Imagina você com ponto, com dor, cinco dias de cirurgia e de sonda aqui no corredor da faculdade, pra que isso? Então, isso eu não faço mais hoje, de jeito nenhum. (CLARICE LISPECTOR, grifos nossos)*

O caso de Clarice Lispector é emblemático, pois traz com intensidade os processos de adoecimento, a permanência na universidade mesmo adoecida e a construção de uma nova lógica de cuidado e da compreensão do trabalho. Assim reflete:

Mas por exemplo, hoje eu vim pra cá com dor de cabeça, pergunta se alguém vem com dor de cabeça, mas hoje eu vim. Lembra as minhas perguntas [menção a outro momento da entrevista]? Eu marquei com alguém, então eu venho, se eu não tivesse marcado hoje [a entrevista] a minha postura era não vir hoje, depois de passar por tudo que eu passei. Antes não, antes eu vinha de qualquer maneira. (CLARICE LISPECTOR)

Foi preciso que Clarice Lispector fosse confrontada pelo médico para refletir sobre a gravidade de sua condição que chegou a afirmar que caso morresse, a rotina da IFES seguiria sem ela. Clarice Lispector reconheceu o quanto foi agressiva consigo mesma, ao insistir em ir trabalhar mesmo estando doente e no período pós-operatório.

Carlos Gomes insere-se em um sistema de comprometimento incondicional para com o trabalho, enfatizando a existência de “necessidades inadiáveis”, que poderiam comprometer todo o trabalho:

Sim. Nós às vezes temos necessidades inadiáveis, principalmente no final do ano, como a nossa área de atuação é [...], nós estamos em um período de [...] que é agora, outubro e novembro, março e dezembro, nós temos que levar materiais para o campo. Então, nesse período é inadiável toda a atuação do coordenador do programa de melhoramento da pesquisa e às vezes mesmo a gente não estando com excelente saúde, nós temos que ir exercer o nosso papel se não compromete todo o trabalho passado e futuro. (CARLOS GOMES)

Tom Jobim considera a impossibilidade de ter quem o substitua em pelo menos 90% das coisas que faz, motivo pelo qual, em nome da responsabilidade, trabalhe ainda que adoecido. O docente enfatiza que outros trabalhadores vão conseguir se afastar plenamente do trabalho para cuidar da saúde. Porém, no seu caso, tomar esta decisão seria irresponsabilidade. O ponto crucial é que caso as condições mínimas inexistam, elas podem ser mentalmente elaboradas e mantidas. Assim, temos organização de uma dinâmica psíquica desfavorável à saúde do trabalhador:

*Sim, várias vezes, por responsabilidade. Tenho que vir, **não tem quem me substitua em 90 por cento das coisas que eu faço**, então eu tenho que fazer. Acontece que vários colegas meus simplesmente ignoram isso e vão cuidar da vida e eu não consigo, acho que se eu ignorar a minha responsabilidade eu vou estar sendo irresponsável. Então, eu prefiro, obviamente tendo condições mínimas, eu estarei aqui. (TOM JOBIM, grifos nossos)*

Machado de Assis esclarece que já compareceu várias vezes ao trabalho adoecido e acrescenta que nunca apresentou um atestado durante toda a sua trajetória profissional de 14 anos. Reitera repetidas vezes que nunca faltou e paralelamente a este discurso apresenta algumas das situações mediante as quais já veio trabalhar:

Já, várias vezes. Eu acho que nunca faltei o trabalho, por motivo de doença não. Nunca deixei um atestado nem nada não, acho que quebrei a perna uma vez, o pé, mas eu vim engessado. Então, nunca faltei o meu trabalho, por motivo de doença nunca faltei nesses não sei quantos anos de faculdade, acho que 14 anos, 12 anos de faculdade, nunca faltei. (MACHADO DE ASSIS)

Os professores demonstram a centralidade do trabalho em suas vidas. O trabalho docente é compreendido como eixo central a partir do qual destrincham-se todos as dimensões da vida, o que nos permite reconhecer a inter-relação entre o trabalho, a saúde e a vida destes trabalhadores. A natureza da relação assumida com o trabalho docente decorre de aspectos da personalidade de cada trabalhador, da sua história de vida e das vivências tidas até o momento e é permeada pela

organização e as condições do trabalho atreladas à dinâmica das relações sócio-profissionais.

6.4 Afastamento por motivo de saúde: trabalho do(c)ente

*Então, eu acho que é uma deficiência muito grande da IFES, nós nos isolamos enquanto pesquisadores, docentes, gestores, em grupos e não conseguimos perceber o coletivo.
(GUIMARÃES ROSA, trabalhador docente entrevistado.)*

Nesta seção mapeamos e discutimos os problemas de saúde identificados pelos docentes de PG como possíveis motivos para o afastamento do trabalho na IFES. Exploramos tanto os motivos pelos quais já se afastaram do trabalho quanto os motivos pelos quais, em sua avaliação, os demais docentes se afastam do trabalho.

De um modo geral, identificamos entre os professores entrevistados uma dificuldade/resistência para abordar a temática do afastamento no trabalho por motivo de saúde. É como se esta fosse uma temática “proibida” ou que inexistisse na agenda do professor e que estaria, portanto, na contramão da lógica do “capitalismo acadêmico”. Afinal, compete ao professor, sobretudo, trabalhar arduamente para cumprir as metas e os prazos estabelecidos pelas agências de fomento e pactuados internamente em cada PG.

Conforme elucidada Cecília Meirelles, os critérios estabelecidos internamente pelos PG costumeiramente são mais rígidos que aqueles dispostos pelos parâmetros externos. Pudemos apreender que uma aproximação, ainda que singela, com esta temática propicia aos trabalhadores docentes a emergência de mecanismos de defesa, de modo evidente, pois a priori esta é uma temática que vai na contramão do que é proposto pela égide do capitalismo acadêmico.

O crescente esgotamento e adoecimento dos profissionais da área educacional podem ser verificados no elevado número de licenças médicas de professores, além de um considerável grau de absenteísmo, justificado com declarações ou atestados médicos. Afinal, “o professor, extenuado no processo de intensificação do trabalho, teria a sua saúde fragilizada e estaria mais susceptível ao adoecimento” (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 363).

As circunstâncias em que os docentes mobilizam suas capacidades físicas, cognitivas e afetivas para atingir os objetivos impostos, podem gerar sobre-esforço de suas funções psicofisiológicas que, se não forem recuperadas tempestivamente, desencadeiam sintomas clínicos, o que poderia explicar os índices de afastamento do trabalho por transtornos mentais (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005).

As consequências do mal-estar docente são, dentre outros, o absenteísmo trabalhista e o abandono da profissão docente; as repercussões negativas da prática docente sobre a saúde dos profissionais e as doenças dos professores (ESTEVE, 1999).

Por absenteísmo entende-se o não-comparecimento ao trabalho. Já a rotatividade constitui a constante saída e entrada de pessoal da organização, de forma voluntária ou involuntária. No que tange à motivação para o trabalho, trata-se de um estado psicológico de disposição, interesse ou vontade de perseguir ou realizar uma tarefa ou meta. A pessoa motivada para o trabalho apresenta disposição favorável ou positiva para realizar o trabalho.

As necessidades, aptidões, interesses, valores e habilidades das pessoas compõem os motivos internos. Esses motivos habilitam cada indivíduo a realizar determinadas tarefas, assim como valorizar certos comportamentos e menosprezar outros etc. Em suma, os motivos internos são impulsos de natureza fisiológica e psicológica, afetados por fatores sociológicos, como os grupos ou a comunidade da qual a pessoa faz parte. Em contrapartida, os estímulos ou incentivos oferecidos pelo ambiente ou os objetivos que a pessoa persegue constituem os motivos externos.

Os motivos externos satisfazem necessidades, despertam sentimentos de interesse ou representam recompensas desejadas. São motivos externos todas as recompensas e punições oferecidas pelo ambiente, os padrões estabelecidos pelo grupo de colegas, os valores do meio social, as oportunidades de carreira e muitos outros componentes da situação de trabalho. (MAXIMIANO, 2000, p. 269).

Esses motivos combinam-se de forma complexa para influenciar o desempenho na organização que oferece tanto incentivos como recompensas aos trabalhadores, e esses oferecem suas atividades e trabalho esperando obter certas satisfações pessoais (CHIAVENATO, 2003).

Vinícius de Moraes identifica como causas de seus afastamentos a ocorrência de uma dengue e de uma contusão muscular. Enfatiza de modo intenso que as

causas emocionais nunca constituíram motivo para os seus pontuais afastamentos. *“Dengue já me afastou uma vez, teve uma vez que eu tive um problema de contusão que eu fiquei afastado um tempo, coisas assim. Esses problemas de emocional, essas coisas, não.”*

Jorge Amado sustenta a imagem de ser fortaleza enquanto trabalhador: *“Não, nunca, não tenho dor de cabeça, graças a Deus”*. Em conformidade ao que fora exposto por Jorge Amado, Guimarães Rosa reitera o atendimento integral à expectativa posta para o trabalhador docente: que ele não se afaste, seja portanto, literalmente, “de ferro”. Guimarães Rosa identifica a natureza dos afastamentos como pontuais: *“o máximo que eu me afastei do trabalho por causa da questão da coluna foram dois dias, no máximo, que eu me lembre. Mas no ano, tem anos que eu nunca me afasto, tem anos que um ou dois dias, mas mais do que isso...”*

Na mesma direção, Machado de Assis relata que o máximo que já sentiu foi uma gripe, nenhuma doença incapacitante: *“Nunca tive problema sério com relação assim, uma depressão, nunca tive problemas crônicos, então talvez o pior seja uma gripe, uma outra coisa assim mais, nada que seria incapacitante, que não pudesse trabalhar”* (MACHADO DE ASSIS).

Clarice Lispector socializa uma realidade muito comum para os docentes: o sentimento latente atrelado a uma ideia persistente de que o professor precisa sempre estar fazendo alguma coisa. Caso contrário prevalece o sentimento de inutilidade. Foi preciso uma intervenção médica para que a trabalhadora em questão pudesse compreender a necessidade de conceder a si mesmo o afastamento do trabalho de modo a favorecer as dimensões biopsicossocial.

Não conseguia fazer em casa, eu tive que reaprender a ter prazer em não fazer nada. Foi um processo doloroso, porque se eu ficava em casa sem fazer nada eu ficava com a impressão de que eu estava sendo inútil e olha, hoje eu adoro ser inútil. Então, eu não consegui ficar em casa 45 dias cuidando da minha saúde, eu fiquei 15 e voltei e aí o médico muito sabiamente falou “- Vá pro psicólogo”, e eu fiz acompanhamento psicológico, imagina para reaprender a gostar do ócio. (CLARICE LISPECTOR)

Carlos Gomes relata que já vivenciou desgastes que repercutiram negativamente na constituição de sua saúde. E aponta como fator desencadeador das intercorrências de saúde o excesso de trabalho e ausência de condições mais eficazes para viabilizar a efetivação do mesmo. A partir do reconhecimento da inter-relação existente entre as condições de trabalho e a saúde, foi preciso promover

alterações na dinâmica vivenciada:

Num certo momento, houve um excesso de atividades, principalmente a 10 anos atrás quando eu estava viajando muito e viagem é muito desgastante. E nessa região do Mato Grosso atualmente já tem maneiras de se deslocar através de via aérea, mas no passado só havia terrestre, muito desgastante, estafante, estressante, e eu tive alguns problemas principalmente de labirintite e aí que tivemos que adequar a intensidade da atividade, a saúde e, com isso aí, melhoramos atualmente a nossa saúde. (CARLOS GOMES)

Rachel de Queiroz explicita dificuldades para identificar o seu adoecimento.

Relata que já vivenciou uma intercorrência grave de saúde, porém não se afastou.

[...] adoecida não sei. Eu já tive um problema de saúde grave, eu já tive câncer de mama, eu não tirei licença para me tratar porque eu achava que se eu tivesse trabalhando eu estaria melhor do que se eu tivesse em casa. Então, eu não me considerava adoecida, eu tava com um problema específico de saúde, mas dentro de um possível com a minha cabeça boa, então não considero adoecida. Não sei. (RACHEL DE QUEIROZ)

Na narrativa de Rachel de Queiroz identificamos que o trabalho docente assumiu um status mantenedor da saúde, por mais contraditório que possa parecer, pois dele emerge socialização e potência de vida, sentido de pertencimento. Entendido desta forma, o trabalho adquiriu uma finalidade de promoção da saúde, o que contribuiu para que Rachel se fortalecesse para enfrentar o diagnóstico obtido.

Embora não tenha se afastado do trabalho em virtude do diagnóstico de câncer, Rachel de Queiroz relata o afastamento para pós-doutoramento com notável prazer. Enfatiza que o seu afastamento não se deu por motivo de saúde: “Não, saúde não. Já me afastei pra fazer pós-doutorado, mas não por saúde”. Academicamente, é mais aceitável que o trabalhador docente se afaste do trabalho para investir em sua carreira. Afastar-se por motivo de saúde é por vezes compreendido como perda de tempo ou falta de foco naquilo que de fato requer atenção.

Implicitamente identificamos que necessidades relacionadas ao trabalho são entendidas como causas plausíveis para se afastar do trabalho. Motivos vinculados à saúde são entendidos como não plausíveis para o afastamento do trabalho. Ser docente equivale a ser “de ferro”.

As dificuldades para falar de processos de adoecimento e das relações com o trabalho docente são amenizadas quando os entrevistados são convidados a falar sobre o adoecimento de pares. “Em seu ambiente de trabalho conhece docentes

que adoeceram em decorrência do trabalho? Como você percebe essas situações?” Assim como a questão anterior sobre afastamentos por motivo de saúde, estas questões ocasionaram certo estranhamento dos entrevistados, sinalizando que, embora o “adoecimento more na baia ao lado”, o professor nem sempre dispõe de tempo para perceber o modo com que o seu colega de trabalho se encontra.

O afastamento dos professores está intrinsecamente ligado a uma série de fatores presentes na vida profissional da categoria docente, que inclui a sobrecarga, as várias jornadas de trabalho, o desinteresse dos alunos, a violência e a falta de estrutura e a desvalorização do papel do professor, tanto social como economicamente.

Como qualquer outro profissional, o professor precisa sentir-se motivado objetivamente para realizar seu trabalho. A atividade docente tem sido caracterizada por desafios significativos, reflexos das constantes transformações relacionadas ao mundo do trabalho. As condições decorrentes deste cenário, assim como as múltiplas exigências feitas ao papel do professor, cada vez mais têm sido associadas aos problemas de saúde física e mental apresentados por estes trabalhadores. As modificações constantes no cenário do trabalho docente foram influenciadas pelas reformas educacionais e por modelos pedagógicos estimulados pelas políticas estatais.

Os reflexos decorrentes foram presenciados no ambiente acadêmico. Apesar dos esforços dos docentes, nas universidades públicas há um estado de dificuldades em gerenciar os processos de trabalho, seja por intensificação da precarização das condições de trabalho, seja pela incapacidade em transformar efetivamente as ações reivindicatórias em processos de conscientização da sociedade sobre os riscos implicados nesta relação.

Como consequência, verifica-se a crescente depreciação da atividade docente em razão dos baixos investimentos nas ações de melhoria da educação superior, tanto do ponto de vista dos ambientes de trabalho e da remuneração, como do reconhecimento social desse trabalho. Tal situação acentua os efeitos perversos atinentes à saúde desse trabalhador, que vão desde o desgaste físico e psicológico, absenteísmo e, até mesmo, abandono da profissão, o que é percebido pelos seus pares.

Vinícius de Moraes compartilha que identifica o adoecimento de seus pares através das mudanças de comportamento:

Mudanças de comportamento. Eu vejo como uma forma de doença, patologia, entendeu? Só que a pessoa muitas vezes não percebe. Eu mesmo me percebo, só que quando eu me percebo, que às vezes nem sempre a gente percebe, aí você fala “Opa, tem alguma coisa errada”. [...] Por exemplo, janeiro tá figurando muito isso, porque aqui tá em greve, eu tô vendo janeiro uma coisa bem problemática aqui nessa IFES, a hora que voltar a greve o negócio pegar. (VINÍCIUS DE MORAES)

Jorge Amado compartilha que a manifestação do afeto e do cuidado para com o outro pode ser interpretada como não trabalho. Importa refletirmos que por meio do afeto podemos construir linhas de atenção e cuidado muito potentes para o enfrentamento das dificuldades diárias dos trabalhadores com foco na promoção da saúde.

*Olha eu preciso confessar para você, a minha sensibilidade pra essas coisas ela não é muito boa não, mas às vezes a gente vê um colega ou outro mais afastado e etc., nós já tivemos colegas que passaram por períodos de depressão, essas coisas todas, e a gente leva um relacionamento normal, nunca tomei nenhuma atitude específica com relação a um colega ou outro. A gente fica sabendo, você procura, conversa, se coloca à disposição, mas o nosso dia a dia é muito individualista. O dia da gente você se envolve com uma série de atividades que sobra pouco tempo para você fazer essa relação importante e se você começar a fazer muito isso o povo acha que você não está fazendo nada, **você não tá produzindo.** (JORGE AMADO, grifos nossos).*

Guimarães Rosa relata com pesar o adoecimento e até mesmo o falecimento de colegas de trabalho em virtude de motivos estressores e desgastantes vivenciados no trabalho docente.

Um recente, um morreu agora quatro meses atrás. Deu um ataque fulminante. Um na Escola Fundamental e outro no Ensino Médio, um em 2014 e agora em 2016, amigos queridos. Tudo jovem, um de 49 anos e outro de 53 pra 54 anos. Já tive vários amigos meus que passaram mal, crises convulsivas, crises epiléticas, não porque tinham, mas, porque desenvolveram isso por causa de estresse. Aqui mesmo na IFES nós tivemos alguns exemplos num nível de estresse muito alto que se envolve com drogas, que levam a problemas mais sérios, e esses problemas mais sérios levam ao suicídio como nós tivemos no ano passado. Então, a gente vê muito disso na nossa profissão, que é uma profissão extremamente desgastante e estressante. (GUIMARÃES ROSA)

Rachel de Queiroz também aborda acerca do estresse vivenciado pelos professores em seu trabalho e relata:

Já presenciei isso sim, de professores que passam por estresse muito grande ou por conflito com aluno ou por conflito por colegas em que acabam tendo algum distúrbio. Eu não sei te falar exatamente como que eu percebo tudo isso, mas o que a gente tem que tentar fazer é resolver essas coisas e não deixar que nos

prejudiquem fisicamente ou mesmo mentalmente. (RACHEL DE QUEIROZ)

Guimarães Rosa também discute a realidade de invisibilidade do adoecimento do outro em função da lógica produtivista e individualista fomentada pela IFES:

Olha, é complicado, é um outro problema grave do nosso mundo que é a percepção do outro é cada vez menor. Nosso círculo de amizade, de colegas é muito restrito, vamos criando grupo de pesquisa, grupos de conhecimento e que se isolam na verdade e nós conseguimos perceber o outro muito tardiamente, quando está já nos estágios, como diz, ou estágios de debilidade mental, celeridade, nível de stress altíssimos, ou seja, nós só conseguimos perceber em colegas quando já está em situações crônicas, agudas, situações de desespero daquela pessoa. Então, eu acho que é uma deficiência muito grande da IFES, nós nos isolamos enquanto pesquisadores, docentes, gestores, em grupos e não conseguimos perceber o coletivo. [...] Então, nós não conseguimos ter aquele diálogo, aquela permanência de contato. Então, às vezes quando você fica sabendo já é no estágio mais avançado, até mesmo no estágio já fatal. (GUIMARÃES ROSA)

Clarice Lispector correlaciona o adoecimento de uma colega de trabalho com a função por ela exercida:

Nossa, tem uma amiga muito querida minha que adoeceu severamente de ter que tomar remédio, eu tenho outra muito querida que pegou um cargo pesado que acabou com ela, quando acabou o cargo ela aposentou, porque ela “quebrou”, sabe aquela expressão americana que “quebrou”? (CLARICE LISPECTOR)

Na mesma direção, Carlos Gomes relata que professores submetidos a uma maior sobrecarga de atividades, incluindo viagens internacionais, queixam-se com maior frequência de questões atinentes ao processo saúde-doença:

Isso nós temos observado. Nós temos outros docentes que tem até nível de atuação, principalmente de viagem pra palestra, intercâmbio internacionais, fazem viagens internacionais ou nacionais, com maior frequência e constantemente eu vejo ele reclamando principalmente de estresse, estafa, a saúde não é satisfatória. Isso não é só um docente não, são vários docentes, principalmente aqueles mais produtivos que tem uma intensidade de atuação de maior nível, maior intensidade, é o que tem a saúde mais precária porque talvez não tenha tempo de se dedicar, e isso aí é negativo porque a saúde é em primeiro lugar. (CARLOS GOMES)

Através de indicadores comportamentais e de expressão corporal, Tom Jobim comentou sobre o adoecimento dos colegas. Esclareceu que, embora o trabalho nem sempre seja o fator desencadeador, o trabalho contribuiu para o adoecimento. Ele assim clarificou:

Sim, percebo que há colegas que adoecem. Acho que fica muito nítido no desempenho do colega ou até nas próprias feições, as pessoas também conversam bastante. Então, a gente sabe que,

eventualmente, a pessoa está descontente ou então não está bem. A gente sabe que são ambas situações de estresse no ambiente de trabalho que acabam contribuindo, não necessariamente ocasionando, mas contribuindo. (TOM JOBIM)

Tom Jobim caracteriza o trabalho docente como sendo sobretudo desgastante e problematiza que tal realidade incide diretamente na constituição da saúde do trabalhador. Correlaciona, ainda que indiretamente, a responsabilidade da função exercida pelo trabalhador com sua saúde.

Acho que tem muito desgaste nessa carreira, muito desgaste. Então, eu acho que qualquer atividade desgastante gera impactos negativos sobre a saúde, com certeza alguém que passa o dia inteiro relaxando, vamos colocar assim, vai ter menos problemas derivados da ocupação, então é diretamente proporcional. Eu acho que um ministro da república vai ter um impacto enorme, esse cargo que ele vai ocupar, ele vai ter uma carga em função deletéria muito grande para a saúde dele, ele pode não perceber no momento, mas depois com os anos, obviamente que isso depende de pessoa pra pessoa, mas se a gente for analisar de forma geral, quanto maior a responsabilidade, maior o fardo e isso tende a ocasionar mais doenças ocupacionais. (TOM JOBIM)

Segundo Machado de Assis, o adoecimento pode se expressar em uma ou mais dimensões da vida humana: bio, psico e/ou social. Nesse sentido, embora comumente os aspectos biológicos sejam valorados em detrimento dos demais, Machado de Assis sinaliza para a importância de priorizarmos aspectos psíquicos e sociais:

Então, a doença é uma coisa muito relativa, porque eu encaro o ser humano em três aspectos, biopsicossocial. E a dificuldade que as pessoas têm muito grande de entender que talvez o bio não esteja doente, o bio tá bom, mas o psico tá doente demais. E elas vem com esses problemas, elas vêm trabalhar com isso aqui, com problemas seríssimos de social. Você percebe que a pessoa tá doente, não é normal determinadas atitudes, determinados fatores, porque a pessoa tá muito doente e isso a gente não encara, a gente só encara o bio. O cara tem que tá morrendo, tá com câncer pra não vim, mas eu acho que o maior problema de doença que eu vejo são problemas psico e sociais, muito alterados em determinadas pessoas que você percebe que não é natural, que a pessoa precisa de uma licença, que ela tá realmente “fritando”, ela tem uma visão diferente do público. (MACHADO DE ASSIS)

Zélia Gattai identifica o excesso de trabalho como o fator desencadeador do adoecimento.

Olha, esses colegas que adoeceram foram devido ao excesso de trabalho, não saber lidar com aquilo em volta. Então, a pessoa vai guardando aquilo, desgastando mesmo. As pessoas que eu tenho contato foram por esse motivo. (ZÉLIA GATTAI)

Cora Coralina se exime da capacidade de correlacionar de modo direto a

saúde com as condições e a organização do trabalho vivenciadas pelos trabalhadores, o que pode denotar um distanciamento proposital com a temática. Ela assim esclarece:

É difícil a gente fazer uma associação, normalmente o motivo de doenças é multifatorial, então a gente sabe que aquele professor que trabalha no laboratório com alguns produtos teve um problema, teve um câncer, mas é muito difícil a gente realmente, enfim, conferir a isso realmente a responsabilidade da carga do trabalho. Já conheço pessoas que tiveram problemas poliarticulares, de travar a coluna e não sei o que, mas é muito difícil a gente fazer essa associação direta, acho que eu não tenho muita capacidade de fazer isso. (CORA CORALINA)

No geral, os professores reconhecem o adoecimento de seus pares em decorrência do trabalho, especialmente da organização do trabalho, sobrecarga e intensificação. Ainda que o adoecimento seja reconhecido, ele é invisibilizado. Nesse sentido, laços de solidariedade entre os pares são rompidos, pois são entendidos como perda de tempo, o que vai de encontro com a lógica do capitalismo acadêmico. Contudo, como discutimos na seção anterior, na dimensão individual, impera a valorização da força e da vitalidade como estratégias necessárias para driblar o adoecimento. Acerca dessa realidade, Dejours (2011, p. 25) assim esclarece:

A proteção da saúde mental não depende apenas do talento de cada indivíduo, que explicita as suas defesas maleáveis e eficientes, essa proteção passa também pelas “estratégias coletivas de defesa” que desempenham um papel relevante nas capacidades de cada um na resistência aos efeitos desestabilizadores do sofrimento. Segundo a análise psicodinâmica do trabalho, não são as estruturas psíquicas individuais que são mais frágeis do que as de outrora: é a erosão das estratégias coletivas de defesa que constitui perda considerável de recursos para a saúde.

Identificamos a importância da coletividade para a construção das estratégias coletivas de defesa e dos laços de solidariedade em prol da promoção da saúde individual e institucional. Assim, ainda que aparentemente inserido em um coletivo, trabalhador docente está só. O fracasso das experiências coletivas “pode se tornar uma perigosa força de destruição da democracia e de difusão do cinismo e do cada-um-por-si.” (DEJOURS, 2011, p. 26). Essa temática foi intensamente abordada nas entrevistas denotando uma necessidade de construção de espaços de diálogos acerca dessa questão.

VII CONSIDERAÇÕES FINAIS

Importa-nos, agora, sintetizar os principais achados desta pesquisa. No que tange ao trabalho docente em universidades públicas, identificamos que a lógica do capitalismo acadêmico assola a organização e as condições de trabalho dos trabalhadores docentes, com repercussões diretas para a saúde e a vida dos professores. O fato é que a organização do trabalho docente nestas instituições traz marcas do contexto sócio-histórico sendo, portanto, permeada pela lógica do capital.

A universidade pública tem incorporado a lógica do mercado. Neste sentido, a extensificação, a intensificação e o produtivismo despontam como elementos marcantes dos impactos da lógica do capital no meio acadêmico. Atuar na gestão, ensino, pesquisa e extensão propicia aos coordenadores dos programas de pós-graduação *stricto sensu* vivências amplas acerca dos processos de trabalho e de suas interfaces com a construção da saúde de tais trabalhadores.

Do trabalho docente na pós-graduação *stricto sensu* emergem especificidades que contemplam a organização, as condições de trabalho e as relações sócio profissionais estabelecidas no âmbito da IFES. De modo específico temos: o aprofundamento dos conteúdos, a autonomia e a liberdade para a inserção de novos conteúdos programáticos dentro da ementa, o incentivo continuado dos alunos para a realização das pesquisas, ocorrência de financiamento ou ainda natureza da relação estabelecida entre professores e alunos.

O trabalho docente contribui decisivamente para a constituição da identidade do professor. Em suas narrativas sobre as vivências no âmbito do trabalho docente os coordenadores expressam sentimentos, pensamentos e desafios peculiares a sua profissão. Identificamos uma diversidade de sentimentos atinentes ao trabalho docente. De um modo geral, os docentes reconhecem os entraves e os dilemas inerentes à condição docente.

Os professores gostam de seu trabalho, mas reconhecem que as condições oferecidas para sua realização não são as necessárias. Chegam até a se sentirem frustrados, impotentes, desgastados, mas o prazer, a satisfação, a realização, a paixão e a identificação com o trabalho docente sobrepõem a esta realidade. Os docentes se reinventam a partir das dificuldades e constroem uma existência pautada no sentido de ser professor.

As tecnologias digitais contribuem ainda mais para a intensificação e a

extensificação do trabalho docente. Nesses casos, a carga de trabalho não computada oficialmente acaba sendo assumida como “natural” para o professor. Constantemente conectados, os professores passaram a ter a experiência de uma vida ubíqua, na qual os indivíduos passaram a estar sempre presentes, sempre disponíveis e sempre acessíveis. Nesse sentido, o professor assume a condição de trabalhador *full time*. A ubiquidade do trabalho docente gera desgaste emocional e propicia a invasão de tempos e de espaços de não trabalho dos professores da pós-graduação *stricto sensu*, ocasionando o trabalho em tempo integral, com repercussões evidentes para a saúde do trabalhador docente.

Sobre a saúde do trabalhador docente importa considerar que o prazer e sofrimento no trabalho coexistem no ambiente laboral e não são excludentes. Experiências de adoecimento no trabalho contribuem para o distanciamento do sentido do trabalho. Há professores que denotam uma ausência de percepção crítica a respeito do processo de trabalho como fator de adoecimento. O absenteísmo e o presenteísmo expressam duas faces de uma mesma realidade, vivenciada no mundo do trabalho, isto é, o adoecimento no trabalho.

Há um notável conflito entre a organização do trabalho e o trabalhador. Diante dessa realidade importa refletir: quais processos são mobilizados pelos trabalhadores para garantir a sua saúde?

Ancoradas na perspectiva da Saúde do Trabalhador defendemos que o espaço da fala e da escuta do sofrimento, originado da realidade da organização do trabalho, permite aos trabalhadores reconstruir a capacidade de pensar e desenvolver estratégias de ações individuais e coletivas na busca do prazer e da saúde. É de modo coletivo – e não de modo isolado e medicalizado – que os trabalhadores docentes podem (re) construir estratégias de luta e produção de saúde nas universidades – e fora delas.

De modo geral, a análise crítica do modo como os coordenadores de programas de pós-graduação *stricto sensu* compreendem o trabalho docente e seus impactos na saúde do trabalhador revelou que a pós-graduação permite uma aproximação com a sedimentação da lógica do capitalismo acadêmico nas universidades federais brasileiras e acena para o quanto os trabalhadores altamente qualificados como os coordenadores participantes da pesquisa tem sua visão de mundo, compreensão sobre trabalho e saúde marcadas pela individualização, culpabilização dos pares e medicalização.

O isolamento e a competitividade são elementos marcantes da cultura acadêmica nos dias atuais e contribui sobremaneira para que trabalhadores docentes sejam reduzidos à condição de “homens de ferro”, insubstituíveis que, com os “analgésicos da vida”, mantêm-se no trabalho do(c)ente.

REFERÊNCIAS

- ALBORNOZ, S. **O que é trabalho?** 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- ALBORNOZ, S. **O que é trabalho?** São Paulo: Brasiliense, 1986.
- ALCADIPANI, R. Resistir ao produtivismo: uma ode à perturbação acadêmica. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 4, p. 1174-1178, dez. 2011.
- ALMEIDA, M. I. de. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais.** São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação: Ensino Superior).
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho.** São Paulo: Boitempo, 2003.
- Antunes, R. **O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho.** São Paulo: Boitempo, 2006.
- ANTUNES, R.; BRAGA, R. (Org.). **Infoproletários: degradação real do trabalho virtual.** São Paulo: Boitempo, 2009.
- ARAÚJO, T. M.; REIS, E.; KAWALKIEVICZ, C. Saúde e trabalho docente: dando visibilidade aos processos de desgastes e adoecimento docente a partir da construção de uma rede de produção coletiva. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 37, p. 183-212, jul. 2003.
- ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL. **Avaliação quadrienal começa nesta segunda, 3.** 3 jul. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=50961:avaliacao-quadrienal-de-cursos-de-pos-graduacao-comeca-nesta-segunda-3&catid=212>. Acesso em: 10 out. 2017.
- ASSUNÇÃO, A.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/03.pdf> >. Acesso em: 21 fev. 2018.
- AUBERT, N. A neurose profissional. In: CHANLAT, J.-F. (Coor.). **O indivíduo na organização: dimensões esquecidas.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 1993. v. 1. p. 163-193.
- BARNETT, R. **A universidade em uma era de supercomplexidade.** São Paulo: Anhembi Morumbi, 2005.
- BARRETO, R. G. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1181-1201, dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 11 fev. 2018.
- BARRETO, R. G.; LEHER, R. Trabalho docente e as reformas neoliberais. In:

OLIVEIRA, D. A. **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 39-60.

BASTOS, A. V. B. O ofício acadêmico: singular ou plural? Réplica a: “A carne e os ossos do ofício acadêmico”, de M. Ester de Freitas. **Revista Organização e Sociedade**, Salvador, v. 14, n. 43, p. 179-185, out./dez. 2007.

BATISTA, A. S.; CODO, W. O tempo de todos nós. In: JACQUES, M. da G.; CODO, W. (Org.). **Saúde mental e trabalho: leituras**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 401-420.

BAZZO, V. L. Algumas reflexões sobre a profissionalidade docente no contexto das políticas para a Educação Superior. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Org.). **Docência na educação superior**. Brasília: INEP, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate, 5).

Benevides-Pereira, A.M.T. O processo de adoecer pelo trabalho. In.: A. M. T. Benevides-Pereira (Org.), **Burnout: Quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, p. 21-91.

BERNARDO, J. **Reestruturação capitalista e os desafios para os sindicatos**. Lisboa: [s.n.], 1996.

BIANCHETTI, L. Os dilemas do coordenador de programa de pós-graduação: entre o burocrático-administrativo e o acadêmico-pedagógico. In: BIANCHETTI, L.; SGUISSARDI, V. (Org.). **Dilemas da pós-graduação: gestão e avaliação**. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 15-99. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000105&pid=S1414-4077201300020000800002&lng=en>. Acesso em: 20 fev. 2018.

BIANCHETTI, L.; MACHADO, A.M.N. “Publicar & Morrer!? Análise do impacto das políticas de pesquisa e pós-graduação na constituição do tempo de trabalho dos investigadores. **Revista Educação, Sociedade e Culturas**, nº 28, 2009, p. 53-69. Disponível em: < <https://pt.scribd.com/document/214286208/28-lucidio> >. Acesso em 09 out. 2017.

BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. “Reféns da produtividade” sobre produção do conhecimento, saúde dos pesquisadores e intensificação do trabalho na pós-graduação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. **Trabalhos** Caxambu: Anped, 2007. Disponível em: < <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT09-3503--Int.pdf> >. Acesso em: 27 jul. 2017.

BIANCHETTI, L.; VALLE, I. R.; PEREIRA, G. R. M. **O fim dos intelectuais acadêmicos?** Induções da Capes e desafios às associações científicas. Campinas: Autores Associados, 2015.

BIANCHI, A.; BRAGA, R. Um conto de duas universidades: quando a lógica mercantil se sobrepõe à construção do pensamento crítico e reflexivo. **Revista CULT**, São Paulo, n. 138, 2009. Disponível em: <<https://revistacult.uol.com.br/home/um-conto-de-duas-universidades/>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

BIÉLER, A. **O pensamento econômico e social de Calvino**. São Paulo: Presbiteriana, 1990.

BOLZAN, D. P. V. Pedagogia universitária e processos formativos: a construção do conhecimento pedagógico compartilhado. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: PUC/RS, 2008. p. 102-120.

BOSI, A. P. A precarização do trabalho docente nas Instituições de Ensino Superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007.

BOURDIEU, P. A economia das trocas linguísticas. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. p. 156-83.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Unesp, 2004.

BRASIL. Decreto 1.590, de 10 de agosto de 1995. Dispõe sobre a jornada de trabalho dos servidores da Administração Pública Federal direta, das autarquias e das fundações públicas federais, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 ago. 1995. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d1590.htm >. Acesso em: 8 nov. 2016.

BRASIL. Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987; sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, de que trata a Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008; sobre a contratação de professores substitutos, visitantes e estrangeiros, de que trata a Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993; sobre a remuneração das Carreiras e Planos Especiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, de que trata a Lei nº 11.357, de 19 de outubro de 2006; altera remuneração do Plano de Cargos Técnico-Administrativos em Educação; altera as Leis nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993, 11.784, de 22 de setembro de 2008, 11.091, de 12 de janeiro de 2005, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, 11.357, de 19 de outubro de 2006, 11.344, de 8 de setembro de 2006, 12.702, de 7 de agosto de 2012, e 8.168, de 16 de janeiro de 1991; revoga o art. 4º da Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 dez. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm >. Acesso em: 19 dez. 2016.

BRASIL. Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987. Altera dispositivos do Decreto-lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, modificado pelo Decreto-lei nº 900, de 29 de setembro de 1969, e pelo Decreto-lei nº 2.229, de 21 de novembro de 1986, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 abr. 1987. Disponível em: <**Erro! A referência de hiperlink não é válida.**http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L7596.htm>. Acesso em: 21 fev. 2018.

BRASIL. Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídicos dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 abr. 1991. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8112cons.htm>. Acesso em: 28 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tcescola/leisn9394.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 554, de 20 de junho de 2013**. Estabelece as diretrizes gerais para o processo de avaliação de desempenho para fins de progressão e de promoção dos servidores pertencentes ao Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, de que trata o capítulo III da Lei no 12.772, de 28 de dezembro de 2013. 2013. Disponível em: <<http://www.ufac.br/site/comites-e-comissoes-permanentes/comissao-permanente-de-pessoal-docente/legislacao/portaria-do-mec-554-de-20-de-junho-de-2013.pdf/view>>. Acesso em: 2 out. 2016.

BRANT, LC; MINAYO-GOMEZ, C. A transformação do sofrimento em adoecimento: do nascimento da clínica à psicodinâmica do trabalho. **Ciência e Saúde Coletiva**, v.9, n.1, 2004, p.213 -223. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-8123200400010002>>. Acesso em: 05 nov. 2017.

BRAUN, Virgínia; CLARK, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Research in Psychology**, 2006, p. 77-101. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

CARDOSO, L. A. A categoria trabalho no capitalismo contemporâneo. **Tempo Social**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 265-295, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-20702011000200011>>. Acesso em: 04 jun.2017.

CARMO, P. S. **A ideologia do trabalho**. São Paulo: Moderna, 1998.

CASANOVA, P. G. A nova universidade. In: GENTILI, P. (Org.). **Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária**. São Paulo: Cortez; Clacso, 2001. p. 217-232.

CECÍLIO, S.; REIS, B. M. Precarização, trabalho docente intensificado e saúde dos professores universitários. **Revista Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 2, p. 109-128, maio/ago. 2014.

CECÍLIO, S.; SOUSA, P. P. de. Entre telas e senhas: as reconfigurações do trabalho docente. **Educação**, Santa Maria, v. 34, n. 2, p. 391-404, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5902/19846444>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

CHIAVENATO, I. **Introdução à teoria geral da Administração**: uma visão abrangente da moderna administração das organizações. 7. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003. 634 p. Disponível em:

<<http://www.univas.edu.br/menu/biblioteca/servicosOferecidos/livrosDigitalizados/administracao/teoria-geral-da-administracao.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2018.

COLASANTI, M. **Doze reis e a moça no labirinto do vento**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nórdica, 1985.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010**. Brasília: MEC/Capes, 2004.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Quadrienal 2017 apresenta mudanças na avaliação da pós-graduação**. 27 jul. 2017. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8456-quadrienal-2017-apresenta-mudancas-na-avaliacao-da-pos-graduacao>>. Acesso em: 26 fev. 2018.

CORREIA, A. E. G. O. C.; GARCIA, J. C. R.; ALVARENGA, L. D. Publicar é preciso, transformar cientistas em máquinas de produção não é preciso. **DataGramZero**, João Pessoa, v. 12, n. 3, p. A05, 2011. Disponível em: <<http://www.brapci.ufpr.br/brapci/v/a/10230>>. Acesso em: 7 ago. 2016.

CRUZ, R. M.; LEMOS, J. C. Atividade docente, condições de trabalho e processos de saúde. **Motrivivência**, Florianópolis, ano, XVII, n. 24, p. 59-80, jun. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/742/3887>>. Acesso em: 22 fev. 2018.

CUNHA, M. I. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Inep, 2000. p. 45-51.

CUNHA, M. I. Políticas públicas e docência na universidade: novas configurações e possíveis alternativas. CUNHA, M. I. (Org.). **Formatos avaliativos e concepções de docência**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 5-47.

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

DANIELLOU, F. Le travail des prescriptions. In: CONGRÈS AIX-EN- PROVENCE, 37., 2002, Aix-en-Provence. **Actes des Congrès...** Aix-en-Provence: Congress Centre, 2002. Disponível em: <**Erro! A referência de hiperlink não é válida.**<https://ergonomie-self.org/wp-content/uploads/2016/01/congres-self-2002-aix-daniellou-travail-prescriptions.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2017.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. São Paulo: Cortez, 1987.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho**: estudo de Psicopatologia do trabalho. 5. ed. Ampl. São Paulo: Cortez, 1992.

DEJOURS, C. Prefácio Avant-propos para a edição brasileira. In: LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. I. (Org.). **Cristophe Dejours**: da psicopatologia à psicodinâmica do

trabalho. 3. ed. rev. e ampl. Brasília: Paralelo 15; Rio de Janeiro: Fiocruz, 2011. p. 23-30.

DEJOURS, C. Subjetividade, trabalho e ação. **Production**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 27-34, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65132004000300004>. Acesso em: 10 out. 2015.

DEJOURS, C.; ABDOUCHELI, E.; JAYET, C. **Psicodinâmica do trabalho: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho**. São Paulo: Atlas, 1994.

DELGADO, J. O. Neoliberalismo y capitalismo académico. In: GENTILI, P. et al. (Org.). **Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina**. Rosário: Homo Sapiens, 2009. cap. 3, p. 83-119. Disponível em: <<http://firgoa.usc.es/drupal/node/34777> >. Acesso em: 20 fev. 2018.

DIAS, E. C. et al. Desenvolvimento de ações de saúde do trabalhador do SUS: a estratégia da rede nacional de atenção integral à saúde do trabalhador (RENAST). In: GOMEZ, C. M.; MACHADO, J. M. H.; PENA, P. G. L. (Org.). **Saúde do trabalhador na sociedade brasileira contemporânea**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2011. p. 107-122.

DIAS, S. R. (Org.). **Gestão de marketing**. São Paulo: Saraiva, 2003.

DIAS SOBRINHO, J. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

DINIZ, M. Do adoecimento como saída à saúde como intervenção. In: SEMINÁRIO DE LA REDE LATINO-AMERICANO DE ESTUDOS SOBRE TRABAJO DOCENTE, 7., 2008, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires: [s.n.], 2008.

ELIAS, M. A. **Equilibristas na corda bamba: o trabalho e a saúde de docentes do ensino superior privado em Uberlândia/MG**. 2014. 181 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/V9vniz> >. Acesso em: 20 abr. 2016.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru: Edusc, 1999.

FÁVERO, M de L. Autonomia universitária mais uma vez: subsídios para o debate. In: SGUISSARDI, V. **Educação superior: velhos e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2000. p. 179-196.

FERENC, A. V. F.; SARAIVA, A. C. L. C. Os professores universitários, sua formação pedagógica e suas necessidades formativas. In: DALBEN, A. I. L. de F. et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 573-589.

FERNANDES, E. C. **Qualidade de vida no trabalho**: como medir para melhorar. 6. ed. Salvador: Casa da Qualidade, 1996.

FERNANDES, M. E. R.; MARQUES, A. L.; CARRIERI, A. P. **Elementos para compreensão dos estudos de identidade em teoria organizacional**. In: CARRIERI, A. P. et al. (Org.). *Identidade nas organizações*. Curitiba: Juruá, 2011. 29-62 p.

FERNANDES, M. E. R.; MARQUES, A. L.; CARRIERI, A. P. **Identidade organizacional e os componentes do processo de identificação**: uma proposta de integração. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 4, p. 687-703, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512009000400011>. Acesso em: 22 fev. 2018.

FERREIRA, M. C.; MENDES, A. M. Só de pensar em vir trabalhar, já fico de mau-humor: atividade de atendimento ao público e prazer-sofrimento no trabalho. In: **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 6, n. 1, p. 93-104, jan./jun. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v6n1/5336.pdf> >. Acesso em: 22 fev. 2018.

FERREIRA, M. O. V. Mulheres e homens em sindicato docente: um estudo de caso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 391-410, ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 maio 2017.

FERRO, F. Atriz, Cantora ou Dançarina. In: FERRO, F. **Cordões Umbilicais**. [S.l.]: [s.n.], 2015. Álbum digital, faixa 8 (2min56s). Disponível em: <<http://www.flairafferro.com.br/flairafferro-cordoesumbilicais.zip>>. Acesso em: 21 abr. 2018.

FLICHY, P.; ZARIFIAN, P. Présentation. **Réseaux**, Nantes, v. 20, n. 114, p. 9-19, juil./août 2002. Disponível em: <https://reseaux.revuesonline.com/gratuit/Reseaux20_114_003-Presentation.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2017.

FREIRE, M. L. B.; O serviço social e a saúde do trabalhador diante da reestruturação produtiva nas empresas. In: MOTA, A. E. (Org.). **A nova fábrica de consenso**: ensaios sobre a reestruturação empresarial, o trabalho e as demandas do serviço social. São Paulo: Cortez, 2000. p. 167-194.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, L. G. **Saúde e processo de adoecimento no trabalho dos professores em ambiente virtual**. 2006. 235 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2006. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6489/1/Leda%20Goncalves%20de%20Freitas.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2018.

FREITAS, M. E. **Cultura organizacional**: identidade, sedução e carisma? Rio de Janeiro: FGV, 1999.

FRIGOTTO, G. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, J. C.; NEVES, L. M. W. **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPJSV, 2006. p. 241-260.

GAETA, C.; MASETTO, M. T. **O Professor iniciante no ensino superior**: aprender, atuar e inovar. São Paulo: Senac, 2013.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. São Paulo, SP: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a03v31n2.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2018.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. Prevalência de transtornos mentais comuns em professores da rede municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 12, p. 2679-2691, dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2006001200017>. Acesso em: 1 fev. 2018.

GIDDENS, A. **A sociologia da saúde e da doença**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. 17. ed. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 2011.

HAN, B.C. **Sociedade do cansaço**. Trad. Gilda Lopes Encadernação. Lisboa: Editora Relógio D'água, 2014. 64p.

HELOANI, R.; LANCMAN, S. Psicodinâmica do trabalho: o método clínico de intervenção e investigação. **Production**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 77-86, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65132004000300009&script=sci_abstract&tlng=PT>. Acesso em: 27 set. 2015.

HIRT, N. **Los três ejes dela mercantilização escolar**. Madrid: SUATEA-STEs, 2014, p. 24. Disponível em: <<http://www.stes.es/socio/nico/3ejos.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2018.

HOLLANDA, C. B. Vai trabalhar vagabundo. In: HOLLANDA, C. B. **Meus Caros Amigos**. Rio de Janeiro: Phonogram/Philips, 1976. 1 disco sonoro. Lado A, faixa 5 (2min19s).

HOSTINS, R. C. L. Os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG) e suas repercussões na Pós-graduação brasileira. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 133-160, jan./jun. 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10315>>. Acesso em: 24 jul. 2018.

HYPOLITO, A. M. Trabalho docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho. In: OLIVEIRA, D.; VIEIRA, L. (Org.). **Trabalho docente na educação básica**: a condição docente em sete Estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino traço, 2012.

ISAIA, S. M. A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOF, D.; SAVEGNANI, P. **Docência na educação superior**. Brasília: Inep, 2006. p. 63-84.

JACQUES, M.D.G; CODO, W. **Saúde Mental & Trabalho: Leituras**. 4. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010. p.17-28.

JORGE NETO, F. F.; CAVALCANTE, J. de Q. P. **Direito do trabalho**. São Paulo: Atlas, 2013.

KESSLER, A. I.; KRUG, S. B. F. Do prazer ao sofrimento no trabalho da enfermagem: o discurso dos trabalhadores. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 49-55, mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-14472012000100007>. Acesso em: 22 fev. 2018.

LACAZ, F. A. C.; **Saúde do Trabalhador**: um estudo sobre as formações discursivas da academia, dos serviços e do movimento sindical. 1996. 142 f. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Pós-graduação em Saúde Coletiva, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/313672/1/Lacaz_FranciscoAntoniodedeCastro_D.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2018.

LANCMAN, S.; GHIRARDI, M. I. G. Pensando novas práticas em terapia ocupacional, saúde e trabalho. **Revista de Terapia Ocupacional**. Univ. São Paulo, v. 13, n. 2, p.44-50, maio/ago. 2002

LAZZARATO, M.; NEGRI, A. **Trabalho imaterial**: formas de vida e produção de subjetividade. Rio de Janeiro: Lamparina, 2001.

LÊDA, D. B. Trabalho docente no ensino superior sob o contexto das relações sociais capitalistas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2006. v. 1. p. 1-16. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT11-1979--Int.pdf> >. Acesso em: 21 fev. 2018.

LEMONS, J. C. **Carga psíquica no trabalho e processos de saúde em professores universitários**. 2005. 137 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção e Sistemas) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/102243/221301.pdf?sequencia=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 22 fev. 2018.

LIMONGI-FRANÇA, A. C. **Qualidade de vida no trabalho – QVT**: conceitos e práticas nas empresas da sociedade pós-industrial. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2004. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2762333/mod_resource/content/1/LIMONGI-FRANÇA%202004%20Qualidade%20de%20Vida%20no%20Trabalho.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2762333/mod_resource/content/1/LIMONGI-FRAN%C3%A7a%202004%20Qualidade%20de%20Vida%20no%20Trabalho.pdf)>. Acesso em: 22 fev. 2018.

LIPP, M. E. N. O stress do professor de pós-graduação. In: LIPP, M. E. N. (Org.). **O stress do professor**. Campinas: Papyrus, 2002. p. 55-62.

LOURENÇO, E. A. de S. **Na trilha da saúde do trabalhador: a experiência de Franca/SP**. 2009. 416 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista, Franca, 2009. Disponível em: <<http://www.franca.unesp.br/Home/Pos-graduacao/ServicoSocial/edvania.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2018.

LOURO, G. Gênero e magistério: identidade, história, representação. In: CATANI, D. et al. (Org.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras, 1997. p. 77.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. O trabalho docente nas páginas de Educação e Sociedade em seus (quase) 100 números. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1179-1201, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2528100.pdf>>. Acesso em: 2 jan. 2016.

LUZ, M. T. Prometeu acorrentado: análise sociológica da categoria produtividade e as condições atuais da vida acadêmica. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 39-57, jan./jun. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/physis/v15n1/v15n1a03.pdf>>. Acesso em: 2 jan. 2018.

MANCEBO, D. Trabalho docente e tecnologia: controle e mercadorização do conhecimento. In: GARCIA, D. M. F.; CECÍLIO, S. (Org.). **Formação e profissão docente em tempos digitais**. Campinas: Alínea, 2009. p. 217-236.

MANCEBO, D. Trabalho docente na educação superior: problematizando a luta. In: DAL ROSSO, S. (Org.). **Associativismo e sindicalismo em educação: organização e lutas**. Brasília: Paralelo 15, 2011. p. 69-88.

MANCEBO, D. Trabalho docente: subjetividade, sobreimplicação e prazer. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 74-80, jan./abr. 2007. Disponível em: <**Erro! A referência de hiperlink não é válida.**http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722007000100010&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 30 abr. 2015.

MANCEBO, D.; FRANCO, M. E. D. P. Trabalho docente: uma análise das práticas intelectuais em tempos de globalização. In: DOURADO, L. F.; CATANI, M.; OLIVEIRA, J. F. (Org.). **Políticas e gestão da educação superior**. Goiânia: Alternativa, 2003. p. 191-204.

MARIANO, M. do S. S.; MUNIZ, H. P. **Trabalho docente e saúde: o caso dos professores da segunda fase do ensino fundamental**. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 76-88, jan./jun. 2006. Disponível em: <<http://www.revispsi.uerj.br/v6n1/artigos/PDF/v6n1a07.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2018.

MARQUES, E. P. de S.; BITTAR, M. Reforma universitária e inclusão social: uma análise do Programa Universidade Para Todos (PROUNI) e a inserção dos negros na Universidade. In: PEREIRA, F. M. de A.; MULLER, M. L. R. **Educação na interface relação estado/sociedade**. Cuiabá: EDUFMT/Capes, 2006. v. 1, p. 49-59.

MARTINS, A. C. A.; OLIVEIRA, G. de. Trabalho: fonte de prazer e sofrimento e as práticas orientais. In: VILARTA, R. et al. (Org.). **Qualidade de vida e fadiga institucional**. Campinas: Ipes, 2006. Disponível em: <https://www.fef.unicamp.br/fef/sites/uploads/deafa/qvaf/fadiga_cap16.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2018.

MARTINS, C. B. A formação do sistema nacional de pós-graduação. In: SOARES, M. S. A. (Org.). **A educação superior no Brasil**. Porto Alegre: Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe/Unesco, 2002. p. 69-87.

MARTINS, C. B. Balanço: o papel da CAPES na formação do sistema nacional de pós-graduação. In: FERREIRA, M. de M.; MOREIRA, R. da L. (Org.). **CAPES 50 anos: depoimentos ao CPDOC/FGV**. Brasília: Capes, 2003. p. 294-309.

MARTINS, S. P. **Direito do trabalho**. 30. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

MARX, K. **O Capital**. São Paulo: Nova Cultural, 1985. v. 1, tomo II. (Coleção Os Economistas).

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Livro I: o processo de produção do capital. 14 ed. v.I e v.II. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.

MARX, K. **O Capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MASCARENHAS, F. Tempo de trabalho e tempo livre: algumas reflexões a partir do marxismo contemporâneo. **Licere**, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 72-89, abr. 2000.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papyrus, 1998. (Coleção Práxis).

MAUÉS, O. C. A reconfiguração do trabalho docente na educação superior. **Educação em Revista**, Curitiba, n. esp. 1, p. 141-160, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000400007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 fev. 2017.

MAUÉS, O. C. Implicações das políticas de educação superior no trabalho docente. In: SILVA, A. M. M. et al. **Políticas educacionais, tecnológicas e formação do educador**: repercussões sobre didática e as práticas de ensino. Recife: ENDIPE 13, 2006.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 89-117, mar. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16831.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2017.

MAXIMIANO, A. C. A. **Introdução à administração**. 5. ed. rev. ampl. São Paulo: Atlas, 2000. 546 f. Disponível em: <http://ftp.demec.ufpr.br/disciplinas/EngMec_NOTURNO/TM038/2013-1/Livro_-_Introdu%27%20-%20Administra%27%20_-_Antonio_Cesar_Amaru_Maximiano_-_5%20Ed.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2018.

MELGAR, A. M. **Derecho del Trabajo**. 16. ed. Madrid: Tecnos, 1995.

MENDES, A. M. (Org.). **Psicodinâmica do trabalho**: teoria, método e pesquisa. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MENDES, A. M.; ARAÚJO, L. K. R. Ressignificação do sofrimento no trabalho de controle de tráfego aéreo. In: MENDES, A. M.; LIMA, S. C. da C.; FACAS, E. P. (Org.). **Diálogos em psicodinâmica do trabalho**. Brasília: Paralelo 15, 2007. p. 27-42.

MENDES, A. M.; ARAÚJO, L. K. R. Violência e sofrimento ético: contribuições da psicodinâmica do trabalho. In: MENDES, A. M. (Org.). **Violência no trabalho**: perspectivas da psicodinâmica, da ergonomia e da sociologia clínica. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2010. p. 91-106.

MENDES, A. M.; COSTA, V. P.; BARROS, P. C. da R. Estratégias de enfrentamento do sofrimento psíquico no trabalho bancário. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://www.revispsi.uerj.br/v3n1/artigos/artigo4v3n1.html>>. Acesso em: 30 abr. 2016.

MENDES, A. M.; TAMAYO, A. Valores organizacionais e prazer-sofrimento no trabalho. **PsicoUSF**, Itatiba, v. 6, n. 1, p. 39-46, jan./jun. 2001. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712001000100006>. Acesso em: 22 fev. 2018.

MENDES, J. M. R.; WÜNSCH, D. S. Serviço social e a saúde do trabalhador: uma dispersa demanda. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 107, p. 461-481, jul./set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n107/05.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2017.

MERLO, A. R. C. Psicodinâmica do Trabalho. In: JACQUES, M. da G.; CODO, W. (Org.). **Saúde mental e trabalho**: leituras. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 130 - 142.

MERLO, A. R. C.; TRAESEL, E. S.; BAIERLE, T. C. Trabalho imaterial e contemporaneidade: um estudo na perspectiva da Psicodinâmica do Trabalho. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 63, n. esp., p. 94-104, 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672011000300010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 11 jun. 2017.

MILLS, C. W. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002.

- MINTO, L. W. **O público e o privado nas reformas do ensino superior brasileiro: do Golpe de 1964 aos anos 90.** 2005. 313 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- MIRANDA, M. G. de. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores. In: ANDRÉ, M. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** 5. ed. Campinas: Papirus, 2006. p. 129-143.
- MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino:** as abordagens em processo. São Paulo: EPU, 1986.
- MOREIRA, H. de R. et al. Qualidade de vida no trabalho e perfil do estilo de vida individual de professores de Educação Física ao longo da carreira docente. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 4, p. 900-912, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/motriz/v16n4/a10v16n4.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2018.
- MORGADO, J. C. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im) possibilidades. **Ensaio: Avaliação de políticas públicas educacionais**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-811, out./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/04.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2017.
- MOROSINI, M. C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação.** Brasília: Inep, 2000. p. 11-20.
- NASCIMENTO JÚNIOR, L. G. do. Um homem também chora (Guerreiro Menino). In: NASCIMENTO JÚNIOR, L. G. do. **Alô, alô Brasil.** São Bernardo do Campo: EMI/Odeon, 1983. 1 disco sonoro. Lado A, faixa 5 (3min28s).
- NAVARRO, V. L. Reestruturação produtiva e a saúde do trabalhador. 2017. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE SAÚDE E TRABALHO, 2., 2017, Ribeirão Preto. **Anais...** Ribeirão Preto: USP, 2017.
- NAVARRO, V. L.; PADILHA, V. Dilemas do trabalho no capitalismo contemporâneo. **Psicologia e Sociedade**, Porto Alegre, v. 19, n. esp., p. 14-20, 2007. Disponível em: <**Erro! A referência de hiperlink não é válida.**http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822007000400004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 dez. 2017.
- NEGROPONTE, N. **A vida digital.** 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- NICOLACI-DA-COSTA, A. M. (Org.). **Cabeças digitais: o cotidiano na era da informação.** Rio de Janeiro: PUC, 2006.
- NORONHA, M. M. B.; ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A. O sofrimento no trabalho docente: o caso das professoras da rede pública de Montes Claros, Minas Gerais. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 65-85, mar./jun. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462008000100005>. Acesso em: 22 fev. 2018..
- NOVAES, A. (Org.). **O Silêncio dos intelectuais.** São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

NÓVOA, A. (Org.). **O professor e sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1995. (Temas de educação).

OLIVEIRA, A. S. D.; PEREIRA, M. de S.; LIMA, L. M. Trabalho, produtivismo e adoecimento dos docentes nas universidades públicas brasileiras. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 21, n. 3, p. 609-619, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572017000300609&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 dez. 2017.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302004000400003> Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2017.

OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. F. F. (Org.). **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

OLIVEIRA, M. E. “**Professor, você trabalha ou só dá aula?**”: o fazer-se docente entre história, trabalho e precarização na SEE-SP. 2016. 266 f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.

PEREIRA, M. S. **Sofrimento psíquico em psicólogos que atuam no contexto organizacional**: um estudo na cidade de Uberlândia. 2005. 153 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

PILETTE, P. C. Presenteeism in nursing: a clear and present danger to productivity. **Journal of Nursing Administration**, Hagerstown, v. 35, n. 6, p. 300-303, Jun. 2005. Disponível em: <<https://insights.ovid.com/pubmed?pmid=15951705>>. Acesso em: 10 out. 2017.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. de. (Org.). **Pedagogia universitária**. São Paulo: USP, 2009.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTEL, T. D. CARRIERI, A. P. A espacialidade na construção de identidade. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 1-21, mar. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cebape/v9n1/v9n1a02.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2017.

PRAUN, L. **Reestruturação produtiva, saúde e degradação do trabalho**.

Campinas: Papel Social, 2016.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants: part 1. **On the Horizon**, New York, v. 9, n. 5, Oct. 2001. Disponível em:

<<https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2008.

REIS, E. J. F. B. dos et al. Docência e exaustão emocional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 229-253, jan./abr. 2006. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a12v27n94.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

RESENDE, S.; MENDES, A. M. A sobrevivência como estratégia para suportar o sofrimento no trabalho bancário. **Revista Psicologia: Organização e Trabalho**, Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 151-175, jan./jun. 2004. Disponível em:

<<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpot/v4n1/v4n1a07.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

RICCI, R. A peculiar produção intelectual do Brasil recente. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, ano 17, n. 100, p. 16-22, set. 2009. Disponível em:

<<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/8024/4562>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

ROBBINS, S. P. **Comportamento organizacional**. 11. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

RODRIGUEZ, M. V.; MARTINS, L. G. A. As políticas de privatização e interiorização do ensino superior: massificação ou democratização da educação brasileira. **Revista de Educação**, Valinhos, v. 8, n. 8, p. 41-52, 2005. Disponível em:

<<http://www.pgsskroton.com.br/seer/index.php/educ/article/download/2210/2105>>. Acesso em: 21 fev. 2018.

SANTAELLA, L. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTOS, B. S. **A globalização e as ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, C. M. dos. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil.

Educação e Sociedade, Campinas, v. 24, n. 83, p. 627-641, ago. 2003. Disponível em: <Erro! A referência de hiperlink não é

válida.>http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000200016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 maio 2017.

SANTOS, G. B. A fênix renasce das cinzas: os professores e seus mecanismos de fuga e enfrentamento. In: SEMINÁRIO DA REDE ESTRADO, 6., 2006, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, 2006. 1 CD-ROM. Disponível em:

<<http://redeestrado.org/uploads/anais/VIseminario.zip>>. Acesso em: 21 abr. 2018.

SATO, L. Saúde e controle no trabalho: feições de um antigo problema. In:

JACQUES, M. da G.; CODO, W. (Org.). **Saúde mental e trabalho**: leituras. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 31-49.

SELIGMANN-SILVA, E. A precarização contemporânea: a saúde mental no trabalho precarizado. In: ALVES; G.; VIZZACCARO-AMARAL, A. L.; MOTA; D. P. (Org.). **Trabalho e estranhamento**: saúde e precarização do homem-que-trabalha. São Paulo: LTR, 2012. p. 87-111. Disponível em: <<http://www.ltr.com.br/loja/folheie/4675.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2018.

SELIGMANN-SILVA, E. **Desgaste mental no trabalho dominado**. São Paulo: Cortez, 1994.

SELIGMANN-SILVA, E. **Trabalho e desgaste mental**: o direito de ser dono de si mesmo. São Paulo: Cortez, 2011.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter**: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SGUISSARDI, V. Pós-graduação em Educação no Brasil: conformismo, neoprofissionalismo, heteronomia e competitividade. In: MANCEBO, D.; SILVA JÚNIOR, J. R.; OLIVEIRA, J. F. (Org.). **Reformas e Políticas**: educação superior e pós-graduação no Brasil. Campinas: Alínea, 2008. p. 137-165.

SGUISSARDI, V. **Universidade brasileira no século XXI**: desafios do presente. São Paulo: Cortez, 2009.

SGUISSARDI, V.; SILVA JÚNIOR, J. R. **Trabalho intensificado nas federais**: pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã, 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/gepe/materiais/trabalho_intensificado_federais.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2018.

SILVA JR., J. dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. As novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudanças na produção. São Paulo: Cortez/CDAPHIFAN, 2001.

SILVA JÚNIOR, J. R.; SILVA, E. P. Carreira docente diante da atual configuração da pós-graduação: pragmatismo, intensificação e precarização do trabalho do professor. In: MANCEBO, D.; SILVA JÚNIOR, J. R.; OLIVEIRA, J. F. (Org.). **Reformas e Políticas**: educação superior e pós-graduação no Brasil. Campinas: Alínea, 2008. p. 56-76.

SILVA, G. N.; CARLOTTO, M. S. Síndrome de Burnout: um estudo com professores da rede pública. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 145-153, jul./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v7n2/n2a04.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2017.

SILVA, M. G. M. **Trabalho docente na Pós-Graduação**: a lógica da produtividade em questão. 2008. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

SILVA, S. S. G. M. da. **Tempo, saúde e docência**. 2007. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado Acadêmico em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2007.

SILVEIRA, P. I. A precarização do trabalho docente e a subordinação da educação ao mercado: um estudo sobre as relações de trabalho no ensino Superior no período de 1994 a 2004. In: ENCONTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS Em HISTÓRIA, TRABALHO E EDUCAÇÃO, 2007, Campinas. **Anais ...** Campinas: Ed. da Unicamp, 2007. v. 1. p. 63-99.

SOIBELMAN, L. **A enciclopédia do advogado**. 3. ed. Rio de Janeiro: Rio, 1981.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

VIEIRA, E. O Trabalho: breve visão da concepção de castigo da antiguidade cristã, valor social afirmado na Encíclica Rerum Novarum no século XIX e despontar no século XXI como valor Bioético. **Bioethikos**, São Paulo, v. 4, n. 3, p. 350-353, jul./set. 2010. Disponível em: <<https://www.saocamilosp.br/pdf/bioethikos/78/Art13.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2017.

VIEIRA, F. G. D. Latindo atrás do lattes. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, ano 7, n. 73, p. 1-4, jun. 2007. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/271271888_Latindo_Atras_do_Lattes>. Acesso em: 30 mar. 2017.

VIEIRA, S.R.S. Sofrimento psíquico e trabalho. **Revista Latino Americana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, v.17, n.1, 2014, p.114-117. Disponível em: <**Erro! A referência de hiperlink não é válida.**<http://www.scielo.br/pdf/rlpf/v17n1/v17n1a09.pdf>>. Acesso em: 08 set. 2016.

WATERS, L. **Os inimigos da esperança**: publicar, perecer e o eclipse da erudição. São Paulo: Ed. da UNESP, 2006.

WEBBER, D. V.; LIMA, L. G. D. Meio ambiente de trabalho do professor: visão crítica a partir da teoria marxiana. In: BELLO, E.; LIMA, M. M. B.; AUGUSTIN, S. (Org.). CONGRESSO INTERNACIONAL DE DIREITO E MARXISMO, 1., 2011, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: Plenum, 2011. p. 724-736.

WEBER, M. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Pioneira, 1967.

WILLAIME, J. As reformas e a valorização religiosa do trabalho. In: MERCURE, D.; SPURK, J. (Org.). **O trabalho na história do pensamento ocidental**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 63-87.

ZANARDO, M. D. **A qualidade de vida do trabalhador noturno e as relações do sono e do dia de descanso com o seu desempenho profissional**. 2010. 123 f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – Núcleo de Psicossomática e Psicologia Hospitalar, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <**Erro! A referência de hiperlink não é válida.**<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp138516.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2017.

ZANELLI, J. C. (Org.). **Estresse nas organizações de trabalho**: compreensão e intervenção baseadas em evidências. Porto Alegre: Artmed, 2010.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: “DOCÊNCIA EM TEMPOS DIGITAIS: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DE INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO SOBRE O PROCESSO DE TRABALHO, VIDA E SAÚDE”.

TERMO DE ESCLARECIMENTO

Você está sendo convidado (a) a participar do estudo “DOCÊNCIA EM TEMPOS DIGITAIS: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DE INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO SOBRE O PROCESSO DE TRABALHO, VIDA E SAÚDE”, por compor o corpo docente de cursos de pós-graduação de uma Instituição Federal de Ensino Superior em uma ou mais áreas do conhecimento segundo o Conselho Nacional de Desenvolvimento Tecnológico e Científico (CNPq) e ter sido selecionado aleatoriamente para integrar a amostra desta pesquisa. Estudos como esse propiciam avanços na área, por isso a sua participação é importante. O objetivo deste estudo é compreender a organização do trabalho docente nas universidades públicas, a imersão nas tecnologias digitais dentro e fora da docência e suas repercussões no processo de vida e na condição de saúde desse trabalhador.

Caso você tenha interesse e disponibilidade para participar deste estudo, será necessário responder a uma entrevista semiestruturada com questões que versam sobre os processos de trabalho, vida e saúde dos professores de programas de pós-graduação. As entrevistas serão áudio-gravadas e transcritas na íntegra, sendo o seu conteúdo remetido aos sujeitos participantes para conferência e autorização para utilização no estudo. Não será feito nenhum procedimento que lhe traga qualquer desconforto, risco à vida ou constrangimento. Com a participação na pesquisa pretende-se que cada docente participante reflita sobre os seus processos de trabalho e compreenda as inter-relações deste com a constituição da sua saúde considerando-se para tanto o contexto de disseminação e consolidação das tecnologias digitais. Além disso, espera-se subsidiar ações de promoção à saúde do docente no contexto das universidades públicas.

Você poderá obter todas as informações que desejar e poderá não participar da pesquisa ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem prejuízo algum para sua atividade profissional na IFES. Pela sua participação no estudo, você não receberá qualquer valor em dinheiro, mas terá a garantia de que todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade. Seu nome não aparecerá em qualquer momento do estudo, pois você será identificado com um pseudônimo da literatura e da música brasileiras.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE APÓS ESCLARECIMENTO

Título do Projeto: “DOCÊNCIA EM TEMPOS DIGITAIS: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DE INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO SOBRE O PROCESSO DE TRABALHO, VIDA E SAÚDE”.

Eu, _____, li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e qual procedimento a que serei submetido. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro por participar do estudo. Eu concordo em participar do estudo. Receberei uma via deste Termo.

..... de de 2016.

Assinatura do/a voluntário/a

Documento de Identidade

Assinatura da pesquisadora responsável

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Pseudônimo: _____ Idade: _____ Sexo: _____
Data: ____/____/____ Local da entrevista: _____
Horário: _____ Duração: _____

BLOCO I – TRABALHO DOCENTE

1. Qual é a sua formação acadêmica? Há quanto tempo se graduou?
2. Há quanto tempo você atua na IFES?
3. Qual a natureza do seu vínculo na IFES?
4. Em qual Departamento/Instituto/Faculdade você atua? Em quais os cursos?
5. Atua na pós-graduação?
6. Quais as especificidades da docência na pós-graduação?
7. Atua ou já atuou em universidades e/ou faculdades privadas? Se já atuou em Universidades privadas, pode indicar diferenças na condição de docente em relação à pública?
8. Em sua percepção, você possui as condições de trabalho necessárias ao seu trabalho?
9. Como avalia a organização do trabalho docente na universidade pública?
10. Como você percebe a carreira e a progressão docentes?
11. Como percebe a relação entre a produção acadêmica exigida, suas condições de trabalho e sua saúde?
12. Quais os desafios do trabalho docente na atualidade?

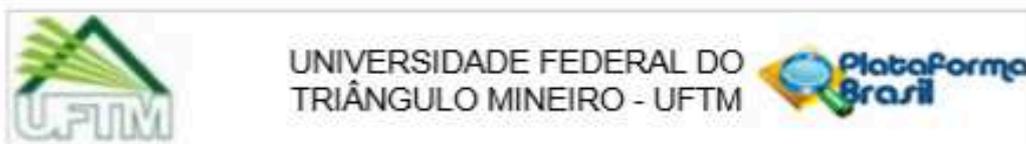
BLOCO II – TRABALHO DOCENTE E TECNOLOGIAS DIGITAIS

1. Faz uso das tecnologias digitais? Em quais espaços?
2. Em seu cotidiano de trabalho, faz uso de quais tecnologias digitais? Quais os meios, mídias e ambientes virtuais de aprendizagem que acessa?
3. Fora de seu ambiente de trabalho, utiliza tecnologias digitais ou outros meios para realizar as suas atividades acadêmicas?
4. Que impactos o uso das tecnologias digitais traz para o seu trabalho acadêmico? E para a sua vida cotidiana?

BLOCO III – SAÚDE DO TRABALHADOR DOCENTE

1. Como se sente no exercício da função docente?
2. Ao refletir sobre o trabalho docente, quais pensamentos são mais recorrentes e intensos?
3. Há aspectos prazerosos no desenvolvimento do trabalho docente? Se sim, quais?
4. Há aspectos desgastantes no desenvolvimento do trabalho docente? Se sim, quais?
5. Já trabalhou mesmo adoecido? Se sim, por quais motivos?
6. Já se afastou do trabalho por motivo de saúde?
7. Em seu ambiente de trabalho conhece docentes que adoeceram em decorrência do trabalho? Como você percebe essas situações?
8. Em sua avaliação, as expectativas em relação ao desempenho dos docentes de universidades públicas trazem impactos para o seu processo de vida, saúde e trabalho?
9. Há alguma dimensão que considere importante destacar em relação à condição docente em universidades públicas e que não destacamos nas questões anteriores?

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DOCÊNCIA EM TEMPOS DIGITAIS: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DE INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO SOBRE O PROCESSO DE TRABALHO, VIDA E SAÚDE.

Pesquisador: Rosimár Alves Querino

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 59349516.7.0000.5154

Instituição Proponente: Pro Reitoria de Pesquisa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.742.564

Apresentação do Projeto:

Segundo a pesquisadora, "Esta pesquisa trata das inter-relações entre o trabalho docente, a saúde e a vida de professores em tempos digitais. A centralidade deste estudo recai na análise da constituição da saúde dos trabalhadores docentes considerando a identificação do modo com que os professores universitários usam e lidam com as tecnologias digitais no trabalho docente e no cotidiano da vida em geral". (...) "Verifica-se que há uma realidade da estrutura macro posta para todos: o contexto de disseminação das tecnologias digitais no campo da Educação e seus reflexos sobre a saúde mental, a identidade, a subjetividade e o trabalho docente. A compreensão da dinâmica societal constitui o ponto de partida para a análise das repercussões do uso das tecnologias digitais para cada sujeito e o seu respectivo afetamento perante a esta realidade. Assim sendo, de modo específico, esta pesquisa objetiva compreender e discutir o modo como o fenômeno acima problematizado incide na constituição da saúde mental de professores de instituição federal de ensino (IFES)". As perguntas de pesquisa são:

1. O nível de imersão, e de modo específico, o uso que os professores universitários fazem das tecnologias digitais fora de seu horário de trabalho e de seu espaço sócio-ocupacional contribui para a diluição das possíveis delimitações existentes entre o trabalho e a vida cotidiana dos trabalhadores docentes?

Endereço: Rua Madre Maria José, 122

Bairro: Nossa Srs. Abadia

UF: MG

Telefone: (34)3700-6776

Município: UBERABA

CEP: 38.025-100

E-mail: cep@pesqg.uftm.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
TRIÂNGULO MINEIRO - UFTM



Continuação do Parecer: 1.742.554

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_776761.pdf	30/08/2016 23:38:43		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DOCENCIA_DIGITAL.doc	30/08/2016 23:38:09	Rosimar Alves Querino	Aceito
Outros	TERMO_AUTORIZACAO_UFU.pdf	30/08/2016 23:35:34	Rosimar Alves Querino	Aceito
Outros	ANEXO_D_GRUPO_FOCAL.doc	30/08/2016 23:34:48	Rosimar Alves Querino	Aceito
Outros	ANEXO_C_ENTREVISTAS_SEMIESTRUTURADAS.doc	30/08/2016 23:34:16	Rosimar Alves Querino	Aceito
Outros	ANEXO_A_CONVITE_PARTICIPACAO_EM_PESQUISA.doc	30/08/2016 23:33:51	Rosimar Alves Querino	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termo_equipe_executora.pdf	27/08/2016 12:42:23	Rosimar Alves Querino	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto_docencia.pdf	27/08/2016 12:41:58	Rosimar Alves Querino	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ANEXO_B_TCLE.doc	27/08/2016 10:33:39	LARISSA ISAURA GOMES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERABA, 23 de Setembro de 2016

Assinado por:
Marly Aparecida Spadotto Balarin
(Coordenador)

Endereço: Rua Madre Maria José, 122
Bairro: Nossa Sra. Abadia
UF: MG Município: UBERABA

CEP: 38.025-100

Telefone: (34)3700-6776

E-mail: cep@pesqg.uftm.edu.br