



ISABEL CRISTINA DA SILVA ARANTES

**CONCEPÇÕES SIMBÓLICO-DISCURSIVAS DO
TRABALHO DOCENTE UNIVERSITÁRIO NA
CONTEMPORANEIDADE**

LAVRAS - MG

2015

ISABEL CRISTINA DA SILVA ARANTES

**CONCEPÇÕES SIMBÓLICO-DISCURSIVAS DO TRABALHO
DOCENTE UNIVERSITÁRIO NA CONTEMPORANEIDADE**

Tese de Doutorado apresentada à
Universidade Federal de Lavras, como
parte das exigências do Programa de
Pós-Graduação em Administração, área
de concentração Organização, Gestão e
Sociedade, para a obtenção do título de
Doutora.

Orientadora

Dra Flávia Luciana Naves Mafra

LAVRAS – MG

2015

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Arantes, Isabel Cristina da Silva.

Concepções simbólico-discursivas do trabalho docente
universitário na contemporaneidade / Isabel Cristina da Silva Arantes.
– Lavras : UFLA, 2015.

321 p. : il.

Tese(doutorado)–Universidade Federal de Lavras, 2015.

Orientadora: Flávia Luciana Naves Mafra.

Bibliografia.

1. Trabalho docente. 2. Discurso. 3. Prazer/Sufrimento. 4.
Patologia. I. Universidade Federal de Lavras. II. Título.

ISABEL CRISTINA DA SILVA ARANTES

**CONCEPÇÕES SIMBÓLICO-DISCURSIVAS DO TRABALHO
DOCENTE UNIVERSITÁRIO NA CONTEMPORANEIDADE**

Tese de Doutorado apresentada à
Universidade Federal de Lavras, como
parte das exigências do Programa de
Pós-Graduação em Administração, área
de concentração Organização, Gestão e
Sociedade, para a obtenção do título de
Doutora.

APROVADA em 02 de Setembro de 2015.

Dra Cléria Donizete da Silva Lourenço – UFLA

Dr. Dany Flávio Tonelli – UFLA

Dr. Marcus Vinícius Soares Siqueira – UNB

Dra Mônica Carvalho Alves Cappelle – UFLA

Dra Flávia Luciana Naves Mafra

Orientadora

LAVRAS – MG

2015

*A quem me ensinou que a verdadeira Amizade está para além da vida... Por todos os nossos momentos vividos, por toda amizade dedicada, pelo apoio intermitente, pelos sorrisos e lágrimas, abraços e despedidas. A você, **Marília Paula dos Reis Teixeira** (in memoriam), minha amiga-irmã, cuja ausência dói e cujas palavras ternas e doces continuam ecoando em meus ouvidos. Sei que estaria muito orgulhosa por mais esta “**nossa**” conquista.*

DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Esta tese representa mais do que os resultados de um projeto de pesquisa, representa a superação de obstáculos intransponíveis e a conquista de momentos únicos de aprendizagem e reflexão. Considero o ato de escrevê-la como uma aventura desafiadora, viabilizada por um trabalho coletivo, que congregou a contribuição de diversas pessoas, instituições e recursos. Portanto, registro aqui meus agradecimentos.

A DEUS, espírito de luz em minha vida, pelas bênçãos lançadas.

À Universidade Federal de Lavras (UFLA) e ao Departamento de Administração e Economia (DAE), pela oportunidade de cursar o doutorado acadêmico em Administração.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de estudos.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo auxílio financeiro na realização da pesquisa.

À minha orientadora, Dra Flávia Luciana Naves Mafra, pela confiança depositada, pelas críticas, correções, sugestões e pelo inestimável apoio e orientação desde o meu ingresso no curso. Seu olhar crítico-reflexivo guiou cada etapa desta tese.

Aos membros da banca de qualificação e defesa de doutorado: professora Dra Cléria Donizete da Silva Lourenço, pela amizade sincera, apoio e contribuições essenciais lançadas a este trabalho e pelo exemplo de sabedoria e humildade; professora Dra Mônica Carvalho Alves Cappelle, pela convivência amistosa e experiência de aprendizado, bem como pelos direcionamentos na qualificação, destinando um olhar crítico indispensável para a melhoria do trabalho; professor Dr. Dany Flávio Tonelli, pela amizade irreverente, apoio na minha trajetória e pelas efetivas contribuições na qualificação; e professor Dr.

Marcus Vinícius Soares Siqueira, pelo acolhimento, disponibilidade e pelas aprofundadas contribuições e sugestões de melhoria desta tese.

Ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA/UFLA), que contribuiu para ultrapassar as barreiras entre mim e meu projeto. Em especial, ao professor Dr. Mozar José de Brito, pela amizade, reconhecimento, ensinamentos e por ter iluminado os caminhos desta jornada com profunda sensibilidade. Sou uma eterna admiradora de seu trabalho.

À secretaria do PPGA, pelos serviços prestados e, em especial, à secretária Deila Pereira Pinto, pela presteza e amizade.

Às minhas amigas e companheiras de doutorado, Marília Paula dos Reis Teixeira (*in memoriam*) e Elisa Zwick, pela amizade, compartilhamento e presença inestimável em minha trajetória acadêmica.

Às bolsistas, Isabella e Bárbara, pela efetiva contribuição, disponibilidade e compromisso.

À minha “*Família de Lavras*”, meus grandes e eternos amigos Lisi e Victor, Carol e Thiago, Nayara e Rodrigo, Cinthia, Nivaldo e Eduardo. Agradeço pela convivência agradável e enriquecedora, pelas grandes acolhidas, bem como pelos bons e incomensuráveis momentos de alegria e descontração. Vocês fazem parte desta história!

Aos meus amados e estimados pais, Sebastião e Zélia, a quem devo uma vida inteira de amor e agradecimento por todo apoio, carinho e confiança depositados em mim. Expresso a minha gratidão a vocês por todas as oportunidades que me concederam de desenvolver-me, sem jamais pouparem esforços. Agradeço por todas as orações, gestos e palavras que contribuíram para tornar possível a realização de tantos sonhos.

Aos meus irmãos, meus artistas e cantores preferidos, Pedrinho, Zezé e Johnny e minhas lindas e amáveis irmãs, minhas parceiras, amigas e confidentes May, Martinha e Dani. O carinho, amor e apoio de vocês tornaram esta

caminhada mais leve e agradável. Aos meus queridos e inesquecíveis sobrinhos Gugu, Carol e Camila; Gabriela, Phelipe e Cleiton; Vinícius e Letícia, e aos meus pequeninos Johninho, Mickaelle, Pedro, Larissa, Gabi, Samuel e Davi; e como não podia deixar de mencionar, aos meus sobrinhos de coração Matheus e Bianca. A ternura do amor de todos vocês aquece meu coração nos momentos mais simples e mais complexos de minha vida. Obrigada pelo amor dedicado!

Ao meu amado esposo e companheiro Isaac Vinícius, memorando dos momentos mais felizes de minha vida. Agradeço pela história de amor compartilhada, pelo carinho, dedicação e, principalmente, por confiar em mim desde o princípio e sempre. Seu apoio fundamental e incansável tornou esta história possível. Saiba que você é uma das minhas maiores conquistas.

Aos amigos de Arcos que sempre se fizeram presentes nesta trajetória, contribuindo calorosamente com abraços, sorrisos, choros, apoios e gratidão. A vocês, Késia e Alan (meus amigos-irmãos, padrinhos, afilhados e companheiros), agradeço pelo apoio de sempre e amizade incondicional. Agradeço a você, Aline, minha cunhada-irmã, por toda energia positiva, sabedoria e amor dedicado. A vocês, Wagner, Rodrigo e Ademir, por todo apoio, companheirismo e amizade.

À minha sogra Maria Inês, pelo apoio e carinho dedicado e pelos deliciosos almoços, cafés, jantas e quitandas, que tornaram mais saborosa esta jornada. Aos meus padrinhos, Cleides e Isvaldino (Dininho), pelas orações, presença e pelas divertidas viagens rumo à coleta de dados.

Aos professores doutores que participaram da pesquisa e que, gentilmente, abriram o “livro de suas vidas”, compartilhando comigo um conjunto expressivo de experiências profissionais e sociais. Agradeço pela receptividade e colaboração e resalto aqui meu respeito e admiração por vocês.

Por fim, agradeço a todos que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização deste trabalho. Deixo aqui minha eterna e profunda gratidão.

RESUMO

Tendo como aporte epistemológico e teórico-metodológico a Psicodinâmica do trabalho (PDT), a Sociologia Clínica (SC) e a Análise Crítica do Discurso (ACD), a pesquisa apresentada nesta tese objetiva compreender o trabalho de professores universitários do ensino superior público, atuantes no campo da Administração, e suas concepções discursivas, de modo a dar visibilidade aos significados, aos prazeres/sofrimentos e às patologias da prática docente. Para tanto, foram realizadas pesquisas bibliográfica, de campo, documental e observacional. Os sujeitos pesquisados foram professores universitários do ensino superior público de três IFES de Minas Gerais. Como estratégia de coleta de dados, adotou-se a entrevista em profundidade (por meio de um roteiro), a observação sistemática e a análise documental. Os dados foram analisados por meio das orientações teórico-metodológicas da ACD, seguindo as ordenações de Fairclough, juntamente com as orientações da PDT e da SC. Destarte, os resultados revelam que o trabalho docente é central, mas ao mesmo tempo desestruturante, revelando-se ora como um *trabalho-opus* e ora como um *trabalho-labor*. Percebeu-se que se trata de uma atividade que identifica e caracteriza os professores, produzindo efeitos de sentidos de prazer, bem como desencadeia sofrimentos em função das contradições entre trabalho prescrito e real e dos conflitos nas relações socioprofissionais. Parte dos professores nega e/ou naturaliza o sofrimento vivenciado, apresentando comportamentos normopáticos e outros indicadores de adoecimento. Observou-se, ainda, que as concepções simbólico-discursivas correlacionam ideologias positivas, formas de exercício do poder e experiências negativas no âmbito do trabalho. E que grande parte delas tem caráter ideológico, pois tendem a reforçar a construção de uma identidade positiva dos professores, intentando legitimar e validar a importância deste trabalho na sociedade. Ademais, constatou-se que a hegemonização da ideologia gerencialista tem operado no trabalho docente como um dispositivo de mudança discursiva das práticas e das relações sociais, pois instituiu uma “**nova linguagem**”, um “**novo discurso**” sobre a organização dessa prática. Assim, defende-se a tese de que o atual formato de organização do trabalho docente contempla ordens de discurso gerencialista (focalizadas em excesso de trabalho, produtivismo e competitividade) e, portanto, não reflete as concepções simbólico-discursivas de um trabalho emancipatório, autônomo e libertador, acentuando as diferenças entre as ordenações prescritivas e a prática efetiva de trabalho dos professores, aumentando o sofrimento subjetivo, a normopatia e dificultando o assentamento de estratégias coletivas de defesa e de resistência à ideologia dominante.

Palavras-chave: Trabalho Docente. Discurso. Prazer/Sufrimento. Patologia

ABSTRACT

The research presented in this dissertation considers an epistemological and theoretical-methodological input of Work Psychodynamics (WPD), Clinical Sociology (CS) and Critical Discourse Analysis (CDA). It aims at understanding the work of university professors of public higher education, acting in the Administration field, as well as their discourse conceptions, in order to show the significance, pleasures/distress and pathologies of the teaching practice. To do this, we conducted bibliographical, field, document and observational researches. The subjects of the research were university professors of public higher education from three Higher Education Federal Institutions from Minas Gerais, Brazil. As data collecting strategy, we adopted the in depth interview (using a script), systematic observation and document analysis. The data were compiled and analyzed using the CDA theoretical-methodological guidelines, according to Fairclough ordinations, along with WPD and CS guidelines. The results revealed that teacher work is central, however, at the same time, unstructuring, revealing at times as work-opus and, at others, as work-labor. It is an activity that identifies and characterizes the professors, producing pleasurable effects, as well as unleashing distress in function of the contradictions between prescribed and real work, and of the conflicts on the socio-professional relations. A portion of the professors denies and/or naturalizes the distress experienced, presenting normopathic behaviors in addition to other indicators of illness. We also observed that the symbolic-discursive conceptions correlate positive ideologies, form of exercising power and negative experiences within the working environment. A large portion of these conceptions present ideological trait, tending to reinforce the construction of a positive identity for the professors, with the intent of legitimizing and validating the importance of this work for society. Furthermore, we determined that the hegemonizing of managerial ideology has operated within teaching work as a mechanism for discursive change in practices and social relations. It institutes a “new language”, a “new discourse”, regarding the organization of this practice. Thus, we defend that the current format of organizing teaching work contemplates orders of managerial discourse (focused on work excess, productivism and competitiveness). Therefore, this does not reflect on the symbolic-discursive conceptions of an emancipatory, autonomous and liberating work, increasing the differences between prescriptive ordinations and effective work practice, also increasing subjective distress, normopathy and making difficult the settlement of collective defense strategies and resistance to the dominant ideology.

Keywords: Teaching work. Discourse. Pleasure/Distress. Pathology

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Estudos sobre o Trabalho Docente na Educação e na Pedagogia	24
Quadro 2 Estudos sobre o Trabalho Docente na Psicologia	25
Quadro 3 Estudos sobre o Trabalho Docente na Administração	25
Quadro 4 Elementos positivos e negativos do trabalho.....	46
Quadro 5 Aspectos evolutivos da Psicodinâmica do Trabalho de Dejours	61
Quadro 6 Os fundamentos da PDT	63
Quadro 7 Indicadores de Sofrimento no Trabalho, segundo Jayet (1994)	68
Quadro 8 Os fundamentos da SC.....	76
Quadro 9 Aproximações e complementaridades entre a PDT, a SC e a ACD....	94
Quadro 10 Perfil dos professores entrevistados.....	137
Quadro 11 Concepções simbólico-discursivas do trabalho docente	182
Quadro 12 Prescrição das atividades docentes no ensino superior	188
Quadro 13 Confronto ideológico entre condições objetivas e subjetivas	240
Quadro 14 Condicionantes de prazer e sofrimento no trabalho.....	253

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Dimensões da Análise Crítica do Discurso.....	85
Figura 2 Dimensões de análise do trabalho docente	103
Figura 3 <i>Design</i> de pesquisa	112

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ACD – Análise Crítica do Discurso
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal
- CLT – Consolidação das Leis do Trabalho
- CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CNAM – Conservatoire National des Arts et Métiers
- CPPD – Comissão Permanente de Pessoal Docente
- CAs – Comitês de Assessoramento
- DORT – Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho
- EAD – Educação a Distância
- IES – Instituições de Ensino Superior
- IFES – Instituição Federal de Ensino Superior
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LER – Lesão por Esforço Repetitivo
- NGP – *New Public Management* ou Nova Gestão Pública
- OIT – Organização Internacional do Trabalho
- PDT – Psicodinâmica do trabalho
- REDESTRADO – Rede de Estudos Sobre Trabalho Docente
- SC – Sociologia Clínica
- SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
- UAB – Universidade Aberta do Brasil

SUMÁRIO

Apresentação Pessoal	17
CAPÍTULO 1 ASPECTOS INTRODUTÓRIOS	21
1.1 Contextualização do campo e demarcação científica	23
1.2 Problematização e pressupostos da pesquisa	28
1.3 Objetivos.....	29
1.3.1 Objetivo geral.....	29
1.3.2 Objetivos específicos	30
1.4 Justificativas.....	30
1.5 Estrutura da tese	35
CAPÍTULO 2 REFERENCIAL TEÓRICO	38
2.1 O trabalho – contexto sócio-histórico e desafios na contemporaneidade	39
2.1.1 Trabalho, História e Significado – entre o castigo e o privilégio	41
2.1.2 O trabalho na contemporaneidade	47
2.1.3 A Concepção Dejouriana do Trabalho – prescrito <i>versus</i> real.....	50
2.1.4 Prazer e sofrimento no trabalho	53
2.2 A Psicodinâmica do Trabalho (PDT) – compreendendo as interfaces entre a organização do trabalho e a saúde do trabalhador	59
2.2.1 Aspectos essenciais da Psicodinâmica do Trabalho (PDT)	62
2.2.2 A transformação: do sofrimento à patologia	66
2.2.3 As estratégias de enfrentamento e de defesa do sofrimento.....	69
2.3 A Sociologia Clínica: contribuições para o estudo das relações de trabalho	72
2.3.1 Fundamentos e conceitos essenciais da SC.....	74
2.4 A Análise Crítica do Discurso (ACD): discurso, linguagem e ideologia	79
2.4.1 Análise tridimensional do discurso: texto, prática discursiva e social.....	85
CAPÍTULO 3 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO	91
3.1 Posicionamento Ontoepistêmico e direcionamentos da pesquisa	91
3.2 Caracterização da pesquisa	99
3.3 Sujeitos pesquisados.....	101
3.4 Categorias de análise	102
3.5 Estratégias de coleta dos dados	104
3.6 Procedimentos de análise dos dados.....	108
CAPÍTULO 4 O DEBATE CONTEMPORÂNEO SOBRE O TRABALHO DOCENTE: O QUE A REVISÃO DE LITERATURA PODE REVELAR?	113

CAPÍTULO 5 OS BASTIDORES DO TRABALHO DOCENTE: DESVELANDO OS DISCURSOS	123
5.1 Influências e mudanças discursivas no contexto contemporâneo do trabalho docente no ensino superior público: ordenamentos da ideologia gerencial.....	124
5.2 Os interlocutores do discurso: de quem se fala?	135
5.3 Significados, concepções simbólico-discursivas e experiências subjetivas dos professores	140
5.3.1 O que o discurso sobre a trajetória socioprofissional pode revelar?.....	141
5.3.2 Concepções simbólico-discursivas do trabalho docente.....	163
5.4 Trabalho Prescrito <i>versus</i> Trabalho Real: ambivalências e contradições da prática docente	183
5.4.1 Ordenações prescritivas do trabalho docente <i>versus</i> realidade concreta de trabalho.....	184
5.4.2 Realidade de trabalho docente e padrões de exigência acerca da qualificação e produtividade acadêmica.....	209
5.5 As dimensões de prazer/sofrimento e as patologias docentes	225
5.5.1 Propensão ao desenvolvimento de patologias no trabalho: interpretando as estratégias de enfrentamento individuais e coletivas dos professores	255
CAPÍTULO 6 REFLEXÕES FINAIS	282
REFERÊNCIAS	295

APRESENTAÇÃO PESSOAL

“É curioso como não sei dizer quem sou. Quer dizer, sei-o bem, mas não posso dizer. Sobretudo tenho medo de dizer, porque, no momento em que tento falar, não só não exprimo o que sinto como o que sinto se transforma lentamente no que eu digo” (CLARICE LISPECTOR, 1998).

De onde falo?

Eu falo do interior de Minas Gerais, de um pedacinho de céu onde nasci, cresci e implementei meus maiores projetos de vida. Eu falo embalada nas mais lindas e belas notas musicais que, ao longo de minha trajetória, guiaram-me até aqui. A música, as letras e o conhecimento ocuparam um lugar privilegiado desde o princípio de minha vida, antes de aprender a ler, a escrever e a argumentar, já cantava canções que ludicamente me ensinavam sobre a vida. Recordações de um pedacinho desta história: eu me lembro que minha dupla preferida era “Tião do Pedro e Mariazinha”, nome artístico dos meus amados e queridos pais Sebastião e Zélia. Mesmo muito pequena, eu passava horas e horas repetindo os trechos de suas músicas preferidas. Aos cinco anos de idade, fui para a Escola e aprendi a ler, minha grande conquista. Recordo-me como foram mágicas minhas primeiras leituras de livros, músicas, receitas, rótulos, placas... Um das primeiras literaturas infantis que li foi a obra de José Ganymedes, “Amarelinho”, cujas páginas me refletiam a uma parte da realidade social, dentre outras leituras, que também contribuíram para a descoberta de um mundo fantástico, estranho e atraente, bem maior do que o alcançado pelos meus olhos.

Assim como as notas musicais e as melodias, a leitura e o saber moviam minha curiosidade e minha sede de conhecimento. Na Escola, muitos amigos e, em casa, uma família hilária, amorosa e única que dividia comigo toda essa energia de vida. Meus irmãos, já adultos, Pedrinho, Zezé e Johnny, os meus cantores favoritos, eram os meus guardiões e minhas irmãs mágicas May,

Martinha e Dani (a pequenininha da casa que me causava tantos ciúmes), eram minhas parceiras. Cresci assim, entre espaços únicos de alegria, saberes e canções, pois como na composição de Gilson Vieira de 1979, “*eu queria ter na vida simplesmente, um quintal de mato verde, pra plantar e pra colher, ter uma casinha branca de varanda, um quintal e uma janela, pra ver o sol nascer*”. E, assim, minha vida seguia como uma comédia, até mesmo nos momentos mais críticos.

Anos mais tarde, já na adolescência, as literaturas de Sidney Sheldon e Paulo Coelho e as canções da Banda Legião Urbana e Kid Abelha embalam novas descobertas e experiências em minha vida, ao lado da grande e eterna amiga Késia, com quem dividi minha infância e adolescência e continuo a dividir a vida adulta. Nessa fase de adolescência, mais que nunca, pegava-me por horas escrevendo nos meus longos e intermináveis diários. Escrevia sobre tudo, paixões e suas frustrações, a vida e a realidade, as mazelas sociais e um conjunto de inquietações moviam os meus dias. Pouco a pouco a consciência de um mundo pleno de possibilidades/dificuldades foi se assentando. Nesse estágio, fiz da música minha profissão, meu mecanismo de trabalho, inicialmente fazendo shows profissionais com meus irmãos e mais tarde com a “Banda Ness” e “Banda Sigma 6”. Experiências únicas lançadas na minha aventura de viver e produzir minha existência.

Mas chegara a fase de mudança, e eu não queria simplesmente cantar, eu queria mais, tinha fome de conhecimento, energia que transbordava e uma enorme vontade de fazer a diferença. Queria me fazer ouvir, mas ainda não sabia como. Foi aí que abri mão das noites nos palcos e fui passar as noites entre os “muros” da universidade. A vida adulta me revelava renúncias, abdições, mas, ao mesmo tempo, uma estranha sensação de liberdade e autonomia. A vida, dura como ela é, exigia-me um esforço maior e, enquanto cursava a graduação em Administração na PUC Minas Arcos, trabalhava para ajudar meus pais nos

gastos financeiros com a universidade. Como na canção “Romaria” de Renato Vargas, *“joguei, investi, desisti, se há sorte, eu não sei, nunca vi”*. Não esperei a sorte, nem a fama bater à minha porta, “joguei-me” no trabalho e abracei as profissões de vendedora, recepcionista, bancária, assistente administrativa e professora. Cada uma dessas atividades me trouxe vivências, aprendizados e conquistas, entretanto, encontrei-me na docência, no espaço de sala de aula e nos livros. E, aos fins de semana, aliviava as tensões do estudo e do trabalho cantarolando boas canções.

Nessa fase, grandes obras lidas na graduação me despertavam novas e estonteantes reflexões, além dos autores tradicionais, alguns outros como Gareth Morgan, Marilena Chauí, Raimundo Faoro, Henry Mintzberg, Michael Porter, Sylvia Vergara, e outros nomes me instigaram o gosto pela área da gestão e suas funcionalidades e disfuncionalidades. Na universidade, um mundo de descobertas e, no trabalho, um mundo de pressões, metas e exigências. Comecei a questionar meus gestores, meus professores, eu mesma. Formei, desenvolvi projetos sociais em comunidades carentes do Norte de Minas, fui extensionista, especializei-me, trabalhei, amei, sofri, chorei.

E mais uma vez era hora de mudar. Deixei o trabalho e a vida assalariada e me enveredei nos estudos, nas leituras e comecei a produzir meus primeiros legados acadêmicos, meus simples e humildes artigos científicos. Conquistei meu Mestrado em Administração na Universidade Federal de Lavras – UFLA, inspirada pelas vozes de grandes teóricos como Pierre Bourdieu, Michel Foucault, Alberto Guerreiro Ramos, Fernando Prestes Motta, Christophe Dejours, Hannah Arendt, Omar Aktouf, Eugène Enriquez, Vincent de Gaulejac, e outros tantos teóricos. Assim como me apaixonei na infância pela música, apaixonei-me novamente pelo prazer de escrever e pesquisar. Mudei, trabalhei, pesquisei, aprendi e me transformei. Conheci pessoas magníficas nessa aventura da pós-graduação. Assumi novas responsabilidades e me casei, não com o

príncipe encantado dos meus sonhos, mas com o Isaac (filho da Maria Inês, neto do José Arantes). Sim, com a pessoa mais sensata, amável e carinhosa que já conheci, com quem divido paixão, amor e ódio, trabalho e estresse, alegrias e tristezas e uma vida inteira de sonhos e realizações.

Cheguei ao doutorado movida pelo desejo de emancipação, enfrentei a rotina docente e me despertei para o tema proposto nesta pesquisa. Durante conversas e leituras sobre o trabalho docente encontrei algumas lacunas e alguns aspectos que mereciam reflexões mais aprofundadas. Passei a observar a vida diária de meus colegas de trabalho do ensino superior público e privado. Passei a olhar mais atentamente para o meu próprio trabalho. Nestes quatro anos de contato com esta temática, presenciei expressões de inquietude e incerteza quanto ao futuro, assim como de euforia diante das expectativas e sonhos a realizar. Conheci pessoas maravilhosas, por trás das armaduras do trabalho docente. Experimentei experiências únicas de diálogos com grandes nomes da academia brasileira na área de gestão. Assim, a confecção desta Tese é uma parte importante em meu percurso para tornar-me sujeito de minha história, para propiciar às pessoas o espaço para a reflexão acerca de suas possibilidades no mundo, bem como para contribuir com a produção e socialização do conhecimento e das experiências. As reflexões lançadas em torno do trabalho docente caminham no sentido de dar voz ao sujeito da ação e compreender uma dada realidade a partir dos que a vivenciam. Chego ao final deste trabalho e me deparo, em vez de respostas, com um número maior ainda de perguntas, de questionamentos, de reflexões, que moverão a realização de outros estudos, projetos e engajamentos. E persisto... como diria Almir Sater na canção *“Tocando em frente”*, pois *“... hoje me sinto mais forte, mais feliz quem sabe, só levo a certeza de que muito pouco eu sei, ou nada sei... Cada um de nós compõe a sua história, cada ser em si carrega o dom de ser capaz e ser feliz”*.

CAPÍTULO 1 ASPECTOS INTRODUTÓRIOS

A presente tese é resultado de discussões, inquietações e reflexões sobre as produções discursivas do mundo do trabalho na contemporaneidade. É uma tentativa de incitar a crítica à ideologia gerencialista¹ e sua lógica de dominação nas diferentes esferas da vida socioprofissional. É, também, uma forma de problematizar os desdobramentos hegemônicos e ideológicos dos discursos acerca do trabalho e sua centralidade na vida social, trazendo essas reflexões para o campo do trabalho docente à luz das práticas discursivas de professores do ensino superior público.

Cumpre atentar que a pesquisa aqui empreendida se afasta de orientações positivistas e funcionalistas de explicação da realidade social, pois compreende o processo investigativo como um engajamento das subjetividades e das experiências de vida dos agentes envolvidos, e se concentra em orientações crítico-reflexivas, concebendo a realidade como uma construção social, discursiva e dialógica. E por essa razão, esta tese assume o discurso como expressão da linguagem, como uma prática social permeada por relações de poder e ideologias (assim como propõe a concepção teórico-metodológica da Análise Crítica do Discurso de Norman Fairclough), reconhecendo ainda que as produções discursivas exercem efeitos constitutivos sobre as identidades sociais e sobre as relações socioprofissionais no campo do trabalho.

Por seu caráter polissêmico, o trabalho congrega uma infinidade de conceituações, atributos e significados e, no estudo realizado, assume-se a concepção ontológica do trabalho como elemento constitutivo do ser humano e de sua subjetividade, mais propriamente como elemento dualístico em termos de significados e concepções discursivas. Conforme Heloani e Lancmam (2004), o

¹ É importante ressaltar que esta tese promove críticas à ideologia gerencialista e seus desdobramentos no âmbito do trabalho docente universitário, e não propriamente ao modelo de gestão gerencial.

trabalho extrapola o simples ato de trabalhar e de vender a força de trabalho em troca de uma dada remuneração, pois além de cumprir o papel de elemento vital para a sobrevivência, também cumpre um papel social na vida dos indivíduos (GAULEJAC, 2007).

Sob a lente de Dejours (1992), trabalhar compreende um processo de engajamento da subjetividade orientado para cumprir demandas materiais e sociais. Nessa acepção, o trabalho se revela como um elemento central (ANTUNES, 2004; ARENDT, 2004; MARX, 2004), mas simultaneamente desestruturante, haja vista que na contemporaneidade, as exigências do trabalho se configuram como ameaças à saúde física e psíquica do trabalhador (DEJOURS, 2007; MENDES, 2007). Dejours e Abdoucheli (1994) explicam essa situação ao indicar que existe uma tênue linha de separação entre o trabalho prescrito e a realidade concreta de trabalho. Essa lacuna promove um choque entre os anseios e as perspectivas subjetivas do trabalhador e a organização do trabalho. Para os referidos autores, as discrepâncias entre o “trabalho real” e o “trabalho prescrito” respondem por grande parte do sofrimento dos trabalhadores, pois há a emersão de um sentimento de descontentamento entre o que se espera do trabalho (concepção simbólico-discursiva) e o que ele realmente revela (prática social). A intensidade desse sofrimento pode acarretar, inclusive, o aparecimento de doenças no âmbito do trabalho.

O fato é que as novas configurações sociais, os avanços técnico-científicos e socioeconômicos, as influências discursivas e o assentamento da ideologia gerencialista provocaram mudanças estruturais na organização do trabalho de várias categorias profissionais. Tais mudanças repercutiram em novos desafios e em novas ordens de discurso, concretizando uma série de exigências para o trabalhador moderno e acentuando as discrepâncias entre trabalho prescrito e real. Alteraram-se as relações entre o capital e o trabalho, as formas de controle e dominação, a natureza das tarefas, bem como os padrões

competitivos e as exigências por competência e produtividade. Com isso, alteram-se os significados e as concepções discursivas do trabalho e as consequências dessas mudanças (positivas e/ou negativas) foram sentidas nos diferentes campos profissionais. Dentre esses, destaca-se o campo acadêmico, em que se opera o trabalho docente (foco desta pesquisa).

1.1 Contextualização do campo e demarcação científica

No Brasil, desde o início dos anos 1990, há um esforço sistemático de estudos sobre o trabalho docente. Parte significativa desses advém das áreas da Educação, da Pedagogia e da Psicologia e, apesar do crescente aumento de pesquisas sobre essa temática na área da Administração, ainda há muito que se compreender sobre este trabalho. Os estudos na área da Educação e da Pedagogia, de modo geral, problematizam aspectos relacionados à natureza docente, envolvendo discussões sobre a prática, a docência, a formação e as competências educacionais dos professores, bem como abordam, em menor escala, sobre a precarização dessa atividade profissional, a relação entre trabalho e saúde e os desafios da profissão na contemporaneidade. O Quadro 1, construído com base em uma breve revisão bibliográfica, sintetiza os principais autores que têm pesquisado sobre tais temáticas nos últimos anos.

Temática	Autores
Formação docente; prática docente; competências educacionais e profissionalização	Anastasiou (2003), Barreto (2004), Béchard (2009), Bourdieu (1972), Bueno e Catani (2003), Campos (2002), Chamlian (2003), Cunha e Zanchet (2010), Freire (1987), Giroux (1997), Hypolito (1997), Isaía (2007), Libâneo (2001), Melo (2000), Morosini (2000), Nóvoa (1992), Nunes (2001, 2011), Pachane (2003), Perrenoud (2002), Pimenta e Anastasiou (2002), Robertson (2009), Schon (1992), Schwartz (1998), Schwartz (2000), Tardif (2000, 2014), Veiga e Castanho (2000), Zabala (2010) e Zabalza (2004).
Trabalho e saúde, precarização do ofício e os desafios da profissão	Assunção (2009), Barreto (2007), Bosi (2007), Chan (2003), Garcia (2009), Gasparini, Barreto e Assunção (2005), Mancebo (2003, 2005, 2006, 2007), Mancebo, Maués e Chaves (2006), Mészáros (2006), Naujorks (2002), Oliveira (2004), Paiva (2009), Pinto (2002), Pithers e Fogarty (1995), Schonfeld (1992) e Vieira (2012).

Quadro 1 Estudos sobre o Trabalho Docente na Educação e na Pedagogia

Destaca-se que, no campo da Psicologia, os estudos sobre a relação entre trabalho e saúde ganham maior proeminência. Entretanto, a categoria docente ainda carece de abordagens mais aprofundadas, pois, de modo geral, a classe de trabalho mais pesquisada dentro dessa temática é a dos bancários, além de estudos com trabalhadores terceirizados, servidores públicos, trabalhadores informais, profissionais da área de saúde e executivos. O Quadro 2 apresenta alguns autores que têm pesquisado especificamente sobre o trabalho docente, e as discussões envolvem a relação entre trabalho e saúde, trabalho e subjetividade, a questão do prazer-sofrimento e os adoecimentos correlacionados à essa atividade laboral.

Temática	Autores
Trabalho e saúde, Trabalho e subjetividade, prazer/sofrimento e patologias	Araújo (2006), Borsoi (2012), Codo (2000), Coutinho, Magro e Budde (2001), Duarte (2010), Esteve (1999), Ferreira (2009), Fidalgo, Oliveira e Fidalgo (2009), Freitas (2007), Freitas e Facas (2013), Garcia (2012), Lemos (2011), Lima e Lima-Filho (2009), Louzada (2007), Martinez (2002), Martins (2006), Mendes (2007), Mendes e Ferreira (2007), Merlo (2003), Moraes (2005), Muniz (2009), Neto (2000), Neves (2006), Neves e Seligmann-Silva (2006), Noronha (2001), Oliveira (2001, 2006, 2012), Penteadó (2007), Seligmann-Silva (1990) e Siqueira e Ferreira (2003).

Quadro 2 Estudos sobre o Trabalho Docente na Psicologia

Já no campo da Administração, os estudos sobre o trabalho docente têm focalizado os aspectos da formação, da prática e do desenvolvimento de competências educacionais, entretanto com um foco maior no processo do que no discurso e na natureza da atividade. Outras temáticas envolvem o sentido do trabalho, identidade, subjetividade, prazer-sofrimento e adoecimentos na profissão. O Quadro 3 apresenta os autores que têm pesquisado sobre os respectivos temas.

Temática	Autores
Formação docente; prática docente e competências educacionais.	Alcadipani (2005), Davel, Vergara e Ghadiri (2007), Demo (2010), Fischer (2006), Fleury (1986), Guedes (2004), Lima (2011), Lima e Riegel (2011), Paiva (2009), Patrus e Lima (2012), Souza-Silva e Davel (2005) e Vergara et al. (2012).
Sentido do trabalho, identidade e subjetividade	Basso (1998), Gaydeczka e Oliveira (2013), Martins (2009), Moura (2011), Souza, Barros e Souza (2009), Traldi e Demo (2012) e Wood Junior (2011).
Prazer-sofrimento e adoecimento no trabalho	Alcadipani (2011), Bastos (2007), Czekster (2007), Cupertino e Garcia (2012), Faria (2011), Freitas (2007), Freitas (2011), Martins e Honório (2012), Melo e Serva (2014), Mendes (2007), Oliveira (2008) e Rosso (2008).

Quadro 3 Estudos sobre o Trabalho Docente na Administração

Conforme visualizado, o interesse pelo trabalho docente tem crescido não só no campo da Educação e da Pedagogia, mas também em áreas como a Psicologia e a Administração, principalmente pela evidente precarização desse modo de trabalho na contemporaneidade (BOSI, 2007). Mancebo (2007) reforça que essa precarização aumenta o sofrimento subjetivo, neutraliza a mobilização coletiva e aprofunda o individualismo no âmbito do trabalho. Nessa discussão, Mancebo, Maués e Chaves (2006) chamam a atenção para a intensificação do regime de trabalho e, ainda, denunciam a perda da identidade desses profissionais, em função das mudanças na organização do trabalho.

Bastos (2007) e Freitas (2007) defendem que, atrelado à precarização, está um significativo aumento das exigências por eficiência, qualificação, competência e produtividade, principalmente no caso do professor universitário. E autores como Maccari et al. (2008), Magro, Secchi e Laus (2013), Reed (2002) e Tinoco (2013), se atrevem a dizer que tais mudanças se devem ao modelo gerencial de gestão do estado, mais propriamente ao movimento da Nova Gestão Pública (NGP), em que a produtividade, a competitividade e a busca incessante pela competência e qualidade predominam como orientações ideológicas, remodelando o sentido das práticas dos atores envolvidos nessa dinâmica.

Por esse e outros motivos, o campo acadêmico tem sido considerado por alguns teóricos (CHAN, 2003; DEJOURS, 2004b; ESTEVE, 1999; FREITAS, 2007; SCHONFELD, 1992) como um espaço de risco à saúde. Há um consenso discursivo de que os desgastes físico e mental, ocasionados pelas exigências permanentes da profissão do professor universitário, provocam impactos em termos de bem estar e saúde para a maioria dos profissionais da categoria. Nesse diapasão, Freitas (2007) advoga que se tornam frequentes as doenças psicossomáticas nos professores de todos os níveis e ambientes de trabalho.

Partindo-se dessa perspectiva, a pesquisa empreendida, para a confecção desta tese, focaliza esforços na compreensão do trabalho docente na contemporaneidade por meio dos discursos produzidos por professores universitários do ensino superior público, adentrando-se nas dimensões discursivas de significado, de prazer, de sofrimento e de adoecimentos provenientes da prática de trabalho. Em termos de orientação teórico-metodológica, esta pesquisa se concentra em três vertentes distintas da ciência social, a Psicodinâmica do Trabalho (PDT) – mais discutida no campo da Psicologia Social, a Sociologia Clínica (SC) – posicionada na fronteira entre a Psicologia e a Sociologia, e a Análise Crítica do Discurso (ACD) – idealizada no campo da Linguística. Apesar de se tratar de correntes distintas, assume-se que elas exibem elementos comuns e complementares. O intuito é compilar as contribuições dessas abordagens para aumentar as possibilidades de compreensão do trabalho docente na contemporaneidade, lançando luzes sobre novas possibilidades de se fazer pesquisa em Administração.

Destaca-se, ainda, que o foco de análise é sobre a produção discursiva de professores universitários que atuam no campo da Administração (mais propriamente, professores de três Instituições Federais de Minas Gerais, que atuam na docência superior há mais de dois anos, pós-estágio probatório). Isso porque a pesquisadora tem formação na área e interesses particulares de pesquisar esses profissionais, além do desejo de contribuir com os estudos sobre o trabalho docente, a partir de uma perspectiva discursiva, contextual e crítico-reflexiva. Assim, consideram-se algumas problematizações e pressupostos.

1.2 Problematização e pressupostos da pesquisa

Para operacionalizar esta investigação, definiram-se como problemáticas de pesquisa as seguintes questões: **Como os professores universitários do ensino superior público, atuantes no campo da Administração, percebem o trabalho que desempenham e quais concepções discursivas emergem das experiências subjetivas experimentadas? Quais os significados, os prazeres, os sofrimentos e as patologias oriundas deste modo de trabalho?** Salienta-se que a busca pela compreensão do trabalho docente perpassa por outros questionamentos de mesma ordem, tais como: Quais discursos hegemônicos perpassam esta profissão? Quais os estímulos, as motivações, os desafios e as dificuldades deste trabalho? Quais processos de adoecimento físico e psíquico são desencadeados neste campo de atuação? Essas são certamente questões complexas, merecedoras de árduas e densas abordagens e discussões e a proposta desta tese caminha no sentido de avançar nessas reflexões.

Diante do exposto, este estudo considera alguns pressupostos essenciais, a saber: (i) que os discursos são moldados por relações de poder, ideologias e hegemonias que reforçam estruturas de dominação; (ii) que o trabalho é central, mas ao mesmo tempo desestruturante; (iii) que existe uma barreira imperceptível de separação entre o trabalho prescrito e trabalho real, e que essa barreira tende a desencadear o sofrimento; (iv) que especificamente o trabalho docente tem se apresentado na contemporaneidade como um trabalho precarizado e desvalorizado, em função do conjunto de exigências da profissão vislumbradas com as mudanças e influências discursivas da ideologia gerencialista no setor público; e (v) que o trabalho docente, assim outros modos de trabalho, desencadeia prazeres e sofrimentos nos profissionais da categoria e, em alguns casos, o sofrimento tende a provocar adoecimentos nos profissionais.

Assim, a tese que se pretende defender é que **o atual formato de organização do trabalho docente contempla ordens de discurso gerencialista (focalizadas em excesso de trabalho, produtivismo e competitividade) e, portanto, não reflete as concepções simbólico-discursivas de um trabalho emancipatório, autônomo e libertador, acentuando as diferenças entre as ordenações prescritivas e a prática efetiva de trabalho dos professores, aumentando o sofrimento subjetivo, a normopatia e dificultando o assentamento de estratégias coletivas de defesa e de resistência à ideologia dominante.**

Para tanto, são apresentados os objetivos que nortearam o desenvolvimento desta pesquisa.

1.3 Objetivos

Conforme o problema de pesquisa apresentado, definiram-se os objetivos da pesquisa, descritos a seguir.

1.3.1 Objetivo geral

Compreender o trabalho de professores universitários do ensino superior público, atuantes no campo da Administração, e suas concepções discursivas, de modo a dar visibilidade aos significados, aos prazeres/sofrimentos e às patologias da prática docente.

1.3.2 Objetivos específicos

- a) Aprender os significados, as concepções simbólico-discursivas e as experiências subjetivas do trabalho dos professores, reconstituindo suas trajetórias socioprofissionais.
- b) Compreender o trabalho prescrito e a realidade concreta de trabalho desses docentes, bem como as vivências de prazer e de sofrimento.
- c) Discutir a propensão ao desenvolvimento de patologias resultantes do trabalho docente e as estratégias de enfrentamento desenvolvidas pelos professores.

1.4 Justificativas

A escolha desta temática se deve ao fato de se considerar que a discussão acerca do trabalho de professores universitários do ensino superior público é relevante no contexto atual. Primeiramente, porque o trabalho exerce um importante papel na vida pessoal e nas relações sociais, bem como na ordenação da vida em sociedade (GRISCI; BESSI, 2004; SCHWARTZ, 1998). Também, porque o campo de investigação do trabalho docente vem crescendo em função da evidente precarização do ofício, das mudanças no contexto social com a ideologia gerencialista e do aumento significativo de doenças provenientes dessa prática de trabalho. Ademais, constata-se a necessidade de compreensão desse fenômeno com base em uma perspectiva discursiva.

Outro fato que justifica os interesses de pesquisa aqui descritos é o crescimento exorbitante do ensino superior no Brasil, nos últimos anos, juntamente com a abertura de vagas para novos profissionais da educação. Destaca-se que esse crescimento ficou ainda mais notório com o assentamento da NGP e sua ideologia gerencialista que favoreceu a construção de várias

políticas de expansão da educação, dentre essas o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Públicas Federais (REUNI), do Governo Federal. Com a instituição do REUNI, a pretexto de democratizar o acesso ao ensino superior público, assistiu-se à intensificação de problemas institucionais e estruturais de ordem econômico-financeira nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), bem como à precarização das condições de trabalho dos docentes.

No caso dos cursos superiores de Administração, verifica-se um aumento significativo do número de matrículas no país, tanto de cursos presenciais como a distância. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) registrou, em 2011, no censo do ensino superior, que a área de gestão contou com 1.279.297 de matrículas totais, posicionando o curso de Administração no topo do *ranking* dos cursos mais procurados do país. Os dados do censo revelam que há um total de 307.815 professores no ensino superior do país, sendo 36% mestres e 27% doutores (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP, 2011).

Conforme Lima (2012), essa expansão do ensino superior tem refletido na mercantilização do ensino e conseqüente precarização das condições de trabalho dos professores. Acresce-se a isso, o aumento significativo das exigências institucionais para provimento da profissão do professor universitário e, ainda, as constantes pressões por qualificação, eficiência, competência e produtividade (BASTOS, 2007; FREITAS, 2007), instituídas com a emergência do gerencialismo no setor público. Por exemplo, o INEP, além de desenvolver avaliações periódicas da educação superior estabelecendo os critérios para uma melhor regulamentação e funcionamento por meio do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), também realiza avaliações das competências do

corpo docente das instituições públicas e privadas, estabelecendo critérios a serem seguidos. A própria Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), também, regulamentam a profissão docente estabelecendo critérios produtivistas para ascensão na carreira.

Ocorre que o sistema capitalista vive um novo padrão de ganho e acumulação de riquezas decorrentes dos intensivos progressos tecnológicos, da globalização da economia, da reestruturação produtiva, das novas formas de relação entre o Estado e a Sociedade, bem como das modernas formas de organização gerencial do trabalho. Nessa nova configuração, o trabalho dos professores universitários, em seu conjunto de funções, ultrapassa os limites basilares do exercício da profissão docente, pois, além de atuarem como educadores, ainda atuam como orientadores, pesquisadores, coordenadores, gestores de ensino, dentre outras atividades.

Sob esse aspecto, Zabalza (2004) preceitua que conhecer bem a própria disciplina é uma condição fundamental, mas não é o suficiente para cumprir com os requisitos institucionais do formato de organização gerencial do trabalho docente, haja vista que este envolve vários tipos de conhecimentos e competências específicas. Por esse e outros motivos, é que se torna imperiosa a proposta de compreender o trabalho desses profissionais baseado em suas práticas discursivas e sociais. Em especial, porque a profissão docente tem sido considerada como uma das atividades mais estressantes, conforme indica a Organização Internacional do Trabalho - OIT (1984). Ocorre que as políticas para a Educação Superior Pública, implementadas na última década, sob os auspícios da ideologia gerencialista, desencadearam estágios intensos de estresse, sofrimento e adoecimento nos docentes.

Pesquisas diversas também sugerem que o fomento ao produtivismo e à competitividade, estimulado, sobretudo, pela CAPES e pelo CNPq, estão

gerando adoecimento mental nos professores. Por exemplo, uma pesquisa realizada na Universidade Federal do Pará (UFPA) revelou que uma taxa de 14,13% do percentual de afastamento de professores da universidade, entre 2006 e 2010, esteve relacionada a problemas com a saúde mental. Sem mencionar os casos de Lesão por Esforço Repetitivo (LER), Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho (DORT), disfonia, lombalgia, cefaleia, entre outras patologias relacionadas ao trabalho. Segundo a Coordenadoria de Vigilância à Saúde do Servidor da PROGEP, em 2013, 30 dos 2.520 professores da UFPA se afastaram por motivos de saúde mental, o equivalente a 1,19% do total de docentes da instituição.

Outro exemplo é o estudo desenvolvido pelo Núcleo de Saúde Coletiva da Universidade Federal do Paraná (UFPR), que pesquisou mais de 18 mil professores, entre 2012 e 2013, com o intuito de comprovar, por meio de método científico, o atual sofrimento mental dos professores da rede pública em decorrência das condições de trabalho. Dos 7 mil professores do ensino superior, 66% adquiriram algum tipo de doença mental em virtude do trabalho, mais especificamente 30% apresentaram depressão, 28% problemas de voz, 17% problemas de coluna; 8% problemas respiratórios e 17% outras patologias. Demais estudos de mesma natureza estão sendo realizados em diversas localidades do Brasil e em diferentes universidades e o foco recai sobre os estresses na profissão do professor e o desencadeamento, cada vez mais evidente, de patologias resultantes do trabalho.

Assim, o estudo apresentado nesta tese se justifica, em primeira instância, pela necessidade de discussões acadêmicas mais aprofundadas acerca do trabalho docente, discussões que perpassem pelas diferentes dimensões dessa profissão, incluindo a compreensão dos significados, das concepções simbólico-discursivas, das experiências subjetivas, dos prazeres/sofrimentos e das patologias decorrentes dessa atividade profissional. Ressalta-se que compreender

o discurso e as dimensões do trabalho pressupõe pensá-lo como essencial à vida humana. Em segunda instância, é plausível a iniciativa de congregar esforços rumo a novos esclarecimentos acerca do trabalho de professores universitários, atuantes no campo da Administração, haja vista o contexto contemporâneo de influências e mudanças discursivas.

Em termos teóricos, esta tese aprofunda-se nos conceitos de discurso, de trabalho, de prazer-sofrimento, de psicodinâmica e de patologia, para fomentar a discussão acerca do trabalho docente. Nesse quesito, a investigação proposta não apresenta grandes inovações, pois se apropria dos conceitos teóricos já construídos. Todavia, a compreensão do trabalho docente, por meio de uma perspectiva discursiva, revela informações importantes para complementar os estudos desse campo de investigação. Ademais, a proposta de compilação teórica entre a PDT, SC e ACD se revela como uma das contribuições desta tese, haja vista que apresenta as aproximações teórico-metodológicas dessas vertentes como possibilidades ontoepistêmicas para pesquisas em Administração.

Pretende-se aqui dar visibilidade ao trabalho do professor universitário atuante no campo da Administração, no sentido de apresentar as especificidades e particularidades dessa atividade laboral. Portanto, em termos empíricos o estudo dá voz ao professor, permitindo que ele exponha seus sentimentos, experiências, concepções discursivas e percepções em relação ao trabalho que desempenha, abrindo espaço para que ele mencione sobre os significados, os prazeres, os sofrimentos e as patologias decorrentes de sua atividade. Ademais, o estudo permite que o professor se posicione a respeito do trabalho prescrito e da sua realidade prática, resgatando sua trajetória profissional e suas experiências objetivas e subjetivas. A riqueza das informações poderá, inclusive, apontar caminhos para o desenvolvimento de mecanismos mais inteligentes de gestão do trabalho e para o estabelecimento de políticas públicas educacionais acerca do ofício docente, bem como suscitar novos questionamentos sobre o trabalho

docente e repensar as interrelações entre subjetividade, trabalho e saúde e entre discurso, ideologia e relações de poder.

A contribuição mais efetiva deste estudo no campo da Administração é compreender o processo, a natureza e a gestão do trabalho docente com um olhar substantivo e reflexivo, haja vista o foco no discurso e nas práticas discursivas e sociais. Ressalta-se, ainda, que ao buscar apreender os significados, os prazeres, os sofrimentos e as patologias do ofício, este estudo se diferencia da maioria das pesquisas no campo da Psicologia, pois não focaliza o diagnóstico de adoecimentos, nem tampouco a forma de tratamento, mas a percepção que o próprio sujeito tem do seu trabalho e das patologias, sofrimentos e prazeres a ele relacionados. Nessa acepção, a presente tese avança nas explicações sobre o trabalho prescrito de professores universitários do ensino superior público, dando visibilidade à realidade concreta de trabalho desses profissionais sob a ótica das práticas discursivas e sociais dos docentes.

1.5 Estrutura da tese

Em termos estruturais, esta tese encontra-se organizada em seis capítulos sequenciais, incluindo este **Capítulo 1 – Aspectos Introdutórios** – que se destina à apresentação das escolhas e posturas ontológicas, epistemológicas e teórico-metodológicas, discutindo a contextualização do campo, as problematizações e pressupostos de pesquisa, os objetivos (geral e específicos) e as justificativas teóricas e empíricas. O **Capítulo 2 – Referencial Teórico**: apresenta o escopo teórico que norteou o desenvolvimento deste estudo, envolvendo as discussões sobre o trabalho e suas dimensões, e sobre a PDT, a SC e a ACD. Acerca do trabalho, debatem-se as noções conceituais e discursivas, o contexto sócio-histórico, o trabalho na contemporaneidade, a concepção dejouriana e os condicionantes de prazer e sofrimento. No que tange

à abordagem psicodinâmica, abordam-se os fatores que impulsionaram essa vertente, bem como seus aspectos essenciais, os sofrimentos psíquicos, os adoecimentos e as estratégias de enfrentamento. O tópico sobre a Sociologia Clínica traz as representações conceituais dessa abordagem e suas contribuições para as relações socioprofissionais. Já a discussão sobre a Análise Crítica do Discurso apresenta as concepções sobre discurso, linguagem e ideologia, adentrando-se na análise tridimensional (texto, prática discursiva e prática social) proposta por Fairclough. O **Capítulo 3 – Percurso Teórico-metodológico** – descreve a orientação ontológica e epistemológica do estudo e os procedimentos metodológicos utilizados, envolvendo a descrição da tipologia, das categorias de análise, dos sujeitos e dos procedimentos de coleta e análise dos dados.

O **Capítulo 4 – O Debate Contemporâneo sobre o Trabalho Docente** – traz para a discussão algumas concepções teóricas sobre o trabalho docente com base em uma revisão de literatura sobre o tema. O **Capítulo 5 – Os bastidores do Trabalho Docente: Desvelando os Discursos** – apresenta os resultados da pesquisa discutindo: (i) o contexto contemporâneo, as influências e as mudanças discursivas promovidas pela ideologia gerencialista na realidade de trabalho dos professores do ensino superior público; (ii) a caracterização dos interlocutores do discurso; (iii) as trajetórias, os significados, as concepções simbólico-discursivas e as experiências subjetivas dos professores; (iv) as ambivalências e contradições do trabalho prescrito e da realidade concreta de trabalho docente; e (v) as dimensões de prazer/sofrimento e propensão ao desenvolvimento de patologias resultantes da prática de trabalho. Por fim, o **Capítulo 6 – Reflexões Finais**: sintetiza as principais considerações sobre o estudo empreendido, trazendo à tona algumas reflexões sobre o modo de organização do trabalho docente na contemporaneidade e sobre o discurso docente, as relações de poder e os processos ideológicos resultantes dessa prática

de trabalho. Na sequência, as referências teóricas utilizadas no embasamento da pesquisa.

Destarte, considerando as limitações da revisão teórica e da pesquisa empreendida, acredita-se que esta tese apresenta contribuições à área de Administração, especificamente aos estudos organizacionais, podendo servir de referência no desenvolvimento de pesquisas correlacionadas.

CAPÍTULO 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo se destina à apresentação dos conceitos teóricos que nortearam a pesquisa alvitrada nesta tese. Assim, para sustentar a proposta do estudo, considerou-se uma revisão teórica que correlaciona: (i) a abordagem discursiva sobre o trabalho, envolvendo seus significados, sentidos, prazeres e sofrimentos (ANTUNES, 2004; ARENDT, 2004; CODO, 1997; DEJOURS, 1992, 1996, 2001, 2007; MENDES, 2007; MENDES; TAMAYO, 2001); (ii) a vertente teórico-metodológica da PDT e seu direcionamento sobre a saúde e a organização do trabalho (DEJOURS, 1987, 1992, 2004a, 2007; DEJOURS; ABDOUCHELI, 1994; MENDES, 2007; MENDES et al., 2010); (iii) a concepção teórico-metodológica da SC e suas interfaces nas relações socioprofissionais (ENRIQUEZ, 2000; GAULEJAC; ROCHE, 2007; PAGÈS et al., 1993; SÉVIGNY, 2001); e, por último, (iv) a orientação teórico-metodológica da ACD e suas concepções de discurso, linguagem e ideologia no processo de formação das práticas discursivas e sociais (FAIRCLOUGH, 2003; FOUCAULT, 2007; MUSSALIM, 2001; RESENDE; RAMALHO, 2011).

Buscou-se resgatar concepções relevantes para compor o quadro teórico e subsidiar a discussão, bem como contribuir para a redução das lacunas nesse campo de investigação, sem, contudo, a pretensão de esgotar o tema. Para levar a efeito a discussão, inicia-se o debate contextualizando o trabalho e suas representações sócio-históricas e os desafios na contemporaneidade, apresentando as principais conceituações e a demarcando algumas escolhas teóricas.

2.1 O trabalho – contexto sócio-histórico e desafios na contemporaneidade

Há quem diga que buscar compreender o trabalho humano é assunto do passado. Entretanto, defende-se aqui que essa é uma concepção equivocada, pois o trabalho sempre foi e continua sendo uma das temáticas de maior relevância, principalmente pela centralidade que ocupa na vida do indivíduo em sociedade. É um tema que tem sido objeto de investigação de estudiosos de diversos campos da Filosofia, da Antropologia, da Sociologia, das Ciências Sociais, da Psicologia, da Administração e de outros campos correlatos.

Em termos conceituais, Codo (1997, p. 25) define discursivamente o trabalho como “uma relação de dupla transformação entre o homem e a natureza”, noticiando muito da essência de cada ser (MARTINS, 2001). Por ser um elemento fundamentalmente integrador da sociedade, o trabalho pode ser entendido como a condição necessária ao desenvolvimento humano e o elemento básico das relações sociais (ARVEY; RENZ; WATSON, 1998). Pode-se dizer que é a atividade que direciona a vida, representando uma possibilidade de vínculos entre as pessoas (ENRIQUEZ, 2000; FREUD, 1974). Ademais, o trabalho é uma construção histórica dos sujeitos e de suas subjetividades individuais e coletivas.

Destaca-se que a subjetividade (como elemento coletivo, social e histórico-discursivo) é constituída com base nas interações humanas e varia conforme as determinações sociais, econômicas e tecnológicas de cada época, representando modos de “ser” e de “viver” dos sujeitos no trabalho (BERGSTROM; KNIGHTS, 2006; GRISCI, 2008; HALFORD; LEONARD, 2006; LANCMAN; UCHIDA, 2003). Nessa perspectiva, a pessoa se constitui por meio do seu trabalho e das relações sociais que se estabelecem em seu meio, o que implica dizer que o trabalhador constrói sua identidade na sua relação

diária com a própria vida, circunscrevendo uma tríplice interface entre trabalho, identidade e relações sociais e afetivas (CODD et al., 2004).

Destarte, o trabalho possui ainda uma função psíquica como um dos principais alicerces da constituição do sujeito e da sua rede de significados (LANCMAN; GHIRARDI, 2002). É o que constitui o sentido de realidade (FREUD, 1974) e direciona a vida dos sujeitos. Mais que um meio de sobrevivência e acúmulo de riquezas, como definiu Marx, o trabalho tornou-se uma das principais dimensões da vida humana, interferindo na inserção do homem na sociedade e delimitando os espaços de mobilidade social (ARENDRT, 2004). É, pois, um elemento constitutivo do indivíduo, que lhe designa caráter, identificação e individualização no contexto em que se insere.

Assume-se aqui que o trabalho é uma das formas mais importantes de socialização do ser humano e de produção de discurso e, por seu intermédio, os indivíduos estabelecem suas relações sociais e socioprofissionais, buscam atingir seus objetivos, suas necessidades e realizações. Por isso, o trabalho é um dos elementos que constitui significado à vida. Mais do que nunca, homens e mulheres dependem, exclusivamente, de seu trabalho para sobreviver, pois o trabalho é em si e por si uma atividade vital (ANTUNES, 2004). Desta forma, adquire dimensões e sentidos particulares que acabam por caracterizar as pessoas em suas individualidades e coletividades.

Há que se ressaltar que, no decorrer do tempo, o conceito de trabalho sofreu modificações, deixando de ser considerado meramente castigo, punição e fardo necessário à sobrevivência, para tornar-se, também, um meio de realização e valorização humana. A partir dessa mudança epistemológica na concepção do trabalho, novos significados emergem e novas relações de trabalho se estabelecem na sociedade. Para compreender melhor essa mudança, faz-se necessário mergulhar na historicidade do trabalho.

2.1.1 Trabalho, História e Significado – entre o castigo e o privilégio

Não é a primeira vez que o exercício de “voltar ao passado” ajudará a iluminar caminhos e clarear perspectivas (DEL PRIORE, 2006). Portanto, volta-se ao passado, para compreender o significado histórico e discursivo do trabalho humano e suas raízes e legados sociais, haja vista que a reconstrução da perspectiva histórica permite identificar os contextos específicos das diferentes visões e construções discursivas acerca desse fenômeno e seu papel na sociedade, bem como ajuda a reconstruir a concepção de trabalho deste estudo. Como argumenta Foucault (2007), não se pode fechar os olhos para as raízes históricas, mas mostrar que elas não se justificam por si mesmas, que são sempre o efeito de uma construção cujas regras devem ser conhecidas e cujas justificativas devem ser controladas.

Etimológica e historicamente, o conceito de trabalho esteve associado à expressão romana “*tripaliun*”, que representava um instrumento de tortura formado por três estacas pontiagudas, remetendo à ideia de castigo, conceito herdado do Império Romano que designava condenação. Posteriormente, veio à tona o conceito de *labor*, oriundo do latim, que designava dor, sofrimento, labuta e trabalho árduo (GODELIER, 1986). Atrelado ao conceito de *labor* estava o conceito de *laboren*, trazendo uma nova conceituação para o trabalho, mais pautado na ideia de cultivo, crescimento, transformação (CARTA..., 1979).

Na antiguidade o *labor* esteve associado à necessidade, à subsistência e à manutenção da vida, conforme indica Arendt (2004) e, por esse motivo, é que também passou a ser sinônimo de trabalho. Entretanto, a autora evidencia que a distinção entre *labor* e trabalho é necessária, visto que o trabalho pode ser tanto a atividade como o resultado do trabalhar, e *labor*, como substantivo, nunca pode ser o produto final do laborar, pois implica uma parte do processo. Concorda-se com ela, inclusive, porque essa distinção fenomenológica também

é comum no dialeto grego (*erga e ponos*), no latim (*opus e labor*), no alemão (*arbeit e werk*) e mais comumente no inglês (*labor e work*). Trata-se de uma distinção necessária à compreensão do trabalho no contexto sócio-histórico e nos dias atuais.

As sociedades antigas consideravam o *trabalho-labor* (focado na subsistência) indigno aos homens livres, sendo, então, uma atividade voltada para os escravos. Na perspectiva teológica, o trabalho foi visto como “castigo de Deus”, uma vez que, após o pecado, a humanidade foi punida tendo que extrair seu sustento por meio do seu suor, atribuindo ao trabalho um sentido obrigatório, árduo, penoso, fatigante, como relata o livro de Gênesis, da Bíblia Sagrada:

(E a Adão disse): Porquanto deste ouvidos à voz de tua mulher, e comeste da árvore de que te ordenei, dizendo: Não comerás dela, maldita é a terra por causa de ti; com dor comerás dela todos os dias da tua vida. Espinhos, e cardos também, te produzirá; e comerás a erva do campo. No suor do teu rosto comerás o teu pão, até que te tornes à terra; porque dela foste tomado; porquanto és pó e em pó te tornarás (GÊNESIS, 3:17-19).

Percebe-se que o pensamento cristão, em seu longo percurso, reafirmou o trabalho como martírio, condição necessária para a salvação nos planos celestiais. Nas escrituras bíblicas é registrado em Tessalonicenses, capítulo três e versículo dezoito que: “Nem de graça comemos o pão de homem algum, mas com trabalho e fadiga, trabalhando noite e dia para não sermos pesados a nenhum de vós. Mas se alguém não quiser trabalhar, não coma também” (TESSALONICENSES, 3:18).

Analogamente está implícita a concepção discursiva de trabalho como elemento punitivo e condição básica de sobrevivência e, só no final da Idade Média, que São Tomaz de Aquino concebe o trabalho como um ato moral, digno de honra e de respeito (ANTUNES, 2004). Mas foi somente a partir do século

XVI, pelo renascimento e protestantismo, que o trabalho tornou-se símbolo de dignidade humana e, posteriormente, no século XVIII, com a industrialização, passou-se a considerá-lo algo além de mera sobrevivência, mas também fonte de realização (CARMO, 1992) – o que Arendt (2004) denominou de *trabalho-opus*.

Ressalta-se que, especialmente a Revolução Industrial, acompanhada da revolução política americana e da revolução política francesa, introduziu novas concepções discursivas sobre o trabalho e seu significado na sociedade. Ou seja, o trabalho que, na sociedade medieval nem era cogitado, pois um nobre não devia trabalhar, de repente passa a ser valorizado, porque se transformou num símbolo de liberdade do homem para transformar as coisas e a sociedade (ENRIQUEZ, 2000). Aliás, foi o pensador inglês John Locke, quem disse que a liberdade fundamental do homem é a liberdade de empreender. De modo que o sujeito que não empreende, não tenta transformar as coisas e não expressa a sua liberdade. Baseado nesse “rótulo discursivo” de liberdade, o trabalho assume significados valorativos.

Desde então, pensamentos filosóficos e sociológicos vêm cunhando concepções mais positivas para o trabalho. Destacadamente têm-se as contribuições de Karl Marx, com sua obra “*O Capital*”, que apresenta reflexões sobre os modos de produção do trabalho capitalista, atrelando a prática do trabalho ao processo de acumulação de riquezas; Max Weber com a obra “*A Ética Protestante e o Espírito Capitalista*”, que instiga o debate sobre o trabalho, o homem e a natureza; e Friedrich Hegel com a obra “*Filosofia do Direito*”, que ao estudar a sociedade civil e o Estado, atribui ao conceito de trabalho um sentido espiritual, econômico e filosófico, determinando-o como um elemento formador da consciência que permite o espírito conhecer a si mesmo.

Na compreensão de Marx (2004), o trabalho se assenta como elemento integrador da vida social pela centralidade que as atividades laborais ocupam na vida das pessoas, representando a própria autoconstrução do ser humano. Nessa

dimensão, o trabalho ganha uma nova conotação, como algo importante que, além de permitir sobrevivência, dignifica e humaniza as pessoas (CARTA..., 1979). Portanto, na concepção marxista, o trabalho formata a própria condição humana, por seu caráter criador de todos os valores (ARENDDT, 2004). E representa, ao mesmo tempo, necessidade eterna para manter o metabolismo social entre humanidade e natureza (MARX, 2004).

Conforme Arendt (2004), essa orientação de Marx sobre o trabalho radicalizou as proposições de Adam Smith, para quem o trabalho era criador de toda a riqueza, e de John Locke, para quem o trabalho era a fonte do direito de propriedade. A autora denuncia que não foi o trabalho servil que se apresentou como central na vida social, mas o trabalho produtivo, e essa denotação é clara nas obras de Marx, Hegel e Locke que, unanimemente, não hesitaram em menosprezar as tarefas servis do trabalho não especializado, subserviente apenas ao consumo.

Ressalta-se que Hannah Arendt buscou a compreensão marxista do trabalho para, assim, estabelecer suas prerrogativas essenciais acerca da positividade e da negatividade do trabalho e reafirmar sua centralidade na vida humana. Nas palavras da autora,

A “bênção ou a alegria” do trabalho é o modo humano de experimentar a pura satisfação de se estar vivo que temos em comum com todas as criaturas vivas; e inclusive o único modo pelo qual também os homens podem permanecer e voltar com contento no círculo prescrito pela natureza, labutando e descansando, trabalhando e consumindo, com a mesma regularidade feliz e sem propósito com a qual o dia e a noite, a vida e a morte sucedem um ao outro (ARENDDT, 2004, p. 194).

Teoricamente, Arendt (2004) contribui para a compreensão do trabalho à medida que problematiza suas dualidades e reforça que ele designa tanto o *trabalho-opus* do artesão e do artista que gera uma obra duradoura (privilégio),

como o *trabalho-labor* voltado para a subsistência, labuta e fadiga (castigo). Complementa Antunes (2004) que, desde o mundo antigo, o trabalho tem sido compreendido por meio de dualidades como expressão de vida e degradação, criação e infelicidade, felicidade social e servidão, atividade vital e escravidão e, ainda, promove concomitantemente sentimentos de prazer e de sofrimento (MORIN; TONELLI; PLIOPAS, 2007).

Ocorre que, com o passar dos anos, a concepção simbólico-discursiva do trabalho alterou-se conforme as mudanças do contexto social. Assim, por um verdadeiro contorcionismo teórico, o trabalho deixa de ser considerado meramente um castigo ou punição e passa a ser percebido como esforço físico ou intelectual, direcionado para a realização de objetivos (ALBORNOZ, 1994).

Na sociedade moderna e contemporânea, o trabalho demonstra a capacidade de “vencer na vida” (CARMO, 1992), ou a capacidade de “ser livre para vender a sua força de trabalho” (ENRIQUEZ, 2000). Conforme Albornoz (1994, p. 59), “as razões para trabalhar estão no próprio trabalho e não fora dele ou em qualquer de suas consequências”. De modo que o trabalho representa mais do que uma ocupação ou um ato de servir, como também oportuniza o desenvolvimento e o preenchimento da vida do homem. Reforça Viegas (1989) que ele concebe a possibilidade de o homem crescer e realizar-se pessoalmente, ou seja, construir-se como ser, como indivíduo. Nesse ínterim, a dimensão do trabalho ganha novos contornos discursivos de positividade, mas não abandona o legado de negatividade, que foi historicamente e socialmente construído.

Na tentativa de ilustrar as concepções discursivas dualísticas construídas ao longo da história em tona do conceito de trabalho humano e os diversos significados a ele atribuídos, foi desenvolvido o Quadro 4, que sintetiza esquematicamente os elementos positivos e negativos do trabalho.

Elementos do trabalho	Configurações Negativas	Configurações Positivas
Significado	<i>Trabalho-labor, tripalium, tortura, condenação, castigo.</i>	<i>Trabalho-opus, centralidade, realização, reconhecimento.</i>
Finalidade	Sobrevivência, subsistência.	Desenvolvimento humano, realização profissional, emancipação.
Natureza	Trabalho árduo, penoso, fatigante, estressante.	Trabalho decente, ético, digno de honra e respeito.
Relação dialógica	Dominação, subserviência, exploração.	Liberdade, crescimento, transformação.
Dimensão social	Desintegração, exclusão social, opressão.	Integração social, socialização.
Dimensão individual	Despersonalização	Identificação,
Sentimentos envolvidos	Sufrimento, dor, fadiga, estresse, cansaço, infelicidade.	Prazer, alegria, contentamento, motivação.
Efeitos da centralidade	Autodestruição	Autoconstrução
Estratégia de enfrentamento	Patologia – doença física e mental	Saúde psíquica e equilíbrio.

Quadro 4 Elementos positivos e negativos do trabalho

Em síntese, o trabalho representa o elemento central da vida social, que além de organizar o convívio em sociedade, caracteriza e descaracteriza os indivíduos, conduzindo-os ao prazer e ao sofrimento, ou à realização e à anulação. Ademais, sob a lente de Seligmann-Silva (1990), o trabalho representa fonte de construção, satisfação, realização, riqueza, serviços úteis à sociedade humana, mas, ao mesmo tempo, pode significar sofrimento, escravidão, exploração, doença e até morte. De modo que, ao se focar o trabalho humano, não se pode deixar de abordar questões ambivalentes tais como autonomia e dominação, liberdade e controle, satisfação e insatisfação, prazer e sofrimento (BIDET, 2001), principalmente, no contexto contemporâneo do trabalho.

2.1.2 O trabalho na contemporaneidade

Nos dias atuais, em pleno século XXI, observa-se um movimento vertiginoso de processos que corroboraram para uma mudança discursiva e social mais significativa do trabalho em termos de concepções discursivas, sentidos e significados. Dentre os tantos processos, podem ser citados os impactos da reestruturação produtiva, as terceirizações, privatizações, queda do emprego vitalício e pleno emprego, aumento do trabalho informal, mudança nos contratos de trabalho, flexibilização, padronização e exigências por competência e capacitação profissional. Parte dessas transformações sociais foi assistida no palco do século XVIII, com a revolução industrial, com o desenvolvimento de unidades produtivas e com o surgimento de entidades representantes dos direitos dos trabalhadores, os chamados sindicatos (POCHMANN, 1999). A partir da revolução industrial, entrou em cena um novo contexto do trabalho e novos desafios têm emergido conforme padrões de especialização, concretizando uma série de exigências para o trabalhador moderno nas mais diversas profissões.

Concomitantemente, uma lógica de instabilidade e imprevisibilidade fez com que o trabalho, antes tido como para a vida toda, adquirisse um caráter de transitoriedade (GRISCI, 2002). Com efeito, pode-se observar a reestruturação de organizações em conformidade com as exigências de produtividade, agilidade e capacidade de inovação, compondo fatores capazes de modificar as relações entre organizações e entre empregadores e empregados, individual e coletivamente (BECKER; GERHART, 1996).

Desterritorização, virtualização, flexibilização e despadroneização, representam outra mudança, caracterizando novos significados de trabalho nos tempos modernos (KALLINIKOS, 2003). Com isso, alteraram-se as concepções discursivas e as práticas de trabalho, o perfil das ocupações, o emprego e a renda; alteraram-se as identidades políticas e ideológicas do trabalho, as imagens

e o próprio sentido do trabalho; alteraram-se as relações entre capital e trabalho e entre trabalho e consumo. Alteram-se as exigências dos trabalhadores, e a eles são compelidas características de maleabilidade, criatividade, flexibilidade, adaptabilidade e resiliência (KALLINIKOS, 2003; LANCMAN; UCHIDA, 2003).

Alguns autores advogam que as mudanças no contexto do trabalho foram positivas no sentido de permitir maior autonomia para os trabalhadores e melhores condições para o exercício das atividades laborais. Outros, porém, salientam o surgimento de modos sutis de controle do trabalho humano e controle da subjetividade. Por exemplo, Gaulejac (2007) defende que essa lógica contemporânea de gestão do trabalho ultrapassa os moldes de controle disciplinares descritos por Foucault, formatando um “modelo gestor flexível que pretende seduzir o corpo e a alma, envolver a psique e orientá-la para a capitalização das empresas” (GAULEJAC, 2007, p. 110). Para o autor, o mecanismo de gestão que organiza o trabalho humano na contemporaneidade prescreve modelos de comportamento e condutas que formatam uma espécie de “cultura corporativa” que atua no sentido de mobilizar as subjetividades dos trabalhadores, para desenvolver um “modelo ideal de trabalhador”, adequado às exigências da nova ordem econômica. Concorde-se com Gaulejac (2007), pois se trata de um movimento que ultraja a subjetividade individual em prol da construção de uma subjetividade coletiva que supervaloriza um perfil de profissional polivalente, criativo, flexível com capacidade de tomar decisões inteligentes para a manutenção da lógica de mercado instituída pelo capitalismo financeiro dos dias atuais.

Trata-se de um discurso assentado na lógica utilitarista de resultados e na ótica de uma racionalidade instrumental, evidenciado, principalmente, a partir de 1990 com os imperativos da alta performance e da excelência da ideologia gerencialista (AUBERT; GAULEJAC, 2007). De acordo com estes autores, essa

ideologia permeia as relações do indivíduo com o seu trabalho nas organizações contemporâneas, inscrevendo-se como continuação da “ética protestante” desenvolvida por Max Weber (1947/1999) e formatando novas concepções discursivas e novos significados para o trabalho.

Impregnada por discursos de competitividade, agressividade, concorrência, competência e pela necessidade de vencer a qualquer preço, a ideologia gerencialista produz o homem “*managerial*” (homem gerencial), subsumido ao seu trabalho e aos valores organizacionais para escapar do vazio social, à ausência de referências, à falta de sentido de assim assegurar, por meio da carreira, a consagração de sua existência terrestre (AUBERT; GAULEJAC, 2007). Gaulejac (2007, p. 237), ainda, afirma que embora o trabalho seja, nos dias de hoje, o lugar onde o indivíduo acredita que irá encontrar segurança, autonomia e as bases sociais para existir socialmente, ele é apenas o meio e não o fim em si dessa existência social, pois “o trabalho é um meio de subsistência, e não a finalidade da existência”, apesar de central e singular.

Nessa discussão, Enriquez (2001) problematiza os efeitos nefastos dos discursos ideológicos do modelo gerencial no mundo do trabalho contemporâneo, enfocando que algumas de suas consequências no plano social têm sido a dissolução do vínculo social, o enfraquecimento dos movimentos sociais, a exclusão social, a competição exacerbada, a diminuição das lutas sindicais, e a supervalorização das organizações. Já, no plano individual, as consequências são ainda mais devastadoras, pois é impelido ao indivíduo idealizar a organização da qual faz parte, integrar-se e colocar os valores organizacionais acima de seu próprio ideal de ego e de sua subjetividade. Juntamente com esses autores, assume-se que a ideologia gerencial trouxe modificações estruturais na forma de organização do trabalho, afetando os significados envoltos nas práticas dos trabalhadores.

Complementa Dejours (2006) que os modos contemporâneos de trabalho usurpam os trabalhadores à custa de alienação e injustiça social. Para ele, a forma pela qual a atividade laboral está organizada na atualidade choca-se diretamente com a vida mental e com a esfera das realizações, das motivações e dos desejos do indivíduo, levando-o à perda do sentido na realização das tarefas e conduzindo-o ao sofrimento. Considerando-se essas alegações, faz-se necessário apresentar a concepção de Dejours sobre o trabalho, para compreender melhor a analogia que ele faz entre trabalho, sofrimento e patologia e, também, porque a concepção dejouriana embasa, em grande medida, os resultados desta tese.

2.1.3 A Concepção Dejouriana do Trabalho – prescrito *versus* real

Christophe Dejours é um teórico francês do campo da Psicologia Social, que dirige o Laboratório de Psicologia do Trabalho e da Ação no *Conservatoire National des Arts et Métiers* (CNAM) de Paris. Sua formação em medicina, com foco em psicossomática e psicanálise, permitiu que ele prestasse grandes contribuições aos estudos sobre trabalho. Para Dejours, o conceito de trabalho sempre foi controverso, no sentido de que pode representar e significar sentimentos diferentes para pessoas diferentes. Ou seja, para alguns pode representar uma mera relação social do tipo relação salarial, enquanto que para outros pode significar, sobretudo, emprego e, para outros ainda, trata-se de uma atividade de produção social, entre outros. Assim, o trabalho é aquilo que implica o trabalhar, mais propriamente, certo modo de engajamento da personalidade para responder a uma tarefa delimitada por pressões (materiais e sociais).

Sob um olhar clínico, Dejours (2004b) proclama o trabalho como:

[...] aquilo que implica, do ponto de vista humano, o fato de trabalhar: gestos, saber-fazer, um 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 (DEJOURS, 2004b, p. 28).

Entretanto, para Dejours (2004b), o ato de trabalhar não é tão sublime quanto parece, haja vista que as exigências do trabalho e da vida são uma ameaça ao próprio trabalhador. Ele expressa seu olhar negativo do trabalho, pois para ele o sofrimento é inerente ao labor. Desse modo, o trabalho representa uma forma de relação social que se desdobra em um mundo caracterizado por relações de desigualdade, de poder e de dominação: “trabalhar é engajar sua subjetividade num mundo hierarquizado, ordenado e coercitivo, perpassado pela luta para a dominação” (DEJOURS, 2004b, p. 31).

Ao conceber e definir o trabalho, Dejours (1992) esclarece que existe uma discrepância entre o prescrito e a realidade concreta do trabalho. E nessa dimensão, trabalhar é preencher a lacuna entre o prescrito e o real. Assim sendo, o trabalho além de envolver o engajamento subjetivo, envolve se defrontar com as prescrições, os procedimentos e os materiais ou instrumentos a serem manipulados na gestão do trabalho (DEJOURS; GERNET, 2011). Conforme os referidos autores, a criatividade, a cooperação e a confiança, por exemplo, não podem ser prescritas. Trabalhar, portanto, “é tudo o que, em uma situação real, não foi previsto pela concepção, pelo planejamento e organização de uma tarefa” (DEJOURS; GERNET, 2011, p. 177).

Cumprido aludir que essa noção de trabalho prescrito e de trabalho real se distingue das abordagens mais clássicas, que designam o trabalho como uma relação salarial ou uma atividade de produção social. Ademais, essa definição dejouriana se apoia em uma vertente fundamental da ergonomia, que defende a irredutibilidade e a discrepância entre o trabalho prescrito e o trabalho efetivo. Sob o olhar da perspectiva ergonômica, há diferenças significativas entre os

objetivos a serem atingidos por meio do trabalho e a atividade que corresponde àquilo que é feito concretamente pelo trabalhador e este estudo, também, considera essa perspectiva.

Irrevogavelmente as discrepâncias entre o prescrito e o real causam nos trabalhadores sentimentos negativos, pois seus anseios e perspectivas, acerca do trabalho prescrito, chocam-se com o trabalho real, promovendo frustrações e desilusões (DEJOURS; ABDOUCHELI, 1994). Por isso, Dejours (2007) advoga que as atuais relações de trabalho, geralmente, despojam o trabalhador de sua subjetividade, fazendo-o vítima do seu próprio trabalho.

Assim, trabalhar é vivenciar um processo do qual emerge um sentimento de impotência diante de uma realidade impossível de ser transformada, gerando-se, inevitavelmente, uma experiência afetiva pesarosa (DEJOURS, 2007; DEJOURS; ABDOUCHELI, 1994). A primeira vítima desse sistema é o corpo dócil e disciplinado, entregue aos desafios e dificuldades do *labor*, conforme determina Dejours (1999), e a próxima vítima é o aparelho psíquico. Assim, Dejours (2006) caracterizou o trabalho como um elemento desencadeador de doenças mentais.

Nesse diálogo, ele critica o modelo taylorista de organização do trabalho, referenciando que a divisão entre concepção e execução do trabalho, bem como a aceleração do ritmo de produção, excessiva padronização e aumento significativo da jornada de trabalho acarretaram prejuízos à saúde física e mental dos trabalhadores. Ele denunciou, ainda, que essa forma de organização do trabalho, além de marcar o contexto contemporâneo, é responsável pelas funcionalidades e disfuncionalidades do aparelho psíquico do trabalhador. E ao pesquisar a vida psíquica no trabalho, Dejours se debruçou sobre o sofrimento psíquico e as estratégias de enfrentamento utilizadas pelos trabalhadores para a superação e transformação do trabalho em fonte de prazer e realização. Com base na compreensão dejouriana do trabalho, é premente adentrar-se na

discussão sobre prazer e sofrimento, haja vista que essa também embasa os resultados desta tese.

2.1.4 Prazer e sofrimento no trabalho

Os estudos sobre prazer e sofrimento no trabalho tiveram sua gênese na década de 1970, impulsionados pelas correntes francesas da Psicopatologia e da Psicodinâmica do Trabalho. Grande parte das pesquisas sobre essa temática advém dos estudos de Dejours (1987, 1992, 1996, 1999, 2001, 2004a), com o enfoque na teoria psicanalítica freudiana, e no Brasil, dos trabalhos de Mendes (2007), Mendes, Costa e Barros (2003), Mendes e Linhares (1996), Mendes e Morrone (2010) e Mendes e Tamayo (2001).

A concepção psicanalítica do prazer-sofrimento se perfaz sobre os trabalhos de Freud (1974, 1976), conjecturando elementos psíquicos que conduzem às experiências de prazer e de sofrimento. Para Freud (1976), o prazer é o que move o sentido de realidade, pois o indivíduo, a todo tempo, intenciona fundamentalmente obter prazer. Entretanto, o sofrimento lhe é um aspecto inerente, pois tem sua gênese no interior de cada pessoa, essencialmente atrelado ao seu passado e à sua infância. Sob a lógica freudiana, a vida no trabalho consiste em uma busca incessante por prazer e uma rejeição e repulsa ao desprazer. Assim, o enfoque dessa discussão demonstra que as vivências de prazer e sofrimento estão relacionadas com as experiências positivas e negativas do homem com a organização do trabalho.

Cumprido aludir que o trabalho é por si uma atividade que evoca sentidos e significados, os quais se relacionam com as experiências de prazer-sofrimento inscritas no corpo e na mente do trabalhador, numa relação subjetiva e intersubjetiva. Sob a lente de Mendes e Tamayo (2001), a relação intersubjetiva

corresponde ao processo de socialização do trabalhador às regras, normas, valores, discursos e orientações específicas da organização.

Na perspectiva de Dejours (1987), as demonstrações de prazer e sofrimento no trabalho estão relacionadas com a forma com que cada indivíduo consciente ou inconscientemente percebe seu trabalho e reage a ele. Cada reação do indivíduo, em relação ao seu trabalho, dá-se de forma específica, tanto em situações de normalidade como em situações de dificuldade. Isso porque assume-se, aqui, que cada trabalhador carrega consigo sua história de vida pessoal, suas verdades, seus anseios, desejos e subjetividades. Essa interface entre o que o trabalhador carrega com o que lhe é acometido acerca de seu trabalho é que provoca tensões e conflitos diversos. De um lado está o trabalhador e seus anseios de prazer e de outro a organização e a sistematização do trabalho robotizado, determinado e prescrito. O conflito entre essas duas instâncias resulta em sentimentos de prazer e de sofrimento no exercício do trabalho.

Complementa Mendes (2007) que as vivências de prazer e sofrimento decorrem, sobretudo, de três dimensões que se interagem, atritam e coexistem no âmbito do trabalho, a saber: (i) a dimensão da subjetividade do trabalhador, envolvendo suas concepções discursivas e orientações particulares, sua vida, sua história e experiências e seus desejos e necessidades; (ii) a dimensão da organização do trabalho e seus rígidos padrões de eficiência, eficácia e produtividade; e (iii) a dimensão do coletivo de trabalho que integra a aceitação dos pares, as hierarquias, os valores e as sociabilidades. Portanto, o prazer-sofrimento é um construto dialético e sua interanimação dialógica pode resultar em valorização e em reconhecimento, que prescrevem e definem o prazer e em desgaste que delibera o sofrimento.

Nessa discussão, Dejours (1999) configura que o sofrimento provém de conflitos, angústias, experiências dolorosas, medos, inseguranças e contradições

advindas do confronto entre desejos e necessidades do trabalhador e as características de determinado contexto de produção. De modo que o sofrimento instala-se quando a realidade organizacional não oferece possibilidades de gratificação dos desejos do trabalhador (GARCIA, 2004; SANTOS; SIQUEIRA; MENDES, 2010b). Mais propriamente, quando o indivíduo se frustra com as atividades que desempenha e começa a vivenciar experiências negativas com o seu trabalho.

Nesse ínterim, o sofrimento é, pois, o que Dejours (2001) chama de “espaço de luta” entre o bem-estar e a doença mental. É a manifestação da angústia e da depressão (DEJOURS, 1992), bem como de sentimentos de inabilidade, de incapacidade e de incompetência acerca de uma determinada tarefa ou função, juntamente com a falta de reconhecimento e valorização. É também o reflexo do excesso de burocratismo, de padronização e de exigências do trabalho.

Para Ferreira e Mendes (2003), o sofrimento predomina quando as condições externas se impõem às possibilidades de os sujeitos negociarem seus desejos e/ou quando se exaurem as tentativas individuais ou coletivas de reação às adversidades do trabalho. Assim, as perturbações e os conflitos psíquicos e psicossomáticos são desencadeados por situações permanentes de sofrimento. Situações nas quais as estratégias de enfrentamento rumo ao prazer fracassam, promovendo ainda mais descontentamentos e conduzindo a problemas mentais e psicoafetivos que, por sua vez, desencadeiam conflitos e situações desestabilizantes no trabalho. Conforme Santos, Siqueira e Mendes (2010a), o sofrimento pode atingir tal magnitude que o sujeito se torna propenso a desenvolver transtornos graves o suficiente para perder sua vontade de viver.

Ocorre que, quando o trabalhador não consegue satisfazer suas necessidades físicas e psíquicas, em função da organização do trabalho, ganha espaço o sofrimento e, conseqüentemente, ele se transforma em fator de

deterioração e de patologia (DEJOURS; ABDOUCHELI; JAYET, 1994). Contudo, se o trabalhador consegue ressignificar o sofrimento e atingir o prazer, os sentimentos negativos vivenciados adquirem sentido, pois passam a representar condições necessárias para os sentimentos positivos. Conforme Dejours (2006) e Mendes et al. (2010), esse sofrimento que é passível de ressignificação é denominado de sofrimento criativo. Já o sofrimento que se instala e promove doenças é considerado patogênico.

É importante ressaltar que o sofrimento criativo está relacionado com a possibilidade de o indivíduo dar significado às tristezas, angústias e sofrimentos no trabalho. Esse processo ocorre por meio da inteligência prática que o trabalhador desenvolve nas incessantes tentativas de vencer o sofrimento (DEJOURS, 2004a). Entretanto, quando se esgotam os recursos defensivos, emerge o sofrimento patogênico, que promove a destruição do equilíbrio psíquico do sujeito, empurrando-o para uma lenta e brutal destruição orgânica. Por consequência, emergem doenças físicas e psíquicas de inúmeras naturezas.

Já as vivências de prazer no trabalho derivam da boa articulação entre organização do trabalho e desejos psicológicos do trabalhador. Por exemplo, o trabalho funciona como fonte de prazer e realização pessoal, quando o trabalhador, por meio de sua subjetividade, consegue ressignificar o sofrimento. Além do mais, as vivências de prazer, conforme argumenta Dejours (1992), são um dos caminhos para a saúde, haja vista que possibilitam ao indivíduo a criação da identidade pessoal e social.

Para Ferreira e Mendes (2003), o prazer pode resultar em uma experiência individual e/ou coletiva de trabalho, manifestada nas relações com as pessoas. Além disso, o prazer é, também, um indicativo de saúde, explícito por meio da gratificação, da realização, do reconhecimento, da liberdade e da valorização no trabalho. É, pois, um dos objetivos que se busca atingir ao trabalhar. E este prazer resulta de um trabalho livre, produtivo e gerador de

vantagens, valorização e reconhecimento. Dejours (2001) ainda enumera os sentimentos de autorrealização, status, identidade, emancipação, bem como aprendizado e experimentação, solidariedade e democracia.

Complementarmente Mendes e Linhares (1996) enumeram algumas características positivas do trabalho que estão relacionadas às vivências de prazer, a saber: (a) promove sensação de bem estar à mente e ao corpo; (b) favorece as relações entre as pessoas; (c) constitui-se em um dos indicadores de bem-estar sob a forma de uma avaliação consciente de que algo vai bem; (d) constitui-se em um de seus sentidos, por possibilitar o equilíbrio e a estruturação psíquica ao criar identidade e permitir a expressão da subjetividade construída com base no confronto entre o psíquico e o social. Assim, sob a dimensão do prazer, a atividade laboral confere sentido à vida.

Os estudos de Mendes e Tamayo (2001) indicam que o prazer é vivenciado quando o trabalhador sente que realiza uma tarefa relevante e significativa para a organização e para a sociedade e quando esse trabalho favorece a valorização e o reconhecimento pessoal e profissional. Há que se considerar que esse reconhecimento se dá em diferentes níveis, envolvendo reconhecimento da chefia, da equipe de trabalho, dos familiares e da sociedade como um todo. Assim, um trabalho provedor de prazer é também um trabalho reconhecido, valorizado, saudável e livre.

Infere-se que as vivências de prazer circunscrevem-se no corpo e na mente e manifestam sensações de bem estar, alegria e contentamento. Tais sentimentos são externalizados tanto no trabalho, quanto na vida social (CASTRO-SILVA, 2006). Entretanto, a construção do prazer no trabalho é considerada por Dejours (1992) como um processo árduo e difícil de ser atingido em sua plenitude, pois para ele o prazer está atrelado às estratégias de enfrentamento do sofrimento e busca pela manutenção da saúde e do bem estar. Todavia, conforme preconiza Castro-Silva (2006), a saúde no trabalho se

solidifica somente quando as vivências e experiências de prazer predominam e se sobrepõem às experiências e vivências de sofrimento, caso contrário instala-se o sofrimento patogênico.

Incontestável é o fato de que o trabalho confere prazer ao trabalhador, mas do mesmo modo pode resultar em sofrimento e incremento de patologias sociais (MENDES, 2007). De acordo com Dejours, Abdoucheli e Jayet (1994), as vivências de prazer e de sofrimento vão depender do grau de liberdade que a organização do trabalho proporciona e das escolhas do indivíduo, de modo que ele possa utilizar seu potencial criativo, no sentido de descobrir a melhor maneira de realizar as atividades.

Assim, um trabalho intelectual pode emanar sofrimento, enquanto um trabalho braçal pode ser fonte de prazer, ou vice-versa. Concorde-se, inclusive, que o trabalho é uma prática dialética de experiências de prazer e de sofrimento concomitantemente. O fato é que há uma fronteira tênue entre o prazer e o sofrimento, e o que determina as vivências de um, de outro ou de ambos é a expressão de liberdade para realização das tarefas e a proximidade entre o trabalho prescrito e a realidade do trabalho exercido (DEJOURS, 1992; MENDES, 2007). De modo que quanto mais a organização do trabalho permite a flexibilidade, a liberdade e a negociação, mais vivências de prazer se assentam, e quanto menos negociável, flexível e livre, mais imperam experiências de sofrimento.

Para estudar essa relação (organização do trabalho *versus* prazer-sofrimento e trabalho e saúde), Dejours centra-se na Psicopatologia do trabalho, e a partir de 1980 desenvolve a Psicodinâmica. Essa vertente epistemológica é explicada com mais detalhes no tópico a seguir.

2.2 A Psicodinâmica do Trabalho (PDT) – compreendendo as interfaces entre a organização do trabalho e a saúde do trabalhador

Preocupado com os conflitos psíquicos suscitados pela experiência do homem com seu trabalho, Christophe Dejours propõe a Psicodinâmica do Trabalho (PDT), fruto dos estudos desenvolvidos na França sobre Psicopatologia (SICHÈRE, 2010). Trata-se de uma perspectiva teórico-metodológica calcada nos princípios da psicanálise, da sociologia, da filosofia e da ergonomia e que tem como categoria de análise a relação entre a organização do trabalho e a saúde do trabalhador, bem como os processos de subjetivação.

Destaca-se que os estudos dessa vertente foram impulsionados por pesquisas diversas relacionadas à saúde psíquica no trabalho, temática que se embrionou na França e se afirmou nos anos 1950 como Psicopatologia do Trabalho (DEJOURS, 2007), com base nos estudos pioneiros de Louis de Le Guillant com a publicação de *Psycho-pathologie du Travail*, em 1952 e *Introduction à une Psychopathologie Sociale*, em 1954. Conforme o referido autor, a Psicopatologia integrou o movimento da psiquiatria social, subdividindo-se em duas correntes ontológicas, a organogênese e a sociogênese. A primeira corrente focada na concepção organicista da doença mental (representada pelos estudos de Paul Sivadon), e a segunda corrente centrada nos determinantes sociais que originam a doença mental (idealizada por Le Guillant).

A grande contribuição de Le Guillant foi dar ênfase a uma psicopatologia social, demonstrando a influência do ambiente de trabalho no desenvolvimento de distúrbios mentais. Dentre suas principais contribuições teóricas, destaca-se o fato de ter demonstrado articulações lógicas entre subjetividade e objetividade na constituição do psiquismo (MORAES, 2008). E assim, como Le Guillant, outros teóricos tiveram contribuições essenciais para

os avanços nesse campo, como o próprio Dejours que, em meados da década de 1980, lança sua obra seminal na França: “*Travail: usure mentale. Essai de psychopathologie du travail*”, traduzido no Brasil em 1987 como: “A Loucura do Trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho”.

Essa obra abriu o leque de discussões a respeito das consequências do trabalho sobre a saúde mental dos indivíduos e, desde então, essa temática vem ganhando espaço. Outros eventos também favoreceram o desenvolvimento dessa vertente como, por exemplo, o “I Colóquio Nacional de Psicopatologia do Trabalho”, coordenado por Dejours em 1984. No ano subsequente, ele organiza outro evento, o “Seminário Interdisciplinar de Psicopatologia do Trabalho”, incitando a discussão sobre prazer e sofrimento. Tamanha foi a repercussão desses estudos na comunidade científica que, em 1992, Dejours propõe uma nova denominação, a Psicodinâmica do Trabalho (PDT), com uma abordagem mais ampla que congregou os estudos da psicopatologia (LANCMAN; SZNELMAN, 2004).

Ressalta-se que os estudos de Dejours sobre a PDT avançam as concepções teóricas sobre a psicopatologia iniciadas por Le Guillant, Begoin, Sivadon, Fernandez-Zoila, e outros teóricos. Tais avanços repercutiram no desenvolvimento da abordagem psicodinâmica. Tanto, que alguns autores como Bueno e Macêdo (2012), Macedo e Fleury (2012), Mendes et al. (2010), Mendes e Morrone (2010) e Pires (2011), apresentam os aspectos evolutivos da abordagem psicodinâmica de Dejours, dispostos no Quadro 5 de forma sintética e resumida.

Período	Marco histórico da Psicodinâmica do Trabalho
1970	Estudos com foco na Psicopatologia do Trabalho que foram essenciais para a estruturação da disciplina de Psicodinâmica do Trabalho. Ênfase em estudos psicossomáticos e estudos do sofrimento psíquico.
1980	Ganha notoriedade a Psicodinâmica do Trabalho, congregando os estudos da Psicopatologia, da Psicanálise e da Ergonomia e iniciando o debate sobre as estratégias defensivas, ou estratégias de enfrentamento. Ênfase no sofrimento psíquico, sua gênese e transformações derivadas do confronto entre o psiquismo e a organização do trabalho, bem como nas estratégias defensivas suscitadas por esse sofrimento.
1990	Ampliação da Psicodinâmica e influências críticas, com base na teoria comunicacional crítica de Habermas (1989) e dos estudos de Yves Clot. Ênfase na abordagem do prazer e nos mecanismos de enfrentamento dos trabalhadores para a promoção da saúde no trabalho. Pesquisas buscam aprofundar a análise do papel do trabalho na construção da identidade pela investigação da dinâmica do reconhecimento.
2000	Solidificação da Psicodinâmica e ajustamentos. Ênfase nas vivências de prazer e sofrimento no trabalho, na construção da identidade, na psicologia do reconhecimento e da sublimação como estratégia de enfrentamento e na clínica psicodinâmica do trabalho. Forte apelo pelas investigações que buscam aprofundar a análise dos processos relacionados à saúde dos trabalhadores.

Quadro 5 Aspectos evolutivos da Psicodinâmica do Trabalho de Dejours

Fonte: Elaborado com base nos estudos de Bueno e Macêdo (2012) e Pires (2011).

Dos anos 2000 até os dias atuais, a PDT têm sido estudada e aplicada em diversas arenas de investigação, inclusive, em estudos como este apresentado nesta tese. O fato é que a psicodinâmica expande o campo inicial da psicopatologia do trabalho e, nas palavras de Dejours (2004a, p. 101), a investigação da patologia continua destacando o seu campo de atuação, mas é ampliada em seus horizontes, uma vez que “são utilizados conceitos que dão conta tanto do sofrimento como do prazer, tanto da loucura – e da alienação – como da normalidade”.

Assim, ao sugerir a psicodinâmica em lugar da psicopatologia, Dejours (1992) desloca o foco de análise da doença no trabalho para o sofrimento no trabalho, que, por sua vez, pode resultar em patologia ou em estratégia de

enfrentamento que promove o prazer. Essa mudança refletiu no aumento do interesse por essa temática, que se fez notável em vários campos do conhecimento, mais precisamente na Psicologia Social, na Sociologia, na Saúde, e até mesmo nas Artes, Trabalho e Gestão. Portanto, faz-se necessário compreender mais especificamente os aspectos essenciais da PDT.

2.2.1 Aspectos essenciais da Psicodinâmica do Trabalho (PDT)

A PDT “é antes de tudo uma clínica”, como ressalta Dejours (1992), uma vez que busca compreender os aspectos psíquicos e subjetivos que são mobilizados pelos trabalhadores na sua relação com a organização do trabalho (HELOANI; LANCMAN, 2004, p. 82). Indubitavelmente a PDT concebe o trabalho como um elemento integrador e central na construção da saúde e da identidade das pessoas, principalmente, porque transcende o tempo da jornada de trabalho propriamente dita e se estende para toda a vida social (DEJOURS; ABDOUCHELI; JAYET, 1994). Ademais, a psicodinâmica se mantém aberta ao diálogo interdisciplinar.

Todavia, em função de suas características específicas, é intitulada clínica do trabalho, pois enfatiza o estudo de campo como condição necessária para as investigações sobre saúde mental e as situações concretas de trabalho. Afirmar que a PDT é uma clínica implica dizer que “a fonte de inspiração é o trabalho de campo e que a toda a teoria é alinhavada a partir deste campo” (DEJOURS, 1996, p. 137).

Além de focar a psicodinâmica como uma clínica, Dejours (2001) a define como uma teoria das relações entre subjetividade e trabalho, situando-a como uma antropologia relativa à centralidade do trabalho na vida humana. Porquanto, em termos ontoepistêmicos, a psicodinâmica se afirma como uma teoria crítica do trabalho, à medida que questiona a rígida prescrição de tarefas

(MENDES, 2007). A autora pontua, inclusive, que essa vertente focaliza o trabalho como processo de subjetivação e o trabalhador como organismo de engajamento, resistência, dominação e transformação da realidade social.

Um aspecto essencial da PDT é que essa abordagem busca viabilizar a compreensão contemporânea do trabalho e da subjetividade, vislumbrando entender como os trabalhadores conseguem alcançar o equilíbrio psíquico, mesmo estando submetidos a condições de trabalho desestruturantes (DEJOURS, 1996). Essa vertente dá condição aos trabalhadores de expressarem sua voz e seus sentimentos em relação às contradições do contexto de trabalho, que respondem por grande parte das causas geradoras de prazer e sofrimento (DEJOURS, 1992). Por esse motivo, é um método de pesquisa e de ação que consiste em um espaço de escuta e de reflexão da relação do sujeito com o seu trabalho (SILVA; MENDES, 2012), sendo, pois, uma das abordagens que sustentam a proposta de pesquisa aqui apresentada.

Na tentativa de se avançar nessa discussão, Macedo e Fleury (2012), com base nos trabalhos e premissas de Dejours, destacam os fundamentos da Psicodinâmica do Trabalho, dispostos no Quadro 6:

Bases	Campo	Foco
Psicanálise; Psicossomática e Psicanalítica; Ergonomia franco-belga; Sociologia do trabalho; Sociologia política; e Psicologia do trabalho francesa.	Investigação das formas de sofrimento, seu conteúdo, sua significação e seus processos defensivos.	A relação dos homens com a organização do trabalho, enfatizando os coletivos.

Quadro 6 Os fundamentos da PDT
Fonte: Macedo e Fleury (2012, p. 225).

Conforme explicitado, a PDT além de investigar as formas de sofrimento no trabalho, compreende as estratégias e os processos defensivos desenvolvidos pelos trabalhadores, fornecendo um olhar diferenciado do mundo

do trabalho, pois em vez de focar a investigação na patologia (como sugere a Psicopatologia), essa abordagem privilegia a investigação sobre a normalidade.

Ocorre que Dejours, em seus trabalhos de campo, deparou-se com um “estranho silêncio”, pois, ao encontrar os “ruídos” do que ele denominou de loucura do trabalho, defrontou-se com um estado de normalidade. E, conforme denuncia Dejours (1996, p. 152), assiste-se a uma reviravolta epistemológica em que a normalidade aparece como um elemento enigmático, mais propriamente como “um equilíbrio precário (equilíbrio psíquico) entre constrangimentos do trabalho desestabilizantes, ou patogênicos, e defesas psíquicas”.

Nesse ínterim, Dejours (1996) chama a atenção para “o **quê**” se constitui como normalidade, alegando que não se pode confundir estado de normalidade com estado de saúde, pois se a normalidade pode refletir em equilíbrio e saúde, de mesmo modo pode representar sintomas de estado patológico. Especificamente, esse sintoma aparece quando já não é mais possível controlar o sofrimento e se perde o equilíbrio no trabalho. E, de acordo com Dejours, nada tem de normal nisso, pois a palavra não pode ser reduzida a um sinal, uma vez que o comportamento é que deve ser visto como sintoma, constituído de deslizos e de sobreposições de sentido (LANCMAN; UCHIDA, 2003). Destarte, a normalidade é “uma conquista mediante uma luta feroz entre as exigências do trabalho e a ameaça de desestabilização psíquica e somática” (DEJOURS, 1999, p. 19). Essa compreensão complementa a abordagem psicodinâmica e traz luzes para os resultados desta tese.

Continuamente, Dejours aponta que os eixos centrais da PDT se referem à construção da identidade do trabalhador, ao compromisso entre sofrimento e defesa, à sublimação como estratégia de enfrentamento, à racionalidade prática e ainda à preocupante alienação social (BUENO; MACÊDO, 2012). Silva e Mendes (2012) sintetizam estes eixos em: 1) organização do trabalho; 2) mobilização subjetiva; e 3) sofrimento, defesas e patologias.

Complementa Alderson (2004) que a PDT tem como premissa três aspectos básicos: (1) os sujeitos buscam a autorrealização por meio do trabalho; (2) na relação com o trabalho eles procuram suprir a lacuna entre o prescrito e o real; (3) e ainda carecem de reconhecimento por parte de seus pares, pois aspiram a desejos de julgamentos positivos acerca do que desempenham. Ademais, a PDT promove o entendimento sobre o interesse pela ação e a defesa de uma teoria do sujeito, demonstrando preocupação com o individual e com o coletivo em situações de vulnerabilidade no trabalho.

Conforme destacou Dejours (1987), o direcionamento da PDT não é individual, mas coletivo, pois ao buscar diagnosticar o sofrimento psíquico em situações de trabalho, a análise psicodinâmica não se volta para atos terapêuticos isolados, mas para situações coletivas de trabalho às quais os indivíduos estão submetidos. Ainda sob a lente de Dejours (1993), os trabalhadores não apresentam comportamentos passivos em relação às exigências e conflitos do trabalho. Muito pelo contrário, eles demonstram capacidade de estabelecer estratégias de enfrentamento aos efeitos nefastos, negativos e patológicos à saúde mental, construindo sistemas defensivos, fundamentalmente coletivos (MERLO, 2002).

A PDT tem também, por referência fundamental, os conceitos ergonômicos de trabalho prescrito e de trabalho real que orientam a construção da identidade do trabalhador e conduzem ao tão requerido estágio de sublimação. Dejours (1987), ao apresentar a noção de sublimação, descreve que esse estágio caracteriza o momento em que o trabalhador questiona a dominação e a alienação no trabalho. Em termos discursivos e ideológicos, significa um resultado de uma negociação bem sucedida entre desejos inconscientes do sujeito e a realidade (MENDES, 1995).

Adicionalmente, alguns desafios se impõem à abordagem psicodinâmica como, por exemplo, a prescrição de ações que favoreçam: (a) a transformação do

sofrimento em criatividade que, por sinal, conduz às vivências de prazer no trabalho; (b) o fortalecimento do psiquismo e conseqüente promoção da saúde física e mental; e (c) a construção da identidade profissional, bem como a condição de subjetivação no trabalho (DEJOURS, 2007; MENDES, 2007). Esse processo de subjetivação é compreendido por Mendes (2007) como a própria atribuição de sentido ao trabalho, expressa na relação do trabalhador com a sua realidade e nas suas formas de agir e pensar.

Pelo exposto, a abordagem psicodinâmica se inclina para os estudos dos prazeres, sofrimentos e patologias do trabalho e, ainda, para as ações e estratégias defensivas. Centra-se nos estudos das patologias sociais como a banalização do sofrimento, a servidão no trabalho, a depressão, a violência simbólica e moral, a exclusão, a servidão voluntária, o alcoolismo, os distúrbios osteomusculares, as síndromes e, inclusive, a ocorrência de suicídio no local de trabalho (MENDES, 2007; SANTOS; SIQUEIRA; MENDES, 2010b). A psicodinâmica se envolve ainda com a mobilização subjetiva e com as estratégias que o indivíduo utiliza para manter a normalidade em sua relação com o trabalho. Assim, o objetivo dessa abordagem científica é o estudo das relações dinâmicas entre a organização do trabalho e os processos de subjetivação que se manifestam nas vivências de prazer-sofrimento, na saúde e no adoecimento. Por esses condicionantes é que essa abordagem teórica embasa as discussões aqui empreendidas.

2.2.2 A transformação: do sofrimento à patologia

Constata-se tanto na psicopatologia do trabalho, quanto na psicodinâmica – que focaliza as estratégias de enfrentamento contra a doença - a existência de uma transformação do sofrimento psíquico em adoecimento. Conforme Dejours (1992), essa transformação é fruto de um processo de

desequilíbrio psíquico do trabalhador, que por uma série de motivos, não consegue vencer o sofrimento decorrente da organização do trabalho e acaba adoecendo. Tal adoecimento pode ser fruto de um processo de “retenção de energia pulsional”, como denominou Dejours (1992), acarretado por uma situação de trabalho que impede a descarga adequada da carga psíquica.

Vale lembrar que o sofrimento na visão psicodinâmica se constitui como um processo de “vivência subjetiva intermediária entre a doença mental descompensada e o conforto ou bem estar psíquico”, caracterizando um estado de luta do sujeito contra a doença mental (DEJOURS; ABDOUCHELI; JAYET, 1994, p. 127). Sob essa ótica, a manifestação da doença é encarada como uma tentativa frustrada e fracassada de vencer o sofrimento patogênico. Há que se considerar que esse sofrimento é particular, individual e próprio de cada indivíduo e, portanto, pode manifestar-se de diferentes naturezas. O que dificulta, às vezes, a análise psicodinâmica do trabalho, pois o que representa o sofrimento patogênico para alguns pode não representar para outros submetidos às mesmas condições de trabalho. Assim, o sofrimento depende da significação que assume no tempo e no espaço, bem como no corpo que ele toca produzindo algo “além do princípio do prazer” (BRANT; MINAYO-GOMEZ, 2004, p. 215).

Na tentativa de ilustrar alguns indicadores de sofrimento que provocam doenças de diversas naturezas, Ferreira e Mendes (2001) mencionam os resultados das pesquisas realizadas por Jayet (1994 apud FERREIRA; MENDES, 2001), que apontou categorias de signos indicadores do sofrimento associado ao trabalho. Tais categorias estão dispostas no Quadro 7.

Indicadores	Manifestações
Medo físico relacionado à fragilidade do corpo quando exposto a determinadas condições de trabalho.	Incertezas sobre o futuro da organização e seu próprio futuro.
Medo moral, que significa o medo do julgamento dos outros e de não suportar a situação de pressão e adversidade na qual realiza a tarefa.	Perda do sentido do trabalho a partir da não compreensão da lógica das decisões, levando à desprofissionalização.
Tédio por desempenhar tarefas pouco valorizadas.	Dúvidas sobre a utilidade social e profissional do seu trabalho.
Sobrecarga do trabalho, gerando a impressão de que não vai dar conta das responsabilidades.	Sentimento de injustiça, reflexo da ingratidão da empresa e das recompensas sem considerar as competências.
Ininteligibilidade das decisões organizacionais, que gera falta de referência da realidade.	Falta de reconhecimento retratada na ausência de retribuição financeira ou moral e do não reconhecimento do mérito pessoal.
Ambivalência entre segurança, rentabilidade e qualidade.	Dificuldade de poder dar sua contribuição à sociedade, gerando um sentimento de inatividade, de inutilidade e de depreciação da sua identidade profissional.
Conflitos entre valores individuais e organizacionais.	Falta de confiança, que produz a negação dos problemas, manifestada em um sentimento de desordem, de culpabilidade, de vergonha e de fatalidade para lidar com as situações de trabalho.

Quadro 7 Indicadores de Sofrimento no Trabalho, segundo Jayet (1994)
 Fonte: Adaptado de Ferreira e Mendes (2001, p. 96).

Ressalta-se que a vivência frequente do sofrimento é que desencadeia o adoecimento psíquico, físico e psicossomático. Ocorre que, quando a carga de cobranças e de tensões extrapola os limites produtivos do trabalhador, se esvanecem as sensações de prazer e o sofrimento patogênico se instala. As pressões geram doenças psíquicas, que, por vez, desencadeiam doenças psicossomáticas, estresses, dentre outras anomalias.

Christophe Dejours, Jean-Pierre Le Goff e Emmanuel Renault concordam que o crescimento da autonomia, flexibilidade e mobilidade no trabalho desestabilizou a formação da identidade individual e coletiva do

trabalhador, repercutindo negativamente no aumento de doenças patológicas individuais e sociais, tais como o estresse e a depressão (PETERSEN; WILLIG, 2004). Os referidos autores alegam ainda que o trabalho, por ser uma esfera em que o indivíduo exprime suas habilidades, capacidades e talentos requer, além da autonomia e flexibilidade, uma dimensão de reconhecimento social, e é justamente a ausência desse reconhecimento que provoca as patologias de diferentes naturezas. Entretanto, há que se considerar que os trabalhadores estabelecem mecanismos de enfrentamento dessas situações agravantes.

2.2.3 As estratégias de enfrentamento e de defesa do sofrimento

Intentando vencer o sofrimento e a patologia no trabalho, os indivíduos estabelecem estratégias e mecanismos de mobilização, de defesa e de enfrentamento, vislumbrando atingir o aclamado prazer. Na analogia de Dejours (1992, 1993, 1994, 1996), as estratégias de defesa do sofrimento podem ser individuais ou coletivas, e essas podem ser desmembradas em estratégias de mobilização e estratégias criativas.

As estratégias de defesa individuais estão relacionadas com as concepções particulares de cada indivíduo e com o seu conjunto de crenças, ideologias e percepções. Consiste no modo de reação particular que cada trabalhador encontra para vencer os desafios e os sofrimentos no trabalho. Já as estratégias de defesa coletiva são estabelecidas baseadas no coletivo de trabalho, por meio das interações sociais, cooperação, participação coletiva e consenso. Assume-se que tais ações são típicas de cada categoria profissional e se assentam como regras defensivas ou ideologias defensivas, que pressupõem um acordo tácito entre os trabalhadores (DEJOURS, 1996). Sob esse mesmo aspecto, Ferreira e Mendes (2003) prescrevem que:

[...] são modos de agir em conjunto dos trabalhadores, por meio do espaço público de discussão e da cooperação, para eliminar o custo humano negativo do trabalho, ressignificar o sofrimento, fazer a gestão das contradições; e transformar em fonte de prazer e bem-estar a organização, as condições e as relações sociais de trabalho (FERREIRA; MENDES, 2003, p. 33).

Destaca-se que as estratégias de mobilização coletiva, além de ajudarem no processo de ressignificação, vislumbram transformar as situações geradoras de sofrimento em situações geradoras de prazer, como advogam Mendes, Costa e Barros (2003). Para os referidos autores, o fracasso na utilização dessas estratégias pode acarretar o adoecimento do indivíduo no trabalho e desencadear crises psicológicas de diversas naturezas. Assim sendo, os trabalhadores necessitam empreender grandes esforços, como diria Dejours (1996), empreender “estratégias criativas” ou esforços criativos, por meio da inteligência astuciosa e colaborativa para alcançarem o prazer e eliminarem as possibilidades de adoecimentos.

Importa ressaltar aqui que, para Dejours (1992), as estratégias defensivas utilizadas pelos trabalhadores são, na sua maioria, coletivas e não individuais, pois as experiências de sofrimento são compartilhadas pelos membros do grupo de trabalho e, juntos, os trabalhadores estabelecem mecanismos de defesas. Nessa discussão, Dejours e Abdoucheli (1994) indicam que as defesas individuais se caracterizam por indiferença, apatia, descrença, isolamento psicoafetivo do grupo de trabalho e renúncia à participação e ações coletivas. Sob mesmo aspecto, Ferreira e Mendes (2003) explicitam que as estratégias de negação do sofrimento incluem indiferença, passividade, resignação, processos defensivos contra o risco de desorganizações psíquicas severas.

Geralmente, as estratégias defensivas, sejam individuais ou coletivas, resultam em mecanismos de negação do próprio sofrimento e do sofrimento

alheio, retratados pela naturalização do sofrimento e das injustiças no âmbito do trabalho. Essa naturalização é uma forma inconsciente de negar o sofrimento vivenciado e racionalizar a angústia, o medo e a insegurança como elementos comuns e naturais no exercício do trabalho. É o que Dejours (2006) define de normopatía (conceito introduzido pelo psicanalista Joyce McDougall), ou seja, uma normalidade doentia diante das adversidades do contexto de trabalho.

Um comportamento normopático pode ser resultado de uma estratégia individual de defesa, não para lutar contra a angústia endógena, oriunda dos conflitos intrapsíquicos, mas para se adaptar ao sofrimento no âmbito do trabalho (DEJOURS, 2006). Essa adaptação ao sofrimento pode resultar em perda da identidade do trabalhador e conseqüente submissão e alienação, que bloqueiam as tentativas de alteração da realidade.

Estas propostas teóricas conduzem à compreensão de que o sofrimento pode ser enfrentado por estratégias defensivas e/ou de mobilização coletiva. De acordo com Mendes, Costa e Barros (2003), esses tipos de enfrentamento são fundamentais para a saúde psíquica dos trabalhadores, especialmente o uso de estratégias de mobilização coletiva, que inclui os mecanismos que permitem a construção de novas formas de gestão do contexto de trabalho.

Cabe ressaltar que a abordagem teórica da PDT não se estende para uma compreensão mais aprofundada das relações coletivas de trabalho, haja vista seu foco nas estratégias de mobilização coletiva de enfrentamento do sofrimento e não propriamente na natureza da relação socioprofissional que se estabelece no ambiente de trabalho. Nesse caso, a proposta teórica da Sociologia Clínica tem muito a contribuir, pois vislumbra a apreensão de um conjunto integrado de elementos que se vão além da abordagem clínica da PDT, complementando a compreensão sobre a organização do trabalho em sua dimensão objetiva, subjetiva, prescrita e real.

2.3 A Sociologia Clínica: contribuições para o estudo das relações de trabalho

Há quem diga que os pressupostos teóricos e metodológicos da Sociologia Clínica (SC) emergiram baseados na Psicologia Social de Kurt Lewin e seus estudos sobre a pesquisa-ação. Outros reforçam que essa abordagem surge juntamente com os estudos da psicossociologia, fruto das contribuições de Vicent de Gaulejac, Max Pagès, Jean-Claude Rouchy, André Lévy, Eugène Enriquez e Jean Dubost. O fato é que não se sabe ao certo as origens dessa corrente, mas o que importa é que, a partir do século XX ela ganha notoriedade, por meio dos estudos que buscam compreender as interações entre subjetividade e sociedade e entre psiquismo e fenômenos sociais, principalmente, no campo do trabalho humano.

Apesar de causar certo estranhamento na comunidade científica, a palavra “sociologia” vincular-se à terminologia “clínica”, essa vertente conquistou seu espaço como uma nova abordagem nas Ciências Sociais, por volta de 1980 na França. Entretanto, foi somente em 1988 que um grupo de pesquisadores formado por Gilles Houle, Vincent de Gaulejac, Robert Sévigny e Eugène Enriquez instituiu um centro de estudos sobre essa temática em Genebra, na Suíça (GAULEJAC, 2007). Em 1992, acontece o primeiro *Colloque de Sociologie Clinique* na França e, desde então, vêm crescendo os debates nesse campo do conhecimento, impulsionados, em grande medida, pelas publicações de alunos e professores pesquisadores do *Laboratoire de Changement Social da Université Paris*. No Brasil, essa discussão é mais recente, mas vem sendo estimulada por pesquisadores focalizados nessa perspectiva, que têm se reunido em encontros, colóquios e congressos como o *Congresso Internacional de Sociologia Clínica*, que vem sendo realizado há mais de uma década.

Cumprir aludir que os estudos da SC instituíram, no campo das ciências sociais um diálogo sociológico, fundamentado em preocupações de diferentes naturezas com o ser social. Isso porque a perspectiva clínica, em seu sentido metafórico, leva em consideração a proximidade com os sujeitos. Sévigny (2001) registra que a gênese da palavra clínica provém do grego, *kliné*, que significa procedimento minucioso de observação, incluindo a busca pela compreensão dos significados presentes nas ações do sujeito e dos grupos sociais. Esse autor, também, aponta que o sentido da palavra clínica é observar diretamente, junto ao leito do paciente. Entendendo-se aqui a expressão “leito” como meio social e profissional.

Conforme esclarecem Pagès et al. (1993), a noção de clínica empregada na sociologia diz respeito ao processo de intervenção social com pessoas e grupos e, não necessariamente, aos mecanismos de tratamento de psicopatologias, como comumente é conhecido no campo das Ciências da Saúde. Teoricamente, implica levar em consideração o caráter psicológico, político, econômico, ideológico e cultural das relações sociais e socioprofissionais. Ademais, a postura clínica se afasta de um esquema clássico na sociologia de separar o momento de refletir a teoria do momento da prática (SÉVIGNY, 2001), pois uma intervenção clínica pressupõe estar junto à situação que se pretende compreender.

De acordo com o sociólogo clínico Vincent de Gaulejac (2007) – um dos componentes do grupo precursor dessa vertente na França – o propósito da abordagem clínica é aproximar-se da realidade dos atores sociais, no intuito de “apreender os fenômenos sociais, levando em consideração as especificidades humanas e a presença irrecusável e irreduzível da subjetividade” (GAULEJAC; ROCHE, 2007, p. 10). Especificamente sob essa orientação, a terminologia “clínica” faz sentido nos estudos sociológicos e de outros campos correlatos,

justificando a expressão Sociologia Clínica e seus fundamentos e conceitos essenciais.

2.3.1 Fundamentos e conceitos essenciais da SC

Há que se destacar que o fio condutor da SC é o fenômeno humano em sua complexidade psicológica e social. Ao buscar explorar as dimensões inconscientes dos processos sociais, essa vertente dá visibilidade aos sujeitos, especialmente por intentar compreendê-los em sua realidade, ou seja, suas vivências, experiências, comportamentos, emoções, sentidos e história de vida.

Siqueira (2009) aponta, inclusive, que a SC é uma sociologia dos fatos sociais. E no campo do trabalho, ela fornece as bases para uma análise minuciosa das relações socioprofissionais, levando em consideração os aspectos psíquicos e sociais subjacentes ao trabalho e as experiências subjetivas que se constroem na relação do trabalhador com o outro (gestor, colega, parceiro). Isso porque busca apreender o sujeito em sua historicidade individual em relação à realidade sócio-organizacional, além de contribuir na compreensão das relações intersubjetivas constituídas socialmente no campo do trabalho.

A SC, conforme argumenta Takeuti (2009), caracteriza-se como uma abordagem científica inscrita no movimento do pensamento complexo, em oposição ao pensamento unidimensional, reducente, disjuntivo e mutilante. Para ela, o cerne dessa corrente é o debate travado em torno do sujeito e seu processo de subjetivação, obliterado no campo científico sociológico contemporâneo, que reflete a intensa transformação de significações em todos os setores da vida humana.

Teoricamente tem-se que nessa perspectiva, tanto a dimensão psicológica como a dimensão social do indivíduo formatam trajetórias sócio-históricas que ajudam a compreender, de forma singular, a subjetividade

individual e coletiva dos seres sociais no trabalho. Mais propriamente, a SC despende esforços na compreensão das dimensões existenciais das relações sociais, mostrando como cada história representa, ao mesmo tempo, expressão singular de vida e a encarnação da sociedade em que se vive (GAULEJAC, 1987). Ainda conforme Gaulejac (2005), a SC procura apreender a história dos homens como momentos de ruptura, de continuidade e/ou de escolhas, que não são produto do livre arbítrio, nem consequência lógica de determinações estruturais, mas que são respostas que os indivíduos e os grupos produzem face às situações contraditórias. Nesses termos, essa vertente explora as relações que se estabelecem entre os indivíduos e o seu meio social e profissional, considerando as dimensões individuais, coletivas, pessoais, sociais, psicológicas e afetivas.

Reforça Sévigny (2001) que, no âmbito da SC, o fenômeno em estudo pode ser um indivíduo, uma organização, uma profissão, uma região, um grupo social ou uma comunidade que apresente experiências em comum. O que diferencia essa abordagem de outras é o seu “olhar apurado” acerca da realidade, considerando que a compreensão ou o saber, atinentes à situação na qual o pesquisador clínico intervém, constrói-se com a ajuda do olhar dos sujeitos envolvidos no fenômeno social pesquisado. Desse modo, a SC privilegia como método de análise clínica e sociológica a prática de discussões compartilhadas, pois requer a abertura do espaço da linguagem, do discurso e da ação dos atores sociais envolvidos para que os mesmos exponham seu conhecimento, sentimento e significado acerca do fenômeno em estudo. Assim, é crucial o processo de escuta desses atores, no sentido de mobilizá-los subjetivamente nos planos individual e coletivo, reconhecendo-os como sujeitos de sua própria história (GAULEJAC, 2007).

São esses pressupostos da SC que orientam a pesquisa apresentada nesta tese. Inclusive, porque para este estudo, o indivíduo (trabalhador) é abordado

como sujeito na sua historicidade, como propõe Gaulejac (2007) e na sua relação com a prática de trabalho e com as formas de poder (SÉVIGNY, 2001; SIQUEIRA, 2009). Pois, para compreender a historicidade presente nas trajetórias sociais é, então, essencial “compreender os mecanismos de produção social dos indivíduos, a maneira onde o sócio-histórico está presente na história individual” (GAULEJAC, 1987, p. 50). E uma perspectiva clínica ancorada nessa historicidade permite, como diria Aubert e Gaulejac (2007), analisar a gênese social do significado existencial do trabalho, bem como o processo singular de transformação desse significado a partir do processo de subjetivação.

Concorda-se com Enriquez (2001) que o homem é produto e produtor da história, na qual ele busca e constrói a significação. E, ao buscar compreender a dialética entre o indivíduo que é a história e o indivíduo que faz a história, entre o processo de sujeição e a condição de sujeito e entre a história e a historicidade, é que a SC presta grandes contribuições epistemológicas. Destarte, a SC abre caminhos para o estabelecimento de interfaces entre diversos campos de estudo, com foco na relação entre os indivíduos, grupos e sociedade, conforme ilustra o Quadro 8.

Bases	Campo	Foco
Psicologia, Sociologia, Antropologia Social, Psicanálise; Psicossociologia Psicologia social e Existencialismo	Investigação dos fenômenos psicológicos e sociais dos indivíduos e de suas trajetórias socioprofissionais.	Na relação entre indivíduos, grupos e sociedades.

Quadro 8 Os fundamentos da SC

A priori, tem-se que os fundamentos da SC focalizam, na prática, uma “análise dialética e pluridisciplinar”, com a utilização de “múltiplos referenciais teóricos” (GAULEJAC, 2007, p. 53), construídos com base nas interfaces entre a sociologia, a antropologia, a psicossociologia, a psicanálise, a psicologia social e o existencialismo sartriano, como indica Siqueira (2009). Ressalta-se que essa

análise dialética e pluridisciplinar da SC favorece o estabelecimento de interrelações com outras abordagens teóricas, haja vista que se trata de uma concepção aberta em ciências sociais e humanas, o que também viabiliza as interfaces dessa perspectiva com a presente tese.

Nesse ínterim, Gaulejac e Roy (1993, p. 318) chamam a atenção para o fato de se aproveitar dessa “abertura” que a SC promove em termos de construtos teóricos e buscar a compreensão dos aspectos complexos, pois para eles, “os fenômenos de transmissão, de reprodução, de construção da identidade, são processos complexos de articular entre os processos sociais e processos psíquicos. São estas articulações que nós devemos compreender”. Com efeito, essa vertente debruça-se sobre os acontecimentos coletivos e históricos, intentando mergulhar no desvelamento do sentido, elemento indissociável das relações com os outros, haja vista que os sujeitos se situam no registro do compartilhamento do(s) sentido(s) alcançado(s) ou desejado(s) conjuntamente (ENRIQUEZ, 2000).

Ainda nessa discussão, Gaulejac (2007) complementa que a SC atua no campo social junto a grupos, organizações e instituições, buscando desvelar, por meio da palavra coletiva dos sujeitos, o sentido de conflitos, impasses ou crises que geraram uma demanda de intervenção. Ademais, a SC analisa a articulação entre os determinismos sociais e psíquicos, evitando as explicações reducionistas dos fenômenos sociais, dando visibilidade às relações de poder entre os sujeitos. Ela não se satisfaz apenas com a análise sociopolítico-econômica, nem apenas com a análise psicológica (SÉVIGNY, 2001), pois intenta congrega contribuições sociológicas, psicológicas e de outros campos correlatos para prover uma compreensão mais ampla.

O fato é que essa abordagem se delinea no campo da pesquisa como uma vertente com foco na prática e na intervenção social, desvencilhando-se de uma postura positivista de observação da realidade social (GAULEJAC, 2007).

Ademais, sob a perspectiva da SC, a pesquisa e a intervenção social são práticas indissociáveis na formatação do conhecimento, pois atuam como mecanismo de transformação da realidade social. A própria prática em pesquisa pode configurar uma intervenção na construção do conhecimento, e tal construção se dá mediante a reflexão e o questionamento.

Assim, para a SC a pesquisa é concebida como uma práxis social. Em termos epistemológicos trata-se de um saber que se fundamenta baseado na intervenção. Nessa analogia, não há espaço para hierarquias na produção do conhecimento, haja vista a pluralidade de saberes que envolvem um corpus de conhecimento. Os saberes derivam-se da prática acadêmico-científica e da experiência viva da cotidianidade (TAKEUTI, 2009). Conforme a referida autora, há que se considerar ainda que uma intervenção inspirada na SC não buscará a resolução dos conflitos, a cura, a pacificação de sujeitos e grupos, mas a interpretação e o conhecimento dos fenômenos sem a obrigação de modificá-los, tratá-los ou solucioná-los. Isso porque na abordagem da SC é perfeitamente possível a construção de uma postura de um clínico-pesquisador que efetue o questionamento do conhecimento que ele mesmo produz. Essa riqueza do autoquestionamento tende a produzir um conhecimento incomensurável e uma compreensão sistemática e autocrítica dos fenômenos e processos sociais e socioprofissionais.

No campo do trabalho, a SC tem emergido como uma epistemologia que se configura em oposição às abordagens funcionalistas e gerencialistas de organização do trabalho, trazendo algumas possibilidades metodológicas para uma análise clínica das ciências da gestão e das relações de trabalho, intencionando contribuir com o entendimento da constituição da subjetividade e, ao mesmo tempo, destacando a complexidade desse intento. Desse modo, a SC não apenas subsidia os processos de intervenção nas organizações, mas, ao mesmo tempo, auxilia na compreensão do discurso organizacional

contemporâneo presente nas relações socioprofissionais. Por isso, essa abordagem fornece subsídios teóricos para esta tese. Assim como a SC, outras concepções teóricas também atuam nesse âmbito como, por exemplo, a Análise Crítica do Discurso (ACD), que focaliza seus esforços nas interpretações dos fenômenos sociais baseados na compreensão do discurso, na linguagem e na prática social.

2.4 A Análise Crítica do Discurso (ACD): discurso, linguagem e ideologia

A tradição crítica da Análise do Discurso (*Critical Discourse Analysis*, mais propriamente Análise Crítica do Discurso - ACD), desenvolveu-se no final dos anos 1980 na Europa, como um dos desdobramentos da linguística crítica, por meio de pesquisas – em especial – de Norman Fairclough, Ruth Wodak e Teun Van Dijk. No início da década de 1990, a ACD se consolida como disciplina, reconhecendo que a realidade está envolvida em processos hegemônicos e ideológicos. Fairclough, o principal expoente dessa vertente, orienta que a inexistência de fórmulas para empreender a Análise Crítica do Discurso (ACD) dificulta sua categorização. Desse modo, torna-se impossível definir claramente qual o campo e o foco de aplicabilidade dessa abordagem, pois ela pode ser utilizada nos mais diversos contextos, por ser uma vertente transdisciplinar. Além do mais, infere-se que essa abordagem vem ganhando espaço nos estudos sobre gestão e organizações. Tanto que Fairclough (2005) ressalta que a utilização da ACD nos estudos organizacionais é bastante significativa, pois ajuda na compreensão do discurso organizacional, assumindo que os fenômenos sociais são socialmente construídos no discurso e as pessoas contribuem para a sua reprodução ou transformação.

Em termos epistêmicos, é possível considerar que as bases da ACD estão fundamentadas em leituras marxistas da realidade social, construída

coletivamente pela intersubjetividade manifesta e oculta nas relações estabelecidas entre as pessoas e o mundo que as cercam (RESENDE; RAMALHO, 2011). Especificamente nessa vertente, reconhece-se o papel do pesquisador-analista como integrante do processo discursivo, no qual ele obtém responsabilidade política pela análise e pela mudança social da realidade pesquisada (FAIRCLOUGH, 2003). Em outras palavras, o referido autor denota que o estudo analítico não é um fim em si mesmo, pois existe um comprometimento com a mudança social. Esse aspecto é importante em pesquisas por assumir a possibilidade de intervenção do pesquisador-analista na realidade, o que permite uma postura pedagógica em relação ao campo, abrindo caminhos para a utilização da ACD nas pesquisas em ciências sociais.

O próprio Fairclough argumenta que a ACD provém da operacionalização de diversos estudos, dentre os quais se destacam os de Bakhtin (1997, 2002 apud FAIRCLOUGH, 2001) e Foucault (1997, 2003), cujas perspectivas e orientações vincularam a noção de discurso e de poder numa relação dialógica com outras teorias e métodos sociais. Como denunciam Resende e Ramalho (2011), importa para a ACD nas abordagens foucaultianas, sobretudo, o aspecto constitutivo e a natureza política do discurso, a natureza discursiva do poder, a interdependência das práticas discursivas e a natureza discursiva da mudança social. Ademais, se comparada às outras formas de análise de discurso (como a corrente francesa de Análise do Discurso (AD) de Michel Pêcheux, a Análise de Discurso Foucaultiana de Michel Foucault e a Análise de Discurso Bakhtiniana de Mikhail Bakhtin), a ACD se posiciona de forma menos rígida no que se refere à interpelação ideológica. Isso porque se trata de uma vertente que considera a relevância do contexto sócio-histórico para a compreensão de problemas da análise social e da mudança social (FAIRCLOUGH, 2001).

Nesses termos, há que se destacar que a ACD é mais uma teoria que propriamente um método, por isso ela é considerada uma orientação teórico-metodológica. Mais propriamente, uma perspectiva teórica sobre o discurso, a língua e, de uma maneira mais geral, sobre a semiose (que inclui a linguagem visual, a linguagem corporal, e a própria língua), como indicam Resende e Ramalho (2011). A língua é o que constitui um estilo de linguagem, ao passo que a linguagem é, pois, o artefato que media a relação entre os indivíduos e a realidade. Nas palavras de Brandão (2004, p. 11), a linguagem representa “o lugar de conflito, de confronto ideológico, não podendo ser estudada fora da sociedade, uma vez que os processos que a constituem são histórico-sociais”. Portanto, a linguagem é a própria materialização da ideologia, utilizando-se da expressão de Michel Pêcheux.

Destaca-se que uma das formas de linguagem é a fala, verbalizada por meio de palavras que representam, na analogia de Bakhtin, o signo ideológico por excelência, resultante do processo de interação social (BRANDÃO, 2004). O referido autor argumenta que a palavra é a manifestação da ideologia e, por seu caráter plural, retrata as diferentes vozes que compõem a realidade, incluindo a voz de quem a emprega. É, pois, um espaço de luta entre diferentes vozes que se atritam para serem ouvidas. Nessa concepção bakhtiniana, a palavra não é una, nem tampouco estável e monóloga, ela é múltipla, plurivalente e dialógica, além de ser interdiscursiva e ideológica. Além da concepção da linguagem como modo de interação e produção social, o enfoque discursivo-interacionista de Bakhtin trouxe conceitos que se tornaram basilares para a ACD, como, por exemplo, de gêneros discursivos e de dialogismo (RESENDE; RAMALHO, 2011).

Os referidos autores destacam ainda que Bakhtin foi o fundador da primeira teoria semiótica de ideologia, da noção de "dialogismo" na linguagem e precursor da crítica ao objetivismo abstrato de Saussure (1981 apud RESENDE;

RAMALHO, 2011). Seus estudos promoveram avanços na concepção linguística da língua, extrapolando a noção dicotômica e objetivista de Saussure sobre língua (dimensão social) e fala (dimensão histórica, individual). De forma contrária à concepção saussuriana de língua (como um sistema monólogo), Bakhtin compreende a linguagem como um processo de interação social e a língua como um sistema de interação verbal. Em outros termos, a ACD assume que a linguagem integra a vida social, bem como reconhece a sua materialidade relacionada ao contexto sócio-histórico (FAIRCLOUGH, 2003). Tais constatações foram essenciais no desenvolvimento da ACD, firmando a base conceitual para a compreensão de como os discursos constituem-se dentro de uma realidade histórica e específica.

Para ACD o conceito de discurso está intimamente relacionado às práticas sociais e discursivas, como dimensões de uma perspectiva dialética historicamente posicionada, pois, como orienta Fairclough (1991), é no discurso, precisamente, que se concentram, se intrincam e se confundem, como um verdadeiro nó, as questões relativas à língua, à história e ao sujeito em sua constituição social (FAIRCLOUGH, 2003). Para o referido autor, o discurso pode ser visto como um modo de ação, uma prática social que modifica a realidade, sendo, também, por ela modificado. De tal modo, que se assume nesta tese que uma das formas possíveis de compreensão do trabalho docente ou representações acerca desse trabalho na sociedade contemporânea, é por meio dos discursos, de forma geral, e da interdiscursividade, de forma mais específica. Portanto, entende-se por discurso o conjunto de signos, linguagens, falas e ideologias que juntos edificam uma concepção de realidade social.

Ressalta-se, ainda, que a ACD considera que o discurso, além de ser histórico e ideológico, constitui a sociedade, a cultura e os problemas sociais. Além disso, essa corrente defende que as relações de poder são relações discursivas e que é passível de mediação a interface entre texto e sociedade e,

ainda, que a análise do discurso é interpretativa e explicativa à medida que se considera o discurso como uma forma de ação social (FAIRCLOUGH; WODAK, 1997).

De acordo com Fairclough (2003), a compreensão da realidade, portanto, do discurso, passa pela interpretação dos sentidos a ela atribuídos pelos agentes e pela compreensão da forma pela qual eles produzem seus mundos ordenados ou explicáveis. Esse teórico reconhece ainda que tal análise não pode se restringir aos aspectos linguísticos, haja vista a necessidade de se realizar uma análise social do discurso, mais propriamente uma análise do discurso posicionado em seu contexto sócio-histórico. Especificamente, nesta tese, adota-se, em grande medida, essa análise sociológica do discurso.

Nessa discussão, é importante destacar que a ACD, apesar de derivar-se dos estudos da linguística crítica, avança consideravelmente na análise do discurso, por seu foco na Teoria Social do Discurso, pois estuda textos e eventos em diversas práticas sociais, em vez de centrar-se em uma pequena amostra de textos, como na linguística crítica (RESENDE; RAMALHO, 2011). Também, Fairclough (2001) afirma que a linguística crítica se preocupa mais com questões gramaticais e de vocabulário, negligenciando os aspectos sociais do discurso e a linguagem posicionada em seu contexto. A esse respeito, Resende e Ramalho (2011) lembram que essas duas faces da ACD, a social e linguisticamente orientada, encontram-se separadas apenas para fins didáticos, haja vista que não devem ser separadas no trabalho analítico, pois o objetivo da análise é justamente mapear as conexões entre relações de poder e recursos linguísticos utilizados em textos. Todavia, a ACD privilegia, em grande medida, os aspectos sociais das práticas, pois o seu objetivo não é apenas o discurso em si, mas também sua relação com os elementos não discursivos do social (FAIRCLOUGH, 2005). E, também, porque a ACD assume o discurso como

texto, linguagem falada ou escrita, não se restringindo à análise textual de forma e formato da linguística crítica.

Em termos de análise linguística, com a obra “*Discourse and Social Change*”, Fairclough reformula as abordagens funcionais da Linguística Sistêmica Funcional (LSF) de Halliday, baseada nas macrofunções que atuam simultaneamente em textos: ideacional, interpessoal e textual. Na verdade, ele propõe que essas três funções do discurso sejam resumidas em: (a) função identitária e (b) função relacional. A função identitária da linguagem “relaciona-se aos modos pelos quais as identidades sociais são estabelecidas no discurso”; e a função relacional, por sua vez, refere-se a “como as relações sociais entre os participantes do discurso são representadas e negociadas” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 92). Ademais, essas concepções identitária e relacional do discurso apontam os efeitos construtivos que o discurso exerce sobre as identidades sociais, as relações sociais e os sistemas de conhecimento e crença social, mostrando como os discursos são moldados por relações de poder, ideologias e hegemonias.

No que diz respeito ao aspecto da ideologia, a ACD postula que ela é, por natureza, hegemônica, pois acaba por estabelecer e sustentar relações de dominação e, por isso, serve para reproduzir a ordem social que favorece indivíduos e grupos dominantes. Inclusive, Fairclough (2003) pondera que a legitimação de ordens de discurso estabelece e sustenta relações de dominação pelo fato de serem apresentadas como justas e dignas. Ele caracteriza a hegemonia como o domínio exercido pelo poder de um grupo sobre os demais, baseado mais no consenso que no uso da força. Em suas palavras, o conceito de hegemonia implica “o desenvolvimento - em vários domínios da sociedade civil (como o trabalho, a educação, as atividades de lazer) — de práticas que naturalizam relações e ideologias específicas e que são, na sua maioria, práticas discursivas” (FAIRCLOUGH, 1997, p. 80). Ademais, a ACD cuida tanto do

funcionamento do discurso na transformação criativa de ideologias quanto do funcionamento que assegura sua reprodução. Assim sendo, os discursos tanto reproduzem hegemonias como contribuem para a ruptura de modelos e transformação social por meio da prática de linguagem. Avançando nesse debate, Fairclough propõe a análise tridimensional do discurso.

2.4.1 Análise tridimensional do discurso: texto, prática discursiva e social

Destaca-se que a ACD trabalha com o conceito de discurso distribuído em três dimensões, a saber: texto, práticas discursivas e prática social. Mais detalhadamente, Fairclough (1991) argumenta que a prática textual concentra-se na descrição, a prática discursiva na interpretação e a prática social no domínio explicativo do fenômeno em análise. Portanto, há que se considerar que um ponto central da ACD é relacionar textos e práticas sociais, para abstrair os sentidos subjetivos e intersubjetivos da linguagem dos sujeitos. Na tentativa de melhor apresentar essa imbricação teórica, foi construída a Figura 1, que ilustra as categorias analíticas da ACD.

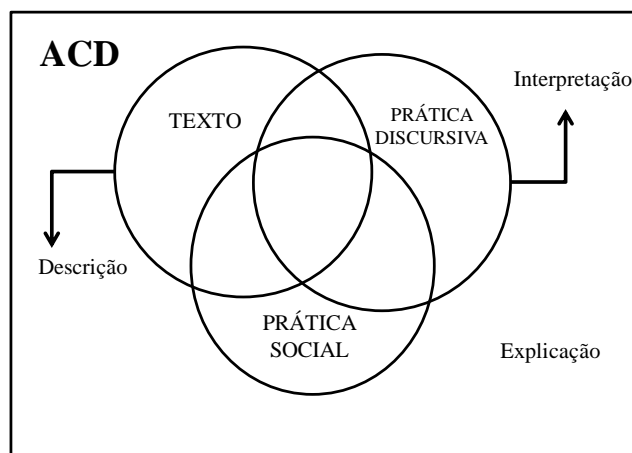


Figura 1 Dimensões da Análise Crítica do Discurso

Em termos conceituais, o texto e a prática social são dimensões micro e macro, respectivamente dos eventos discursivos, que são mediados pela prática discursiva. Em analogia à Teoria de Conjuntos, o texto está contido na prática discursiva, e essa última contida na prática social (RESENDE; RAMALHO, 2011). O texto, então, serve à prática discursiva como função de sentido, ao passo que está referendado em uma prática social permeada por relações hegemônicas e ideológicas. Nessa abordagem, reconhece-se a hegemonia como a configuração de práticas que naturalizam relações e ideologias específicas e que são, na sua maioria, práticas discursivas, e a ideologia como sustentáculo das relações de poder e de dominação na reprodução da ordem social, ou das ordens de discurso (FAIRCLOUGH, 2003).

Vale lembrar que esse movimento de detalhar e dividir as dimensões do discurso (textual, discursiva e prática) é ilusório, pois tem apenas uma função didática (FAIRCLOUGH, 2001), que consiste na operacionalização da análise diante da proposta da interferência discursiva na realidade e para promover as mudanças sociais defendidas por Fairclough (2003). Por se pautar em uma visão ontológica realista (embebida das orientações do Realismo Crítico de Roy Bhaskar), Fairclough (2003) assume que a realidade não pode ser reduzida ao conhecimento que temos dela, de tal modo que a análise do texto nunca é completa, é sempre seletiva e por essa razão, não é objetiva, pois há de se considerar também a subjetividade do analista no processo.

A prática discursiva como dimensão analítica é composta de fatores discursivos relacionados à produção (quem e o que produz e para quem); à distribuição (via quais mecanismos, a forma de organização); ao consumo (por quem e como é consumido); ao contexto em que se localizam os argumentos discursivos; com que força e coerência os enunciados são veiculados e a intertextualidade argumentativa do discurso. Cabe ressaltar que assim como Pêcheux, Foucault e Bakhtin, Fairclough também compreende as práticas

discursivas como a materialização da ideologia. Nas palavras do autor, “a constituição discursiva de uma sociedade não emana de um livre jogo de ideias nas cabeças das pessoas, mas de uma prática social que está firmemente enraizada em estruturas sociais materiais, concretas, orientando-se para elas” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 93). Assim, a prática social se refere aos aspectos ideológicos de sentido, pressuposições e metáforas e ao quadro ideológico que preconiza as relações macroestruturais econômicas, sociais, políticas, culturais e ideológicas (RESENDE; RAMALHO, 2011).

Na prática social o discurso se apresenta como ação, representação e identificação. A ação corresponde aos gêneros discursivos que constituem sentido prático, a representação consiste no discurso produzido e a identificação representa os estilos de linguagem verbal e não verbal. Ressalta-se que o discurso é o elemento mediador entre o texto *per se* e seu contexto social (eventos sociais, práticas sociais, estruturas sociais). Assim, “gêneros, discursos e estilos podem ser “mesclados”, articulados e texturizados juntos, de formas particulares” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 37).

Conforme ilustradas, as categorias (texto, prática discursiva e prática social) orientam análises em profundidade na compreensão de fenômenos sociais, por meio da interdiscursividade e da intertextualidade dos aspectos subentendidos do discurso, ou seja, dos aspectos não ditos, tal como destaca Fairclough (1991). Sobre a intertextualidade é necessário esclarecer que essa representa o diálogo entre vários textos, uma vez que se reconhece a polifonia de vozes e de significados. Já a interdiscursividade representa o diálogo entre discursos e formações discursivas, considerando as múltiplas e polissêmicas vozes que integram um dado discurso. No que se refere à formação discursiva, do mesmo modo que Foucault, Fairclough a descreve como um processo que cria um determinado conceito sobre o que deve ser pensado, feito e dito em uma dada formação ideológica, situada em um contexto específico.

Ainda, conforme Fairclough (2003), a análise da intertextualidade favorece a compreensão das vozes e da linguagem que representam os grupos e as identidades sociais - linguagem como parte irreduzível da vida social, dialeticamente relacionada a outros elementos sociais, como a própria prática. Assim, o discurso é uma prática social que, articulado à linguagem, produz significados. Isso porque a orientação teórico-metodológica da ACD defende que a linguagem não é uma prática puramente individual, ela é também coletiva, pois na linguagem as pessoas se apropriam de discursos de outrem e transformam tais discursos em práticas sociais (RESENDE; RAMALHO, 2011). Por essas especificidades, a orientação metodológica da ACD permite uma análise em profundidade dos elementos subjetivos e intersubjetivos dos sujeitos, bem como as dissonâncias semânticas entre a linguagem e a prática social dos mesmos.

Dados os conceitos básicos referentes ao significado de discurso para ACD, têm-se complementarmente outros aspectos importantes. Destacam-se os gêneros discursivos - que colaboram no entendimento das estratégias de organização do discurso; os estilos discursivos - que tratam sumariamente da identidade discursiva e; as modalidades discursivas - que dizem respeito ao comprometimento e avaliação dos enunciadores do discurso. Fairclough (1991) orienta que os gêneros discursivos são trajetórias para a construção do sentido discursivo como uma imagem emoldurada em interações sociais.

Para o referido autor, um mesmo discurso pode apresentar diversas tipologias de gêneros discursivos para alcançar determinado efeito de sentido. O gênero consiste na moldura do discurso e de seus argumentos. Dessa forma, a organização e os recursos textuais são aspectos relacionados ao gênero, ou seja, esse último diz respeito à estrutura organizativa dos argumentos ou narrativas no texto e os recursos conectivos que são utilizados para promover sentido ao discurso (FAIRCLOUGH, 1991). Esse conceito enriquece o corpus teórico e

delimita uma trajetória didática para compreender os estilos e modalidades no discurso. O estilo, como indica Fairclough (1991), pode ser conceituado como a denominação dada a determinado gênero discursivo, ou seja, enquanto o gênero configura como a organização estrutura os argumentos discursivos, os estilos consistem na nomenclatura dessas características.

A modalidade no discurso, assim como os conceitos anteriores, tem a função de fazer uma identificação contextual do discurso, referindo-se à maneira pela qual o autor se compromete com aquilo que é verdadeiro e necessário, desejável e indesejável, bom ou ruim. Segundo Fairclough (1991), a modalidade está contextualizada historicamente e pode sofrer transformações em função das relações de sentido envolvidas, como a transformação de um discurso no qual o enunciador toma uma posição de defesa de uma ideia e, em outro momento, contrária ou se abstém dessa postura. Essas mudanças podem gerar impactos discursivos significativos. As mudanças de modalidade podem estar contidas em pequenas mudanças de vocabulário, de reposicionamentos e intensidade de uma mesma mensagem, mas objetivando efeitos de sentido extremamente distintos. Assim, a finalidade desse conceito se configura como um elemento orientador, para identificar como estruturas e argumentos discursivos idênticos possuem efeitos de sentido diferentes ou, também, como argumentos e estruturadas díspares podem caminhar para o mesmo efeito de sentido.

Essa concepção orienta a noção de efeitos constitutivos do discurso, relacionados com três dimensões, quais sejam: (i) a dimensão do discurso como elemento constituinte de identidades sociais, posições de sujeito e sujeitos sociais; (ii) a dimensão do discurso como uma função relacional que constrói as relações sociais entre os indivíduos; e (iii) a dimensão do discurso como uma função ideacional que engendra sistemas de conhecimento e de crenças (ORLANDI, 2001).

Nesta tese, foram esses elementos teóricos da ACD como o discurso, a linguagem e a ideologia, bem como a noção de texto, prática discursiva e prática social, que orientaram a compreensão em torno do trabalho docente. Destarte, a orientação epistemológica da ACD, permitiu questionar o conhecimento apreendido como representação mental, abrindo espaço para compreendê-lo como uma prática social, na qual a linguagem cumpre papel principal, pois ela é o meio pelo qual os indivíduos expressam a sua forma de estar no mundo e no trabalho (SCHWANDT, 2006). Ademais, assume-se que a proposta analítica de Fairclough não é absoluta, uma vez que para o autor, a ACD pode servir de complemento ou suplemento, não de substituto para outras formas de pesquisa e análise social. Em outros termos, há necessidade de se conjugar a ACD com outras metodologias. Note-se que a proposta feita nesta tese segue tal orientação e articula essa vertente com as concepções teórico-metodológicas da PDT e da SC, articulações essas apresentadas no percurso teórico-metodológico da pesquisa.

CAPÍTULO 3 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Assume-se aqui que a pesquisa é um processo dialético e uma prática discursiva, e a ciência é produção de um discurso ideológico posicionado sócio-historicamente. Portanto, o conhecimento aqui produzido não é neutro, mas imbuído de valores e concepções ontológicas e posições epistemológicas, pois se reconhece o trabalho de pesquisa como um processo coletivo que envolve os pesquisadores, os sujeitos/objetos, a comunidade científica, os valores, as práticas e as ideologias que permeiam o *corpus*² de estudo.

Considerando essa demarcação, este capítulo se destina à apresentação dos pressupostos teórico-metodológicos que foram seguidos na realização da pesquisa empreendida nesta tese. Assim, abordam-se: (a) o posicionamento ontoepistêmico adotado pela pesquisadora frente ao objeto de investigação e os direcionamentos do estudo; (b) a caracterização da pesquisa; (c) a apresentação dos sujeitos investigados, (d) as categorias de análise; (e) os instrumentos de coleta e; (f) as estratégias de análise dos dados e o design de pesquisa.

3.1 Posicionamento Ontoepistêmico e direcionamentos da pesquisa

Por considerar o processo investigativo como um engajamento das subjetividades e das experiências de vida dos agentes envolvidos, a pesquisa apresentada nesta tese se afasta de orientações positivistas e funcionalistas de explicação e interpretação da realidade social, pois se ampara em orientações mais crítico-reflexivas que compreendem a realidade como uma construção social, discursiva e dialógica. Assim, para desenvolver o estudo proposto, orientou-se epistemologicamente pela abordagem da ACD, da PDT e da SC.

² *Corpus* - conjunto de discursos utilizados na realização de uma análise textual, prática e discursiva (FAIRCLOUGH, 2001).

Apesar das dificuldades em termos ontológicos e epistemológicos que a busca de articulações entre campos teóricos diferentes tende a causar nas discussões científicas, esta tese empreende uma compilação teórica entre a PDT, a SC e a ACD, demonstrando as aproximações e complementaridades dessas abordagens e suas diferentes contribuições para o estudo do trabalho docente. Em face da complexidade do fenômeno em análise, foi necessário articular essas diferentes vertentes teórico-metodológicas para apreender as concepções discursivas, simbólicas, objetivas e subjetivas do trabalho de professores universitários do ensino superior público.

Ressalta-se que, quando o assunto é relações de trabalho, saúde e subjetividade, as abordagens da PDT, da ACD e da SC têm muito a contribuir, principalmente se pensadas sob um mesmo prisma de análise. Cada qual com suas especificidades tende a fornecer um conjunto de premissas, abrindo um leque de possibilidades de compreensão de um mesmo fenômeno social. O fato de a PDT orientar os estudos sobre as relações entre organização do trabalho e processos de subjetivação, permite um avanço no campo das pesquisas em Administração, desvencilhando de orientações funcionalistas. De mesmo modo, a SC, ao focar-se em uma abordagem sociológica e nos estudos acerca da subjetividade e das relações de poder entre os indivíduos e as organizações, apresenta distanciamentos do positivismo na ciência da gestão. A ACD, por direcionar-se aos elementos do discurso, também caminha na mesma perspectiva, fornecendo elementos mais críticos-reflexivos para a interpretação da realidade organizacional à luz dos discursos e ideologias nela produzidos. Por esse motivo, estas correntes orientaram, em termos teóricos e metodológicos, a pesquisa realizada nesta tese.

Para explicar mais claramente como cada uma dessas abordagens serviu de orientação para a compreensão do trabalho docente, é necessário trazer à tona

as aproximações teóricas e as complementaridades entre essas correntes e, posteriormente, demonstrar como cada uma contribuiu para este estudo.

3.1.1 Aproximações e complementaridades entre a PDT, a SC e a ACD

Há que se destacar que, apesar de a PDT, a SC e a ACD terem seus direcionamentos particulares, não se pode negar que elas convergem e se complementam em determinados aspectos, favorecendo articulações nas pesquisas em ciências sociais. A ACD promove interlocuções significativas com a SC e com a PDT, segundo os processos discursivos e intersubjetivos de construção da realidade, e as três correntes buscam estudar os fenômenos sociais à luz do contexto das relações do homem com a organização e com a sociedade. Isso porque se trata de vertentes focalizadas na prática, na observação, na compreensão das dimensões individuais e sócio-discursivas. Para demonstrar mais claramente essas premissas aqui defendidas, o Quadro 09, construído com base em orientações da literatura, esquematiza essas aproximações e complementaridades entre a PDT, a SC e a ACD, de forma simples e sistemática.

Aproximações e complementaridades			
Aspectos	PDT	SC	ACD
<i>Ontologia</i>	Ontologia híbrida (Teoria da Ação e do Conflito)	Ontologia híbrida (Teoria da Ação e do Conflito)	Ontologia híbrida (Teoria da Ação e do Conflito)
<i>Epistemologia</i>	Construção subjetiva, objetiva e intersubjetiva, atravessada por relações sociais e econômicas.	Construção intersubjetiva e sociológica, atravessada por relações de poder, sociais e econômicas.	Construção subjetiva e intersubjetiva, atravessada por relações de poder, discursivas e ideológicas.
<i>Orientações ontoepistêmicas</i>	Perspectiva crítica de análise psíquica da realidade social, fundamentada nas relações que se estabelecem entre o sujeito e a organização do trabalho.	Perspectiva crítica de análise sociológica e psíquica da realidade social, fundamentada nas relações socioprofissionais.	Perspectiva crítica de interpretação da realidade social e discursiva com base em uma análise minuciosa do contexto histórico-social e da produção de discursos.
<i>Origens e bases teóricas</i>	Psicanálise, Sociologia, Ergonomia, Psicossomática, Filosofia, Psicologia, e a Psicopatologia.	Psicologia Social, Sociologia, Antropologia Social, Psicanálise, Psicossociologia e o Existencialismo.	Linguística; Psicanálise e a Sociologia Marxista.
<i>Foco analítico</i>	Na relação entre a organização do trabalho, a saúde do trabalhador e os processos de subjetivação, e nas experiências de prazer/sofrimento e loucura e normalidade.	Nas relações entre trabalho, subjetividade, poder e relações socioprofissionais entre indivíduos, grupos e sociedade.	Nas relações entre discurso, poder, prática social e ideologia, envolvendo os aspectos intersubjetivos e interdiscursivos.
<i>Direcionamento prático</i>	Intervenção social e estudo de campo com ênfase na prática, na observação e na compreensão das dimensões individuais e sociais.	Intervenção social com pessoas e grupos. Ênfase na prática, na observação, e nas dimensões individuais e sociais.	Intervenção e mudança social, com ênfase na prática discursiva e social, na observação, e nas dimensões individuais e sociais.

Quadro 9 Aproximações e complementaridades entre a PDT, a SC e a ACD

“Quadro 9, conclusão”

Aproximações e complementaridades			
Aspectos	PDT	SC	ACD
<i>Aspectos metodológicos</i>	Análise clínica do processo de subjetivação no trabalho, que consiste em um espaço de escuta e de observação da relação do sujeito com o seu trabalho e dos fenômenos em sua singularidade.	Análise clínica e sociológica do trabalho. Espaço de escuta dos fatores psíquicos e sociais que compõem a singularidade do fenômeno e das relações socioprofissionais.	Análise do Discurso nas dimensões textuais, discursivas e práticas, vislumbrando a compreensão da realidade social com base no discurso coletivo e singular.
<i>Ênfase no campo da gestão</i>	Crítica ao paradigma funcionalista e apresentação de uma abordagem mais aberta. Articulações lógicas entre subjetividade e objetividade na constituição do psiquismo e discussão das consequências do trabalho sobre a saúde mental dos indivíduos.	Crítica ao paradigma funcionalista e apresentação de possibilidades metodológicas para uma análise clínica das ciências da gestão, de modo a contribuir com o entendimento da constituição da subjetividade e das relações de poder.	Crítica ao paradigma funcionalista e apresentação de uma análise em profundidade dos aspectos discursivos e intersubjetivos dos sujeitos, bem como as dissonâncias semânticas entre a linguagem e a prática social.
<i>Contribuições práticas para a pesquisa em Administração</i>	Dá a condição de os sujeitos (trabalhadores) expressarem sua voz e seus sentimentos em relação às contradições do contexto de trabalho, avançando nos estudos sobre a relação entre trabalho prescrito e real e processos de subjetivação.	Dá a condição de os sujeitos (trabalhadores) expressarem sua voz e seus sentimentos em relação às suas vivências, experiências, emoções, comportamentos, sentidos e história de vida e de trabalho, dando visibilidade às relações subjetivas e de poder.	Dá a condição de os sujeitos (trabalhadores) expressarem sua voz e a voz de outrem instituída nos discursos organizacionais, bem como permite a compreensão das ordens de discurso, das redes de prática e da concepção ideológica e hegemônica que orienta uma dada realidade organizacional.

Conforme visualizado, as vertentes teóricas da PDT, da SC e da ACD apresentam aspectos similares e complementares no que se refere às orientações

ontoepestêmicas, para o desenvolvimento de pesquisas em ciências sociais e no campo da gestão, principalmente nas discussões sobre as relações de trabalho. Cumpre aludir que a epistemologia predominante no campo da ciência da gestão remete a uma perspectiva funcionalista e gerencialista, que elimina, talvez, qualquer possibilidade de avanços das análises da subjetividade, do poder e do discurso, renegando quaisquer possibilidades de voz dos sujeitos imersos nas estruturadas sócio-organizacionais. Nesse ínterim, as vertentes da ACD, da PDT e da SC apresentam-se como perspectivas teóricas que ajudam a avançar essas concepções funcionais, pois focalizarem compreensões acerca do discurso, da subjetividade e das relações de poder. Ademais, destaca-se que a ciência da gestão, muitas vezes, tem ignorado a complexidade das relações para se fixar no distanciamento objetivo, perdendo o olhar mais aprofundado das relações sujeito/organização/sociedade (ROSSI et al., 2009). Com isso, as possibilidades de articulações mais aprofundadas entre tais vertentes tende a caminhar no sentido oposto e fornecer novas possibilidades interpretativas da realidade, e foi esse esforço que esta tese empreendeu ao buscar compreender o trabalho docente tendo como aporte epistemológico e teórico-metodológico essas três abordagens.

3.1.2 A PDT, A SC e a ACD na compreensão do trabalho docente

Em termos de orientação teórico-metodológica, tanto a ACD, quanto a SC e a PDT forneceram as bases para a pesquisa realizada. A ACD permitiu entender a ideologia que orienta os discursos dos professores universitários no campo do ensino superior público. Assim, buscou-se compreender as concepções discursivas, simbólicas e os interdiscursos, analisando-os dentro de uma ideologia hegemônica que foi sócio-historicamente construída na sociedade brasileira acerca do trabalho docente. Para isso, fez-se uma revisão textual ou

revisão bibliográfica, para levantar as intertextualidades e interdiscursividades sócio-históricas e as influências discursivas contemporâneas sobre esse modo de trabalho, com intuito de ajudar a compreender o discurso dos professores entrevistados em seus contextos de trabalho. Ademais, a concepção de discurso como uma prática social (FAIRCLOUGH, 2001) orientou a apreensão dos significados do trabalho docente para os professores pesquisados, juntamente com a noção de subjetivação da PDT e da SC.

Já a abordagem psicodinâmica norteou as dimensões de análise do prazer e do sofrimento no trabalho docente, haja vista que se trata de uma vertente que consiste em um espaço de escuta, em que o pesquisador se coloca à disposição para ouvir o trabalhador expor suas considerações acerca da organização do trabalho e seus sentimentos em relação a isso (DEJOURS, 1992). Ademais, a PDT também permitiu identificar as dissonâncias entre o trabalho prescrito e a realidade concreta de trabalho dos professores pesquisados e compreender os estágios de prazer/sofrimento, as estratégias de enfrentamento e o desenvolvimento de patologias resultantes dessa dinâmica. Infere-se que a identificação dessa dissonância facilitou a compreensão do trabalho desses professores por permitir conhecer o olhar dos mesmos sobre a forma de organização de seu trabalho e o que de fato eles realizam/desempenham no exercício de suas funções. Essa abordagem preza pela investigação de campo e busca viabilizar a compreensão contemporânea do trabalho e da subjetividade ao enfocar as formas de sofrimento, as patologias e as estratégias defensivas rumo ao prazer.

Assim como a PDT, a SC forneceu as orientações para uma investigação clínica como um espaço de escuta, dando visibilidade às relações de poder e aos processos subjetivos e intersubjetivos que formatam as relações socioprofissionais no campo do trabalho e alteram a dimensão de sentido e significado. Essa perspectiva norteou a construção e o resgate das trajetórias

socioprofissionais dos professores pesquisados, o que muito contribuiu para a apreensão dos significados, das concepções simbólico-discursivas e das experiências subjetivas no trabalho. Juntamente com a PDT e ACD, a SC permitiu avanços na interpretação do contexto contemporâneo de trabalho dos professores universitários. Em resumo, neste estudo, a PDT, a SC e a ACD deram voz aos professores, permitindo que eles expressassem: (a) suas trajetórias socioprofissionais e experiências subjetivas vivenciadas no campo do trabalho; (b) suas percepções acerca das rotinas e processos institucionais, prescritos e normativos do ofício docente; (c) seus sentimentos e concepções discursivas em relação às contradições do contexto de trabalho e as consequentes vivências de prazer e sofrimento; e (d) suas aceções sobre a propensão ao desenvolvimento de patologias resultantes do trabalho docente e confissões sobre as estratégias de enfrentamento. Por esse motivo, essas vertentes orientaram os interesses de pesquisa aqui descritos.

Cabe ressaltar que Dejours (2004a), ao propor a psicodinâmica, destaca que essa é uma concepção que parte de uma análise do coletivo de trabalho e não de casos isolados. Contudo, para cumprir com os objetivos desta tese, parte-se do individual para o coletivo, ou seja, parte-se das concepções subjetivas, intersubjetivas e singulares de cada professor acerca de seu trabalho e de suas experiências e vivências para compreender o trabalho docente em sua dimensão social e discursiva, como sugere a SC e a ACD. Destarte, sob a perspectiva da Sociologia Clínica, tais vivências, apesar de particulares, são fruto da construção de experiências coletivas, experimentadas nas práticas sociais. Em termos de concepção discursiva a ACD também defende que um discurso nunca é uno, haja vista que congrega uma infinidade de vozes de outrem.

Ressalta-se, ainda, que as orientações clínicas da PDT e da SC guiaram a realização do estudo, todavia não foram seguidos os critérios psicológicos de intervenção clínica para diagnósticos e tratamento de patologias, haja vista os

interesses desta pesquisa. Entretanto, esse fato não desmerece o estudo nem traz limitações significativas, pois como alega Dejours (1992), o objetivo deste tipo de investigação não é “tratar” os trabalhadores, mas compreender e descrever as modalidades de ação da organização do trabalho e seus efeitos nocivos à sua saúde psíquica do trabalhador. Assim, o percurso metodológico foi estabelecido a partir das orientações da PDT, da SC e da ACD e na sequência, tem-se a caracterização do estudo, os sujeitos da pesquisa e a apresentação das categorias analíticas que direcionaram a prática investigativa.

3.2 Caracterização da pesquisa

Para fins de definições, trata-se de um estudo qualitativo-compreensivo, pois buscou compreender e discutir a natureza e as dimensões simbólico-discursivas do trabalho de professores universitários do ensino superior público. De acordo com Kirk e Miller (1986), a opção pelo emprego de métodos qualitativos de pesquisa não torna dispensáveis os cuidados com a objetividade (confiabilidade e validade) necessária ao trabalho científico. Desse modo, para assegurar a objetividade da pesquisa, os procedimentos de coleta e análise de dados foram detalhadamente descritos. Tal descrição torna possível que outros pesquisadores desenvolvam o mesmo “trajeto” metodológico. Assim, a abordagem qualitativa mostrou-se adequada, para cumprir com os objetivos do estudo proposto, uma vez que viabiliza a compreensão acerca da subjetividade, do poder e do discurso presentes na relação das pessoas com o seu trabalho (MENDES, 2007). Ao mesmo tempo, a pesquisa qualitativa privilegia uma prática de pesquisa pluralística, na qual o pesquisador tem liberdade para compilar variados tipos de investigação, apoiado em diferentes quadros de orientação teórico-metodológicos (GODOY, 1995).

Além de se caracterizar como um estudo qualitativo-descritivo, também denomina-se como uma pesquisa bibliográfica, de campo e documental, assim como pesquisa observacional: (i) bibliográfica, pois se buscou na literatura o embasamento teórico para discorrer sobre as premissas essenciais e subsidiar a construção e a realização do estudo; (ii) pesquisa de campo, pois foi implementada no próprio *locus* de estudo, mais propriamente em três IFES do estado de Minas Gerais; (iii) pesquisa documental, pois foram consultados documentos, registros, leis e normas e decretos que regem a profissão docente no âmbito da educação superior e regulamentam as atividades dos professores; e (iv) pesquisa observacional, pois realizaram-se momentos de observação sistemática do cotidiano de trabalho desses professores, e as informações foram registradas no diário de campo. Ressalta-se que este estilo de observação tem sido comumente utilizado em pesquisas que adotam a análise psicodinâmica, pois permite um engajamento maior com a realidade que se pretende compreender, com o mínimo de interferência do pesquisador/observador. É sistemática, pois as observações são organizadas e sistematizadas em textos, anotações e *checklist*, considerando interesses específicos de contextos em observação (MARCONI; LAKATOS, 2010). Ademais, é um modo de investigação que sujeita o pesquisador a um contato mais direto com a realidade.

Destaca-se que a pesquisa observacional demandou a autorização por parte da instituição a qual o docente entrevistado se vincula. E para operacionalizá-la, solicitou-se permissão e buscou-se o envolvimento necessário para favorecer e viabilizar os interesses de pesquisa. O período de observação e demais momentos de coleta de dados se deu em duas fases, no final e no início de semestres letivos. Em uma das universidades, o período de observação ocorreu em fevereiro de 2014, ao final do segundo semestre letivo referente ao calendário de 2013, no estágio pós-greve. A pesquisadora se instalou na universidade e permaneceu durante oito dias em processo de observação das

rotinas de trabalhos dos professores, registrando informações visíveis e de interesse da pesquisa. Nas outras duas IFES, as observações ocorreram paralelas aos demais momentos de coleta de dados, no início do primeiro semestre de 2014, entre os meses de abril, maio e junho. Assim, após compreender a caracterização do estudo é necessário conhecer os sujeitos da pesquisa.

3.3 Sujeitos pesquisados

Os sujeitos da pesquisa foram professores universitários das três IFES mineiras investigadas. Destaca-se que foram investigados professores que atuam em cursos de Administração, seja na graduação, na pós-graduação (*lato sensu e stricto sensu*) ou em ambas as modalidades. Para atender aos interesses de pesquisa, estabeleceram-se, no processo de coleta de dados, dois critérios: (a) ser docente em caráter efetivo, vinculado ao curso de Administração e (b) estar atuando na docência superior há mais de dois anos, pós-estágio probatório. Nessa demarcação, os sujeitos foram selecionados aleatoriamente, por critério de acessibilidade e conveniência. Eles foram devidamente informados sobre os objetivos da pesquisa e, ao aceitarem participar, foram solicitados a ler e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, disposto no apêndice B, que apresenta as ordenações e os esclarecimentos gerais da pesquisa.

Cumprir aludir que a escolha das três universidades pesquisadas se deu de forma intencional e por conveniência. Intencional, pois se trata de instituições que construíram uma tradição no campo da Administração (graduação e pós-graduação) e são consideradas IFES de destaque no estado de Minas Gerais, em função das posições que ocupam academicamente, pois dispõem de grupos de professores que gozam de reconhecida reminiscência na formação de profissionais e pesquisadores no campo da Administração.

A escolha dessas instituições também se deu por conveniência, pois a pesquisadora tem alguns contatos pessoais que viabilizaram a realização das pesquisas. Também, pela questão da localização geográfica que facilitou o processo de pesquisa. Antes de definir claramente as IFES, foram realizados alguns contatos (via e-mail, telefone e por meio de terceiros) com os professores e coordenadores de curso ligados a essas instituições para facilitar o processo. E somente depois de acordar as participações na pesquisa é que se definiram os agentes do estudo.

Assim, foram pesquisados professores que atendiam aos critérios da pesquisa e se dispuseram a participar do processo. Alguns, além de professores, atuam como coordenadores de curso de graduação e de pós-graduação (mestrado e doutorado). Outros se concentram no ensino e na pesquisa, são professores e pesquisadores com bolsa de produtividade do CNPq e, ainda, outros executam atividades de ensino e extensão universitária. Enquanto alguns estão no início de suas carreiras, outros estão caminhando para a fase de aposentaria, e essa variedade de perfis de docentes foi importante para o processo de coleta de dados e para os resultados da pesquisa.

3.4 Categorias de análise

Para a compreensão do trabalho docente, foi necessário o estabelecimento de algumas categorias de análise que perpassam esse modo de trabalho. Portanto, foram adotadas conjuntamente as categorias sugeridas pela análise crítica do discurso, pela análise psicodinâmica do trabalho e pela sociologia clínica, a saber: (a) categoria objetiva – organização do trabalho; e (b) categorias subjetivas – trajetória histórica, concepções discursivas de significados, relações socioprofissionais, prazeres/sofrimentos, e patologias e estratégia de enfrentamento. Destaca-se que a categoria patologia foi analisada

mediante a declaração do entrevistado, e não por diagnóstico, tal como realizado na clínica psicodinâmica. Na tentativa de ilustrar esquematicamente essa ordenação, desenvolveu-se a Figura 2.

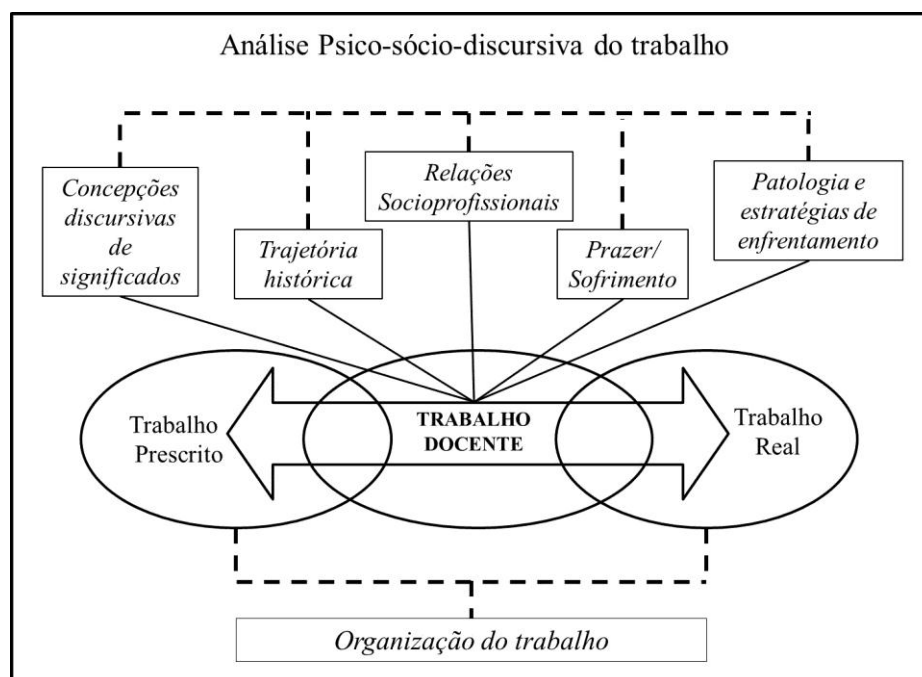


Figura 2 Dimensões de análise do trabalho docente

No eixo de análise “organização do trabalho”, centrou-se na compreensão discursiva do trabalho real e suas rotinas, no dia a dia do professor, suas incumbências, atividades e responsabilidades, bem como no trabalho prescrito, políticas institucionais, normas, leis, burocracias e regras que regem a profissão docente. No eixo “concepções discursivas de significados”, o foco foi na relação do professor com o seu trabalho e na forma como esse agente percebe as atividades que executa e a dimensão desse trabalho na sua vida social. Além disso, centrou-se nas experiências e nos significados simbólicos e subjetivos que se revelam no âmbito do trabalho, bem como na concepção e na prática

discursiva, envolvendo as intertextualidades, as interdiscursividades e os silenciamentos do discurso.

No que tange ao eixo “trajetória histórica”, os esforços foram direcionados para a compreensão dos fatores ideológico-discursivos e sócio-históricos que levaram os docentes a optarem por esse modo de trabalho e, ainda, os fatores discursivos que orientaram a prática desses sujeitos. Já no eixo “prazer sofrimento”, foram consideradas as práticas discursivas e as experiências positivas e negativas de trabalho, que envolvem de um lado, o reconhecimento, a liberdade, a valorização, e de outro o desprazer, a angústia, a depressão e o descontentamento. Outro elemento de análise foram as “patologias e estratégias de enfrentamento”, que focalizou nos processos de adoecimento e danos físicos e psicossociais decorrentes do trabalho, bem como nas ações e práticas discursivas e sociais (coletivas ou individuais) que os trabalhadores estabelecem para vencer o sofrimento. É importante ressaltar que os eixos, apesar de distintos, relacionam-se entre si e estão justapostos para cumprir com os objetivos da investigação proposta. Depois de estabelecidas as categorias analíticas, decorreram-se o processo de coleta e análise dos dados.

3.5 Estratégias de coleta dos dados

É premente destacar que a estratégia metodológica inicial era desenvolver uma etnografia em uma IFES do estado de Minas Gerais, pois se almejava adentrar na realidade de trabalho dos docentes e acompanhar suas rotinas, seu dia a dia e seu cotidiano e, assim, submergir na cultura, no não dito, no subjetivo, nos detalhes desse trabalho para melhor compreendê-lo em sua dimensão discursiva, prescrita e real. Para tanto, foram contactados alguns professores universitários da instituição escolhida. Nos primeiros contatos via e-mail e pessoalmente, o grupo de professores atuantes no campo da

Administração foi informado sobre os interesses da pesquisa. Nessa fase, sete professores demonstraram empenho em contribuir e se disponibilizaram a fornecer entrevistas para a realização da pesquisa. Entretanto, ao serem informados sobre o interesse em acompanhá-los em suas rotinas, muitos se esquivaram. Não houve abertura, por parte desse grupo de professores para a realização da etnografia. Assim, realizaram-se outros contatos com professores de outra instituição e ocorreu que eles também não se disponibilizaram a participar desse formato de pesquisa.

Ao constatar isso, a pesquisadora buscou conversar informalmente com professores universitários de seu ciclo de relacionamento para saber a opinião deles sobre ser pesquisado em seu dia a dia de trabalho. Muitos alegaram que não topariam participar de uma etnografia, pois se sentiriam intimidados, outros alegaram que ficariam constrangidos. Em face dessa dificuldade, optou-se por trabalhar com outras orientações metodológicas que, assim como a etnografia, permitiria adentrar-se nos aspectos subjetivos do trabalho docente e compreender suas nuances apoiada na ACD, PDT e SC.

Desse modo, adotou-se como estratégia de coleta de dados a entrevista em profundidade (por meio de um roteiro), a observação sistemática de campo relatada em diário e a análise documental. Esclarece-se que, por orientar-se pelas perspectivas teórico-metodológicas da PDT, da SC e da ACD, o processo de coleta de dados envolveu, então, a pesquisa de campo, a observação clínica como um espaço de escuta e a leitura contextual, textual e discursiva das falas dos professores entrevistados. Ao iniciar o processo de coleta, foi devidamente informado aos docentes sobre a garantia de sigilo de suas identidades e esclarecidos os objetivos do estudo.

É importante ressaltar que, antes disso, foram realizadas entrevistas informais com professores do ensino superior público da rede de relacionamentos da pesquisadora. O intuito foi amadurecer os interesses de

pesquisa. As conversas, mesmo que informais, foram essenciais para as definições da presente proposta e permitiram reforçar a importância de um estudo mais aprofundado sobre o trabalho docente. Buscou-se, ainda, conversar com alguns psicólogos sobre a orientação da psicodinâmica, o que permitiu alguns esclarecimentos sobre essa vertente teórica e a redefinição dos instrumentos de coleta de dados.

Concomitantemente realizou-se um pré-teste para a validação do roteiro de entrevista. Uma das entrevistas do pré-teste foi aplicada via Skype, com um professor colaborador de uma IFE de Minas Gerais. A outra entrevista do pré-teste aconteceu presencialmente em outra IFE de Minas Gerais. A partir dessa experiência, foram empreendidos ajustes no roteiro e nas estratégias de coleta dos dados, pois percebeu-se a necessidade de as entrevistas serem realizadas presencialmente e com o auxílio da observação sistemática de campo, para diagnosticar por meio da prática discursiva, as concepções simbólicas, as experiências subjetivas e os discursos e interdiscursos dos docentes.

Durante esses momentos empíricos, realizaram-se as observações e as anotações em diário de campo e, assim, decorreu o processo investigativo. Na primeira e na segunda instituição pesquisada, as entrevistas aconteceram no próprio campus universitário, nas salas dos professores participantes. Já, na terceira instituição, alguns professores concederam as entrevistas em suas salas, enquanto os outros preferiram realizar o processo investigativo em suas casas. E, assim, foram pesquisados seis docentes da IFES 1, cinco da IFES 2 e sete da IFES 3, totalizando dezoito professores abordados. Entretanto, após o período de coleta, uma das entrevistadas da IFES 3 solicitou que a pesquisadora desconsiderasse a entrevista concedida. Acredita-se que essa professora sentiu-se incomodada com as revelações que fez sobre o seu trabalho, e/ou temeu os resultados do estudo e possíveis desconfortos, mesmo apesar da

garantia de sigilo de sua identidade. Nesse caso, a análise foi centrada nas dezessete entrevistas validadas.

Para a condução dessas, adotou-se um roteiro (ver apêndice A), contendo cinco blocos de questões, que versaram sobre: (i) a trajetória socioprofissional dos docentes e suas dimensões ideológico-discursivas e sócio-históricas; (ii) as concepções discursivas, simbólicas e subjetivas do trabalho e a produção de significados e discursos; (iii) a organização do trabalho nas instâncias reais e prescritas; (iv) os prazeres e os sofrimentos; e (v) as estratégias de enfrentamento e propensão ao desenvolvimento de patologias. Ressalta-se que as entrevistas foram previamente agendadas, gravadas em áudio com o consentimento dos participantes e, posteriormente, foram transcritas na íntegra, com duração média entre 1 a 2 horas e 30 minutos. Durante a transcrição, optou-se por enumerar os agentes do discurso para facilitar a organização e o reconhecimento das narrativas no processo analítico. Assim os professores foram denominados de interlocutor 01, interlocutor 02... interlocutor 17.

De acordo com Fairclough (2001), durante o processo, emergem elementos essenciais do discurso, como a linguagem, a fala, a entonação, as pausas e os momentos de silêncio. Portanto, durante a fala dos entrevistados, a pesquisadora permaneceu em processo de escuta e observação, fazendo as anotações necessárias no diário de campo. Esforçou-se para criar um espaço discursivo-dialógico que permitisse ao entrevistado resgatar suas memórias, lembranças, experiências e concepções discursivas e de linguagem (verbal e não verbal) sobre seu trabalho, de modo a compartilhá-las no ato da investigação.

Conforme destaca Abrahão (2006), resgatar a memória é um exercício singular que permite ao sujeito transitar entre o presente e o passado e reconstruir fatos, discursos e práticas por meio das memórias que traz consigo. Além do mais, ao narrar uma memória, o sujeito poderá produzir outros discursos e significações para os fatos vividos transformando-se a partir da

narrativa. Narrar é mais que reviver o passado discursivo-ideológico, é, sobretudo, um ato de criação, de construção de novas possibilidades: “Evoca, dá voz. Faz falar, diz de novo o conteúdo de suas vivências. Enquanto evoca, está vivendo atualmente e com uma intensidade nova a sua experiência” (BOSI, 2003, p. 45). Por isso, os entrevistados foram convidados a narrarem suas trajetórias socioprofissionais em suas práticas discursivas.

Paralelamente a essa estratégia de coleta de dados, foram realizadas, no trabalho de campo, observações sistemáticas do comportamento dos entrevistados e do cotidiano de seu trabalho. O foco da observação recaiu sobre o dia a dia na universidade (a sala de aula e demais rotinas, reuniões, atendimento de alunos); bem como sobre as conversas de corredores, a dinâmica, as relações sociais entre os agentes e demais elementos da realidade concreta de trabalho. Juntamente com a observação, realizaram-se pesquisas em documentos, em sites de agência de fomento à pesquisa científica, em editais e demais fontes que regem a profissão docente para ajudar na compreensão da organização prescritiva desse modo de trabalho. Ao compilar essas várias estratégias de coleta de dados, foi possível extrair informações valiosas sobre o trabalho docente e estabelecer os mecanismos de análise que permitiram atingir os objetivos do estudo.

3.6 Procedimentos de análise dos dados

As informações foram analisadas por meio da análise de discurso, seguindo as orientações teórico-metodológicas da Análise Crítica do Discurso (ACD) de Norman Fairclough, por ser esse um dos teóricos mais utilizados dessa abordagem, quando se trata de pesquisas na área de estudos organizacionais. Optou-se por utilizar a ACD em função da abertura que essa vertente fornece na pesquisa de campo e na forma de análise, levando em

consideração as orientações teórico-metodológicas da SC e da PDT. Conforme destaca Fairclough (2001, p. 275), o processo de operacionalização da pesquisa pode ocorrer de formas variadas, pois segundo ele “não há um procedimento fixo para se fazer análise de discurso; as pessoas abordam-na de diferentes maneiras, de acordo com a natureza específica do projeto e conforme suas respectivas visões do discurso”. Nessa acepção, foi considerado no processo o dualismo analítico entre questões de linguagem e questões sociais. Entretanto, foram priorizados, como sugere Fairclough (2005), os aspectos discursivos sociais em detrimento dos aspectos puramente linguísticos, haja vista a natureza desta pesquisa e sua contribuição para as ciências sociais.

Vale lembrar que a ACD concebe o discurso com base em três dimensões, o texto literal, as práticas discursivas e a prática social e, assim, adotou-se essa análise tridimensional para compreender o discurso dos professores. O texto é compreendido por Fairclough como uma dimensão ampla de produção de sentidos, pois para ele a análise textual não se resume a texto escrito, mas estende-se para o texto falado, para imagens, sons e outros elementos que produzem sentido, como o silêncio. A prática discursiva diz respeito à compreensão do discurso como contexto, ou seja, permite situar e interpretar a fala ou um modo de linguagem no contexto em que acontece e desvelar a interação discursiva usada para comunicar significados e crenças. Já a prática social pressupõe considerações acerca do contexto social no qual os discursos são construídos (FAIRCLOUGH, 2003).

Assim, essa dimensão tridimensional da ACD permitiu desvendar as relações entre as práticas sociais e a linguagem (prática discursiva) no trabalho docente. Para Fairclough (1991), a prática textual concentra-se na descrição, a prática discursiva na interpretação e a prática social no domínio explicativo do fenômeno em análise. Por essas especificidades, a orientação da ACD permitiu uma análise em profundidade dos elementos subjetivos e intersubjetivos

presentes nos discursos dos professores entrevistados, bem como as dissonâncias semânticas entre a linguagem e a prática social desses sujeitos. Ademais, essa orientação teórico-metodológica permitiu interpretar as mensagens explícitas e implícitas do discurso, desvendando possíveis sentidos ocultos, silêncios e omissões, apoiando-se em orientações da PDT e da SC.

Para analisar e interpretar os textos e as intertextualidades dos escritos sobre o trabalho docente (selecionados juntamente com a pesquisa documental) e a transcrição das entrevistas, fez-se o uso da análise textual, que permitiu interpretar os gêneros linguísticos de produção de sentido, os interdiscursos e as concepções ideológicas desse modo de trabalho, bem como a função identitária e relacional do discurso. Essa análise contribui, também, para destrinchar o que está prescrito nessa categoria profissional, orientando a descrição dos resultados por meio da identificação dos vocabulários, estilos gramaticais, coesão e estruturas textuais.

O conteúdo discursivo foi analisado por meio da prática discursiva, que contribuiu com a interpretação dos discursos emitidos pelos interlocutores, orientando a identificação das diferentes vozes presentes em uma dada formação discursiva e o contexto em que emergem. Além disso, foi possível interpretar as formações discursivas e ideológicas retratadas nas trajetórias socioprofissionais e apreender as concepções subjetivas desses professores acerca do significado, do prazer, do sofrimento e das patologias relacionadas a esse modo de trabalho. E, ainda, decifrar as estratégias emitidas por esses atores de negação e de enfrentamento do sofrimento patogênico. No momento da análise, considerou-se a força dos enunciados, ou seja, o estilo discursivo, as expressões, o tom de voz, a ironia e a satisfação com que foram produzidos os discursos.

Já a observação sistemática das rotinas e do dia a dia do trabalho dos professores se deu por meio da análise da prática social, permitindo identificar as dissonâncias entre ação e linguagem, e interpretar os gêneros discursivos; os

discursos e os estilos discursivos adotados pelos professores, bem como as redes de práticas e ordens de discurso. A análise desses elementos ajudou na compreensão da realidade concreta de trabalho desses professores, dando visibilidade às relações socioprofissionais. Ao mesmo tempo, permitiu a identificação dos silenciamentos e das experiências subjetivas que estão por trás dos discursos produzidos pelos professores, bem como a identificação da ideologia e das relações de poder que permeiam esse campo de trabalho.

Assim, ao relacionar as dimensões de texto, prática discursiva e prática social, perfazendo uma triangulação entre as informações e as intertextualidades e interdiscursividades, foi possível apreender os aspectos subjetivos e intersubjetivos da linguagem (individual e coletiva) dos professores e de sua concepção discursiva acerca do trabalho docente. Reuniram-se as anotações de campo, as transcrições e os áudios e empreendeu-se a análise, compilando as várias fontes de informação. Inclusive, porque como pontua Fairclough (2001), no modelo de análise tridimensional, a divisão entre os elementos (textuais, discursivos e sociais) é ilusória, haja vista a necessidade de uma compreensão simultânea desses elementos na formação do discurso. Posteriormente, empreendeu-se a análise, embasando-se nas construções teóricas sobre o trabalho humano e nas orientações da ACD, da PDT e da SC.

Destarte, na tentativa de sintetizar e demonstrar esquematicamente o percurso teórico-metodológico realizado, foi construído um esquema de pesquisa, demonstrado na Figura 3.

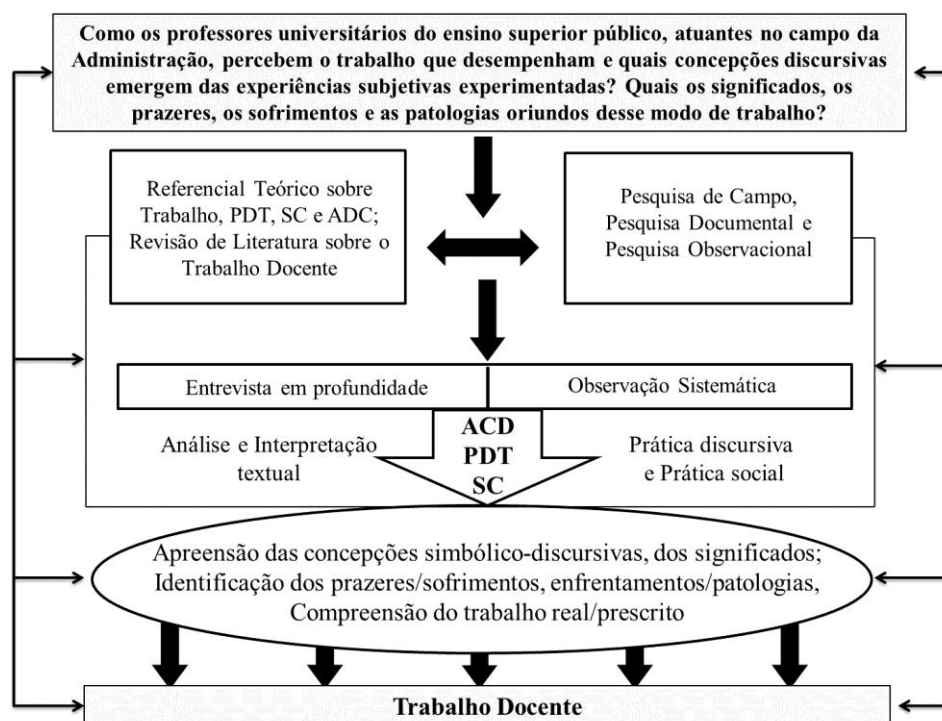


Figura 3 *Design* de pesquisa

Destaca-se que a trajetória explicitada apresenta as etapas necessárias para que o problema central de pesquisa fosse respondido, mais propriamente, os procedimentos que permitiram conhecer o trabalho docente em sua dimensão prescrita e real e seus significados, subjetividades, concepções discursivas, prazeres/sofrimentos e patologias. Como visualizado, trata-se de um modelo circular em pesquisa qualitativa, pois em todas as etapas desta tese foram constantes os alinhamentos e as modificações nas pressuposições e problematizações iniciais, uma vez que emergiram frequentemente novas questões discursivas e, por consequência, novos formatos e orientações de procedimento e análise.

CAPÍTULO 4 O DEBATE CONTEMPORÂNEO SOBRE O TRABALHO DOCENTE: O QUE A REVISÃO DE LITERATURA PODE REVELAR?

Antes da apresentação dos resultados da pesquisa, é prudente trazer para a discussão o debate contemporâneo sobre o trabalho docente – baseado em uma breve revisão textual de literatura, lançando algumas reflexões para iluminar a compreensão dessa prática. Considerou-se que a compreensão do trabalho docente ainda se encontra em construção, por modelar-se e remodelar-se a partir de cada novo contexto, discurso e ideologia. Nessa acepção, o que o debate contemporâneo diz sobre o trabalho docente? Mais propriamente, sobre o trabalho de professores do ensino superior? Ora, uma profissão há pouco tão requisitada, tão prestigiada... (ESTEVE, 1999). Uma profissão de status em uma sociedade marcada pelas desigualdades sociais. Relembrando Marx e o sentido que ele atribui à centralidade do trabalho na vida das pessoas, pode-se perceber que o foco no trabalho produtivo, intelectual e pensante é o que prescreve o trabalho de professores universitários. Profissão essa que pode ser compreendida como um trabalho intelectualizado, caracterizado pela especialização de saberes práticos e científicos e engajamento ético (ISAÍÁ, 2005). Ou seja, uma profissão que designa o que Arendt (2004) denominou de *trabalho-opus*, que gera uma obra duradoura e, portanto, deveria conduzir ao privilégio.

A Organização Internacional do Trabalho (OIT), ao reconhecer a importância do trabalho docente na sociedade, definiu-o como um trabalho decente, haja vista que os professores são responsáveis pelo preparo do cidadão para a vida (OIT, 1984). Na concepção da OIT, o trabalho decente é aquele que oferta oportunidades para que homens e mulheres possam ter um trabalho produtivo e de qualidade, em condições de liberdade, equidade, segurança e dignidade humana. Nessa dimensão, está explícita a positividade do trabalho docente, haja vista o viés de crescimento, desenvolvimento e valorização que

implica essa atividade e que, como defendeu Codo (1997), transforma o homem e sua natureza.

Mas até que ponto o trabalho docente tem cumprido esse propósito? Até que ponto os professores do ensino superior têm tido liberdade para exercer sua profissão e têm se transformado por meio de seu trabalho e transformado a outrem? Ou está implícito nessa positividade do trabalho docente o que Dejours (2004b) denominou de negatividade do trabalho, como a alienação, a dominação e a pressão social? Compreender o trabalho docente é, antes de qualquer coisa, compreender que esse, assim como outros trabalhos, exerce um papel fundamental pela centralidade, singularidade e importância que ocupa na vida dos atores envolvidos. E, de mesmo modo, pode significar e representar castigo e privilégio, positividade e negatividade, prazer e sofrimento.

Num passado, não muito distante, ser professor do ensino superior era sinônimo de poder, de intelectualidade, de prestígio social (dimensão positiva do trabalho que conduz ao prazer e à realização). Entretanto, nos dias atuais, essa profissão enfrenta o desafio da precarização e da desvalorização conceitual. Para Rowe e Bastos (2009), o docente do ensino superior caracteriza-se pela diversidade, pela pluralidade de opções, caminhos, alternativas, interesses e tensões. Trata-se de um profissional que desenvolve diversas atividades intelectuais, que enfrenta tensões das mais variadas, que desenvolve múltiplos capitais, competências e habilidades, mostrando diferentes relações com o conhecimento, seja para produzi-lo ou para disseminá-lo. Em alguns casos, os professores dessa categoria são considerados como “super-heróis”, “salvadores da pátria”, pois a eles compete a geração de novos conhecimentos e a formação de novas gerações de profissionais e de cidadãos.

Por possuir em sua trajetória educativa um lastro da formação especializada (mestrados, doutorados, pós-doutorados e especializações diversas), o docente representa o sujeito da práxis transformadora, é o agente do

saber que transforma o conhecimento tácito em conhecimento explícito, emancipatório e libertador (ROWE; BASTOS, 2009). Por esse motivo, o trabalho do professor universitário ocupa um papel estrategicamente central no âmbito da educação na sociedade contemporânea, em particular nas dimensões que envolvem o desenvolvimento humano e a mudança social (SCHWARZWELLER; LYSON, 1978).

Destaca-se que, até os anos de 1960, a maior parte dos docentes usufruía de uma relativa segurança material, com emprego estável e estimado (CRUZ et al., 2010). Todavia, nos dias atuais, ser professor universitário deixou de representar esses status, pois os docentes, de modo geral, têm sofrido crises identitárias no exercício de sua profissão, em função das mudanças tecnológicas, sociais, políticas e ambientais (MANCEBO, 2007), bem como em função do assentamento da ideologia gerencialista (TINOCO, 2013). “O mestre, que anteriormente era visto como uma figura profissional essencial para a sociedade, hoje passou a ser visto enquanto o profissional que luta pela valorização e reconhecimento social do seu trabalho” (CRUZ et al., 2010, p. 149). Assim, assiste-se a um quadro de precarização do trabalho docente e intensificação da jornada de trabalho em todas as categorias dessa ocupação, configurando a negatividade do trabalho, expressa no sofrimento do docente em exercer suas atividades.

Nessa discussão, Mancebo, Maués e Chaves (2006) reforçam que o trabalho do professor universitário tem perdido suas raízes essenciais de trabalho decente, valorativo e bem remunerado (FREITAS, 2007), dificultando a visualização da tênue diferença que Marx e Hegel estabeleceram do trabalho livre, produtivo e intelectual, do trabalho alienante, braçal e servil. Tanto é verdade que, no Brasil, estudos diversos centram seus esforços na problemática da precarização do trabalho docente como Bosi (2007), Cruz et al. (2010), Cruz e Lemos (2005), Cupertino e Garcia (2012), Esteve (1999), Freitas (2007),

Freitas e Cruz (2008) e Mancebo, Maués e Chaves (2006), dentre outros estudiosos.

Para Cruz e Lemos (2005), o processo de precarização do trabalho docente tem sido acompanhado da crescente depreciação da atividade dos professores, em razão dos baixos investimentos nas ações de melhoria da educação superior, seja do ponto de vista das condições de trabalho, seja do ponto de vista da remuneração ou do reconhecimento social desses trabalhadores. Mancebo (2007) comenta que a precarização desse ofício se efetiva por meio das subcontratações temporárias de professores que, atualmente, tornaram-se estratégias de práxis do modelo gerencial do sistema educacional vigente para a redução de custos.

É o que Bosi (2007) chama de mercantilização do trabalho docente e das atividades de ensino. Para ele, o crescimento da força de trabalho e a adoção de critérios exclusivamente quantitativistas de qualificação e de mensuração da produção do trabalho docente são as marcas mais efetivas da precarização do trabalho do professor universitário. Outros fatores a serem considerados referem-se à ênfase na produção de conhecimento economicamente rentável, flexibilização do trabalho e aumento significativo das exigências por qualificação profissional, sem mencionar as cobranças institucionais por eficiência máxima, competência e produtividade. Complementa Esteve (1999) que esse quadro promoveu crescentes contradições no papel dos professores, deteriorando a imagem dos mesmos e lançando novas responsabilidades. Somadas a essas responsabilidades estão as determinações legais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) que compete ao trabalho docente as atribuições de ensino, pesquisa e extensão, operando ainda mais desafios para o ofício. Conforme Mancebo (2007), essa onda de precarização intensificou o regime de trabalho do professor universitário, aumentou o sofrimento subjetivo, neutralizou a mobilização coletiva e

aprofundou o individualismo no exercício da profissão. De tal modo que uma profissão ideologicamente coletiva (sob o prisma da interpolação entre professor, aluno e instituição) assume um caráter de profissão solitária.

As imposições e exigências da profissão acabam por ocasionar nos profissionais o isolamento em vez da integração, pois, para se manterem competitivos, os professores necessitam cumprir, além das obrigações institucionais burocráticas, as exigências de órgãos regulamentadores, como a CAPES, e o “fantasmagórico” sistema Qualis/CAPES de citação, sem mencionar no “impecável” Currículo Lattes. Para Codo et al. (2004), as situações de isolamento tendem a aumentar, pois a lógica produtivista da ideologia gerencialista afasta os docentes de qualquer relação que não seja a produção. Isso depaupera ainda mais a configuração do trabalho docente, que caminha do privilégio ao castigo, da valorização à precarização, do prazer ao sofrimento.

Conforme Bastos (2007), essa profissão implica vertentes distintas de atuação, pois o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão requerem competências múltiplas. Os papéis de professor e de pesquisador colocam exigências psicológicas diversas e requerem padrões de relação diferenciados e nem sempre facilmente conciliáveis. Por exemplo, no âmbito da educação superior, especificamente da pós-graduação *lato e stricto sensu*, os desafios do trabalho docente são ainda maiores, pois envolvem um conjunto de atividades relacionadas ao ensino, à pesquisa, à formação de novos profissionais e pesquisadores e à publicação técnica (FREITAS, 2007). Ademais, é necessário que o acadêmico seja reconhecido por seus pares e que ainda seja detentor de múltiplos capitais: intelectual, social, cultural e econômico (BASTOS, 2007).

Mendes et al. (2006), ao evidenciarem a dialética prazer/sofrimento no trabalho de professores universitários, constatam que o sentimento de prazer está relacionado com os resultados do trabalho, envolvendo o desenvolvimento dos

alunos, os avanços no campo do conhecimento, as pesquisas publicadas e demais fatores correlatos. Já o sofrimento está na burocratização institucional, nas exigências cada vez maiores por currículos impecáveis e na precarização e desvalorização social da profissão. No estudo realizado com os docentes, fica evidente que o trabalho que eles desempenham possibilita um desprazer imenso, e, ao mesmo tempo, uma satisfação inigualável. Sobre o sofrimento no trabalho docente, Frota e Teodósio (2012) perceberam que, apesar de satisfeitos com a profissão e com a instituição em que atuam, os professores sofrem com o aumento da carga de trabalho, com a precarização das condições laborais, com a mercantilização do ensino e com a desvalorização da jornada do professor perante a sociedade. Assim, os autores mencionam que o aumento do número de IFES, a maior ênfase no resultado econômico e a dificuldade do professor se manter atualizado são fontes relevantes de sofrimento no trabalho docente nos tempos atuais.

Cupertino e Garcia (2012), também debatem sobre o prazer e o sofrimento no ofício docente por meio de uma pesquisa realizada com professores de uma instituição federal. As investigações mostram que o prazer e o sofrimento no trabalho coexistem no ambiente laboral dos professores e não são excludentes. No que se refere à dimensão do sofrimento, foi constatada insatisfação com a infraestrutura da IFES, pois os docentes alegaram salas inadequadas, muito barulho no ambiente de trabalho, gabinetes precários, ambiente físico desconfortável e condições de trabalho insalubres. Os estudos de Codo et al. (2004), sobre a saúde dos professores, indicam que as doenças que acometem esses profissionais advém, dentre vários fatores, das condições impróprias para o exercício da profissão.

Ainda sobre o estudo de Cupertino e Garcia (2012), há que se destacar as disputas profissionais no local de trabalho, em função das cobranças impostas pela CAPES, a comunicação insatisfatória entre funcionários e a falta de

integração, como elementos que conduzem a sentimentos de sofrimento e desprazer. Já os prazeres da profissão ficaram atrelados ao processo de ensinar e à construção do conhecimento efetivada em sala de aula e nas pesquisas acadêmicas. Tais constatações se assemelham aos resultados do trabalho de Mendes et al. (2006).

Essa dialética do prazer/sofrimento é um ponto central na obra de Freud (1974) e, para ele, a felicidade, no sentido mais restrito, provém da satisfação de necessidades represadas em alto grau, sendo possível apenas como uma manifestação episódica. De tal modo que o indivíduo é ator do sofrimento e esse sofrimento se processa mais ou menos como um estágio inevitável para o alcance do prazer. Por sua vez, Dejours (1992) reafirma que essa dialética mostra não uma satisfação ou gozo com o que faz sofrer, mas é uma estratégia defensiva para evitar a patologia mental. E, no caso do trabalho docente, esse binômio prazer/sofrimento precisa ser bem administrado para evitar adoecimentos no exercício da profissão.

Isso porque o contexto contemporâneo de trabalho do professor universitário tem refletido processos críticos que vão desde a precarização da profissão até casos mais extremos de sofrimento patogênico, estresse e adoecimentos nos profissionais. Dejours, Dessors e Desriaux (1993) preceituam que tarefas repetitivas e imutáveis são perigosas para a saúde de um trabalhador, principalmente, quando as pressões de tempo são fortes. Ao passo que, no campo universitário, todos os indicativos do ofício caminham para a repetição de tarefas e pressões de tempo assíduas. Por isso, o trabalho desse professor tem sido considerado como uma das ocupações mais estressantes.

Todavia, a opção pela vida acadêmica é uma decisão marcada pela história pessoal de cada professor e pelo seu conjunto de ideologias, concepções e verdades. Segundo Freitas (2007), trata-se de uma carreira exercida por motivações objetivas e subjetivas das mais diversas, variando desde uma fonte

de sobrevivência a uma fonte de autorrealização pelo desempenho de uma tarefa nobre. Destarte, o ofício acadêmico oferece aos seus membros a possibilidade de caminhos diferenciados, de trajetórias que se vão construindo com base em interesses pessoais, percepção de competências, oportunidades de carreira e barreiras ou estímulos postos pelos contextos institucionais (BASTOS, 2007).

Nesse diapasão, Freitas e Cruz (2008) assinalam que as condições de trabalho, a precarização e a percepção do professor sobre sua realidade profissional têm relação direta com sua saúde e que pouco se tem feito sobre o processo de adoecimento dos professores. Isso se deve ao fato de que são relativamente recentes no país as pesquisas sobre trabalho docente e saúde. A pouca tradição desse tema se deve à existência de um conjunto de questões que carecem de aprofundamento teórico e empírico (FROTA; TEODÓSIO, 2012).

Esteve (1999) relata que os primeiros casos de que se tem notícia de adoecimento no trabalho docente foram anunciados em países da Europa em meados da década de 1980. Casos de estresse e de síndrome de *burnout* eram as patologias mais comuns nos professores universitários daquela época. Desde então, vêm crescendo o número de investigações sobre essa temática, principalmente, pelo evidente aumento de doenças causadas no âmbito do trabalho desses profissionais. Prova disso é a Rede de Estudos Sobre Trabalho Docente (REDESTRADO), criada em 1999, no Rio de Janeiro, por pesquisadores do Brasil, Argentina, México, Chile e Venezuela, com o objetivo de constituir-se em um instrumento de comunicação e produção de novos conhecimentos acerca do trabalho docente. Ressalta-se que as investigações dessa rede de pesquisa têm revelado processos críticos de adoecimento entre docentes universitários.

Por isso, alguns teóricos advogam que o trabalho docente promove depressões, estresses, doenças psicossomáticas, síndromes diversas, esgotamentos, dentre outras (CHAN, 2003; BASTOS, 2007; GASPARINI;

BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005; PITHERS; FOGARTY, 1995). Conforme referencia Freitas (2007), gastrite, taquicardia, hipertensão, irritabilidade, insônia, depressão e síndrome do pânico estão entre os males mais diagnosticados, além do cansaço físico permanente, da ansiedade, depreciação de si, culpabilidade pela incapacidade de melhorar a educação e a neurose reativa, que tanto afetam a vida e o trabalho dos professores (ESTEVE, 1999).

Lima e Lima-Filho (2009) empreenderam um estudo com 189 professores universitários e diagnosticaram que os docentes apresentam exaustão emocional, em função da manifestação de sintomas como o nervosismo, o estresse, o cansaço mental, o esquecimento, a insônia, dentre outras patologias. Pithers e Fogarty (1995) perceberam que, entre as doenças mais comuns na atualidade, decorrentes do trabalho docente, estão os distúrbios mentais, as doenças coronarianas, o estresse e o câncer. Acrescentam Cruz et al. (2010) que os professores têm apresentado problemas de saúde que vão desde limitações de voz, a LER/DORT, chegando a quadros de transtornos psicossociais no trabalho e síndrome de desistência (*burnout*), no qual o trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho.

Nesse ínterim, Esteve (1999) institui a terminologia “mal-estar docente” para sistematizar o debate sobre o conjunto de dificuldades e de constrangimentos profissionais que afetam o trabalho dos professores. Retrata o autor que essa expressão tem sido usada para designar os efeitos permanentes, de caráter negativo, que afetam a personalidade dos professores, como resultado das condições psicológicas e sociais, produzidas no processo de trabalho, suportado à custa de desgaste físico, mental, sofrimento e adoecimentos (ESTEVE, 1999).

Destaca-se que parte significativa das doenças é desencadeada pela dificuldade dos professores em lidar com a expectativa social de excelência do seu trabalho (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005). Tal quadro

acentua ainda mais os efeitos perversos relacionados à saúde do professor, causando ainda absenteísmo, aposentadoria precoce e, até mesmo, suicídio e abandono da profissão em casos mais extremos. Assim, torna-se comum o consumo intermitente de medicamentos ansiolíticos, antidepressivos e medicamentos para insônia. Por isso, muitos pesquisadores têm defendido a necessidade de intervenções nas condições laborais dos professores e as reflexões empreendidas nesta tese caminham nesse sentido.

Afinal, que trabalho é esse? Trabalho docente, decente ou doente? É o trabalho como *tripaliun*, instrumento de tortura, castigo necessário para se atingir os planos celestiais, conforme as concepções bíblicas e históricas do trabalho humano ou o *trabalho-opus*? Quais dimensões desse trabalho afetam a saúde dos professores e suas condições psicológicas e sociais? São essas e outras dimensões do ofício docente que merecem ser revisadas e refletidas, não somente para aquecer as discussões nesse campo de investigação, mas para incitar o estabelecimento de práticas diversas de proteção e manutenção da saúde do professor. É necessário problematizar essas questões, há que se debater sobre o trabalho docente e sua conseqüente precarização. Além do mais, há que se discutir os adoecimentos, os estresses e as patologias da profissão, bem como a rigidez da organização prescritiva desse modo de trabalho. É fundamental compreender como o professor universitário vivencia o seu trabalho e se sente em relação a ele, iniciando pela compreensão do discurso que assume na contemporaneidade.

CAPÍTULO 5 OS BASTIDORES DO TRABALHO DOCENTE: DESVELANDO OS DISCURSOS

Este capítulo é reservado à apresentação dos resultados da pesquisa e, na tentativa de melhor organizar o amplo conjunto de informações, originadas dos processos investigativos, optou-se por dividir em subitens as análises realizadas. Para desvelar os discursos que permeiam os bastidores do trabalho docente, num primeiro momento, apresenta-se o contexto contemporâneo, dando visibilidade às influências e mudanças discursivas promovidas pela ideologia gerencialista na realidade de trabalho dos professores do ensino superior público, seguida da apresentação dos interlocutores do discurso.

Posteriormente, segue uma discussão sobre as concepções discursivas, simbólicas e subjetivas do trabalho docente, enfatizando as práticas que emolduram as trajetórias socioprofissionais e as subjetividades dos professores. Nessa discussão, aborda-se sobre as projeções subjetivas no trabalho, interpretando o discurso, a memória, a fala, a expressão e os silenciamentos envoltos na prática docente. Na sequência, debatem-se as ambivalências e contradições da realidade concreta de trabalho dos docentes, contrastando-as com as orientações discursivo-ideológicas e ordenações prescritivas do ofício, de modo a dar visibilidade às incongruências entre o trabalho prescrito e o trabalho real. E por fim, abordam-se as dimensões de prazer e de sofrimento da prática docente, e a conseqüente propensão ao desenvolvimento de patologias decorrentes do trabalho, fazendo menção às estratégias individuais e coletivas de enfrentamento estabelecidas pelos professores para vencer o sofrimento patogênico e atingir o prazer.

5.1 Influências e mudanças discursivas no contexto contemporâneo do trabalho docente no ensino superior público: ordenamentos da ideologia gerencial

Como a análise do discurso envolve a análise de textos em contextos (DIJK, 1997), é interessante sempre pensar o texto de acordo com suas condições sociais de produção. Nesse sentido, as análises presentes neste item e em outros subsequentes estarão sempre retomando alguns aspectos que foram abordados na revisão de literatura, ou os complementarão, a fim de subsidiar um melhor entendimento acerca dos discursos analisados. Assim, é importante retomar brevemente a discussão sobre análise do discurso para pontuar que, nessa abordagem teórico-metodológica, como ressaltam Fairclough e Wodak (1997), admite-se certa relativização dos dados, haja vista que os pesquisadores podem fazer escolhas de textos. Implica compreender que o diálogo que se constrói não é algo dado, mas constitutivo do próprio percurso metodológico empreendido pelo pesquisador. De tal modo, que esse primeiro “esboço contextual” é o ponto de partida para situar os discursos dos professores acerca do trabalho que desempenham e lançar luzes sobre a compreensão do trabalho docente na contemporaneidade.

Como defende Dijk (2012), discurso e contexto são por demais interdependentes, pois a construção de todo e qualquer discurso e/ou texto depende do contexto, pois é por ele influenciado e de mesmo modo o influencia. Portanto, parte-se de uma análise contextual das influências e das mudanças discursivas assistidas, nos últimos anos, no âmbito do trabalho docente no ensino superior público no Brasil, focalizando os ordenamentos da ideologia gerencialista.

Dentre as tantas transformações e mudanças discursivas no âmbito social e nas relações de trabalho docente, destaca-se o assentamento da ideologia

gerencialista como modelo hegemônico oficial de gestão do estado, que desencadeou o movimento “*New Public Management*”, comumente denominado de Nova Gestão Pública – NGP, trazendo novos ordenamentos para o campo educacional e para o trabalho docente. De acordo com Cunha (2003) e Reed (2002), a NGP provocou mudanças significativas na administração das universidades públicas, perfazendo novas exigências no sistema educacional de ensino superior, em função do evidente avanço das concepções ideológicas de eficiência e eficácia na gestão acadêmica (SANTIAGO; MAGALHÃES; CARVALHO, 2005).

Para compreender mais claramente esse contexto, é necessário rever as mudanças sociais e discursivas ocorridas nos modelos de administração pública e suas influências e consequências sobre a gestão do ensino, da universidade e do trabalho docente no âmbito público. Ocorre que, em meados do século passado, assistiu-se ao apogeu e à queda do Estado de Bem-Estar Social, paralelamente ao surgimento de novos modelos de gestão do estado, como o burocrático e o gerencial. Este último, organizado pelas alianças liberais-conservadoras, fundamentadas na política neoliberal, que deu origem ao Estado Gerencialista. A respeito do modelo burocrático no Brasil, destaca-se que ele emergiu em substituição às formas patrimonialistas de gestão do estado e ganhou destaque, em função da necessidade de maior previsibilidade e precisão no tratamento das questões organizacionais (PAULA, 2005), promovendo no ensino superior público uma nova lógica de funcionalidade, centrada na ideologia da disciplina, do rigor e da eficiência. Entretanto, por pautar-se em um formalismo prescritivo e exagerado, tal modelo tornou-se alvo de ásperas críticas, abrindo espaço para o estado gerencialista e seu novo discurso de gestão.

O gerencialismo público ou NGP trouxe novos padrões ideológicos, fundamentados no discurso mercantil de produtividade e eficiência e teve seu

ápice nas elaborações governamentais do final dos anos 1990 (BRESSER-PEREIRA, 2005; PAULA, 2005). Sua implantação ocorreu por meio da Reforma Administrativa do Estado em 1995, aplicando-se os princípios e as técnicas da administração por resultados no setor público (PEREIRA, 2010), e fortalecendo a crença de que o setor privado possui o modelo ideal de gestão (NOGUEIRA, 2005).

No âmbito da administração universitária, essa ordem discursiva “**de modelo ideal de gestão do setor privado**”³ alterou as práticas sociais dos agentes envolvidos na dinâmica do ensino público, pois com a NGP passou-se a privilegiar a ênfase em resultados quantitativos, em índices de produtividade, em otimização de recursos e em competitividade acadêmica. Nesse caso, a ordem do discurso foi se alterando e com ela as mudanças sociais foram acontecendo. Prova disso, é que, antes da NGP, movimentos de reforma universitária, ocorridos entre as décadas de 1960 e 1980, já impulsionavam o desenvolvimento de diretrizes com foco na eficiência administrativa, estrutural e departamental, viabilizada pela indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão. Mas foi a partir das transformações contextuais e discursivas, da década de 1990, que se vislumbram mudanças mais significativas na gestão universitária e na organização do trabalho docente.

A esse respeito, Sguissardi e Silva Junior (2009) pontuam que, desde 1990, o governo federal já vinha criando medidas para redefinir o aparelho estatal no âmbito administrativo, no qual se situam os projetos de reforma da educação superior. De tal modo, que as ordens discursivas que impulsionaram essa reforma educacional foram pautadas na ideologia gerencial da modernização e do aumento da eficiência, bem como na flexibilidade e redução de custos. Conforme os referidos autores, as práticas adotadas nesse período

³ Nesta tese, os negritos são utilizados como um recurso para conferir ênfase a um dado pensamento.

favoreceram o surgimento de uma “**nova cultura universitária**”, pautada nos valores de uma lógica mercantil, que tende a transformar as universidades em prestadoras de serviços para o mercado. Além disso, o discurso gerencialista da NGP ajustou as políticas educacionais e o trabalho docente à sistemática de funcionamento do setor privado, intensificando as práticas competitivas no âmbito da atividade docente, mercantilizando o ensino, a pesquisa e o conhecimento (BOSI, 2007), num processo de hegemonização do ensino superior pelo modelo gestor empresarial de concorrência/competição.

Esse processo de hegemonização foi denominado por Sguissardi (2006) de modernização conservadora do ensino superior público, que teve início no governo de Fernando Collor de Mello, continuou na gestão de Itamar Franco (1992-1994) e recrudescu-se no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), focalizando mecanismos de racionalidade econômica e de mercado, que modificaram o *modus operandi* da gestão universitária e do trabalho docente.

No estudo realizado por Magro, Secchi e Laus (2013), aparecem algumas influências e mudanças discursivas que a NGP incutiu no trabalho acadêmico e na gestão das universidades públicas. Com base em Marginson (1997 apud MAGRO; SECCHI; LAUS, 2013), Olssen e Peters (2005 apud MAGRO; SECCHI; LAUS, 2013) e Reed (2002), os autores pontuam o aumento da concorrência no ensino e na pesquisa, a ampliação de matrículas, a emergência do sistema de mérito para acadêmicos de alta produtividade, a melhoria da eficiência alocativa e da qualidade, o aumento da responsabilização, da produtividade e do controle e submissão de políticas públicas às recomendações de órgãos financeiros internacionais, bem como o conseqüente processo de privatização do conhecimento. Há que se destacar ainda que a ideologia gerencialista também alterou os padrões de organização do trabalho docente e, por conseqüência, as identidades profissionais dos professores, que tiveram de se adaptar às novas formas de regulamentação de suas profissões,

focalizada em grande medida na produção de conhecimento economicamente rentável. De modo geral, o surgimento dessas mudanças implica a transformação das atividades docentes em trabalho acadêmico e dos acadêmicos em profissionais assalariados (MUSSELIN, 2005).

Destarte, mais que um modelo de gestão da coisa pública e da universidade, a ideologia gerencial passou a representar formas de organização de vida para além dos espaços de produção, reordenando a vida política, econômica e cultural do professor (HYPÓLITO, 2011). Nessa discussão, cumpre aludir, que a NGP também permitiu a emergência de novos padrões institucionais de avaliação do ensino superior e, conseqüentemente, novos regimes de controle e regulação do trabalho acadêmico na graduação e na pós-graduação. Conforme destaca Tinoco (2013), em 1996, a LDB introduziu mecanismos de avaliação da educação no Brasil e, desde então, intensificaram-se modelos de avaliações mais eficazes, sincronizados com a ordem de discurso produtivista. Tanto que em 2004 foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, juntamente com um conjunto de estratégias de avaliação sob o comando do Ministério da Educação, como ENADE (criado pela Lei nº 10.861, de 14/04/2004, regulamentado pela Portaria Normativa nº 40, de 12/12/2000). Destaca-se que o ENADE avalia o rendimento dos alunos de graduação em relação aos conteúdos programáticos e suas respectivas instituições, estabelecendo escalas de mensuração de desempenho e a construção de rankings entre as universidades (BRASIL, 2013).

Nessa discussão, Magro, Secchi e Laus (2013) pontuam, inclusive, que essa prática social de disseminação de rankings entre as universidades, em busca de melhoria de resultados, vem sendo estimulada pelo Ministério de Educação, por meio do incentivo à competição, alinhando-se aos pressupostos da NGP, que destaca, no centro de sua ideologia, como mecanismo para orientar a prática

social, as ordenações de eficiência, eficácia, desempenho, competência e competição (TINOCO, 2013).

Ressalta-se, ainda, que no âmbito da pós-graduação, os padrões de avaliação institucional e o controle e regulação das práticas e do trabalho acadêmico são ainda mais fortes e evidentes, implementados pelo Sistema de Avaliação da CAPES. Conforme ressaltam Maccari et al. (2008), a política de credenciamento e de avaliação dos programas de pós-graduação foi remodelada com exigências e critérios quantitativistas da ideologia gerencial da NGP (MACCARI et al., 2008). Tanto que a CAPES, desde 1998, por meio de processos de Acompanhamento Anual e de Avaliação Trienal, passou a classificar os programas de pós-graduação em uma escala numérica de 1 a 7, sendo 3 a nota mínima exigida para o credenciamento do programa e 6 e 7 a nota de excelência para cursos em nível de padrões internacionais (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES, 2014). Os eixos de avaliação consideram os seguintes critérios: (i) proposta do programa; (ii) corpo docente; (iii) corpo discente; (iv) teses e dissertações; e (v) inserção social, visto que a avaliação do corpo docente representa 20% da avaliação geral, corpo discente e teses e dissertações 35%, produção intelectual 35% e inserção social 10%, conforme regulamento da Avaliação Trienal 2013⁴.

Essa forma de avaliação, controle e regulação da pós-graduação, assim como a plataforma de avaliação da graduação, favorece a criação de indicadores institucionais (por exemplo, o Qualis/CAPES⁵) para ranquear o desempenho e a performance das universidades e de seus agentes, alterando as práticas sociais,

⁴ Conforme critérios da CAPES, os pesos de cada quesito podem variar de acordo com as especificidades de cada área. No caso específico foi considerada a área de Administração.

⁵ Conjunto de procedimentos adotados pela CAPES para a estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação.

bem como o discurso acadêmico conforme padrões de competência, competitividade e, principalmente, produtividade.

A questão da produtividade, diga-se de passagem, tornou-se um discurso hegemônico naturalizado no campo acadêmico, principalmente no âmbito do trabalho docente, pois na contemporaneidade é mister que o professor universitário se assuma como professor-pesquisador, para validar o progresso técnico-científico na academia e, ainda, para assegurar a manutenção da lógica competitiva entre as universidades pela obtenção de recursos e financiamentos de projetos e pesquisas.

No que se refere à competição pelo fomento de pesquisas, Schwartzman (2008) denuncia que essa ocorre, porque no Brasil as agências de pesquisa tendem a trabalhar com dotações concedidas projeto a projeto e, desta forma, acaba por gerar um ambiente competitivo, acessível a cientistas com qualificação científica de peso. Assim, o trabalho do professor universitário passa a ser regulamentado pelas normas específicas de avaliação da produção científica, instituídas no Brasil. Inclusive porque, nessa dinâmica, cada vez mais a quantidade de publicações, especificamente de artigos científicos, passa a ser utilizada como o principal critério para avaliar o desempenho do professor-pesquisador, enquanto a qualidade é substituída pela produtividade e o saber pelo custo/benefício (RODRIGUEZ; MARTINS, 2005). Num contexto em que a cobrança e a pressão por publicação passaram a fazer parte do cotidiano de trabalho dos professores, alterando profundamente as relações de trabalho e de produção docente.

Em muitos países, por exemplo, o valor comparativo da universidade e dos membros do corpo docente é medido pela quantidade de material que é publicado nas revistas internacionais de “alto impacto” e, no Brasil, essa realidade não é diferente. Evidentemente que essa lógica é resultado das políticas mercantilistas, instituídas com a ideologia gerencialista, que concebem

o ensino como mercadoria. Nessa discussão, Maldonado (2011) expressa que a ideologia da educação como mercadoria e do docente como mediador entre o serviço educativo e o usuário é um dos fatores que tem contribuído para a precarização do trabalho do professor universitário na atualidade.

De acordo com Tinoco (2013), essa precarização é confirmada na intensificação da jornada de trabalho docente para manter os padrões de competência e competitividade e no aumento das exigências da profissão, principalmente no que tange às constantes pressões por qualificação e produtividade acadêmica. Magro e Pinto (2012) também abordam os reflexos dessa precarização do trabalho docente, indicando que ela se deve às influências do discurso gerencial e às mudanças promovidas no modo de organização e avaliação das atividades acadêmicas, que resultaram em aumento do controle institucional, diminuição da liberdade individual, maior *accountability*,⁶ aumento da necessidade de publicações qualificadas e ampliação da carga de trabalho. Todos esses imperativos se entrelaçam num emaranhado de outras exigências/dificuldades correlacionadas à dinâmica do trabalho acadêmico, provocando transformações discursivas e sociais.

Ademais, além desse quadro de mudanças institucionais, normativas, estruturais e discursivas que a hegemonização da ideologia gerencialista incutiu na gestão das universidades públicas e do trabalho docente, outros aspectos também favoreceram modificações nas práticas sociais dos agentes como, por exemplo, a massificação da educação superior, que apoiada por programas e políticas públicas governamentais promoveu a expansão de vagas para essa modalidade de ensino. De tal modo que, a partir de 1990, assiste-se ao

⁶ Na produção de conhecimento, esse entendimento está alinhado com o que Campos (1990) denomina de responsabilidade subjetiva, quer dizer, a cobrança que a pessoa faz de si mesma relativamente à prestação de contas de seus atos a alguém.

crescimento da oferta de cursos de graduação e pós-graduação nas mais diversas áreas do conhecimento, principalmente, na área de Administração.

Uma das justificativas para essa expansão de vagas foi a de atender ao que determinava o Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 10.172/2001), que estabeleceu 2010 como o ano limite para o país ter 30% dos jovens entre 18 e 24 anos incluídos na educação superior, conforme acentuou o jornalista Fred Oliveira em reportagem ao Dossiê 03 (2013). Dessa forma, a expansão do ensino superior público federal estava social e politicamente justificada.

Especificamente no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2010) é que essa expansão ganha visibilidade, pois se passa a adotar iniciativas governamentais focalizados no direito à universidade pública para as classes sociais menos favorecidas. Com esse propósito, diversos programas foram criados como o REUNI, instituído em abril de 2007, e a Universidade Aberta do Brasil – UAB, para intensificar o ensino a distância, bem como o Plano de Desenvolvimento da Educação. De acordo com Tinoco (2013), esses programas, entre outros, estão sincronizados com as características da ideologia gerencialista da NGP, pelo foco no cumprimento de objetivos e metas.

Todavia, é importante ressaltar que essa expansão de vagas ocorreu de forma desordenada, por meio de um contrato de gestão que forçou as universidades públicas a estabelecer metas em relação à expansão do número de estudantes. Em contrapartida, o programa do governo não conseguiu acompanhar esse crescimento com o financiamento de reformas, construções de novas instalações e abertura de concurso para novos docentes, acentuando a precarização docente e a carga de trabalho. Ocorre que, enquanto o número de vagas ofertadas pelas universidades federais cresceu 111% entre 2003 e 2011, o percentual de aumento de novos professores foi de apenas 44% até 2012, conforme dados do Dossiê 03 (2013).

Alguns se atrevem a dizer que o REUNI trouxe modificações negativas no *ethos* acadêmico, para manter e/ou assegurar a expansão do ensino sem planejamento. Acontece que não foi somente o REUNI que provocou modificações negativas no trabalho dos professores universitários do ensino superior público, mas uma série de fatores e acontecimentos que correlacionados foram, pouco a pouco, modificando a estrutura de funcionamento da universidade pública e os patamares de operação do trabalho docente. As diretrizes foram sendo traçadas na construção de uma “**universidade gerencial**”, que trouxe à tona um modelo de trabalho assentado na competição individual, na produção de conhecimento economicamente rentável e no produtivismo acadêmico.

Portanto, infere-se que a ideologia gerencialista trouxe novos discursos e ordens discursivas para o campo docente. E para esta tese, considera-se que a hegemonização dessa ideologia tem operado no trabalho docente como um dispositivo de mudança discursiva das práticas e das relações sociais, pois instituiu uma “nova” linguagem, um “novo” discurso sobre a organização desse trabalho, perfazendo novas regras e processos acadêmico-disciplinares orientados para a dinâmica de mercado. Como argumentam Aubert e Gaulejac (2007), a ideologia gerencialista promove a transformação dos agentes em agentes gerenciais que buscam a vitória, mesmo que essa venha carregada por um histórico de ônus importantes ao longo de suas trajetórias socioprofissionais. Nesse contexto, a carreira se torna um dos elementos importantes para a definição do que seria a própria vitória, ou o próprio sucesso, já que as ideologias gerencialistas também dizem respeito a uma idealização de sucesso (TEIXEIRA; PERDIGÃO, 2013).

No que se refere ao contexto educacional, pode-se dizer, com base no estudo de Teixeira (2012), que algumas leis gerais de funcionamento do campo científico se tornam indicativos de vitória e de sucesso. De tal modo, que

permitem a compreensão a respeito do que significa a ideologia gerencialista no contexto acadêmico/científico. Alguns exemplos são: publicações de trabalhos; prestígios adquiridos não só no contexto acadêmico mais geral, como também entre os alunos; projetos financiados por órgãos de fomento; expansão de impacto acadêmico de publicações e de influência; ocupação de posições hierárquicas; entre outros.

Ainda, em termos de análise contextual, outro ponto que merece destaque é que, durante a construção desta tese, entre os anos (2012 a 2015), assistiu-se, no Brasil, a vários movimentos reivindicatórios de professores universitários de diferentes regiões do país, culminando em um movimento grevista maior, que teve início em dezessete de maio do ano de 2012, organizado pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES). De início, aconteceram paralisações em algumas instituições, mas a mobilização crescente dos professores acarretou na maior greve do setor dos docentes das IFES dos últimos anos, com adesão de mais de 95% das instituições do país. O movimento grevista teve como eixo central de reivindicação a carreira docente e as condições de trabalho, bem como o reajuste salarial.

Destaca-se que foram quase quatro meses de paralisações e de tentativas de negociações junto ao governo federal. O movimento chegou a atingir 57 das 59 universidades federais do país, envolvendo os estados de Tocantins, Maranhão, Sergipe, Aracajú, Amazonas, Acre, Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Norte, Bahia, Distrito Federal, Santa Catarina, Roraima, Rondônia, Rio Grande do Sul, Rio Grande do Norte, Piauí, Amapá, Pernambuco, Paraíba, Pará e Paraná.

Ocorreram muitas reuniões, encontros e assembleias para se chegar a um acordo político que incorporasse as reivindicações dos professores. Foi um período de grande tensão nas universidades federais e de muitas reflexões sobre

a carreira docente. Além das reivindicações originais, houve protestos, por parte de professores e alunos, a favor da melhoria geral da educação no país. Apesar da força do movimento manifestada nessa greve, os acordos não se sucederam como de esperado, ou seja, não vislumbraram a reestruturação da carreira e a valorização e melhoria das condições de trabalho (DOSSIÊ..., 2013).

Destarte, esse quadro contextual, marcado por discursos hegemônicos e ordenamentos gerencialistas, apresenta o atual status da realidade de trabalho dos docentes do ensino superior público no Brasil. Todavia, para atender aos objetivos desta tese, parte-se desse arcabouço contextual para adentrar-se nas concepções mais subjetivas que envolvem o discurso e a prática docente, começando pelo entendimento de quem são esses professores, pois como orientam Fairclough e Wodak (1997), qualquer discurso, falado ou escrito, será sempre constituído pela interrelação entre os textos e as práticas constitutivas de uma realidade socialmente situada e historicamente contextualizada.

5.2 Os interlocutores do discurso: de quem se fala?

Para trazer à tona o discurso acerca do trabalho docente em suas mais diversas dimensões, faz-se premente trazer à baila uma breve descrição das características básicas dos professores (interlocutores) que participaram da pesquisa. Destaca-se que todos os dezessete entrevistados estão alocados nas universidades federais, em regime de dedicação exclusiva (DE), nos termos do Decreto nº. 94.664, de 23 de julho de 1987, vedadas as possibilidades de atuação em qualquer outro cargo público, salvo casos permitidos pela Constituição Federal. De acordo com Ávila (2015), a dedicação exclusiva é um regime de trabalho, previsto em legislação específica. Conforme o Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, ficou estabelecido que, para “os fins do inciso III do art. 52, da Lei nº 9.394, de 1996, entende-se por dedicação exclusiva, o regime de trabalho

docente em tempo integral que obriga a prestação de quarenta horas semanais de trabalho na mesma instituição, nele reservado o tempo de pelo menos vinte horas semanais destinado a estudos, pesquisa, trabalhos de extensão, planejamento e avaliação.

Portanto, apesar de os professores entrevistados desempenharem 40 horas semanais de dedicação nas atividades acadêmicas, em sala de aula eles chegam a cumprir entre 8 a 12 horas, tanto na graduação como na pós-graduação (*lato sensu e stricto sensu*). Alguns ainda atuam na Educação a Distância – EAD, entretanto, nas argumentações eles não contabilizam como hora-aula, considerando apenas a carga horária em sala de aula presencial. Nas demais horas, eles desempenham atividades de pesquisa, extensão, orientação, coordenação, dentre outras atividades do trabalho acadêmico.

Ressalta-se, ainda, que alguns desses professores estão no início de suas carreiras no setor público, outros estão finalizando suas trajetórias profissionais rumo à aposentadoria. Apesar de todos atuarem no estado de Minas Gerais, destes oito são mineiros, os demais são de várias outras regiões do Brasil e se deslocaram por motivos socioprofissionais. Somente dois dos professores são solteiros, os outros quinze são casados e têm filhos. No intuito de apresentar essa caracterização foi construído o Quadro 10, que apresenta de forma sucinta esses agentes, inclusive, para assegurar e preservar a identidade dos mesmos.

Professor	Característica
Interlocutora 01	Solteira, não tem filhos; Administradora, DE, leciona entre 8 a 12 horas/semanais. Atua na graduação e na pós (mestrado e doutorado) e em atividades correlatas. Professora desde 1995. Não exerce atividades desvinculadas das demandas da universidade.
Interlocutor 02	Solteiro, tem filhos; Administrador, DE, leciona entre 8 a 12 horas/semanais. Atua na graduação e na pós (especialização, mestrado e doutorado) e em atividades correlatas. Professor desde 2000. Além do trabalho docente atua também no ramo de Consultoria empresarial.
Interlocutor 03	Casado, tem filhos; Agrônomo, DE, leciona entre 8 a 12 horas/semanais. Atua na graduação e na pós (mestrado e doutorado) e em atividades correlatas. Professor desde 1992. Não exerce atividades desvinculadas das demandas da universidade.
Interlocutora 04	Casada, tem filhos; Administradora, DE leciona entre 8 a 12 horas/semanais. Atua na graduação e na pós (especialização e mestrado) e em atividades de coordenação e gestão. Professora desde 1990. Não exerce atividades desvinculadas das demandas da universidade.
Interlocutor 05	Casado, tem filhos; Contador, DE, leciona entre 8 a 12 horas/semanais. Atua na graduação e na pós (especialização e mestrado) e em atividades de coordenação e gestão. Professor desde 1992. Não exerce atividades desvinculadas das demandas da universidade.
Interlocutor 06	Casado, tem filhos; Administrador, DE, leciona entre 8 a 12 horas/semanais. Atua na graduação e na pós (especialização e mestrado) e em atividades correlatas. Professor desde 1999. Não exerce atividades desvinculadas das demandas da universidade.
Interlocutor 07	Casado, tem filhos; Administrador, DE, leciona entre 8 a 12 horas/semanais. Atua na graduação e na pós (especialização e mestrado) e em atividades correlatas. Professor desde 2002. Não exerce atividades desvinculadas das demandas da universidade.
Interlocutor 08	Casado, tem filhos; Administrador, DE, leciona entre 8 a 12 horas/semanais. Atua na graduação e em atividades de coordenação e gestão. Professor desde 1995. Não exerce atividades desvinculadas das demandas da universidade.

Quadro 10 Perfil dos professores entrevistados

“Quadro 10, conclusão”

Professor	Característica
Interlocutora 09	Casada, tem filhos; Economista, DE, leciona entre 8 a 12 horas/semanais. Atua na graduação e na pós (especialização e mestrado), e na EAD. Professora desde 1980. Não exerce atividades desvinculadas das demandas da universidade.
Interlocutor 10	Casado, tem filhos; Administrador, DE, leciona entre 8 a 12 horas/semanais. Atua na graduação, na EAD e em atividades correlatas. Professor desde 1987. Não exerce atividades desvinculadas das demandas da universidade.
Interlocutor 11	Casado, tem filhos; Administrador, DE, leciona entre 8 a 12 horas/semanais. Atua na graduação e na pós (especialização e mestrado) e em atividades correlatas. Professor desde 2004. Não exerce atividades desvinculadas das demandas da universidade.
Interlocutor 12	Casado, tem filhos; Administrador de setor específico, DE, leciona entre 8 a 12 horas/semanais. Atua na graduação e na pós (especialização) e em atividades correlatas. Professor desde 1994. Não exerce atividades desvinculadas das demandas da universidade.
Interlocutora 13	Casada, tem filhos; Contadora, DE, leciona entre 8 a 12 horas/semanais. Atua na graduação e na pós (especialização) e em atividades correlatas. Professora desde 1998. Não exerce atividades desvinculadas das demandas da universidade.
Interlocutor 14	Casado, tem filhos; Agrônomo, DE, leciona entre 8 a 12 horas/semanais. Atua na graduação e em atividades de coordenação e gestão. Professor desde 1995. Não exerce atividades desvinculadas das demandas da universidade.
Interlocutor 15	Casado, tem filhos; Administrador, DE, leciona entre 8 a 12 horas/semanais. Atua na especialização <i>latu sensu</i> e em atividades de coordenação e gestão. Professor desde 2004. Não exerce atividades desvinculadas das demandas da universidade.
Interlocutor 16	Casado, tem filhos; Administrador, DE, leciona entre 8 a 12 horas/semanais. Atua na graduação, na EAD e em atividade de gestão e coordenação. Professor desde 1995. Além do trabalho docente atua também no ramo de Consultoria empresarial.
Interlocutora 17	Casada, não tem filhos; Economista, DE, leciona entre 8 a 12 horas/semanais. Atua na graduação e na pós (mestrado) e em atividades correlatas. Professora desde 1993. Não exerce atividades desvinculadas das demandas da universidade.

Conforme o exposto, dos dezessete professores entrevistados doze são homens e cinco são mulheres. No caso específico, houve maior disponibilidade de participação dos professores do que das professoras contactadas. Talvez pela questão da dupla jornada de trabalho que as mulheres enfrentam, pois, além de assumirem o trabalho na esfera pública, por causa de uma histórica divisão de atividades e responsabilidades femininas e masculinas, cujos resquícios ainda são observados na sociedade contemporânea, elas usualmente acumulam os trabalhos profissionais com os domésticos, como o cuidado da casa e, também, o cuidado dos filhos (RAGO, 2004). Esse aspecto apareceu sutilmente no decorrer do processo de coleta de dados, haja vista que algumas professoras não puderam participar da pesquisa pela limitação de tempo, tal como informaram.

Observou-se, também, que os professores entrevistados têm formação diversa, apesar de atuarem em um mesmo campo do conhecimento. A maioria tem formação em Administração, os demais em áreas como Agronomia, Economia e Contabilidade. Ressalta-se que uns têm mestrado e doutorado em Administração, outros em Sociologia Política, Engenharia de Produção, Economia Aplicada, Administração Pública, Ciências Sociais, Sociologia, Política de Ciências e Tecnologia, Agronomia e Administração Rural. Portanto, trata-se de um grupo bem diverso e com formações e trajetórias socioprofissionais bastante específicas.

Alguns dos professores iniciaram suas carreiras no setor público, outros começaram na docência do ensino privado e prestaram concursos públicos para atuarem nas universidades federais. Outros iniciaram como professores substitutos, professores contratados, até chegarem a professores efetivos da carreira. Destaca-se, ainda, que quase todos os entrevistados concentram-se somente nas atividades da prática docente (nas demandas do cargo e da universidade), com exceção de dois professores que eventualmente desenvolvem atividades profissionais demandas pelo mercado, como consultoria empresarial,

por exemplo. Somente três atuam diretamente com as práticas de extensão e, nos demais casos, eles se concentram nas atividades de ensino e pesquisa.

Portanto, trata-se, na maioria, de professores-pesquisadores focalizados em diferentes linhas de pesquisa. Dos dezessete professores, oito são bolsistas-produtividade do CNPq e, nos discursos, fizeram questão de deixar esse aspecto evidente. As bolsas produtividade do CNPq são destinadas aos professores pesquisadores que se destacam entre seus pares, valorizando sua produção científica segundo critérios normativos, estabelecidos pelo CNPq e por seus Comitês de Assessoramento (CAs). Ademais, além de atuarem como professores, pesquisadores, coordenadores, orientadores, alguns docentes ainda cumprem outras ordenações do campo acadêmico. Algumas esporádicas como revisão de artigos para periódicos e eventos, e outras de longo prazo como participação em associações científicas e órgãos de fomento, como ANPAD, CNPq, CAPES e outras instituições correlatas.

Apesar de trabalharem no mesmo setor, com as mesmas prescrições e orientações acadêmicas e institucionais, cada um dos professores pesquisados tem uma trajetória diferente e muito particular que influencia diretamente na sua relação com o trabalho e nos significados que emergem. Para trazer à tona essa discussão, o tópico que se segue dá visibilidade às trajetórias socioprofissionais desses professores, apresentando os significados, as concepções discursivas e simbólicas e as experiências subjetivas do trabalho desses interlocutores.

5.3 Significados, concepções simbólico-discursivas e experiências subjetivas dos professores

Adentrar nas concepções simbólico-discursivas, nos significados e nas experiências subjetivas dos professores envolve compreender o discurso como instrumento de interpretação de sentidos atribuídos pelos agentes, mais

propriamente, a forma pela qual eles produzem seus mundos ordenados ou explicáveis (FAIRCLOUGH, 2003). Mais que isso, envolve reconhecer as escolhas, as ações, os símbolos e as formas de linguagem como práticas discursivas, mais propriamente como a própria materialização da ideologia.

Portanto, para esta tese, considera-se o discurso dos professores entrevistados sobre a sua prática de trabalho como uma forma de ação social, ou seja, como uma prática social, permeada de práticas discursivas que constituem a produção ideológica das relações de poder e dominação nesse campo de trabalho (FAIRCLOUGH; WODAK, 1997). Considera-se, ainda, que a realidade de trabalho dos professores universitários do ensino superior público está perpassada por processos hegemônicos e ideológicos, correlacionados ao contexto das influências e das mudanças discursivas promovidas pela ideologia gerencialista no campo da gestão universitária e do trabalho docente e que a produção discursiva desses interlocutores está alinhada com esse contexto.

Para destrinchar essa discussão, foi necessário adentrar nos aspectos subjetivos e intersubjetivos da prática docente, começando a interpretação pela narrativa de suas trajetórias socioprofissionais.

5.3.1 O que o discurso sobre a trajetória socioprofissional pode revelar?

A análise textual e discursiva indica, de primeira instância, que a opção pela vida acadêmica está intimamente relacionada ao conjunto de ideologias, concepções e contextos sociais vivenciados por cada agente. Freitas (2007) pontua, inclusive, que a carreira acadêmica envolve motivações objetivas e subjetivas das mais diversas, variando desde uma fonte de sobrevivência a uma fonte de autorrealização. No estudo empreendido, tais aspectos se evidenciaram, pois a escolha pelo trabalho docente no ensino superior público foi direcionada

por um conjunto de fatores discursivos e ideológicos de caráter objetivo e subjetivo, correlacionados à história de vida e as experiências de cada professor.

De acordo com Fairclough (1991), os atores sociais produzem representações (processo de construção social das práticas) de maneira distinta, dependendo da posição que eles ocupam dentro de suas práticas. Por exemplo, alguns se tornaram professores por influência de seus familiares (mãe, pai, irmãos, tios), ou seja, por influência do processo educativo-formativo, enquanto outros o fizeram por identificação subjetiva com esse campo de atuação. Alguns descobriram na docência possibilidades melhores de trabalho e de identificação socioprofissional, comparada a outras experiências profissionais de mercado. Já outros caíram de “**paraquedas**” nessa profissão, enquanto alguns traçaram suas trajetórias para ocuparem esse campo. Tal acepção é ilustrada nos discursos de alguns deles.

Minha mãe sempre foi professora, minhas tias sempre foi professora, e eu estudei em uma escola construtivista. [...] de ser professor, falava, aquela coisa, foi algo que foi acontecendo normalmente, eu achei. Não foi como “ah, última alternativa no mundo”. Não, eu acho que era um pouco direcionado isso (Interlocutor 03).

Eu sou filho de professores, meus pais são professores da rede estadual. Éh, e aí sempre cresci no meio de livros e..., então optei pela carreira docente (Interlocutor 15).

[...] eu lembro de uma dinâmica específica de, de um banco que era pra trabalhar na área de estratégia. [...] hum, tinha várias revistas e objetos e você tinha que falar quem era você usando aquelas revistas e aqueles objetos. Aí, eu peguei várias revistas daquela *National Geographic* e uma lâmpada e quando eu me apresentei, eu disse o seguinte: “que eu era uma pessoa que eu gostava de conhecer as coisas, eh... saber das coisas e aí iluminar o caminho das pessoas” [risos]. Tá lógico que ia acabar sendo professora, né? E não tinha nem outra saída pra mim (Interlocutora 01).

Como eu tinha uma vasta experiência, digo assim mesmo, assim nos negócios, fui convidado pra dar aula por isso. Acabei me mudando, vindo pra cá. Trabalhei em universidades privadas, e acabei aqui (Interlocutor 05).

Foi uma coisa meio assim, um acaso bem sucedido, porque na verdade assim, eu num tinha muita clareza sobre essa trajetória acadêmica, eu pensava em fazer mestrado e trabalhar mais, e voltar pra trabalhar em empresa, trabalhar com consultoria (Interlocutora 04).

Os discursos produzidos pelos professores mostram que o contexto, as posições, as condições e as circunstâncias favoreceram e/ou direcionaram suas escolhas. Os ambientes familiares, as experiências no campo do trabalho e o contato com a academia promoveram, de algum modo, a identificação com a prática docente. O fato de alguns serem filhos de professores e terem sido criados nesse meio pode ser um dos fatores que favoreceu a escolha pela profissão docente, inclusive, porque há uma tendência desses agentes terem sofrido influências discursivas de seus pais, como no caso dos interlocutores 03 e 15. Por exemplo, o interlocutor 03 registra, em sua argumentação, que se tornou professor em função do quadro histórico de atuação dos seus familiares nessa prática e, também, por ter estudado em uma escola construtivista, o que indica que parte de sua formação foi orientada pela crença de que o saber não é algo que está concluído, terminado e, sim, um processo em incessante construção e criação. Mas, ao mesmo tempo, ele acrescenta também que: “*foi algo que foi acontecendo normalmente*”⁷. Diz isso para diminuir, de algum modo, a influência da família nessa escolha, indicando que o processo foi “**normal**”, o que poderia ser considerado aqui como um processo por aptidão, por afinidade, ou ainda por objetivo. Entretanto, logo em seguida ele assume

⁷ Nesta tese, os itálicos são utilizados como um recurso para conferir ênfase à fala dos entrevistados.

novamente que foi algo direcionado. Portanto, de modo geral, percebe-se que a escolha profissional está atrelada a construções discursivas que se formam no seio familiar e acabam por influenciar a prática social dos agentes.

O mesmo ocorre com o interlocutor 15 que, por ser filho de professor, sofreu algumas influências. O enunciado *“cresci no meio de livros e..., então optei pela carreira docente”* constrói, semanticamente, uma relação de causalidade entre sua infância rodeada pelas figuras do livro e sua opção profissional. Nos demais casos, pode-se dizer que a escolha profissional pelo trabalho docente foi favorecida pelas influências discursivas contextuais e pelas experiências vivenciadas. No caso da interlocutora 01, ela partiu de uma concepção do que é o trabalho docente para reforçar seus argumentos. Destaca-se que tal concepção foi orientada por uma ordem de discurso, a de que **“o professor ilumina o caminho das pessoas”**. Por isso ela menciona *“Tá lógico que ia acabar sendo professora, né? E não tinha nem outra saída pra mim”*. Nesse caso, percebe-se o quão essa agente consome um dado discurso acerca do campo docente, a ponto de dizer que não existia outro caminho profissional para ela seguir em função da sua identificação em termos subjetivos com os aspectos discursivos e ideológicos do trabalho docente. Já no caso do interlocutor 05, foi a sua experiência e o reconhecimento profissional com o mundo dos negócios que favoreceram sua entrada na docência. Tanto que ele assume em seu discurso que foi *“convidado pra dar aula”*, indicando que ele não buscou/procurou por essa prática, mas que foi dessa maneira que ele acabou se tornando professor. Está subentendido nessa argumentação o fato desse professor ter se engajado nesse modo de trabalho e passado a consumir os discursos desse campo, para assumir a docência como prática essencial.

A argumentação da interlocutora 04 caminha nesse sentido quando ela esclarece em sua fala: *“foi uma coisa meio assim, um acaso bem sucedido”*. Ela chama de *“acaso bem sucedido”* o fato de ter experimentado outras experiências

profissionais e, ao cursar o Mestrado e o Doutorado, assumir-se como docente. Na verdade, parece haver certa defesa de um “**destino**” ou um direcionamento também natural para o exercício da profissão. Essa argumentação também indica que sua experiência no mercado profissional não foi reveladora como no mercado acadêmico, o que justifica e valida a sua escolha profissional como professora universitária.

Enquanto os discursos dos interlocutores 04 e 05 caminham no sentido de apontar que a opção pela vida acadêmica foi um acaso, uma oportunidade, um convite, as argumentações dos interlocutores 01, 03 e 15 demonstram que eles foram direcionados a construir suas trajetórias nesse campo de trabalho. Todavia, foi perceptível que muitos professores relutaram em assumir suas escolhas. Mais propriamente, destacando-se a ênfase em palavras como: “*sempre, normal, direcionado, acabei*”, os docentes parecem realçar que não houve, de fato, uma escolha por parte deles. Em certo sentido, a ideia de fatalidade ou de “*acaso bem sucedido*” apontam que eles é que foram conduzidos e levados ao exercício da docência. Várias expressões destacam o que havia de especial nesses sujeitos para se tornarem professores: “**vasta experiência, capacidade de iluminar o caminho das pessoas, formação construtivista**”, dentre outros condicionantes. Certamente é mais fácil assumir que se tornaram professores por apresentarem características comuns a esse modo de trabalho, do que indicar que essa foi uma escolha planejada. Isso porque, nos dias atuais, o trabalho docente não tem se mostrado atraente como no passado, em função de um conjunto de mudanças estruturais que posicionou a profissão do professor como uma das mais estressantes dos últimos tempos (FROTA; TEODÓSIO, 2012).

Outro fato que reforça essa relutância de parte dos professores em assumir suas escolhas profissionais é a tentativa de posicionar o trabalho docente

como uma atividade-meio, ou seja, uma ponte para a realização de outros objetivos, como se pode perceber nas narrativas:

O que me fez entrar na carreira acadêmica, porque eu tenho por objetivo de vida não só trabalhar na área acadêmica, mas ser reitor da Universidade, e para isso eu teria que estar nessa área e me preparei tecnicamente pra isso (Interlocutor 08).

É porque quando eu vim morar aqui, foi o que a cidade aqui, né, me ofereceu..., mas não era esse o objetivo, até deixei de lado a consultoria e tal, mas assim que aposentar, meu foco é a iniciativa privada de novo (Interlocutor 16).

Percebe-se que, nesses dois argumentos, a docência é representada como condição temporária e/ou necessária para a atuação em outros campos profissionais, como demonstra os trechos: “*eu tenho por objetivo de vida não só trabalhar na área acadêmica...*” (interlocutor 08) e “*não era esse o objetivo... meu foco é a iniciativa privada de novo*”. As expressões “*não só*” e “*não era esse*” apontam que ambos estão, de fato, diminuindo a relevância do trabalho docente, pois um aspecto comum na linguagem desses agentes é o fato de o trabalho docente se apresentar como uma atividade mediana. No caso do interlocutor 08, está evidente pelo discurso produzido que o trabalho docente é uma “**ponte**” para que ele consiga realizar outro trabalho correlato. Ao expor o seu desejo de ser reitor na universidade em que trabalha, ele muda até o tom de voz e percebe-se um “**ar político**”, estratégico em sua argumentação quando ele menciona “*não só trabalhar na área acadêmica, mas ser reitor da Universidade*”. Nesses termos, o trabalho docente se apresenta como um meio para o interlocutor galgar outra categoria de trabalho, hierarquicamente superior no campo acadêmico. A expressão “*não só*” foi grifada por indicar que o discurso que ele assume, com este estilo de linguagem, é que **ser somente professor nesse campo não basta**, até mesmo porque ele reforça que almeja

exercer cargo de gestão e de chefia dentro da universidade, para o qual ele está preparado, tanto que ele pontua que *“para isso eu teria que estar nessa área e me preparei tecnicamente pra isso”*. A esse respeito, Fairclough (2001) aponta que uma das concepções relevantes a ser considerada na ACD se refere à coerência do discurso, sustentada por proposições implícitas que são tomadas como tácitas e sobre as quais o discurso é construído. Note-se que uma das proposições que o interlocutor pretende promover tacitamente com essa argumentação é a valorização do trabalho como reitor em detrimento da profissão de professor, o que tende, de algum modo, a justificar a sua permanência no campo docente, posicionando, com seu discurso, relações de poder em torno do trabalho docente. Ser professor-reitor é diferente de ser professor, tanto em termos de atribuições e atividades quanto em termos de produção e prática discursiva.

Destaca-se que, no caso do interlocutor 16, o trabalho docente emerge pela ausência de outras possibilidades, ou ainda como a melhor alternativa no contexto em que ele se situava. Isso é o que ele denota com a formação discursiva *“foi o que a cidade aqui, né, me ofereceu..., mas não era esse o objetivo”*. Nessa conotação discursiva o trabalho docente se assume como um **“quebra galho”**, um caminho ou etapa para se atingir um objetivo profissional maior, que é a iniciativa privada. A força desse enunciado é salientada em duas argumentações discursivas complementares, primeiro *“não era esse o objetivo”*, segundo, *“meu foco é a iniciativa privada de novo”*. Evidencia-se um engajamento profissional parcial no campo docente desse interlocutor e do interlocutor 08, uma vez que a meta de trabalho é diferente das atribuições docentes. Entretanto, no discurso do interlocutor 16 aparece um condicionante situacional para a mudança, qual seja: **a aposentadoria**, o que implica dizer que esse agente tem objetivos com a docência que não foram revelados em sua argumentação, haja vista que pretende se aposentar nessa atividade. Ao que

parece, o próprio engajamento subjetivo impede esse agente de romper com os atuais vínculos na docência e buscar uma alternativa de trabalho mais coerente com seu discurso.

Infere-se, ainda, que tanto o interlocutor 08 como o 16 e os interlocutores 04 e 05, mencionados acima, produziram um discurso de **desresponsabilização sobre suas escolhas profissionais**. Tanto que se verifica, nas argumentações, que ser professor não foi uma escolha planejada, foi um acaso bem sucedido (interlocutora 4), foi o que a cidade oferecia (interlocutor 16), foi o desejo de ser reitor (interlocutor 8) e foi um convite em função do reconhecimento e da experiência no mundo dos negócios (interlocutor 05). Destaca-se que eles assumiram essas posturas discursivas porque seus discursos estão posicionados, ou seja, quando entraram para a docência (antes de 1996), o quadro contextual e discursivo do trabalho docente não indicava proletarização (BASTOS, 2007), mercantilização (MALDONADO, 2011), carga excessiva de trabalho e precarização (MAGRO; PINTO, 2013), como nos dias de hoje com o imperativo da ideologia gerencial. Também, porque se constata que o engajamento subjetivo aos padrões de organização do trabalho altera a relação do sujeito com o seu campo de atuação (DEJOURS, 2004b), mais propriamente, altera a prática discursiva e social do professor, tanto no sentido de reforçar uma escolha, como no sentido de negá-la. Por isso, talvez nesse contexto seja mais interessante dizer que foi obra do destino (condicionantes situacionais), que propriamente assumir o trabalho docente como escolha profissional.

Ocorre que enquanto alguns docentes veem no trabalho somente uma ponte para realizar seus projetos de vida, um passo para se atingir a autorrealização e alçar novas conquistas, outros fazem desse trabalho seu objetivo maior de vida, como indica um dos argumentos:

Sempre sonhei com isso, me preparei para estar aqui [...] eu não gostaria de lidar com o contexto de trabalho. E além do mais o acesso ao conhecimento e a frase que eu levo pra toda a minha vida “que o conhecimento liberta de tudo”, né. Ehh, isso daí foi, foi muito significativo pra mim, aí eu percebi que quanto mais... que eu poderia fazer diferença, ehhh lidando com esse conhecimento e ensinando as pessoas que elas não precisam se conformar com o sistema só porque ele tá lá colocado, entendeu. Aqui é o meu lugar, sempre sonhei com isso, e aí isso tem a ver com... a minha trajetória sempre foi assim (Interlocutor 02).

No caso do interlocutor 02, a prática docente é uma realização pessoal e profissional, pois ele usa de várias formações discursivas ao longo de seu discurso para reforçar isso, como por exemplo: “*me preparei para estar aqui*”, “*me sinto realizado*”, “*sempre sonhei com isso*”, “*aqui é o meu lugar*”, dentre outras expressões e estilos discursivos. A emoção, ao falar da sua realização, reforçou os seus argumentos e a coerência do discurso produzido, tanto que ele pontua que “*o conhecimento liberta de tudo*”, indicando que essa é uma ordem discursiva que orienta a sua prática, que tem um significado, que lhe permite “*fazer a diferença*”, pois o liberta das amarras sociais. Mais que isso, o acesso ao conhecimento, como processo libertário, emerge como possibilidade objetiva para ele **não lidar com** outras atividades profissionais ou o que ele chama de contexto de trabalho. Essa expressão, em oposição ao trabalho acadêmico, sinaliza a interpretação da docência como uma atividade diferente de uma acepção mais comum de trabalho, mesmo que, na contemporaneidade, a produção de conhecimento na academia venha se assumindo como um processo economicamente rentável (MUSSELIN, 2005). Em termos discursivos, o trabalho docente reflete a expectativa de emancipação, um caminho de fuga de relações socioprofissionais de mercado e também a possibilidade de ensinar a outrem a não aceitar passivamente as hegemonias dominantes do sistema capitalista. Todavia, o pano de fundo dessa discussão é a libertação do

trabalhador (professor), e não propriamente a do outro. Pois ao trazer para a sua argumentação esse trecho discursivo, ele reforça uma ideologia naturalizada no campo docente, a de que o “**conhecimento liberta**”, mas considerando a busca de liberdade e a realização pessoal expressas pelo interlocutor, o conhecimento liberta aquele que o domina, aquele que ensina, como o professor. Isso implica que o trabalho docente envolve relações de poder que podem garantir ao professor alguma autonomia e realização.

Vale observar que, em outras situações, a docência, que era um objetivo secundário para se alcançar outras formas de trabalho, passa a representar a atividade central na vida do professor. Uma das falas ilustra essa alegação.

Na verdade, mesmo, eu com.. eu comecei a dar aulas só pra aumentar minha renda. Naquela época as coisas tavam, assim, mais difíceis, filho pequeno, essas coisa. Mas acabei que gostei demais dessa vida e decidi ser só professor, prestei o concurso e passei (Interlocutor 10).

Nesse caso específico, o interlocutor 10 demonstra que fez do trabalho docente uma atividade para se produzir renda, em uma fase de dificuldades financeiras na família. Mas ao experimentar essa prática, essa relação se alterou, como ele bem diz: “*acabei que gostei **demais** dessa vida e decidi ser só professor*”. Percebe-se que ele usa o advérbio de intensidade “**demais**” para indicar o quanto ele se identificou com a docência que, inclusive, ele chama de “*vida*”, informando que foi isso que o fez optar por esse modo de trabalho. Nesses termos, o interlocutor parece denotar que não existe separação entre trabalho e vida, tanto que o trabalho docente se assume como “**outra vida**”, diferente da já experimentada, pois ele indica que a vida muda quando se é docente, o que implica dizer que a vida se modifica em função do trabalho, por isso ele se assume como central, como afirmam Antunes (2004) e Arendt (2004), dentre outros tantos teóricos. De tal modo, que o trabalho docente deixa de

representar somente uma forma de renda e ganha outros significados. Como enfatizou Dejours (2004a), o trabalho pode representar coisas diferentes em contextos diferentes, e seu significado depende do engajamento da personalidade para responder a uma tarefa delimitada por pressões (materiais e sociais). Prova disso é que a condição de “**ser só professor**” tem significados completamente diferentes para os interlocutores 10 e 08, pois enquanto para um representa a totalidade do ato de trabalhar (trabalho como fim, que se mistura com a vida), para o outro representa uma atividade-meio para assumir um trabalho de outra natureza (trabalho como meio).

Ocorre que, de modo geral, o engajamento dos professores à prática docente do ensino superior público se deu por razões diversas, correlacionadas ao conjunto de ideologias e de expectativas que esses agentes carregavam acerca desse modo de trabalho antes de se engajarem. Algumas narrativas apontam claramente essa denotação.

Quando eu estava no ensino privado, eu estava, eu precisava me preparar pra entrar no, no público, que eu tinha intere [...], porque eu gostava do ensino privado, a questão é que não havia muito espaço pra questão da pesquisa (Interlocutor 07).

Ehh, e de certa maneira, nas universidades federais, os professores têm uma liberdade boa de tá escolhendo o que fazer, tem a questão da autonomia, né, foi por isso... (Interlocutor 03).

Foi quase 10 anos, né trabalhando assim, é que eu comecei a ficar realmente cansada dessa vida de..., de pingar em várias instituições, sabe? Que eu queria uma carreira mais estruturada, que eu queria uma universidade pública, né (Interlocutora 01).

Evidentemente que os discursos produzidos carregam uma conotação política no sentido de valorizar as escolhas não pela profissão em si, mas pelas condições de exercício da atividade, ou seja, pelos condicionantes de autonomia,

de liberdade, de carreira estruturada, de desenvolvimento, dentre outros. Tanto que aparecem os seguintes eventos discursivos que atuam como justificativas para a atuação docente no campo público: (i) o ensino superior privado fornece pouco incentivo à pesquisa; (ii) o ensino superior público tem liberdade, escolha e autonomia; e (iii) o setor público fornece a oportunidade de uma carreira estruturada. Tais eventos refletem, além da concepção ideológica, as expectativas que esses professores tinham de um trabalho emancipatório, com plano de carreira e liberdade de atuação, concepções que vão de encontro à ideologia dominante desse modo de trabalho. No caso do interlocutor 7, ele traz a seguinte formação discursiva “*eu precisava me preparar pra entrar no, no público*” e logo em seguida justifica essa argumentação “*eu gostava do ensino privado, a questão é que não havia muito espaço pra questão da pesquisa*”. Ele afirma que saiu do ensino privado (mesmo gostando) e se preparou para entrar no ensino público pela questão da pesquisa. Essa indicação permite a análise de que ele, nessa escolha, consumiu o discurso hegemônico sobre trabalho docente nas IFES, que abarca significativamente a dimensão da pesquisa. Até mesmo, porque a questão da pesquisa nas IFES já se configura como um discurso naturalizado, principalmente, se comparado às práticas sociais e discursivas das Instituições de Ensino Superior - IES privadas. Trata-se de um caminho normal no trabalho do professor universitário, por ser considerado como um dos pilares da atividade acadêmica. Além do que no Brasil, não há um reconhecimento da carreira de pesquisador, mas a construção de uma imagem de professor-pesquisador, como mostram os discursos dos docentes que, por sua vez, reforça e legitima o discurso hegemônico do produtivismo acadêmico na atualidade.

Já no caso do interlocutor 03, seu engajamento subjetivo aos padrões ideológicos do ensino público se deve às suas expectativas construídas em torno da liberdade de escolhas e de práticas, mais propriamente à ideologia de autonomia no campo do trabalho. Com a formação discursiva “*tem uma*

liberdade boa de tá escolhendo o que fazer”, o interlocutor justifica a sua escolha tentando reforçar que goza de liberdade nesse campo de trabalho, mas que se trata de uma liberdade “**boa**”, no sentido de promover resultados positivos, de estar a serviço da sociedade, e não a liberdade como libertinagem. Ao dizer isso, ele faz questão de se resguardar de críticas comumente lançadas ao serviço público no Brasil, tentando demonstrar a qualidade da liberdade de fazer escolhas no campo da docência pública. Curioso é perceber que ele traz esse discurso num contexto em que as influências da ideologia gerencial provocaram mudanças no modo de organização e avaliação das atividades acadêmicas, resultando em aumento do controle institucional e consequente diminuição da liberdade individual do professor (MACCARI et al., 2008; MAGRO; PINTO, 2013). Soma-se a isso, o surgimento de modos sutis de controle do trabalho humano e da subjetividade (GAULEJAC, 2007). Todavia, é importante ressaltar que essa argumentação do interlocutor 03 só faz sentido, porque além de refletir suas expectativas com o trabalho no momento de sua escolha, ela reflete a posição dele no campo, o que favorece o discurso apresentado.

A interlocutora 01, por sua vez, traz outro evento discursivo para o debate, como “a oportunidade de uma carreira estruturada”. Ao discorrer que “*comecei a ficar realmente cansada dessa vida de..., de **pingar** em várias instituições*” ela justifica sua escolha pelo trabalho docente no setor público, informando que “*queria uma carreira mais estruturada*”. Por meio dessa enunciação, essa professora indica que **passar por várias instituições** - às vezes simultaneamente - foi uma experiência negativa que a conduziu a buscar a estabilidade e a estruturação da carreira. Aqui, a expressão “**pingar**” implica passar rapidamente e/ou superficialmente por uma instituição privada - processos que exaurem o trabalhador e que indicam também a superficialidade do engajamento no trabalho nessas organizações. Ao contrário do que

comumente se vê na universidade pública, por essa oferecer a oportunidade de estabilidade na carreira e de uma experiência duradoura. Portanto, por meio desse enunciado, é possível compreender ainda que mais que a estruturação da carreira, essa professora buscou na universidade pública a segurança profissional, perspectiva ainda forte na escolha de um trabalho em organização pública no Brasil.

Apesar de esses interlocutores trazerem esses discursos refletindo suas escolhas no passado, chama a atenção o fato de que eles acabam reproduzindo algumas ideologias naturalizadas no campo do trabalho docente, como é o caso da priorização da pesquisa, da liberdade de escolhas e da carreira estruturada, apesar de alguns estudos (CODO et al., 2010; MANCEBO, 2007) denunciarem a precarização do trabalho docente nas IFES no Brasil. Verifica-se que as influências discursivas e as mudanças estruturais alteraram a dinâmica, por isso a necessidade de se confrontar essas expectativas do trabalho prescrito com a realidade concreta a que esses professores estão submetidos. Assim, buscou-se compreender o que eles pensavam sobre seu trabalho antes de iniciarem a carreira acadêmica. A maioria alegou que tinha noção do que enfrentaria em termos de realidade de trabalho, enquanto alguns demonstraram ter se surpreendido positiva e negativamente ao se engajarem nessa prática. Eis o que dizem alguns dos entrevistados:

Meus pais foram professores, principalmente meu pai, sempre vi ele trabalhando muito. Então eu não tenho, não tenho surpresa né, eu não tenho nenhuma surpresa de que é uma vida dura. Só que eu acho que, por exemplo, ele não tinha o grau de produtividade que é exigido hoje. Mas assim ele..., o que ele era mesmo era professor, e ele não precisava produzir quinhentos livros de matemática pra isso né (Interlocutora 17).

É, não foi idealismo, não, né. A minha opção não foi idealismo, eu fui me encaixando, talvez, muito por vocação, mas eu sabia, eu já sabia (Interlocutor 10).

Quando eu entrei eu acho que eu não tinha essa dimensão toda, né. Já imaginava a questão do ensino, de pegar aqui, do ensinar, isso acho que não mudou muito. [...] antes eu tinha uma visão limitada, né, não tinha posição crítica a respeito de como se dá o processo profissional aqui dentro da academia, da... é, dos trabalhos administrativos que somos cobrados até a Capes, como ela exige a questão de produtividade. Então assim, eu me vejo agora realmente inteirado do processo (Interlocutor 11).

[...] a visão que eu tinha, era de que a gente deveria formar pessoas e gerar conhecimento pra sociedade, seja pra empresa, seja pra um profissional, sendo remunerado a mais por isso ou não, etc. Hoje, eu percebo que a gente tem que cumprir indicadores, então, eu num... eu num... infelizmente, é... é um trabalho, ehh... não vou falar que é um trabalho como um outro qualquer, mas é um... é como se a gente fosse operário do ensino (Interlocutor 06).

Os professores, de certo modo, já imaginavam parte do que seria a rotina e a prática do trabalho docente, pois a noção discursiva que eles tinham era histórico-ideológica, ou seja, baseada nas experiências históricas e nas ideologias construídas pelas múltiplas vozes de agentes envolvidos na prática docente, que, no caso específico de alguns eram pais, amigos, colegas e familiares em geral. Nos demais casos, essa percepção é fruto das experiências de graduação, de iniciação científica, de estágio docência, e até mesmo do convívio com pessoas que atuam nesse campo de trabalho. Como salienta Fairclough (2003), o discurso está intimamente relacionado às práticas sociais e discursivas historicamente posicionadas, pois é no discurso que se vislumbra a história, a língua e a constituição social dos sujeitos.

Por exemplo, no caso da interlocutora 17, que é filha de professores, percebe-se que a noção que ela tinha do trabalho docente estava completamente relacionada à sua experiência vivenciada com o trabalho dos seus pais. Tanto que ela denuncia que “*eu não tenho nenhuma surpresa de que é uma vida dura*”, e diz isso porque sempre viu o seu pai trabalhando muito. O que ela

chama de “**vida dura**” está relacionada à sua experiência no passado com o trabalho excessivo de seu pai e a confirmação desse discurso em sua prática atual. Por isso, ela afirma não ter se surpreendido, e reforça essa alegação ao longo de sua argumentação. Todavia, contradiz-se ao comparar a sua rotina com a de seu pai, enfatizando que *“ele não tinha o grau de produtividade que é exigido hoje. Mas assim ele..., o que ele era mesmo era professor, e ele não precisava produzir quinhentos livros de matemática pra isso”*.

Nesse caso, seu enunciado precisa ser analisado dentro de um contexto, retomando a importante caracterização de Dijk (1997) de que os discursos são textos dentro de contextos. Observa-se, ainda, que a interlocutora não manifesta essas relações de modo explícito, lembrando que os comentários aqui feitos dizem respeito à apreciação do contexto no qual sua fala está inserida, que o relacionamento com o pai não revelava todos os meandros do trabalho. Além disso, ela fala de dois espaços temporais diferentes, marcados por distintas práticas relacionadas ao trabalho docente, principalmente, no que se refere propriamente a esse contexto, marcado por inúmeras transformações relacionadas a cobranças por desempenho e produtividade.

Nessa relação estabelecida entre dois espaços sociotemporais distintos, a professora revela seu desconforto com o que talvez seja, ao mesmo tempo, símbolo de controle e ícone do gerencialismo nas IFES: a cobrança pela produtividade. A escolha do léxico *“500 livros de matemática”* simboliza esse desconforto. Além disso, em seu enunciado, aparecem alguns condicionantes que indicam que ela se surpreendeu com o trabalho docente, principalmente, com a questão acerca das exigências com a produtividade acadêmica. De acordo com Maccari et al. (2008), a questão da produtividade tornou-se uma prática essencial no trabalho docente, para assegurar a manutenção da ideologia gerencialista. Mais que isso, tornou-se um discurso hegemônico naturalizado no campo acadêmico. Portanto, percebe-se que, mesmo aqueles que dizem que **já**

sabiam o que iam encontrar em termos de realidade de trabalho (como os interlocutores 17 e 10), são confrontados com discursos, práticas e ideologias diferentes, como, por exemplo, a de que o trabalho docente, em sala de aula, ainda que duro, não vale tanto quanto indicadores de produtividade, como constatou a interlocutora 17.

Ela ainda traz um elemento interessante para esse debate ao enfatizar que o seu pai é que “*era professor*”, porque ele não precisava se concentrar em outras atribuições como, por exemplo, a prática de fazer pesquisa, escrever os resultados e publicar. Essa é uma narrativa interessante que reforça a perspectiva defendida ao longo desse trabalho de que a ideologia gerencial instituiu um novo formato de organização do trabalho docente, focalizado em grande medida na valorização da pesquisa e da produção acadêmica, em detrimento das práticas de ensino e aprendizagem. Ocorre que se observa uma desconstrução da concepção histórico-ideológica do professor (como educador), para reconstruir uma concepção do professor-pesquisador e essa remodelação altera a noção de trabalho docente, misturando-a discursivamente com a noção de trabalho acadêmico.

No caso do interlocutor 10, ele aponta que a sua escolha não foi idealismo, porque ele tinha vocação, ou seja, dom, predisposição, dentre outras características que permitiram com que ele fosse se encaixando, justamente porque já sabia o que o esperava. Tanto, que ele argumenta repetidamente “*mas eu sabia, eu já sabia*”. O fato de “**encaixar-se**” indica a força da ideologia dominante, da aculturação e do processo de socialização do trabalho sobre o professor. É a própria subjetivação, compreendida por Mendes (2007) como a atribuição de sentido, expressa na relação do trabalhador com a sua realidade e com as suas formas de agir e pensar. É, pois, um processo de mudança prática e discursiva.

Nessa acepção, a ACD defende que o contato social com um dado campo ideológico tende a remodelar o processo de produção de discurso. No mesmo sentido, a SC denuncia que o processo de subjetivação do sujeito no trabalho reflete uma intensa transformação de significações que se estendem a outras instâncias da vida humana. Enquanto a PDT também reforça que a produção de sentidos se altera à medida que acontece o processo de engajamento da subjetividade do trabalhador aos padrões de organização do trabalho. De tal modo, que a relação com o trabalho e a interação social provocam novos significados e práticas discursivas. Isso é evidente ao se analisar as expectativas de alguns professores antes e depois de se tornarem docentes. Se nos trechos citados anteriormente eles afirmaram conhecer o conteúdo do trabalho docente antes de aderirem a essa dinâmica, em outras argumentações eles acabam apontando as “**surpresas**” que a prática do trabalho docente revela, remodelando seus discursos (como aconteceu com os interlocutores 10 e 17 que, em outras narrativas, revelaram que: “*eu num imagina que as coisas iam caminhar pra esse lado, pra essas exigências todas*” – interlocutor 10; e “*eu pensava o trabalho assim, né, mas produção aí de artigos, a gente num pensa*” – interlocutora 17).

Já os interlocutores 06 e 11 mencionam, claramente, os aspectos em que se surpreenderam com a prática docente ao vivenciarem as experiências com a organização gerencial do trabalho, comparando-as com a visão que tinham antes de se tornarem docentes. Por exemplo, o interlocutor 11 menciona: “*antes eu tinha uma **visão limitada**, né, não tinha posição crítica a respeito de como se dá o processo profissional aqui dentro da academia*”. Ele assume que sua visão era limitada porque imaginava basicamente as atividades do processo de ensino, e não a dinâmica de funcionamento, avaliação e controle de outras atividades correlatas, como a pesquisa. Ele tinha uma visão baseada no trabalho prescrito, nas concepções histórico-ideológicas e nas expectativas em relação à prática

docente, mas, ao submeter-se ao processo de subjetivação e confrontar as suas expectativas com a realidade de trabalho, altera-se a sua visão e o significado do trabalho. Tanto que o seu discurso **passa de:** “já imaginava a questão do ensino, de pegar aqui, do ensinar” **para** “eu me vejo agora realmente inteirado do processo”. Porque “**agora**” ele compreende as ordens ideológicas e hegemônicas desse modo de trabalho a ponto de analisá-las criticamente. Agora ele vivencia o processo e integra a dinâmica porque mobilizou seu corpo e sua subjetividade (DEJOURS, 2001; ENRIQUEZ, 2000) aos padrões do trabalho docente, mais propriamente aos padrões gerenciais do trabalho acadêmico.

Essa capacidade de compreensão das regras do jogo é importante para a análise porque, ao mesmo tempo em que o trabalho leva a um processo de subjetivação intenso, esse processo não consegue eliminar a percepção crítica desses agentes. Eles conseguem refletir sobre seu próprio trabalho e as regras a eles ligadas, assim como eles podem desenvolver essas críticas de modo explícito. O que não quer dizer, contudo, que essa capacidade de crítica faça com que eles deixem de seguir as regras do jogo ou de se ligar às demandas da ideologia gerencialista. Essas relações foram apreendidas, por exemplo, no estudo de Teixeira et al. (2012), em que os autores observaram como os agentes conseguem refletir a respeito das regras do campo no qual está inserido o seu próprio trabalho e, ao mesmo tempo, inserem-se nessa lógica produtivista. Para os autores, essa relação envolve simples necessidades de sobrevivência, como também a própria busca pelo prestígio acadêmico o qual eles são, muitas vezes, impelidos a obter.

Essa percepção crítica dentro do próprio processo de subjetivação, relacionado ao trabalho docente, também acontece com o interlocutor 06, para quem o trabalho docente discursivamente significava “*formar pessoas e gerar conhecimento pra sociedade, seja pra empresa, seja pra um profissional*”. Mas essa acepção foi remodelada ao engajar-se na dinâmica, pois como ele

argumenta “*hoje, eu percebo que a gente **tem** que cumprir indicadores*”. Interessante observar que, ao revelar sua percepção crítica a respeito dos bastidores do trabalho docente, ele deixa de falar na primeira pessoa do singular para falar na primeira pessoa do plural, ligando-se, agora, a um sujeito coletivo. Ele estabelece uma relação com esse sujeito coletivo ao reconhecer que se liga a um grupo que precisa cumprir determinados indicadores. Essa relação mostra que, mesmo quando o enunciado discursivo é de apenas um docente, a importância das relações sociais, no próprio processo de subjetivação, é evidenciada. É quando ele passa a fazer parte do grupo que ele se depara com as efetivas regras do jogo.

Teixeira (2012) e Teixeira et al. (2012), inclusive, chamam essas regras do jogo coletivamente compartilhadas de *nomos*, baseando-se nas ideias de Pierre Bourdieu, o qual seriam as leis de funcionamento de determinado campo que funcionam como regras do jogo. Sem o cumprimento dessas leis, não se faz parte do campo. No que se refere ao campo acadêmico, todas essas pressões mencionadas, em torno de produtividade, são exemplos claros dessas leis de funcionamento, além de várias outras.

Retornando ao enunciado do interlocutor 06, pelo gênero discursivo, percebe-se que ele se desaponta com a realidade de trabalho e apresenta a sua crítica ao modelo de organização da atividade docente na contemporaneidade, assentado em padrões de competência, produtividade e competitividade, como defenderam Hypólito (2011), Maccari et al. (2008) e Tinoco (2013), dentre outros tantos teóricos. Apesar disso, em sua fala, ele se recusa a denominar o trabalho docente “*como um outro qualquer*” tanto que ele reluta em caracterizá-lo, como se pode perceber no seguinte trecho: “*infelizmente, é... é um trabalho, ehh...*”, em que ele nem consegue terminar a oração e literalmente perde a fala. Acontece que aqui ele parece temer desqualificar sua própria prática. Entretanto, ao mesmo tempo aponta que: “*é como se a gente fosse operário do ensino*”.

A formação discursiva “*operário do ensino*” reforça uma perspectiva do trabalho docente que foge do discurso histórico-ideológico acerca da noção de emancipação, liberdade, autonomia (ROWE; BASTOS, 2009), conhecimento, desenvolvimento humano e mudança social (SCHWARZWELLER; LYSON, 1978) que perpassam essa categoria profissional. Na verdade, essa formação discursiva desconstrói a noção inicial do trabalho docente como uma prática que conduz à liberdade e à emancipação. Desconstrói, ainda, o conceito de Isaía (2005), para quem o trabalho docente é a materialização do saber, da arte e da libertação. Isso porque esse discurso revela uma realidade de pressões e tensões presentes no trabalho docente que transforma o sujeito da práxis emancipatória em um agente jugulado pelas estruturas sociais da organização do trabalho.

Todavia, esse discurso de “*operário do ensino*” não é o que compõe as referências históricas, sociais, formativas e ideológicas dos professores entrevistados, como visto nos trechos anteriores. A noção de operário pressupõe um trabalhador explorado em sua força de trabalho, com pouca ou nenhuma participação na gestão do seu próprio trabalho, e não é esse o discurso que se consome sobre o trabalho do professor, ou pelo menos não é isso que se imagina e/ou se divulga sobre ele. Apesar de alguns estudos indicarem crises identitárias no exercício da profissão (MANCEBO, 2007), perda de status social (CRUZ et al., 2010), aumento da carga de trabalho, desvalorização e precarização da atividade docente (MANCEBO; MAUÉS; CHAVES, 2006), dentre outros condicionantes. Acontece que, nos discursos acerca do que **é o trabalho docente e o que faz o professor em sua prática**, há uma polifonia de vozes (BRANDÃO, 2004), e de noções histórico-ideológicas que formatam concepções discursivas variadas e simplórias. Concepções essas que são ressignificadas e remodeladas a partir do engajamento subjetivo (DEJOURS, 2004a) às hegemonias e ideologias dominantes e aos padrões de organização do trabalho acadêmico.

Em síntese, constatou-se que os interlocutores se tornaram professores por influências familiares, educativas, formativas, sociais e discursivas. A maioria produziu um discurso de desresponsabilização pelas escolhas profissionais, justificando seus engajamentos for força do destino. E até mesmo aqueles que assumiram a opção pelo trabalho docente, ressaltaram suas características “**especiais**” para o cargo, indicando que foram destinados, escolhidos e direcionados para esse campo do trabalho. Ocorre que, em termos de análise textual, os estilos de linguagem adotados pelos professores demonstram os efeitos constitutivos do discurso e suas funções identitárias e relacionais (ORLANDI, 2001) operando sobre as escolhas profissionais desses agentes. Em termos de prática discursiva e social, percebeu-se que eles se identificaram com os discursos desse modo de trabalho e, ao se relacionarem com essa prática, passaram a consumir e reproduzir as ordens discursivas e as ideologias construídas nesse campo, o que justifica e valida a opção pela vida profissional acadêmica. Foi perceptível que eles foram influenciados por fatores discursivos e ideológicos de caráter objetivo e subjetivo, pois enquanto para alguns a vida acadêmica era um objetivo de vida (trabalho como fim), para outros era uma atividade-meio (trabalho como meio) para se alcançar novas conquistas, ou ainda uma “**rota de fuga**” das relações socioprofissionais de mercado, ou a possibilidade de uma carreira mais estruturada e segura no âmbito público.

Observou-se que, com os imperativos da ideologia gerencialista, a noção de trabalho docente e de trabalho acadêmico (que implica outras atividades além do ensino) se misturam e se confundem no discurso dos professores, dificultando a caracterização e a identificação do professor na contemporaneidade. Até porque, o discurso que legitima o trabalho docente em IFES parece privilegiar as atividades de pesquisa em detrimento do ensino. Constatou-se, também, que eles tinham uma concepção inicial do que enfrentariam em termos de realidade de

trabalho (baseados no trabalho prescrito, nas concepções histórico-ideológicas), entretanto, ao tornarem-se professores e absorverem os discursos hegemônicos do campo, suas práticas discursivas e sociais se alteram e novos discursos passam a ser produzidos e, para interpretá-los, segue uma discussão específica. Tais discursos, mesmo quando apontam problemas, não indicam mobilização para solucioná-los, mas quase uma acomodação que se reflete – como será discutido – na reprodução e legitimação do discurso hegemônico gerencialista.

5.3.2 Concepções simbólico-discursivas do trabalho docente

Conforme Enriquez (2000), o trabalho é uma das formas de produção de sentido e significado, e este estudo aponta que cada agente constrói, baseado em sua experiência, um significado particular para o seu trabalho e um modo específico de caracterizá-lo, pois esse significado é carregado de signos, símbolos e concepções discursivas construídas de acordo com a experiência do trabalhador com a organização do trabalho. Inclusive, porque Aubert e Gaulejac (2007) indicam que a gênese social do significado existencial do trabalho está nesse processo de subjetivação.

Percebeu-se que as concepções discursivas que emergem para caracterizar o trabalho docente podem ser agrupadas em três blocos de significados, a saber: (1) concepções que reforçam uma ideologia positiva do trabalho; (2) concepções que manifestam as formas de poder envolvidas na atividade docente; e (3) concepções que revelam as experiências negativas no âmbito da academia. No que se refere à dimensão “**ideologia positiva do trabalho**”, percebeu-se que parte dos professores se apropria de um discurso positivo sobre seus trabalhos, na tentativa de demonstrar a validade das atividades desempenhadas.

Para verbalizar tais concepções acerca do que significa ser professor universitário do ensino superior público na contemporaneidade, os professores apontaram alguns objetos discursivos como “*missão*”, “*diversão*”, “*dom*”, “*liberdade*”, “*referência*”, “*objetivo de vida*”, “*responsabilidade*”, “*compromisso*”, dentre outras denominações como se pode observar nos trechos das falas de alguns dos interlocutores.

Olha, pra mim é muito claro que isso aqui é uma missão, muito claro, né. [...] e pra mim num tem essa dimensão do peso do trabalho, porque eu trabalho realmente com muito prazer e trabalho muito forte com a ideia de que esse professor tem que ser alguém que abre caminho, sabe, que, que sempre ehhe orienta, estimula, critica, ahhhh torna desconfortável a situação do outro, que é pra ele se mexer e tudo mais (Interlocutor 02).

Ah, uma diversão. Eu adoro, eu me divirto...! Ah, eu num sei, eu acho... as pessoas tão sofrendo e eu me divertindo. Eu ADORO! Eu gosto de brincar, eu... de fazê os meninos ficar horrorizados, essa coisa toda... (Interlocutor 03).

Percebo minha profissão como um papel fundamental na formação profissional, né, que é a área de graduação e também na formação da crítica, né, a crítica na sociedade. É um dom (Interlocutor 15).

Então, significa responsabilidade né. Eh, ela é muito grande principalmente porque você tem um compromisso muito grande com a sociedade né, com, com, com os sonhos dos alunos, né (Interlocutora 13).

Como expressa o interlocutor 02, é “*muito claro*” que o trabalho docente é uma “*missão*”, pois se trata de uma atividade missionária, que envolve o cumprimento de uma tarefa que lhe foi predestinada. Ao atribuir tal significado ao trabalho docente, esse discurso reforça a ideia de que há um direcionamento, uma vocação que leva à carreira docente. Percebe-se que da forma como soa esse e os demais discursos, o trabalho docente “**não é para**

qualquer pessoa”, mas, sim, para indivíduos preparados para orientar os outros e cumprir as missões do ofício. É uma missão, porque, segundo ele, “*num tem essa dimensão do peso do trabalho*”, como toda e qualquer atividade laboral. Primeiro, porque ele trabalha com “*muito prazer*” e, segundo, porque ele acredita que “*ser professor*” é abrir caminhos, orientar, estimular, criticar e tornar desconfortável a situação do outro. De acordo com Fairclough (1991), há que se reconhecer que o sentido não repousa simplesmente no texto (discurso escrito ou não), mas, sim, nas imbricações macro e microsociais que provocam efeitos de sentido. Ou seja, com esse discurso, o interlocutor 02 intenta provocar efeitos de sentidos positivos sobre a prática docente e justificar seu engajamento profissional nessa atividade, apesar de o contexto de hegemonização da ideologia gerencialista apontar outros condicionantes, como precarização, mercantilização e produtivismo exacerbado (MAGRO; PINTO, 2013).

De mesmo modo, fazem-no os interlocutores 03, 13 e 15 ao posicionarem seus discursos nessa mesma perspectiva positiva. O interlocutor 15 aponta que se trata de uma atividade que exerce “*um papel fundamental na formação profissional*” e na “*formação da crítica, né, a crítica na sociedade*”. Ele utiliza o objeto discursivo “**fundamental**” para descrever o quão importante é o trabalho do professor universitário na formação de profissionais e cidadãos. Seu discurso se alinha à concepção intitulada pela OIT (1984), para a qual os professores são responsáveis pelo preparo do cidadão para a vida. Além de se tratar de um trabalho peculiar, com reconhecido papel social, esse agente ainda esclarece que ser professor é um “**dom**”, mais propriamente uma dádiva, indicando que não se trata de um “**trabalho qualquer**”, mas de uma atividade significativa, “**para poucos**”, como mencionou também o interlocutor 02. Esses discursos reforçam a perspectiva já defendida de que eles foram destinados, escolhidos e direcionados para atuarem nesse campo de trabalho.

O interlocutor 03, por sua vez, produz efeitos de sentido de diversão no trabalho ao verbalizar a formação discursiva *“ah, uma diversão. Eu adoro, eu me divirto...!”*, indicando que tem grande apreço pela sua prática. Tanto que ele usa a expressão *“eu gosto de brincar, eu... de fazê os meninos ficar horrorizados, essa coisa toda...”*. Nesse ínterim, além de diversão, o trabalho docente se assume como uma **“brincadeira”**, no sentido de **“horrorizar”** os alunos, pois a construção das relações de poder e o exercício do poder sobre o outro é que torna tão confortável, divertido e prazeroso ser professor universitário. Envolve um processo de tirar os alunos de suas zonas de conforto, tarefa não prescrita, mas incorporada pelo docente, que reforça a importância das relações de poder como elemento constituinte do significado do trabalho docente. Ademais, assim como o interlocutor 02, esse agente também indica que não sofre no trabalho, apesar de Dejours (2001) indicar que o sofrimento é inerente à atividade laboral. Tanto, que ele pontua *“as pessoas tão sofrendo e eu me divertindo”*. Aqui, ele delimita claramente a dimensão do **“eu”**, da dimensão do **“nós”**, ou seja, na instância individual e particular o trabalho é diversão, mas na instância coletiva é sofrimento. Esse discurso aponta que os outros (professores), de modo geral, estão sofrendo em suas realidades de trabalho pela ausência de mudanças individuais nas relações de poder para garantir um controle sobre esse sofrimento, ou ainda pela constatação de que o contexto discursivo foi se alterando no sentido de maiores exigências (não controláveis) acerca do trabalho docente (TINOCO, 2013), para assegurar a manutenção da lógica gerencial na educação.

Destarte, as conotações (missão, diversão e dom) imprimem significados positivos, peculiares e transcendentais para a prática docente. Além disso, como demonstrou a interlocutora 13, trata-se de *“um compromisso muito grande com a sociedade né, com, com, com os sonhos dos alunos, né”*. Essa argumentação, além de reforçar o papel social do trabalho docente, ainda traz outras

representações discursivas como a ideia de compromisso e de responsabilização. Aqui, o professor se assume como um agente responsável com os “sonhos” dos alunos, no sentido de facilitar/orientar a realização destes. Embora algumas dessas responsabilidades componham parte do trabalho prescrito, a incorporação delas no exercício diário exerce certa pressão sobre o docente, que utiliza esse discurso como forma de valorizar o seu trabalho, valorizando-se também.

De modo geral, pela força dos enunciados percebe-se que ser professor universitário do ensino superior público significa cumprir uma missão de vida, de transformação dos outros e de si mesmo. Significa responsabilidade na formação de cidadãos e de profissionais. Significa diversão, pelo exercício do poder da intelectualidade. Ademais, é atuar para a formação da crítica na sociedade, abrir caminhos para que as pessoas se reposicionem em suas práticas sociais e reflitam mais criticamente suas práticas discursivas. É um compromisso, um dom e uma responsabilização com a realização dos sonhos de outrem.

Percebe-se que, ao caracterizar suas ocupações, os próprios professores, em sua maioria, são enfáticos em suas colocações e preocupam-se em manter uma coerência lógica de seus discursos com o que foi socialmente construído acerca da prática docente como um trabalho: (a) intelectualizado, de saberes práticos, científicos e engajamento ético (ISAÍÁ, 2005); (b) emancipatório e transformador (ROWE; BASTOS, 2009); (c) central no desenvolvimento humano e na mudança social (SCHWARZWELLER; LYSON, 1978); e (d) congregado de múltiplos capitais, competências e habilidades na produção e disseminação do conhecimento (BASTOS, 2007). De tal modo, que essa concepção histórico-ideológica, acerca do trabalho docente, atravessa o discurso dos entrevistados, pois todos eles reconhecem a docência como um trabalho ético, formador de valores, ideias, comportamentos e direcionamentos de vida – concepção essa que se relaciona ao *trabalho-opus* (ARENDDT, 2004) e reforça a

ideologia positiva do ato de trabalhar. Assim, eles acabam por reproduzir algumas interlocuções discursivas naturalizadas nesse campo, tais como: “*trabalho decente*”, “*formação de cidadãos*”; “*trabalho influenciador*”; “*libertação e emancipação*”; “*busca do conhecimento*”, dentre outras expressões que reforçam o status social dessa profissão, como pode ser observado em alguns trechos discursivos.

[...] acho que é uma profissão decente, boa né, agradável e... e que tem alegrias, muito né importantes aí, realizações... (Interlocutora 17).

Assim, digamos, é um trabalho influenciador, porque a gente forma, né, form..., forma as pessoas com o conhecimento (Interlocutor 16).

Ah, eu penso assim que, que é um trabalho importante né, porque o conhecimento ele, ele traz certa liberdade e autonomia, né, pras pessoas, num sei. Mas é muito importante (Interlocutor 05).

As concepções desses professores se alinham ao discurso social construído em torno do trabalho docente, tanto que eles externalizam expressões, como diria Fairclough (2003), “consumidas” no campo, para reforçar a identidade do professor universitário como um agente de transformação social, indispensável à sociedade pela sua capacidade de influenciar/formar pessoas por meio do conhecimento. Observa-se, mais uma vez, que a concepção histórico-ideológica sobre o trabalho do professor atua na constituição das identidades socioprofissionais desses trabalhadores, reforçando um discurso positivo para a prática desse profissional.

Entretanto, um aspecto é curioso nas falas desses entrevistados, o fato de eles se posicionarem no discurso com certo grau de incerteza/dúvida sobre o que estão proferindo. Por exemplo, como ocorre com a interlocutora 17 que inicia sua argumentação com a expressão “*acho que é*”, ou seja, ela não demonstra ter

certeza do que diz. O mesmo ocorre com o interlocutor 16, ao enfatizar “*assim, digamos*” num tom de incerteza e com o interlocutor 05, ao dizer “*ah, eu penso assim*” e “*num sei*”. É perceptível como eles desejam passar um dado discurso, mas, ao mesmo tempo, eles próprios não têm certeza de que esse discurso reflete a prática social. Acontece que o contexto discursivo tem apontado outros condicionantes acerca do trabalho docente, pois como afirma Freitas (2007) e demais autores, na atualidade o trabalho do professor universitário tem perdido suas raízes essenciais de trabalho decente e valorativo.

Todavia, apesar do tom de incerteza e dúvida de alguns entrevistados, os significados produzidos pelos discursos, de modo geral, posicionam positivamente o trabalho do professor universitário, pois, além das concepções positivas do trabalho – como missão, diversão, dom, responsabilidade, liberdade – eles reforçam também que se trata de um trabalho importante, decente, bom, agradável, influenciador, emancipatório e transformador.

Não obstante, ao mesmo tempo aparecem sutilmente nos discursos dos professores outros símbolos que permitem representar o trabalho docente sob outro bloco de significados, que consiste nas “**formas de poder envoltas na atividade docente**”, haja vista que, para Foucault (2007), o poder é um dos elementos-chave da interpretação dos discursos. Além disso, considera-se que toda a relação de poder é uma relação discursiva (FAIRCLOUGH; WODAK, 1997). Sévigny (2001) afirma que é na sua relação com a prática de trabalho e com as formas de poder que os significados emergem. Assim, neste bloco, destacam-se as relações de poder que reforçam ideologias e expressam vaidades no campo do trabalho, apresentando novos significados, explícitos nos objetos discursivos: “*prestígio*”, “*posição social*”; “*poder*” “*influências*”, “*inquietação*”, “*causar desconforto*”, “*ser referência*”, dentre outras expressões (que já apareceram nos discursos anteriores para elencar os

elementos positivos do trabalho), mas que aqui se apresentam em formatos e significados diferentes. Os trechos abaixo ilustram essa premissa.

Eu percebo essa profissão como primeiro, de prestígio, é uma, um, é um, é uma posição que te dá prestígio... (Interlocutor 07).

[...] eu trabalho muito com o pessoal da Argentina, qualquer lugar que cê chega você é super respeitado porque cê é um professor federal, no Chile é a mesma coisa, eu vou no Chile também, as pessoas te respeitam porque sabem da universidade aqui, brasileira, né (Interlocutor 16).

Eu acho que a gente é muito referência, é uma profissão perigosa por isso, porque dá pra ri e dá pra chorá, né? Por isso que, é uma profissão... que requer cuidados, requer cuidados (Interlocutor 12).

Eu consigo influenciar positivamente muita gente, né. Então significa que eu consigo, ahhh fazer algo mais do que trabalhar, do que fazer a minha obrigação, né. Eu consigo motivar as pessoas de uma maneira um pouco mais..., duma maneira que transcende, né, a mera relação professor-aluno (Interlocutor 10).

[...] eu adoro ver o desconforto que eu causo. E isso é muito importante pra mim porque significa que a educação é isso, é um processo de emancipação que passa pelo outro se libertar. (Interlocutor 02)

E eu gosto disso, quer dizer, cê põe o pessoal pra ficar meio chocadinho mesmo. Eu acho que o papel do professor é um pouco isso. “Oh, tem uma realidade aí que ocêis num tão falando, ou cê acha que todo mundo vai ser gerente?”. Eu já tô falando pros meus atuais, “Olha, eu e o meu grupo são de Aspen, vocês é Iriri. Vocês tão entendendo qual é a discussão aqui que nós tamos tendo? Nós que estamos em Aspen vamos tomar *champagne*, lindos e maravilhosos e chamaremos vocês de colaboradores”. [...] eu nunca vou encontrar vocês em Aspen, eu tenho certeza disso. E se encontrar, favor caprichem no inglês “[...], *please*”, aí eu posso dar uma atençãozinha (Interlocutor 03).

Percebe-se pelos discursos que se trata de um trabalho que promove prestígio e status a quem o exerce garantindo diferenciais de poder sobre outros

(alunos, colegas de trabalho). Como coloca o interlocutor 07, “*é uma posição que te dá prestígio*”, ou seja, que favorece reputação, poder de influência e importância em determinadas relações. Para exemplificar isso, ele menciona em outros trechos da entrevista que é bem visto e muito reconhecido na sociedade em que se insere por ser professor universitário, indicando que essa posição lhe permitiu comprar uma boa casa, abrir crédito no mercado, dentre outras vantagens. De mesmo modo, reforça o interlocutor 16, que essa profissão favorece o reconhecimento e o respeito, até mesmo em âmbito global, pois o torna bem visto até em outros países, sem falar no reconhecimento por parte dos pares. Para enfatizar essa acepção, ele utiliza a formação discursiva “*qualquer lugar que cê chega você é super respeitado porque cê é um professor federal*”. Nesses termos, primeiro o professor goza do poder de ser “**super respeitado**” em função da atividade que exerce e, segundo, goza do poder de trabalhar na esfera federal.

Já na fala do interlocutor 12, ser professor universitário o coloca em uma posição de destaque, uma vez que ele se torna “*referência*”, por aquilo que faz e fala. Ele, inclusive, menciona sobre o “**perigo**” que é ocupar essa posição social, porque ela pode refletir tanto o prazer de se tornar referência, quanto o sofrimento, por não conquistar essa posição. Ele indica ainda que “*requer cuidados, requer cuidados*”, porque o professor precisa ter domínio dessa relação sobre o outro, indicando que, em função disso, a prática do trabalho docente requer cuidados no sentido das repercussões práticas. Como afirma Orlandi (1996), o ato de repetir o já dito e repisar enunciados é uma das formas de fortalecer um dado discurso, mais propriamente o do “**trabalho docente como referência**”. Na verdade, a argumentação desse agente reforça a importância do discurso do professor e, ao mesmo tempo, demonstra o quão melindroso é essa prática discursiva no sentido dos impactos que pode causar na relação com os outros (alunos, colegas, sociedade).

Em consonância com essa perspectiva, o interlocutor 10 indica que consegue “*influenciar positivamente muita gente*”, deixando evidente seu exercício de poder. Ele ainda esclarece que consegue motivar as pessoas de uma maneira que transcende a relação professor-aluno. Aqui, a influência do professor está para além da prática docente, pois como ele bem diz “*consigo, ahhh fazer algo mais do que trabalhar, do que fazer a minha obrigação, né.*”. Portanto, influenciar as pessoas é para ele **algo além do trabalho**, enquanto para o interlocutor 12, essa prática faz parte das atividades do ofício. Todavia, percebe-se que ele usa a formação discursiva “*algo mais do que trabalhar*”, para indicar sua capacidade de exercer o poder como professor fora do espaço de trabalho, em função da identidade que assume como docente na sociedade. Tal argumentação reforça, ainda, a importância dos aspectos não prescritos no cotidiano de trabalho desses profissionais.

No caso dos interlocutores 02 e 03 é perceptível que o conjunto de significados que o trabalho docente assume está relacionado com as formas de exercício do poder sobre os envolvidos no processo. Ao enunciarem “*eu adoro ver o desconforto que eu causo*” (interlocutor 02) e “*eu gosto disso, quer dizer, cê põe o pessoal pra ficar meio chocadinho mesmo*” (interlocutor 03), é notório que eles se orgulham ao informar que causam incômodo, que provocam e inquietam as pessoas com os seus trabalhos, no sentido de causar desconfortos rumo a uma reflexão mais aprofundada dos fenômenos e fatos sociais. Está explícito na fala do interlocutor 02 o poder que o professor exerce ao direcionar o caminho dos sujeitos rumo à emancipação, de modo que ele se torna responsável pela libertação do outro. Além disso, esse agente ainda assume o quão importante é essa relação entre direcionamento e emancipação/libertação no exercício do trabalho docente, pois implica uma condição de poder que favorece o professor como o sujeito da ação.

No discurso do interlocutor 03, ao expressar “*eu e o meu grupo são de Aspen, vocês é Iriri*”, está explícita a relação de poder que a intelectualidade e o conhecimento do professor lhe permite. Para demonstrar isso, esse agente utiliza de recursos metafóricos do tipo “Aspen e Iriri”, onde Aspen denota um espaço luxuoso e Iriri um espaço precarizado. Nessa acepção, percebe-se nas intertextualidades a força do enunciado e da mensagem que esse agente passa com tal discurso, reforçando que o grupo dos intelectuais (ou grupo de Aspen) está acima do grupo que ele denomina de “*colaboradores*” (grupo de Iriri). Na linguagem empresarial, é a relação do patrão e do empregado, o patrão como o ser que pensa e o empregado como o ser que executa, conforme as concepções clássicas da ideologia taylorista. Portanto, estão explícitas as ordens de poder e de dominação que permeiam as relações nesse campo de trabalho. Ademais com o enunciado “*eu e o meu grupo*”, emerge a relação de força do coletivo, que também reforça uma perspectiva de relação de poder entre grupos sociais.

Observou-se, de modo geral, que os interlocutores se envaidecem ao falarem sobre seus trabalhos e sobre as posições que ocupam como professores universitários do ensino superior público federal. Essa vaidade ficou evidenciada em um conjunto de símbolos apreendidos durante o processo, como espaços de trabalho carregados de certificados, de menções honrosas, de homenagens, de títulos, etc. Por exemplo, o tom de voz, as expressões corporais e os estilos discursivos adotados pelos professores, ao falarem de suas posições na academia, reforçaram as manifestações de poder que o trabalho docente permite. Nas falas, a tentativa de se autoafirmarem reconhecidos na sociedade e nas várias arenas da academia e, para isso, a expressão “**por exemplo**” foi utilizada várias vezes nos discursos como forma de exemplificar momentos e situações que ilustravam tal reconhecimento. E, apesar de aparecerem várias concepções simbólico-discursivas diferentes, o elemento chave é o poder que permeia as relações e os contextos em que esses significados emergem.

Ressalta-se que as relações de poder são representadas pelas posições dos sujeitos no tempo e no espaço e se evidenciam pelos enunciados que, por sua vez, refletem a influência do destinatário e de sua resposta. E é justamente essa influência discursiva que determina o poder existente entre dois ou mais agentes (FAIRCLOUGH, 2003), ou seja, entre professor e aluno/instituição/sociedade. Foram essas e outras observações que permitiram chegar ao entendimento de que um dos significados mais relevantes desse modo de trabalho é a condição de poder que ele permite. É como destacou Dejours (2006) que o trabalho representa uma forma de relação social que se desdobra em relações de poder, de desigualdade e de dominação. E, no caso dos professores, a manifestação de poder está atrelada à capacidade de formar opiniões, discursos e construir ideologias e concepções de verdade que orientam o comportamento das pessoas.

Outro ponto importante que merece destaque é que os professores das duas universidades federais instaladas nas cidades de médio porte se sentem altamente reconhecidos pelos cargos (posições sociais) que ocupam. E isso ficou evidente nas suas falas. Por exemplo, o interlocutor 07 mencionou claramente que *“aqui, a gente é muito reconhecido né, tem esse status porque a gente é pequeno... Se fosse em [nome da cidade], seria diferente”*. Esse trecho indica, inclusive, que a percepção que ele tem do seu próprio trabalho envolve essa dimensão do reconhecimento social porque ele está em um contexto que favorece isso, o que não ocorreria caso ele trabalhasse em outra universidade instalada na capital, por exemplo. Ao passo que os professores da universidade localizada em cidade de grande porte, sentem o poder mais na capacidade intelectual e no reconhecimento dos pares, do que propriamente o reconhecimento da sociedade onde atuam. Essa perspectiva reforça o quão é importante situar o discurso do interlocutor em seu meio social e correlacionar a

prática discursiva com a prática social e textual para absorver a essência dos discursos produzidos.

Do mesmo modo que a relação de poder que se estabelece entre os agentes é responsável por emitir significados, a inversão do poder na relação de trabalho também é, e tende a desconstruir a noção anterior do que significa ser professor universitário do ensino superior público. Por exemplo, no discurso do interlocutor 10, um dos fatores que atribui significado à sua atuação de professor é o fato dele exercer o poder como meio de influenciar positivamente as pessoas, como se pode observar em sua fala “*eu consigo influenciar positivamente muita gente, né*”. Entretanto, numa situação em que ele não consegue exercer esse poder de influência, o sentido se altera e o trabalho ganha a conotação de “**cruel**”, ou seja, deixa de representar prazer e se assume como sofrimento. Um dos trechos do discurso desse professor ilustra tal alegação:

São 100 pessoas, 130 pessoas dentro dum, dum salão, né. E pra dominar aquilo? Você não tem autoridade ali. É um entra e sai o tempo todo, conversa se quiser e se você, botar, botar uma vírgula fora do lugar os caras te ridicularizam na hora, né, adolescentes, juvenzinhos. São cruéis, né. Essa parte do trabalho da gente é cruel (Interlocutor 10).

O fato de ele assumir a sua falta de autoridade em um determinado contexto reverte toda a linguagem e o discurso sobre o seu trabalho. O receio de ser ridicularizado, apesar de sua posição intelectualizada, o direciona a denominar os alunos de “*adolescentes, juvenzinhos*”, assumindo-se como “vítima” nesse espaço discursivo. Mas o pano de fundo dessa discussão não consiste em desmerecer os alunos, mas dar visibilidade ao trabalho docente em suas diferentes dimensões (como as de prazer e de sofrimento), pois o que está presente nas intertextualidades discursivas da fala desse interlocutor é o fato de seu trabalho lhe permitir, ao mesmo tempo, regozijar-se do poder da influência

num dado contexto e, em outro, temer ser ridicularizado pela ausência de autoridade. Tal constatação também alinha os resultados desta tese às perspectivas de Antunes (2004), Enriquez (2001) e Seligmann-Silva (1990), para os quais o trabalho se torna compreensível a partir da interpretação de suas dualidades, haja vista que pode representar tanto construção quanto degradação, tanto prazer quanto sofrimento, tanto liberdade quanto dominação.

Ressalta-se que essa perspectiva das dualidades do trabalho perpassa a maioria dos discursos dos professores, pois os sentidos de prazer e sofrimento estão presentes nas intertextualidades e nas interdiscursividades das falas. Por exemplo, nos trechos: “*num tem a dimensão do **peso** do trabalho, porque eu trabalho realmente com muito **prazer***” (interlocutor 02), “*as pessoas tão **sofrendo** e eu me **divertindo***” (interlocutor 03) e “*porque dá pra **ri** e dá pra **chorá***” (interlocutor 12), estão claramente evidenciadas as dualidades e as dimensões positivas e negativas do trabalho docente, bem como o reforço de que eles acontecem em âmbito individual e coletivo.

E foi baseado nessa compreensão que se percebeu nos discursos dos entrevistados um terceiro bloco de significados referente às “**experiências negativas no âmbito da academia**”. Nessa categoria, emergiram elementos discursivos que refletem em vez da positividade, as negatividades do trabalho docente e reafirmam a condição de trabalho precarizado tão debatida na academia por teóricos como Bosi (2007), Cruz et al. (2010), Cruz e Lemos (2005), Cupertino e Garcia (2012), Esteve (1999), Freitas (2007), Freitas e Cruz (2008) e Mancebo, Maués e Chaves (2006), dentre outros estudiosos. É importante ressaltar que as formações discursivas que permitiram chegar a esse entendimento surgiram a partir de várias provocações, pois somente depois que os professores ressaltaram a ideologia positiva do trabalho docente, é que tais objetos discursivos vieram à tona. Especialmente nesse ângulo de análise, observou-se certa resistência na manifestação da maioria dos entrevistados.

Houve pausas, expressões de preocupação, inquietações e frases interrompidas, que, de algum modo, expressam elementos silenciados nas práticas discursivas, como dúvida, medo, insegurança, incerteza, etc. Alguns, depois de longa conversa, expressaram as negatividades do trabalho, já outros posicionaram seus discursos em forma de perguntas e questionamentos, como se pode perceber nos trechos apresentados.

Então cê entra lá, cê dá aula, cê vai lá, cê faz pesquisa, cê vai lá e... publica artigo, então cê tem que cumprir requisitos, né? O trabalho de reflexão, por exemplo, é o trabalho de autonomia né, de liberdade, isso a gente num, num é não (Interlocutor 06).

É um trabalho escravizante, no sentido assim, a gente trabalha pra..., demais mesmo, num é? Mas, é um trabalho que tem valor, digo assim, pra mim (Interlocutor 05).

Eu acho o seguinte, que na realidade deveria ser mais valorizado porque a gente forma cidadãos e profissionais. Eu procuro formar mais cidadãos, porque eu entendo que o mercado vai, na realidade, selecionar os profissionais (Interlocutor 08).

O que ela [profissão docente] representa? Num sei, cê sabe? Percebo ela assim... de uma forma diferente que eu nunca imaginei que eu fosse perceber [pausa]. Ahhh... como uma outra profissão qualquer (Interlocutor 14).

Eu sempre acreditei naquilo que a gente conversa... de que a universidade é lugar que você forma o cidadão, forma pessoas, sempre acreditei nisso [pausa]. Confesso que, depois desse tempo, não sei se a academia realmente age assim, né? Eu acho que não. [...] A gente usa isso como um gatilho em alguns momentos, que a gente quer falar da importância do nosso trabalho, que a gente quer falar da, da, da forma como é relevante a docência universitária, a gente usa, "não, aqui a gente forma o cidadão, a gente forma aquele que é pensador, aquele que é crítico, forma o bom profissional" (Interlocutor 11).

Os enunciados produzidos pelos professores evidenciam experiências e significados negativos com o trabalho, explicitados nas interlocuções do tipo: “*profissão qualquer*”, “*trabalho escravizante*”, “*negação do trabalho reflexivo e libertador*”, “*trabalho rotineiro*”, “*desvalorizado*”, dentre outros elementos e objetos discursivos. Na argumentação do interlocutor 06 aparece como aspecto negativo o fato do professor cumprir com as atividades prescritivas do trabalho docente, quais sejam: dar aula, fazer pesquisa, publicar artigos científicos, dentre outras atividades relacionadas ao ato de “*cumprir requisitos*”. Nesse caso, tal formação discursiva reflete aspectos negativos do trabalho docente, pois vem acompanhada da negação de práticas comuns da rotina do professor universitário, como “**trabalho de reflexão, trabalho de autonomia e de liberdade**”. Da forma como o interlocutor coloca, evidencia-se que esse trabalho significa meramente o cumprimento de regras do ofício, uma vez que não conduz à liberdade e à emancipação, tão esperada e requerida ideologicamente no campo da intelectualidade e da prática social do professor. Ele faz essas afirmações trazendo para o debate as experiências subjetivas que vivencia com a atual organização do trabalho docente - focalizada na ideologia gerencialista de gestão.

Ao contrário do interlocutor 06, que é conciso em sua enunciação, os interlocutores 05, 08, 11 e 14 lançam seus discursos ensejando as inseguranças e as incertezas que trazem sobre o modo de caracterização do trabalho docente. Tanto que eles utilizam de várias expressões como: “*num sei, cê sabe?*”; “*num é?*”, “*eu acho*”, “*não sei se*”, “*eu acho que não*”, “*eu penso*”, “*deveria ser*”, para produzirem seus discursos. Na verdade, eles utilizam de um recurso linguístico tentando encontrar respaldo de suas argumentações nos ouvintes, como se percebe no trecho “*cê sabe?*”. Mais propriamente, o que eles pretendem com essas expressões é buscar o reconhecimento externo sobre as características e dificuldades do trabalho docente.

Tanto que nas intertextualidades estão presentes as experiências e os significados negativos que eles externalizam sobre suas práticas. Por exemplo, o interlocutor 05, ao apresentar a formação discursiva “*é um trabalho escravizante*”, denuncia um modo de *trabalho-labor* em consonância com a perspectiva histórica do ato de trabalhar como uma condenação. Entretanto, apesar do trabalho dele ser “**escravizante**”, ainda assim tem valor, como ele bem diz com a expressão “*para mim*”, ou seja, no âmbito individual e não no social. Esse enunciado denota a desvalorização conceitual do trabalho docente, reforçada nos estudos de Cruz et al. (2010), Freitas (2007) e Silva e Mafra (2013), dentre outros. O que implica dizer que se trata de um trabalho que tem valor para quem o exerce. Considerando a relevância do trabalho na constituição da identidade do trabalhador, valorizar o trabalho, apesar dos problemas e aspectos negativos é também valorizar-se.

Outro texto que indica tal desvalorização é o enunciado do interlocutor 08 “*deveria ser mais valorizado*”, no qual o professor expõe seu descontentamento com a repercussão dos resultados do seu trabalho na sociedade. Ele ainda justifica a necessidade de valorização da sua profissão pela via de um dos elementos prescritivos desse modo de trabalho, que, no caso, é a formação de cidadãos e profissionais. Segundo o Cadastro Brasileiro de Ocupações (BRASIL, 2014), cada professor universitário recebe uma descrição sumária e detalhada de suas ocupações, conforme a área que leciona, por exemplo, Professor de Administração (CBO 2348-10), Professor de Ciência Política do Ensino Superior (CBO 2347-20). No entanto, entre as várias categorizações é comum a descrição prescritiva de “**formar cidadãos e profissionais**”. Inclusive, esse é um dos fatores que torna o trabalho docente um trabalho decente, conforme as ordenações da OIT (1984). Em função disso, é que parte dos professores ressaltou a necessidade de valorização dessa prática, pois a sua própria ordenação prescritiva já indica sua importância e peso social.

Nas intertextualidades dos enunciados está explícito que o trabalho do professor universitário carece de reconhecimento social, pois os próprios professores questionam se o seu trabalho tem cumprido esse papel (de formar cidadãos e profissionais). O discurso do interlocutor 11 demonstra que, apesar dele acreditar nessa orientação, ele próprio não sabe se a academia realmente age assim, ou seja, se realmente cumpre essa função, tanto que ele argumenta em tom crítico “*eu acho que não*”. Há um choque entre os valores dos docentes e as condições de trabalho que enfrentam cotidianamente. Um choque entre o trabalho prescrito e idealizado e o trabalho real. E argumenta ainda que, diante disso, o professor utiliza “*como um gatilho*”, em alguns momentos, o ato de “**falar da relevância da docência universitária**”. Nesse trecho discursivo, enuncia-se o fato de o professor desconhecer a verdadeira essência de sua prática, o propósito de seu trabalho – o que indicaria a perda de identidade. Portanto, estes resultados reforçam a premissa de Mancebo (2007) de que os professores têm sofrido crises identitárias no exercício de suas atividades, em função das mudanças tecnológicas, sociais, políticas e ambientais e, principalmente, em função das mudanças contextuais e discursivas emergidas com a hegemonização da ideologia gerencialista no âmbito da universidade pública.

Mais que isso, especialmente esse discurso reforça a perspectiva de que o professor apresenta a ideologia positiva de seu trabalho como forma de silenciar vivências e experiências negativas em sua prática, ou até mesmo para tentar resgatar os valores, símbolos e significados do trabalho docente na sociedade contemporânea, em contraposição à assistida precarização e desvalorização dessa categoria profissional. Também, pode ser considerada uma estratégia de enfrentamento do sofrimento, que ocorre quando há um choque entre as ordenações prescritivas da organização do trabalho e os anseios e desejos do trabalhador (DEJOURS, 2001), como bem ilustrou o interlocutor 06.

Ressalta-se, ainda, que somente três, dos dezessete entrevistados problematizaram as contradições do contexto de trabalho nesse âmbito da discussão. Nos demais casos, percebeu-se certa relutância em falar sobre tais aspectos.

De modo geral, o que se pode ponderar é que as concepções simbólico-discursivas do trabalho docente emergem por meio da experiência prática do professor e da relação dessa experiência com sua concepção ideológica de trabalho docente. O discurso do interlocutor 14 reforça essa perspectiva, pois ao trazer para sua fala o enunciado “*percebo... de uma forma diferente que eu nunca imaginei que eu fosse perceber*”, ele problematiza o choque entre a concepção ideológica (seus anseios) e a prática (engajamento subjetivo à organização do trabalho). O objeto discursivo “**nunca**” indica a contradição daquilo que ele imaginava/acreditava sobre o trabalho docente (concepção ideológica) com aquilo que a sua experiência lhe revelou (prática). A expressão “*como uma profissão qualquer*” soa num tom de desabafo. Como se por meio desse enunciado fosse possível dizer “tudo” sobre o que significa ser professor universitário do ensino superior público. Significa uma desvalorização da profissão em termos discursivos e em termos de prática social.

Em resumo, os significados que o trabalho docente comporta são inúmeros e multivariados, compondo um repertório discursivo de representações que variam de acordo com contextos subjetivos e objetivos distintos. Tais representações refletem as ideologias naturalizadas nesse campo e as intersubjetividades e interdiscursividades dos sujeitos com base em sua experiência. Assim, no estudo realizado, as concepções simbólico-discursivas do trabalho docente foram agrupadas em três blocos de significados, e na tentativa de sintetizar foi construído o Quadro 11, que apresenta as principais formações discursivas encontradas em cada uma das categorias.

Categoria	Descrição	Objetos/Formações Discursivas
Reafirmação da ideologia positiva do trabalho	Essa categoria agrupa os objetos e as formações discursivas relacionadas às positivities do trabalho e à concepção de <i>trabalho-opus</i> .	Ser professor é uma missão; Eu me divirto; É um dom; Significa responsabilidade; Caminho para a liberdade e para a emancipação; Fundamental na formação profissional; Alguém que abre caminho; Profissão decente; Trabalho influenciador; Transformação social.
Manifestação das formas de poder que atravessam a atividade docente	Essa categoria agrupa os objetos e as formações discursivas relacionadas às relações de poder que se estabelecem por meio da prática docente.	Posição que te dá prestígio; Influenciar positivamente; A gente é muito referência; Profissão perigosa; Ver o desconforto que eu causo; Chocar; Ser super respeitado.
Revelação das experiências negativas	Essa categoria agrupa os objetos e as formações discursivas relacionadas às negatividades do trabalho e à concepção de <i>trabalho-labor</i> .	Profissão como outra qualquer; Trabalho escravizante; Desvalorizado; Cumpre requisitos; Negação da reflexividade e da liberdade; Negação da autonomia.

Quadro 11 Concepções simbólico-discursivas do trabalho docente

Conforme visualizado, percebe-se que surgiram objetos discursivos diversos e até mesmo contraditórios nas falas dos professores. Isso porque o trabalho, de forma geral, carrega essas conotações dualísticas, e no campo docente, não é diferente. O interessante foi perceber como o significado se altera conforme cada contexto e cada experiência. Mesmo apesar de ideologicamente todos os professores concordarem que se trata de um trabalho de valor intelectual, decente, transformador da realidade social, ainda assim, em alguns momentos, esse mesmo trabalho pode se apresentar como cruel, escravizante, rotineiro e sem sentido. Pode promover status e prestígio social, em função da possibilidade do exercício de poder e influência, com a mesma intensidade em que pode se apresentar ameaçador pela falta de autoridade e autonomia. Pode representar prazer e ao mesmo tempo sofrimento. Portanto, depende de como cada sujeito interpreta sua experiência, acessa sua memória, ressignifica suas

concepções para enunciar um discurso, mas principalmente da posição que ocupa nas relações de poder no ambiente de trabalho e no campo acadêmico.

Destarte, a análise realizada sugere que, em grande parte, as concepções simbólico-discursivas emitidas acerca do trabalho docente têm caráter ideológico, na medida em que tendem reforçar conhecimentos, crenças e valores que atuam no sentido de contribuir, de alguma forma, não só para a construção de uma identidade positiva dos professores, mas também para legitimar e validar a importância desse modo de trabalho na sociedade. Tanto os elementos que enunciam as positivities do trabalho e as manifestações de poder caminham nesse sentido, como até mesmo a revelação das experiências negativas, que silencia os desejos de ajustar o trabalho docente à concepção histórico-ideológica de um trabalho emancipatório e transformador. Para aprofundar-se nessa discussão, adentra-se no trabalho prescrito e real.

5.4 Trabalho Prescrito *versus* Trabalho Real: ambivalências e contradições da prática docente

Para se compreender o trabalho dos professores universitários do ensino superior público, não basta adentrar nos significados e apreender as concepções simbólico-discursivas. É necessário também compreender o discurso à luz da organização gerencial do trabalho, ou seja, é preciso compreender o que se constitui como Trabalho Prescrito e Trabalho Real no campo docente e as ambivalências e contradições da prática dos professores. Apesar de no tópico anterior essa discussão já ter sido levantada, aqui ela ganha maior destaque. A partir dos estudos de Dejours (1992) e da corrente ergonômica do trabalho, é que se consolidou a dimensão do trabalho prescrito e do efetivamente realizado. O trabalho prescrito é aquele que se delineia nos textos prescritivos, delimitando a organização do trabalho, a carga horária, a rotina, os objetivos, as ações a serem

desenvolvidas, dentre outras ordenações. Ao passo que o trabalho real ou efetivo varia conforme cada situação específica e se materializa na transformação das prescrições em ações práticas. Como defendeu Dejours (1992), existe uma tênue linha de separação entre a ordenação prescrita e a realidade concreta de trabalho, e esta tese confirma e evidencia essa separação, indicando o quanto essa discrepância pode modificar a prática discursiva do sujeito no trabalho e ressignificar a sua prática social, bem como acarretar vivências de prazer/sofrimento e o desencadeamento de sintomas patológicos.

Na tentativa de apresentar mais claramente essa acepção, este tópico se subdivide em dois itens, o primeiro lança o debate sobre as contradições entre o trabalho real e o prescrito, apresentando o que se constitui como prescrito (leis, normas, decretos e textos sobre o trabalho docente) e o que se constitui como real (prática discursiva e social dos professores). O segundo item centra-se nas discussões em torno da prática de trabalho e padrões de exigência acerca da qualificação e produtividade acadêmica, complementando o debate.

5.4.1 Ordenações prescritivas do trabalho docente *versus* realidade concreta de trabalho

Selecionar o prescrito não é tarefa fácil, ainda mais na docência do ensino superior que, comparada a outras profissões, carece de textos e ordenações prescritivas, de natureza regulamentada, para proferir e delinear a prática do professor, haja vista que a delimitação das funções é um dos aspectos mais importantes na caracterização de uma dada profissão. Conforme o Decreto nº 5.773 do Ministério da Educação de 09 de Maio de 2006 (BRASIL, 2006), não é necessário inscrever-se em órgão de regulamentação profissional para atuar como professor de ensino superior. Dispõe o Artigo 69 desse Decreto que “o exercício de atividade docente na educação superior não se sujeita à inscrição

do professor em órgão de regulamentação profissional”. Entretanto, é importante esclarecer que muitos documentos reconhecem a profissão do professor universitário e prescrevem o seu trabalho, entre eles a Constituição Federal de 1988 – Capítulo III, Seção I, Artigos 205 a 214, e a Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996). Isso porque prevalece a determinação constitucional de que é livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer.

Apesar das várias resoluções, decretos, leis e pareceres que regulam a formação e a carreira docente, essa ampla produção normativa ainda não foi capaz de transformar sustentavelmente a realidade do professor como um profissional regulamentado, como assinala Barros (2010). Não obstante, no estudo empreendido, denota-se que os professores entrevistados não se percebem nessa condição de desregulamentação profissional, em função das enormes exigências a que são submetidos, constituídas, na maioria das vezes, pelas instituições que regem esse modo de trabalho, como as IES, o Ministério da Educação, a CAPES, o CNPq, dentre outras instituições e seus conjuntos de regras e ordenações gerenciais. As alegações e enunciados produzidos pelos entrevistados demonstram que a falta de regulamentação da profissão não impede o estabelecimento de um conjunto integrado de práticas que acabam por prescrever, ordenar e direcionar as atividades desse modo de trabalho.

Nessa discussão, cumpre aludir que o tipo de regulamentação comumente utilizada para os docentes da educação superior está prevista nos Artigos 317 a 324 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, juntamente com as normas coletivas e as normas gerais e complementares da própria CLT. Todavia, tais normas e regras trabalhistas só se aplicam a professores que são empregados, ou seja, admitidos mediante concurso público, ficando fora dessa legislação o professor estrangeiro, o professor em regime de contrato temporário e o professor autônomo (BARROS, 2010).

Todavia, como o foco de análise é o professor do ensino público federal, cabe mencionar a orientação prescritiva do plano de carreira dessa categoria profissional, de que trata a Lei nº 12.772 de 28 de Dezembro de 2012, que atualizou a Lei 7.596, de 10 de abril de 1987 sobre a Carreira do Magistério Superior (BRASIL, 2012). Destaca-se que, além da aprovação no concurso público para ingresso ao cargo, o docente precisa submeter-se ao estágio probatório, que consiste em um período de observação assistido por uma Comissão Departamental que avalia o desempenho do professor. O objetivo é analisar e constatar se esse apresenta ou não as condições necessárias para o exercício do cargo. De acordo com o Capítulo I da Lei nº 12.772/2012 de que trata o § 1º, a Carreira de Magistério Superior é estruturada em classes A, B, C, D, E, e respectivos níveis de vencimento na forma do Anexo I da Redação dada pela Lei nº 12.863 de 2013. Ainda no § 1º é destacado que essa carreira se destina a profissionais habilitados em atividades acadêmicas próprias do pessoal docente no âmbito da educação superior, para atuar no ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2012).

No que se refere à realidade de trabalho, destaca-se que as orientações prescritivas, acerca da prática docente, dão-se de forma bastante genéricas, sem especificações claras para cada categoria docente. Por exemplo, a LDB determina as incumbências do professor, mas o faz de maneira ampla, sem apresentar detalhadamente as competências para cada instância de atuação. Pelo contrário, sob os auspícios da Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, prescreve genericamente no Artigo 13 do título IV “Da Organização da Educação Nacional”, os seguintes dizeres:

Art. 13º. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

- III – zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996).

Em contrapartida, outros decretos, leis e normas lançam orientações mais específicas sobre a prática do professor do ensino superior, perfazendo as delimitações necessárias. Isso porque habitualmente os docentes do ensino superior público desempenham atividades muito específicas em relação às demais categorias, principalmente, com os auspícios da NGP que, de acordo com Sguissardi e Silva Junior (2009), transformaram as universidades de geradoras de conhecimentos em prestadoras de serviços. Segundo o Cadastro Brasileiro de Ocupações (CBO), compete sumariamente aos professores do ensino superior das áreas de ciências econômicas, administrativas e contábeis: (a) ministrar aulas; (b) preparar cursos, programas, disciplinas e aulas; (c) assistir alunos; (d) avaliar alunos; (e) produzir trabalhos acadêmicos; (f) orientar teses, monografias, dissertações e trabalhos de uso; (g) participar de atividades administrativas; (h) participar de bancas examinadoras; (i) participar de eventos acadêmicos; (j) administrar departamentos de ensino; e (k) realizar atividades de extensão (BRASIL, 2014). E, para explicar mais detalhadamente cada uma dessas ordenações prescritas do trabalho do professor universitário, foi construído o Quadro 12.

Atividades	Descrição
Ministrar aulas	Expor conteúdos referentes às disciplinas; Adequar o conteúdo programático à realidade; Aplicar recursos didáticos; Utilizar recursos técnicos para exposição; Esclarecer dúvidas de alunos; Indicar uso de ferramentas específicas.
Preparar cursos, programas, disciplinas e aulas	Definir e atualizar conteúdos programáticos; Preparar material didático; Definir bibliografia; Preparar conteúdo da aula; Preparar exercícios e avaliações; Selecionar recursos técnicos para exposição; Preparar exames e provas.
Assistir alunos	Auxiliar na escolha da disciplina; Fornecer orientação acadêmica e profissional; Orientar na publicação de trabalho; Direcionar na obtenção de bolsas de estudo; Auxiliar na obtenção de estágio.
Avaliar alunos	Avaliar a participação em aula; Aplicar prova escrita e oral; Aferir provas, seminários e trabalhos; Avaliar teses, monografias e dissertações; Registrar frequência dos alunos.
Produzir trabalhos acadêmicos	Elaborar artigos científicos e acadêmicos; Elaborar relatórios; Divulgar resultados de pesquisas; Elaborar teses e dissertações.
Orientar teses, monografias, dissertações e trabalhos de uso;	Auxiliar na definição de temas de pesquisa; Orientar os alunos quanto à estruturação do pensamento; Auxiliar na definição de metodologias; Orientar pesquisa bibliográfica e pesquisa teórica; Orientar os procedimentos da pesquisa de campo, bem como o processo de coleta de dados; Orientar a utilização de normas e formas de apresentação; Corrigir as versões dos trabalhos; Sugerir composição da banca examinadora.
Participar de atividades administrativas	Analisar propostas de pesquisa; Definir temas e escopo da pesquisa; Elaborar projetos; Definir metodologias; Pesquisar bibliografia; Definir cronograma; Organizar equipes; Atribuir tarefas; Coletar e analisar dados; Coordenar projetos.
Participar de bancas examinadoras	Julgar trabalhos acadêmico-científicos; Propor alterações em teses e dissertações; Participar de comissões editoriais. Propor trabalhos para publicação e dar parecer em publicações;
Participar de eventos acadêmicos	Selecionar trabalhos acadêmicos; Apresentar trabalhos, artigos e comunicações; Debater trabalhos; Coordenar mesas de debates; Participar de painéis; Proferir palestras; Assistir a eventos.
Administrar departamentos de ensino	Participar de atividades administrativas; Organizar eventos; Organizar grade curricular e horária; Elaborar prestação de contas; Procurar fontes de financiamentos; Avaliar cursos.
Realizar atividades de extensão	Elaborar e assessorar propostas de projetos técnicos; Participar de programas de orientação profissional; Orientar empresa júnior e incubadoras; Auxiliar a elaboração de base de dados; Propor parcerias de pesquisas com instituições privadas e públicas.

Quadro 12 Prescrição das atividades docentes no ensino superior

Fonte: construído com base nas ordenações disponíveis no Portal do Trabalho e Emprego (BRASIL, 2014).

Conforme visualizado, trata-se de um modo de trabalho complexo, por envolver um conjunto amplo de atividades a serem desempenhadas com alto grau de responsabilização. Estão previstas as atividades básicas, mas não os condicionantes que envolvem cada processo como, por exemplo, a responsabilização pelo conhecimento transmitido, a gestão do conflito discente/docente, a subjetivação do processo de engajamento profissional, o direcionamento contínuo destinado aos discentes, a criatividade nas propostas e projetos de pesquisa, os conflitos na gestão de grupos de estudo e de pesquisa, o autocontrole em períodos de excesso e acúmulo de atividades, as vivências de prazer-sofrimento, dentre outros tantos fatores que apareceram nos discursos dos entrevistados e que estão discutidos ao longo desse capítulo. Isso porque, ao pesquisar a estrutura prescritiva de organização do trabalho docente e correlacionar com a prática dos professores entrevistados, foi possível identificar que grande parte das atividades realizadas na academia não são prescritas e que parte das ordenações prescritas não se efetivam na prática docente tal como ordenado.

Dentre as contradições encontradas, estão as discrepâncias nos aspectos mais pontuais do ato de trabalhar como, por exemplo, a carga horária, o regime de trabalho, a rotina, o dia a dia, dentre outros aspectos. No que se refere ao regime de trabalho dos professores universitários, é estabelecido por lei o teto máximo de quarenta horas semanais, distribuídas nas várias atividades que compreendem o ofício docente. Conforme o Art. 20 da Lei 12.772/2012 o professor, ocupante de cargo efetivo do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal, será submetido a um dos seguintes regimes de trabalho: I - 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, em tempo integral, com dedicação exclusiva às atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão institucional; ou II - tempo parcial de 20 (vinte) horas semanais de trabalho, em casos especiais (BRASIL, 2012).

Conforme disposto no parágrafo único do Decreto nº 5.779 de 09 de Maio de 2006 - que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino – prescreve-se que:

Parágrafo único: o regime de trabalho docente em tempo integral compreende a prestação de quarenta horas semanais de trabalho na mesma instituição, nele reservado o tempo de pelo menos vinte horas semanais para estudos, pesquisa, trabalhos de extensão, planejamento e avaliação (BRASIL, 2006).

Apesar de a lei subdividir as horas entre as atividades a serem desempenhadas e estabelecer o intervalo máximo de 40 horas semanais de trabalho, este estudo revela uma realidade diferente, pois ficou evidente pelos relatos dos professores que eles chegam a trabalhar mais horas que o prescrito. Alguns trechos reforçam essa premissa, explícita nas formações discursivas “*o tempo todo é trabalhando*”, “*trabalha de manhã, de tarde e à noite*”, “*trabalho muito*”, “*não acaba nunca*”, dentre outras expressões.

O horário de trabalho da gente aqui..., é estabelecido de tarde e noite, porque se a gente deixar, a gente tá aqui de manhã, de tarde e de noite, ninguém aguenta né. [...] o tempo todo é trabalhando, domingo, sábado... (Interlocutora 17).

[...] já, já aconteceu algum tempo, não todo dia, de chegar aqui, às vezes, sete horas da manhã e sair onze horas da noite, direto. Já aconteceu... [...] cê tem que ficar 40 horas por semana aqui, além do que cê fica muito mais (Interlocutor 08).

A gente sempre tra...trabalha muito mais do que as horas aí. É trabalho pra casa, pro fim de semana. Não acaba nunca (Interlocutor 14).

Trabalho... às vezes muito, às vezes muito, muito, muito. Às vezes eu levo uma pasta cheia de tarefas pra casa sábado e domingo, quando a coisa pega, eu trabalho muito (Interlocutora 04).

[...] eu trabalho de manhã, de tarde e à noite, e às vezes eu chego da aula aqui e ainda vô fazer alguma coisa em casa (Interlocutora 09).

Pelas alegações e observações do cotidiano de trabalho desses agentes, observa-se que uma das principais contradições do trabalho prescrito e do real está relacionada com o cumprimento da carga horária de trabalho docente. Ao serem admitidos pelo regime de dedicação exclusiva é estabelecido o intervalo de 40 horas/semanais. Entretanto, a realidade revela que as tarefas do trabalho se estendem para os finais de semana, apesar de a lei assegurar o repouso semanal, sem contar os dias em que os professores trabalham pela manhã, à tarde e à noite. Pela força dos enunciados, essa contradição é facilmente evidenciada e tende a provocar efeitos negativos nos professores, como fadiga, cansaço e estresse.

Quando a interlocutora 17 enuncia “*o horário de trabalho da gente aqui..., é estabelecido de tarde e noite*” (trabalho prescrito), e em seguida pontua “*se a gente deixar, a gente tá aqui de manhã, de tarde e de noite*” (trabalho real), ela está demonstrando claramente a contradição e reforçando o excesso de atividades do ofício docente. Ao mesmo tempo, com esse argumento ela indica a sua autonomia de controlar esse ritmo, pois se ela não se policiar a tendência é amanhecer e anoitecer trabalhando na universidade. Em sua fala, ela reforça esse argumento discursivo ao enunciar “*o tempo todo é trabalhando, domingo, sábado...*”. Percebe-se que, num pequeno conjunto de palavras, a noção de excesso de trabalho permeia toda a linguagem dessa professora, aproximando a prática docente da noção de *trabalho-labor*.

De mesmo modo, acontece no discurso do interlocutor 14, que ao destacar a formação discursiva “*não acaba nunca*”, deixa explícita essa condição de trabalho excessivo, sem fim, que não cessa, que fadiga. Além disso, ele reforça claramente que a jornada de trabalho docente não fica restrita às 40 horas/semanais prescritas ao argumentar “*A gente sempre tra...trabalha muito mais do que as horas aí*”. Esse enunciado é reforçado na fala do interlocutor 8, ao alegar que “*cê tem que ficar 40 horas por semana aqui, além do que cê fica muito mais*”, ou seja, além de levar trabalho para casa, como todos os discursos aqui listados apontaram, eles ainda trabalham na universidade mais do que as horas prescritas.

Observa-se que a ordem discursiva de “**excesso de trabalho**” permeia todas as narrativas dos entrevistados. Tanto que a interlocutora 04 menciona “*trabalho... às vezes muito, às vezes muito, muito, muito. [...] quando a coisa pega, eu trabalho muito*”. Percebe-se que, para validar o seu discurso, ela utiliza a expressão “**muito**” por cinco vezes em um mesmo trecho discursivo, intentando demonstrar o quão intensa é a sua rotina e o quão estressante ela pode se revelar. Os interlocutores 04, 08 e 14 também fazem uso desse advérbio de intensidade tencionando a mesma produção discursiva. Ademais, nos cinco trechos apresentados é comum a alegação de que eles trabalham pela manhã, à tarde e à noite, bem como aos finais de semana, como explícito nas falas das interlocutoras 09 “*eu trabalho de manhã, de tarde e a noite, e às vezes eu chego da aula aqui e ainda vô fazer alguma coisa em casa*” e 04 “*às vezes eu levo uma pasta cheia de tarefas pra casa sábado e domingo*”. Tais enunciados se repetem em quase todas as entrevistas e refletem, em consonância com os estudos de Magro, Secchi e Laus (2013), Musselin (2005), Sguissardi e Silva Junior (2009) e Tinoco (2013), os efeitos da ideologia gerencialista sobre a realidade de trabalho docente.

Não se sabe se nesses casos trata-se de um discurso comum já naturalizado, do qual os professores se apropriam, ou se de fato as atividades do ofício ultrapassam em grande medida o tempo de trabalho prescrito, a ponto de se constituir em uma ordem de discurso que se manifesta nas práticas discursivas e sociais dos professores no dia a dia de trabalho. Ocorre que eles assumem que **trabalham muito**, mas em tom de conformação, como se não pudesse ser diferente, como se fosse “**normal**” o professor trabalhar além da carga horária prescrita. Ou ainda porque intentam, como essa produção discursiva, demarcar positivamente a identidade desse profissional como um agente que produz. O curioso foi perceber que, dentre os dezessete entrevistados, somente dois alegaram não trabalharem além das 40 horas semanais e aos fins de semana, como se pode perceber nas seguintes alegações:

Eu nunca trabalho aos fins de semana. Ahh, eu nunca trabalhei de noite a minha vida inteira. Nunca! Eu fiz mestrado, doutorado, pós-doutorado, mais de 50 artigos, tô no quarto livro, mas eu nunca, nunca passei uma noite trabalhando [...] [risos]... (Interlocutora 01). [...] não sei se eu trabalho mais do que 40 horas ou menos do que 40 horas, num tenho ideia. Eu acho que eu trabalho menos, porque eu... acaba que eu tenho que... não tenho não né? Mas acaba que eu tenho dado muita atenção a minha filha ehh, por gosto mesmo, não é por necessidade não, e acaba que fica por volta disso mesmo, em torno de 40 horas ou menos (Interlocutor 06).

Nesses dois casos, percebe-se que a rotina real de trabalho só não excede a ordenação prescrita porque, de certa forma, esses docentes parecem demonstrar que aprenderam a lidar com esse contexto de trabalho. Ocorre que o fato de eles assumirem posturas discursivas diferentes dos demais professores pode estar relacionado à fase em que encontram, ele curtindo as primeiras emoções de ser pai e ela curtindo a fase de autoridade conquistada na vida acadêmica como professora-pesquisadora.

Destaca-se que nos interdiscursos aparecem elementos interessantes para essa análise. Por exemplo, a interlocutora 01 menciona o objeto discursivo “*nunca*” por cinco vezes em sua argumentação. Com isso, ela intenta reforçar o fato de não trabalhar à noite e aos fins de semana, adotando-se um estilo político de linguagem, quase que falacioso, pois na perspectiva da ACD, o reforço da negação de um dado discurso hegemônico pode indicar a sua afirmação (BRANDÃO, 2004). Mais propriamente, a negação da ordem discursiva de excesso de trabalho pode indicar, na prática, o contrário. Percebe-se, ainda, pelo tom discursivo e ênfase do discurso que essa interlocutora usa esse argumento como estratégia de enfrentamento do sofrimento causado pelo excesso de trabalho, situação que ela narra já ter experimentado e que não quer repetir. Já no caso do interlocutor 06, aparece claramente um evento discursivo que remodelou a sua rotina de trabalho e o seu discurso, qual seja, o fato de se tornar pai. Tanto que ele argumenta “*eu acho que eu trabalho menos, porque eu... [...] acaba que eu tenho dado muita atenção a minha filha*”. Aqui, as obrigações e deveres de pai e de trabalhador se misturam e se conflitam e o professor evidencia que nessa dinâmica, ele se concentra mais no papel de pai do que de professor. Está implícita a dificuldade em assumir os dois papéis ao mesmo tempo, e aqui essa explanação soa também como uma estratégia defensiva, na qual ele não pode assumir que trabalha menos, a não ser que isso se justifique por uma boa causa, qual seja: “**dar atenção à filha**”. Percebe-se, ainda, que esse agente faz uso do plano emocional do discurso, pois fala da filha com um tom afetoso e carinhoso. De acordo com Fairclough (2003), o plano emocional no discurso funciona como um dispositivo de convencimento, no qual o interlocutor intenta convencer o receptor com um estilo de linguagem emocional. E nesse caso, foi justamente isso que o interlocutor 06 fez. Ele justificou o fato de não se exceder no trabalho em função dos sentimentos de pai que o guiam para outras responsabilidades, além da prática docente.

Após trazer à tona tais discussões que remetem à realidade concreta de trabalho dos docentes, é necessário adentrar nas rotinas desses profissionais para compreender melhor o dia a dia deles e apreender os elementos intersubjetivos que estão por trás das prescrições oficiais desse modo de trabalho. Não restam dúvidas de que a rotina básica desses professores envolve todo o conjunto de prescrições elencadas no Quadro 12, disposto acima, e mais outras tantas atividades, como ilustram as falas dos entrevistados.

Todo dia é a mes... a mesma loucura, aula, orientação, aluno, essa coisa toda aí que você já sabe. É sempre assim, alguns dias melhores, ou...outros piores... É reunião, coordenação, projeto... é tudo (Interlocutor 05).

É... 9 horas da manhã na frente do computador pra ver os e-mails e atualizar, recebimento e resposta dos e-mails todos, isso toma normalmente uma hora e meia, duas horas quase todo dia. E eu não saio também do computador sem ler as principais notícias... [...] de 11 horas ao meio dia normalmente eu preparo pautas de reuniões e logo depois disso, meio dia e meio, 1 hora eu tô almoçando e 2 horas eu retorno. [...] de 2h às 3h reuniões com orientação, com grupo, com..., enfim, com atividades de gestão. E agora eu tô ajudando também no colegiado do curso. [...] às 3 horas eu tenho sala de aula, 3h as 5h, depois de 5h às 7h, depois de 7h às 9h. [...] cê acaba ficando na universidade os três turnos, os três turnos. Então a rotina é essa. [...] metade das segundas feiras eu tiro pra estudar, aí eu estudo as minhas disciplinas que eu tô dando aula e de certa forma preparo as aulas e..., e eu dou aula nas terças, quartas e quintas, na sexta-feira eu me, me dedico pra ver as coisas dos projetos que eu participo. Então, a rotina é essa, é...[...] Eu procuro sempre escapar um dos dias do final de semana..., porque...[risos]...eu procuro escapar ou sábado ou domingo, quando escapo... (Interlocutor 12).

Minha rotina é atendimento aqui no gabinete onde eu desenvolvo a maior parte do meu trabalho, né, [...] E é, reuniões aqui dentro ou fora e sala, né, sala de aula. Então, é..., tento trazer pra cá uma dinâmica de preparação das aulas e atendimento aos alunos e correção das atividades... [...] eu coordeno o curso de pós-

graduação *lato sensu*, participo das comissões, sou coordenador do curso de Ciências Contábeis... [...] oriento algumas atividades também de comissão aqui no departamento [...] reunião com o meu grupo de pesquisa... (Interlocutor 11).

Como indicado nos discursos, a rotina dos professores é recheada de atividades diversas que se mesclam entre si. Apesar de cada um dos interlocutores listados representar uma das instituições pesquisadas, percebe-se que a rotina de trabalho deles é bastante parecida. Em quase todas as argumentações aparecem sempre as mesmas demandas relacionadas à sala de aula, pesquisa, projetos, orientação, coordenação, leitura. E demais atividades como participar de colegiados, coordenar programas, responder e-mails, atender alunos, cumprir agendas de demandas semanais internas e externas à universidade, estudar, coordenar grupos de pesquisa, integrar equipes, administrar setores, pessoas e recursos. E como pontua o interlocutor 05 “*é sempre assim, alguns dias melhores, ou...outros piores*”. Com essa formação discursiva ele indicou que em alguns dias a rotina é mais pesada que em outros, por isso, “*dias melhores*” representam menor carga de trabalho e “*dias piores*” denotam trabalho excessivo. Além disso, esse relato indica que o trabalho envolve experiências boas e ruins, assim como destacou Seligmann-Silva (1990), e que tais experiências compõem a rotina dos docentes, por isso ele menciona “*todo dia é a mes... a mesma loucura*”. Ele chama de “**loucura**” o próprio dia a dia de trabalho dos docentes, em função das inúmeras e crescentes demandas e das intermitentes experiências boas e ruins, mais propriamente experiências de prazer e de sofrimento.

Complementa o interlocutor 12 que “*cê acaba ficando na universidade os três turnos, os três turnos*”. Essa denotação vai de encontro com as perspectivas já defendidas por outros professores de excesso de trabalho e de carga horária. Para reforçar essa narrativa, ele repete ao final da frase a

expressão “*os três turnos*”, para dar mais ênfase no seu argumento. Ademais, ele também indica que busca escapar do trabalho pelo menos um dia do final de semana, como se essa prática também fizesse parte da rotina do professor. Ele diz isso rindo, como se fosse “**estranho**” não trabalhar no fim de semana, ou como se fosse “**quase impossível**” não trabalhar, tanto que ele anuncia “*eu procuro escapar ou sábado ou domingo, quando escapo*”, ou seja, quando consegue folgar/descansar um ou outro dia. Esse trecho, assim como outros, indica que faz parte da rotina dos docentes trabalharem aos fins de semana, apesar de, em termos prescritivos, a lei assegurar o repouso semanal. O discurso do interlocutor 11 também caminha nesse sentido, pois ao indicar que “*tento trazer pra cá uma dinâmica de preparação das aulas e atendimento aos alunos e correção das atividades...*”, ele também deixa evidente que “**tenta**” organizar-se para desempenhar as atividades no ambiente universitário, o que indica que nem sempre ele consegue. Por isso, em outro trecho de sua fala, ele assume: “*acabo trabalhando também em casa e aos fins de semana*”.

Ademais, no caso dos professores que atuam em cargos administrativos e de coordenação aparecem outras formações discursivas como “*viagem*”, “*questões políticas*”, “*repassa de demanda*”, dentre outras atividades que compõem a rotina de trabalho docente, como indica os trechos listados.

Como eu sou representante do [nome do órgão]..., então eu tenho uma rotina que é a parte da minha da graduação, em dar aula, propriamente dito, né. Aí viajo pro [órgão], fico lá em [nome da cidade] quando precisa, ou quando a CAPES chama, essa coisa. Então, tem esse tipo de rotina (Interlocutor 03).

[...] eu fico muito em função da demanda da... [reitoria], então a... [reitoria] me chama com uma frequência, assim, intensa sem rotina, as coisas vão acontecendo. Eu sou responsável de fazer a ponte da Administração da universidade com a reitoria, então tudo que passa pela [pessoa ligada à reitoria], passa pela minha mão antes. Então, eu preparo todos os processos, eu me, eu me envolvo

aproximadamente por dia entre memorandos, ofícios, e processos... [...] Então tanto ler como é que tá o parecer jurídico, ver que encaminhamento deve ser feito, receber ligações de pessoas que não conseguem falar direto com a [pessoa ligada à reitoria], questões políticas, problema de infraestrutura, né. Isso tudo acaba, de certa forma, passando por mim (Interlocutor 15).

Destaca-se que eles assumem em seus discursos a noção de “**rotinas à parte**”, no intuito de salientar as demais atividades que desempenham além da prática docente. O pano de fundo dessa discussão é que tais atividades exigem engajamentos diferentes que não estão prescritos, como atender demandas políticas de órgãos de apoio e fomento, deslocar-se de suas cidades, preparar e se envolver com processos e pareceres jurídicos, concentrar atividades e demandas variadas, dentre outros aspectos. Pelos enunciados produzidos, não se verifica aqui o tom de queixa, apesar do conjunto de atividades apresentadas pelos interlocutores sugerir excesso de trabalho. Ao contrário, observa-se uma aparente conformação com essa situação, o que pode ser explicado pelo fato dessas atividades (extra-universidade ou que ultrapassam o exercício da docência) se apresentarem ideologicamente como mais valorizadas (em termos de avaliação do trabalho acadêmico) que propriamente a prática de atender alunos, dar aula e centra-se em demandas gerais da prática de ensino. Trata-se de atividades legitimadas e reconhecidas no âmbito acadêmico e até fora dele garantem a quem as exerce diferenciais de poder, ainda que à custa de maior volume de trabalho.

Constata-se, ainda, que para alguns professores é particularmente “**normal**” o fato de assumir uma “**rotina à parte**” do trabalho docente na universidade, já para outros se apresenta como um aspecto conflituoso, como indica um dos argumentos discursivos de uma das entrevistadas.

Eu vejo que o tempo é pouco, quando eu vejo a quantidade demandada. [...] você tem uma quantidade muito grande de

atividades pra cumprir em um dia... [...] você não finaliza uma rotina de trabalho num determinado dia sem frustração, eu posso te afirmar. Todos os dias quando eu fecho o dia, eu sinto uma frustração, porque eu percebo que o tempo não foi suficiente, e que eu deixei, por exemplo, um artigo sem a finalização, ou uma monografia sem o feedback pro aluno, ou às vezes uma solicitação do aluno que eu não tive como resolver naquele momento. Então, eu posso te afirmar, não tem um dia que eu fecho, que eu sinto que eu cumpri toda uma agenda profissional, e é constantemente o conflito, trabalho dentro da minha casa e eu sentindo o conflito da minha família cobrando... (Interlocutora 13).

Percebe-se que nesse trecho a interlocutora 13 reforça por três vezes o mesmo argumento, “**de não conseguir fechar um dia de trabalho sem deixar pendências**”, bem como reforça a questão de que **o tempo** é pouco para se cumprir todas as obrigações do ofício. Portanto, com essa produção discursiva ela tenta se esquivar de assumir a responsabilidade pelo não atendimento das demandas de trabalho, indicando que a culpa por “**não conseguir fechar um dia de trabalho**” não é sua, mas da “*quantidade muito grande de atividades*” e também porque o “*tempo não foi suficiente*”. Nessa acepção, ela destaca sua inquietação com esse formato de organização do trabalho docente, indicando que essa situação lhe traz **frustrações** que se estendem do mundo do trabalho para a vida social, haja vista que ela, assim como os outros professores, realiza parte do trabalho em casa. Pelo enunciado produzido e pelo tom de voz, observa-se o quão forte é esse argumento discursivo de frustração na rotina de trabalho, tanto que ela termina a frase reforçando a sua capacidade de afirmar tal realidade: “*você não finaliza uma rotina de trabalho num determinado dia sem frustração, eu posso te afirmar*”. A expressão “*eu posso te afirmar*” é uma interlocução utilizada para validar ainda mais o discurso produzido, que caminha para elucidar os pontos críticos que se escondem no dia a dia de trabalho dos professores universitários, mais propriamente para denunciar o excesso de atividades do ofício e a dificuldade de separação entre vida social e trabalho.

Paralelamente a isso, na fala dessa interlocutora, surgem elementos subjetivos correlacionados à rotina docente, como por exemplo: (i) a dificuldade em lidar com o excesso de demandas (também presente no discurso dos interlocutores 09, 10, 12, 17); (ii) a culpabilidade por não conseguir cumprir todas as atividades relativas ao ofício (também denotado nos discursos dos interlocutores 09, 06, 11); e (iii) a aproximação e dificuldade de separação entre trabalho e vida social (família), bem como os conflitos e frustrações decorrentes dessa dinâmica, dentre outros aspectos que por ora se evidenciaram nos demais argumentos dos interlocutores. Especificamente sobre os conflitos – trabalho *versus* vida social (família) – é cogente destacar que essa é uma realidade comum do universo acadêmico, pois, além de ser tema de muitos estudos científicos, aparece sutilmente nos discursos dos professores entrevistados. Como exemplo, têm-se os seguintes trechos discursivos: “*eu acho que eu trabalho menos, porque eu... [...] acaba que eu tenho dado muita atenção a minha filha*” (interlocutor 06); “*levo sempre trabalho pra casa, mas o problema é a família né*” (interlocutora 09) e “*é constantemente o conflito, trabalho dentro da minha casa e eu sentindo o conflito da minha família cobrando*” (interlocutora 13). Nesses três trechos é evidente o conflito que se estabelece entre o trabalho e a família, entretanto, na fala da interlocutora 13 essa denotação fica mais evidente, inclusive, como um aspecto que compõe a rotina de vida e de trabalho dessa agente, além de lhe causar sentimentos de frustração e sofrimento⁸.

Em termo simbólico, a aproximação e a dificuldade de separação entre vida social e trabalho se evidenciaram nos discursos e na prática dos professores, pois no ato da pesquisa observaram-se as mesas dos docentes lotadas de trabalhos de alunos, de projetos, de artigos e demais demandas, juntamente com desenhos infantis, porta-retratos com fotos de filhos, esposas e demais

⁸ Essa discussão sobre sofrimento no trabalho será tratada com mais detalhe no item 5.5

familiares. Até mesmo nas entrevistas, que foram realizadas nas casas dos docentes, ficou manifesta essa denotação, pois visualizaram-se mesas cheias de papéis, notebooks ligados, celulares que não paravam de tocar, dentre outros indicativos que reforçam a interpolação entre vida social e trabalho.

De acordo com a orientação psicodinâmica, o trabalho, por se estabelecer como um elemento integrador e central na construção da identidade das pessoas, acaba por transcender o tempo da jornada propriamente dita, estendendo-se para as várias instâncias da vida social, como enunciam Dejours e Abdoucheli (1994). Assim como afirma a literatura aqui apresentada, os discursos demonstram que o trabalho é central, pois é ele que identifica e caracteriza as pessoas em suas individualidades e coletividades. E por ser central, ele acaba invadindo as outras instâncias da vida social e dificultando a separação entre trabalho, lazer e família. Prova disso é que “trabalhar em casa”, “trabalhar além das 40 horas” e “trabalhar aos fins de semana” passa a ser “**normal**” e a compor a rotina de trabalho dos professores, constituindo a realidade concreta de trabalho desses profissionais.

Destarte, o que mais se evidenciou na caracterização da rotina real de trabalho docente foi a carga excessiva de trabalho, a demasia de demandas, a aproximação e dificuldade de separação entre vida social e trabalho, os conflitos entre trabalho e família, dentre outros tantos condicionantes que não se encontram prescritos nas ordenações da organização do trabalho docente. Destaca-se, ainda, que por meio da observação de campo, surgiram outros elementos interessantes relacionados à prática discursiva desses profissionais, elementos esses que permitiram novas interpretações acerca das rotinas de trabalho. Apesar de o professor trabalhar mais do que lhe é exigido na ordenação de sua profissão, existem aspectos subjetivos nessa dinâmica que atuam como elemento mediador, mais propriamente como estratégias discursivas de enfrentamento dos conflitos entre a prescrição da tarefa e o dia a dia de trabalho.

Tais elementos subjetivos podem ser denominados de “*liberdade de horários*”, “*autonomia*”, “*flexibilidade*”, dentre outras interlocuções que aparecem no discurso dos professores como sendo um aspecto que alivia o peso da demanda excessiva de trabalho e compensam as tantas horas extras trabalhadas, como se pode observar nos trechos que se seguem.

A gente tra... trabalha muito, né, Mas tem flexibilidade. Eu é que organizo minha agenda, o que eu vô fazer e tal... Já foi pior (Interlocutor 14)

[...] tem dias que eu fico o dia inteiro por conta da Universi..., o dia inteiro e inclusive à noite por conta da Universidade, mas tem dias que..., praticamente eu, eu tenho a oportunidade de não vir pra Universidade, eu tenho condição de não vir. Então, eu, eu faço o meu tempo (Interlocutor 07).

Trabalho muito em casa. Grande parte hoje é o quê, escrever artigo, corrigir trabalho, num sei o quê, num sei o quê, num sei o quê. Então tem um lado bom, você tem o conforto né, tranquilo, cê tem o ambiente pra trabalhar... [...] eu hoje, eu vou na universidade basicamente pra reuniões, pra encontro com grupos de pesquisas, orientações, eh, e aula. Eu vou muito menos do que eu ia né, agora eu tô diminuindo (Interlocutor 16).

[...] eu consegui concentrar toda a minha carga horária de graduação e pós-graduação em dois dias da semana, no máximo. Então, eu venho aqui normalmente dois dias, dou aula de manhã, tarde e noite pra podê não precisar voltar aqui. Trabalho muito em casa (Interlocutor 02).

[...] o único compromisso que eu tenho fixo é aula, né. Aula, eventualmente alguma reunião. Eu faço a minha agenda (Interlocutora 01).

Tais narrativas discursivas indicam que, apesar da rotina de trabalho do professor universitário ser pesada, eles usufruem de certa autonomia e liberdade na realização das tarefas, pois conseguem cumprir parte das horas de trabalho

em casa, concentrar as aulas e os horários de reuniões e atendimento em dias específicos da semana e, ainda, organizar suas próprias agendas. Destaca-se que parte das atividades prescritas permite essa flexibilidade, como as questões relacionadas à pesquisa, à correção de trabalhos, dentre outras atividades correlacionadas. Entretanto, a ministração de aulas aparece ainda como um elemento que não pode ser alterado, que tira a liberdade do professor, pois é fixo na agenda, como indica a interlocutora 01 no trecho: “*o único compromisso que eu tenho fixo é aula*”.

Consta no Artigo 7º da Resolução Complementar 02/2014 que compete aos professores obrigações didáticas na graduação e/ou na pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*, cuja média, deverá corresponder à carga horária semanal de 8 (oito) a 12 (doze) horas-aula, ressalvados os casos previstos nesta Resolução. No Artigo 8º, prescreve-se que além de assumir encargos didáticos, conforme previsto no art. 7º, o docente deverá exercer atividades de, pelo menos, 2 (dois) dos seguintes itens: (i) administração acadêmica; (ii) orientação de alunos; (iii) pesquisa; (iv) extensão; e (v) produção artística ou cultural. O item “**pesquisa**” tem tido maior peso no processo de avaliação de desempenho docente dos últimos anos (TINOCO, 2013), visto que os cursos, pressionados pelas exigências das políticas para a educação superior com foco gerencial, valorizam, prioritariamente, a produção científica e a titulação (ISAIA, 2006). Prova disso é que a própria CAPES (2013) tem assumido, em sua plataforma de avaliação dos programas de pós-graduação, as seguintes especificações institucionais: titulação do professor recebe peso (5), as atividades científicas recebem peso (3) e as atividades didáticas recebem peso (2). Essa distribuição também tem vigorado nos editais de concurso público para seleção de docentes, destinando grande parte da pontuação nos critérios de titulação e produção.

Em função de requisitos como esses, que refletem o modelo gerencial de organização do trabalho, é que se observou que a maioria dos professores

entrevistados cumpre o mínimo exigido em sala de aula e em atividades de ensino, concentrando a maior parte do tempo em outras atribuições acadêmicas. Por isso, parte deles prefere realizar essas outras atividades do ofício em casa, como, por exemplo, escrever artigos, estudar, corrigir trabalhos em geral, elaborar projetos, revisar monografias, dissertações e teses, avaliar artigos e ler demais produções acadêmicas. O que reforça a constatação de que a rotina desses profissionais envolve a aproximação e a dificuldade de separação entre trabalho e vida social, pois parte do trabalho acontece em casa. A justificativa discursiva que eles apresentam é que o ambiente de casa é mais tranquilo e mais confortável (como indica o interlocutor 16) e que eles trabalham bem em casa (como denotam os interlocutores 02 e 16 utilizando a mesma oração: “*trabalho muito em casa*”), no sentido de um trabalho que rende, que tem produtividade. Outra justificativa é a flexibilidade e a autonomia de planejar o próprio tempo e a agenda de trabalho, que aparece nitidamente nas falas dos interlocutores 01, 07 e 14. No caso do interlocutor 07, ele inicia sua argumentação primeiro reforçando que trabalha muito (reprodução do discurso dominante), para depois explicitar a sua flexibilidade e autonomia de organizar a sua agenda. O que implica dizer que ele só tem liberdade e autonomia porque trabalha muito, mais propriamente, porque cumpre com as ordenações prescritivas. Ele ainda destaca outro ponto importante ao verbalizar “*já foi pior*”, o que indica que nem sempre foi assim. Essa argumentação também está presente no discurso do interlocutor 16, que reforça que sua rotina “*hoje*” é diferente, alegando que fica na universidade menos tempo do que já ficou. Curioso é perceber que os professores, que trazem essa argumentação, de certo modo, estão em patamares mais avançados no que se refere ao plano de carreira, ou ainda, porque já estabeleceram mecanismos de defesa que os permitem vencer as contradições da organização do trabalho e se autodisciplinarem. Todavia, na universidade ou não, eles continuam trabalhando e cumprindo os requisitos prescritivos dessa

atividade profissional, pois por mais que pareça “**flexibilidade**” (interlocutor 14), “**oportunidade**” (interlocutor 07), “**conforto e tranquilidade**” (interlocutor 16) o fato dos professores desenvolverem suas atividades em casa, na realidade, essa prática exige um engajamento subjetivo disciplinar, totalmente voltado ao cumprimento de regras.

Outro aspecto importante é que enquanto para alguns o fato de trabalhar em casa representa conflito, excesso de demanda e falta de tempo (como no caso dos interlocutores 06, 09 e 13 – apresentados anteriormente), para outros indica liberdade, autonomia e flexibilização, como no caso dos interlocutores 01, 02, 07, 14 e 16. O fato de esses últimos encontrarem elementos positivos nessa dinâmica de “**trabalhar em casa**” pode indicar uma estratégia discursiva de enfrentamento das contradições, na qual se busca vencer as dualidades do campo e transformar o trabalho em fonte de prazer e realização, como sugere Dejours (1996). Nesse ínterim, os discursos dos interlocutores 02 e 07 são bastante curiosos, pois ao contrário do que muitos alegam, a prática de trabalhar em casa soa para eles como uma **conquista** “*consegui concentrar a minha carga horária... [...] pra podê não precisar voltar aqui*” e como **oportunidade** “*eu tenho a oportunidade de não vir pra Universidade*”. Ao adotar e naturalizar a estratégia do trabalho em casa, esta se torna uma extensão do trabalho. Dessa relação surgem também conflitos entre as necessidade e demandas desse indivíduo-trabalhador que, se não forem adequadamente geridos, permitem a colonização de várias instâncias da vida pelos requisitos do trabalho.

Ademais, ressalta-se que não só nesses dois relatos, mas em outros, parece que parte dos professores quer escapar do ambiente institucional da universidade para realizar suas atividades, não apenas porque trabalhar em casa seja bom, tranquilo e confortável, como indicado acima, mas porque parece ser menos sofrível que no ambiente universitário. Em casa eles não precisam se confrontar todos os dias com os conflitos das relações socioprofissionais do

ambiente de trabalho, acarretados em grande medida pelo formato de organização gerencial do trabalho. De acordo com Magro, Secchi e Laus (2013), o modelo gerencial nas universidades instituiu práticas de concorrência e competição acadêmica entre os docentes em função do sistema de mérito por alta produtividade. Além dessa constatação, esses relatos também demonstram que a realidade de trabalho no campo universitário é conturbada, a ponto dos professores estabelecerem estratégias individuais de isolamento e, em vez de realizarem as atividades coletivamente e de forma compartilhada, eles as desempenham isoladamente em suas casas, por mais que essa prática também possa resultar em conflitos (trabalho *versus* família).

Outro ponto de análise é que nessas narrativas, os interlocutores também reforçam a perspectiva dualística do trabalho, explícita nas seguintes formações discursivas: “*trabalha muito, né, mas tem flexibilidade*” (interlocutor 14); “*tem dias que eu fico o dia inteiro por conta da Universi..., [...] mas tem dias que..., praticamente eu, eu tenho a oportunidade de não vir*” (interlocutor 07); “*eu venho aqui normalmente dois dias,... pra podê não precisar voltar aqui*” (interlocutor 02); “*então tem um lado bom*” (interlocutor 16). Percebe-se que os interlocutores trazem as dimensões de prazer e de sofrimento para seus discursos como instâncias “**normais/naturais**” que se equilibram no trabalho. Mendes et al. (2010) denominam este processo de ressignificação do sofrimento, ou seja, sofre-se por trabalhar muito, mas esse sofrimento é ressignificado com a flexibilização das rotinas.

Essa ideologia de flexibilização da rotina de trabalho docente é tão forte que duas das entrevistadas pontuam que não têm rotina alguma, como é o caso das interlocutoras 01 e 04.

Então num tenho muita rotina não, cada dia é um. Um dia eu atendo aluno, atendo pessoas, no outro dia eu tô mais no trabalho aqui interno, no outro dia eu tenho aula, no outro dia eu tô corrigindo

prova. Então cada dia é de um jeito, num tenho muita rotina não, mas eu, o dia todo tô envolvida com o trabalho (Interlocutora 04).

[...] eu vou te falar a minha rotina é muito maluca [risos]. Eu nem tenho rotina. Assim, eu sou uma pessoa que eu não consigo ter uma disciplina bonitinha de trabalho. [...] Não me imagine trabalhando no meu escritório sentadinha, bonitinha todo dia, das 10 às 6 da tarde, porque eu nunca faço isso, tá. Não, eu nunca faço isso, eu nunca faço isso (Interlocutora 01).

O fato de essas professoras alegarem não ter uma rotina padronizada, não indica que elas não precisam cumprir com os requisitos do cargo (trabalho prescrito), pelo contrário, justamente pelo excesso de atividades é que elas têm essa mobilidade de cada dia centrar-se em um conjunto de demandas (trabalho real). O que se evidencia nessas narrativas é a tentativa de elucidar algum tipo de liberdade e de autonomia no trabalho, como destacou os interlocutores 02, 07, 14 e 16. Mais propriamente, aqui esses agentes, de forma geral, reproduzem a ordem social histórico-ideológica de emancipação, liberdade e autonomia da prática docente, reforçando as ideologias positivas desse modo de trabalho. Por exemplo, a interlocutora 04 parece sugerir que não tem uma rotina, porque ela tem liberdade de ordenar e organizar, a seu modo, o seu dia de trabalho, enquanto a interlocutora 01 indica que a sua falta de rotina, ou “*rotina maluca*”, deve-se ao fato de ela não se enquadrar em uma rotina padronizada, justamente porque tem autonomia sobre o seu próprio trabalho.

Todavia, no caso da interlocutora 04, apesar de ela alegar que “*cada dia é de um jeito*”, ela reforça o fato de que, durante todo o dia, ela está envolvida com o trabalho, o que pode indicar um condicionante de limitação da liberdade, além do que em trechos anteriores ela apontou o quanto trabalha, indicando que, por vezes, o seu trabalho pode ser rotineiro e estressante. O mesmo acontece com a interlocutora 01, que reforça o fato de “**não ser enquadrada**” nos padrões de organização do trabalho, apesar de estar submetida à mesma ordenação

prescritiva dos demais professores do campo. Para reforçar esse argumento, ela enfatiza, por três vezes, a mesma formação discursiva “*eu nunca faço isso*”, justificando que não consegue “*ter uma disciplina bonitinha de trabalho*”. Com essa produção discursiva, ela intenta minimizar os efeitos de controle do trabalho prescrito sobre a sua realidade de trabalho e, ainda, demarcar claramente a sua identidade de um “**eu autônomo**”, baseado em seu modo de trabalho. Não só nesse relato, mas nos anteriores de outros interlocutores, essa perspectiva do “eu autônomo” se evidenciou como mecanismo de demarcação e identificação profissional do professor universitário.

Ademais, apesar dos argumentos discursivos de falta de rotina, percebe-se que essas interlocutoras (01 e 04) são por demais disciplinadas no que se refere às ordenações prescritivas do trabalho docente, pois se encontram no topo da carreira, gozam de reconhecimento acadêmico, cumprem com excelência as exigências acerca da produtividade e da competência docente e estão engajadas nas mais variadas atividades que compõem esse modo de trabalho. Como também é o caso de muitos dos professores entrevistados. Ocorre que elas assumem essa produção discursiva como estratégias de subversão dos significados do trabalho docente, atribuindo a ele características de autonomia, como forma de produzir a sensação de escapar do controle e conseguir algum tipo de liberdade e autonomia nessa prática de trabalho.

Nesta perspectiva, a autonomia dos professores se apresenta como fortemente regulada pela estrutura gerencialista de organização do trabalho, pois se observa o choque entre ideologias. De um lado têm-se os professores e suas concepções histórico-ideológicas de emancipação, liberdade e autonomia da prática docente, e de outro, a organização prescritiva do trabalho docente, focalizada em postulados rígidos de controle e de avaliação do desempenho acadêmico, fortemente orientados pelos condicionantes gerenciais de competitividade e produtividade. Isso porque, além das ordenações legais e

prescrições relacionadas ao trabalho docente, o professor universitário necessita cumprir outros regulamentos referentes ao trabalho acadêmico, como atender a indicadores institucionais de produtividade para assegurar o processo de avaliação do seu trabalho e avaliação da IFES a que pertence. Como mencionado anteriormente, o que tem sido mais valorizado é a questão da publicação em detrimento das horas dedicadas em sala de aula.

Portanto, com rotina ou sem rotina, em casa ou na universidade, no tempo prescrito ou não, os professores universitários acabam por desempenhar um conjunto amplo e complexo de atividades relacionadas à natureza do trabalho docente. Muitas dessas atividades estão prescritas e anunciadas nas leis, decretos e textos que regem a profissão (tais como as questões dispostas no Quadro 12), entretanto, a maioria do que se produz, se experimenta e se vivencia nesse campo de trabalho não está definido, nem prescrito, nem ordenado (processo de subjetivação à organização do trabalho e engajamento). Observou-se que os professores não somente cumprem as ordenações prescritas relacionadas à docência, como também desempenham tantas outras atividades correlatas como as que envolvem o fazer acadêmico. Todavia, para se aprofundar nesse debate, segue uma discussão mais específica sobre a realidade de trabalho dos docentes envolvendo as exigências em torno do trabalho acadêmico e seus condicionantes de qualificação e produtividade.

5.4.2 Realidade de trabalho docente e padrões de exigência acerca da qualificação e produtividade acadêmica

Olhando para o quadro atual, constata-se que a lógica produtivista na academia é resultado do modelo gerencialista de gestão das universidades públicas e do trabalho docente que, apoiado em padrões quantitativistas, tem modificado a realidade de trabalho do professor universitário, no sentido de

maiores exigências. Conforme Patrus, Dantas e Shigaki (2015), o gerencialismo inculcou uma nova cultura gestonária que preza pela eficiência, eficácia e efetividade da qualificação e da competência docente e, ainda, valoriza a produtividade acadêmica em detrimento da formação humanístico-cultural. Nesse ínterim, as atribuições e responsabilidades do professor vão além do ato pedagógico de ensinar e se estendem para as práticas de produção e desenvolvimento da ciência, transformando o professor-educador em professor-pesquisador e acentuando ainda mais a contradição entre o que está prescrito sobre esse trabalho e o que de fato se realiza no campo.

À guisa de reflexão, é necessário compreender o que os docentes pensam a respeito desse formato de organização do trabalho e como eles lidam com esses padrões de exigências que correlacionam qualificação, com produtividade (especialmente em publicações científicas), com reconhecimento. Observou-se que, com as constantes exigências do ofício, os professores denunciam as dificuldades de manter a excelência nas várias arenas de atuação do trabalho docente, como indicado em alguns trechos.

Qualificado a gente é néhh, agora se, se eles percebem isso, né, é que é difícil, né. Mas num dá pra ser bom em tudo também, como é exigido. Acho que hoje o que manda mesmo é dar umas aulinhas lá, né e publicar, publicar, publicar. É isso... (Interlocutora 09).

Ohh, o seguinte... assim, eu sou reconhecido né, me sinto reconhecido, né, no meu trabalho, porque eu tenho competência pra isso. Me considero um bom professor, um bom pesquisador (Interlocutor 05).

Claro, sem dúvida, sou reconhecido, mas aqui, né, mais pelos alunos. Na pesquisa assim, ehh... (Interlocutor 10).

Não só nesses três relatos, mas em outros, ficou evidente que o desafio dos professores não é qualificação e competência, mas o reconhecimento nos

diferentes campos de atuação, pois como bem diz a interlocutora 09 “*num dá pra ser bom em tudo*”, até mesmo porque “*hoje o que manda mesmo é dar umas aulinhas lá, né e publicar, publicar, publicar*”. Ela diz isso em tom de desabafo, perfazendo uma crítica a esse formato de organização do trabalho docente. Com a expressão “**aulinha**”, ela demonstra claramente como a prática pedagógica do ensino tem sido desvalorizada em detrimento das práticas de pesquisa (como outros relatos também já mostraram), apontando a publicação como ordem de discurso dominante no trabalho docente. Tanto é verdade que o interlocutor 05, para indicar que é reconhecido no trabalho, precisou reforçar que é um “*bom professor*” e um “*bom pesquisador*”, pois assumir-se como bom professor nessa dinâmica não é o bastante. Já no caso do interlocutor 10, ele deixa explícito seu reconhecimento como professor, mas, no campo da pesquisa, ele hesita em comentar, pois nem chega a terminar a oração “*na pesquisa assim, ehh...*”. Nesse caso, ele silencia sua fala e nem chega a terminar a frase. Ele traz um silenciamento acompanhado de um tom de desconforto, adotando como estratégia a mudança de assunto.

Nessa discussão, Sevcenko (2000, p. 6-7) aponta ironicamente que o professor se tornou um híbrido de cientista e corretor de valores, pois passa a maior parte de seu tempo gerindo estatísticas, levantando verbas, preenchendo relatórios, prestando contas e promovendo estratégias para dar visibilidade ao seu trabalho e ao seu departamento. Nas palavras dele, “o campus vai se reconfigurando num gigantesco pregão. O gerenciamento de meio acabou se tornando fim na universidade. A ideia é que todos se empenhem no limite de suas forças”.

O argumento de Sevcenko (2000) vai ao encontro dos resultados desta pesquisa, pois de fato, o professor universitário na contemporaneidade, necessita se hibridizar e desempenhar vários papéis para ter reconhecimento social, institucional e acadêmico. E, além disso, eles necessitam cumprir com

excelência os padrões de exigências da profissão para progressão na carreira. Ao serem questionados sobre tais padrões, ficou evidente que o fator que ganhou mais visibilidade nos discursos e que, por sinal, gera maior inquietação e desconforto, são as exigências em torno da produtividade acadêmica. Até mesmo porque se constatou que é por meio da pesquisa que os professores alcançam maior reconhecimento social e acadêmico. É na pesquisa que conseguem assumir posicionamentos mais significativos – para não dizer vaidosos – e manter relações de dominação em função do poder da intelectualidade. Como enfatiza um dos entrevistados *“se você não faz pesquisa você não é ninguém, você é um auleiro, você é uma pessoa que não faz nada, você é uma pessoa que num quer compromisso, né, por mais que isso seja mentira”* (Interlocutor 06). Especificamente esse trecho ilustra que somente a prática pedagógica do ensino não assegura o reconhecimento nesse campo de trabalho, por isso a expressão *“auleiro”* soa nesse contexto como uma conotação pejorativa ao professor. O que evidentemente esse interlocutor intentou com essa produção discursiva foi reforçar a crítica a esse formato de organização do trabalho docente que supervaloriza a pesquisa em detrimento da prática pedagógica, assim como fez a interlocutora 09 no discurso anterior.

A fala do interlocutor 06 também revela a força do discurso hegemônico gerencialista e produtivista no campo acadêmico que coloca sob suspeita o trabalho de um docente que não se adequa ou atenda às demandas instituídas por esse modelo. Quando o docente não cede a tais demandas, ele passa a ser tratado como *“auleiro”*, como *“uma pessoa que não faz nada, você é uma pessoa que num quer compromisso”*. Mas, o fato do interlocutor utilizar várias vezes a formação discursiva *“você é”* enuncia uma subjetivação dessa ideologia, uma aceitação de que sem a dedicação à pesquisa, o docente é *“ninguém”*. Ainda, ao acrescentar *“por mais que isso seja mentira”*, aponta para o fato de que o trabalho prescrito não tem qualquer força sobre as demandas reais enfrentadas

pelos docentes. Em outras palavras, ser um bom professor não basta para atingir o reconhecimento no trabalho docente.

Cumprir aludir que a maioria dos docentes considera que há uma grande exigência de produtividade e, no caso de duas das instituições pesquisadas, os professores denunciaram a ausência de condições objetivas para atingir os níveis exigidos. Ademais, ficou evidente que alguns dos interlocutores não concordam com a dinâmica instituída pela CAPES para ordenar e prescrever os trabalhos de pesquisa desenvolvidos pelos docentes. Muitos deles criticaram as regras, os indicadores, a forma de avaliação e de coordenação do processo, como demonstram algumas das narrativas:

Um absurdo. Um absurdo. É... hoje eu, eu brinco lá nas reuniões que inventaram o, o escritor sem obra, né (Interlocutor 16).

Ehhh, os nossos padrões, eles na verdade eles existem aqui dentro da [nome da universidade], eles são consideravelmente elevados porque como a competição é muito grande por recursos entre as unidades aqui dentro..., ehh, nós somos forçados a manter aqueles padrões da CAPES assim, à risca. E aí há uma pressão nesse sentido, pra manter esse padrão de excelência no que se refere ao programa e tudo mais, que é pra conseguir, inclusive, mais recursos (Interlocutor 02).

Ah isso eu acho horroroso, isso eu tô achando horroroso, eu nunca vi... Nós tamos vivendo num momento que em outros tempos até greve nós fizemos contra o tipo de prática que tá tendo hoje. O que mede você é o volume de artigos que você publica e, e é, e não somente isso, o volume de artigos que você publica na revista, nas revistas tais... (Interlocutor 06).

Ãhhh, eu diria que é um massacre e que o responsável, mas... é claro que a gente entra nesse, é, nesse risco consciente, entra nesse, nesse, nesse pântano, né, de forma consciente, ãhhh, pouco se deixando levar ou porque quer realmente fazer e tal. Mas eu diria que o sistema é que, ãhh, propicia muito, guardadas as diferenças individuais, ahh propicia muito a, a, esse tipo de doença, né. Na

realidade o meu psiquiatra sempre fala que aqui..., o, o, o, a clientela maior dele, ele não atende por convênio... Cobra caro, é professor, é professor, né (Interlocutor 10).

Para enfatizar as pressuposições, acerca dos padrões de produtividade, surgiram vários objetos discursivos, do tipo “*um absurdo*”, “*consideravelmente elevados*”, “*horroroso*”, “*escritor sem obra*”, “*competição*”, “*massacre*”, “*pântano*”. Os professores utilizaram dessas expressões para indicar suas abnegações com as demandas relativas à produção científica e pesquisa. Por exemplo, o interlocutor 16, ao proferir “*eu brinco... escritor sem obra*”, ele não está na verdade brincando, ele está utilizando uma figura de linguagem para confessar seus sentimentos em relação à forma como se produz artigos científicos hoje, na academia, satirizando o *modus operandi* da plataforma acadêmica em relação aos padrões quantitativistas. O professor é um “**escritor sem obra**”, porque produz não para o progresso técnico-científico, mas para atender indicadores e cumprir requisitos, numa dinâmica paradoxal e sem razão, que o interlocutor 16 denomina “*um absurdo, um absurdo*”. Obra é sinônimo de criação, de edificação, de construção, é um conjunto de produções, reflexões de um pesquisador, autor, artista e, na percepção desse agente, o que se pratica na academia não reflete essas acepções. Trata-se, portanto, não de uma crítica à ciência ou à pesquisa, mas aos critérios práticos que determinam a atuação dos professores que, obrigatoriamente, deveriam desenvolver tais atividades.

Já o interlocutor 02 critica as práticas de competição por recursos que se assentam internamente na instituição em que atua. De acordo com ele, são as disputas internas entre as unidades que os “**forçam**”, no sentido de coação/obrigação, a cumprir à risca os padrões CAPES, de modo a assegurar a concessão de mais recursos, num ciclo vicioso, que alguns chamariam de “*ciclo doentio*”, como mencionou o interlocutor 06. Nesse caso, a crítica do interlocutor 02 vem acompanhada de um discurso de “**excelência**” do programa

ao qual ele se filia, pois mais que apontar a competição, a pressão e as exigências em torno da atividade docente, esse interlocutor destaca a posição social e o reconhecimento do seu programa nessa dinâmica, fazendo questão de deixar evidente que a sua instituição cumpre à risca os padrões.

Essa posição de excelência, que se reflete no reconhecimento do próprio docente no âmbito acadêmico, o faz esquecer-se de que, enquanto os professores de um programa lutam por recursos na instituição, as regras que valem para um curso valem para todos, (*“porque como a competição é muito grande por recursos entre as unidades aqui dentro”*) ainda que temáticas, metodologias e pesquisas tenham demandas diferentes de produção e publicação. Assim, tanto no âmbito interno das instituições, quanto na CAPES, os mecanismos e critérios de avaliação do trabalho docente incentivam a competitividade que parece também ser incorporada pelos docentes. Eles não apenas consomem esse discurso produtivista, mas o reproduzem, apesar das críticas, mostrando a força dessa ideologia.

Nesses termos, ressalta-se que a fala do interlocutor 06 soa num tom de desabafo, principalmente quando ele verbaliza *“o que mede você é o volume de artigos que você publica”*. Nessa argumentação, ele traz a polifonia de vozes de seus pares, reforçando a perspectiva do coletivo de trabalho que se injuria com a lógica produtivista atual. Ele chega a mencionar que, em outros tempos, assistiu-se a processos de combate a esse tipo de prática, sedimentado por meio de manifestações e movimentos grevistas. Na verdade, ao focar essa narrativa, parece que ele intenta chamar a atenção para uma mudança prática. E tamanho é o seu desejo que ele expressa, em seu tom de voz e em seus gestos, demonstrando claramente a sua indignação e frustração com essa dinâmica.

O mesmo aconteceu com o interlocutor 10 que, ao expor sua percepção sobre esse assunto, enraiveceu-se, alterou o tom de voz e bateu fortemente na mesa, por várias vezes, enquanto falava e apresentava as suas críticas aos

padrões de produtividade vigentes na academia. Ao utilizar as expressões “*massacre*”, “*pântano*” e “*risco consciente*”, ele ilustra de forma intimidante a realidade de trabalho docente. Ele chama a atenção para o “*massacre*” de profissionais docentes, algo que atinge toda categoria, indicando o desconforto daqueles que estão imersos em um “*pântano*”, ou seja, em um lugar ruim, difícil de sair, que impõe riscos dos quais eles têm consciência, mas não se mobilizam para amenizar. Isso porque existe nisso que ele chama de “*pântano*” ou onda do produtivismo uma perspectiva de ganho, um poder, uma força, mas ao mesmo tempo existe o “**risco**” de ser massacrado, ou seja, de deixar de ser produtivo e perder poder e espaço nesse campo de trabalho. Além do mais, em sua argumentação, ele destaca que esse sistema propicia a doença mental que, em outros trechos de sua fala, ele denomina sarcasticamente de “*doença crônica do produtivismo*”. Ao apontar a consciência que os docentes têm sobre o processo, o interlocutor reforça novamente a força do discurso hegemônico que domina o campo acadêmico.

Assim como ele, outros entrevistados apresentaram discursos bem parecidos, alguns simplesmente apontaram as ineficiências dessa dinâmica, outros criticaram duramente e, ainda outros, problematizaram os efeitos nefastos dessa lógica acadêmica na vida profissional e social do professor, inclusive, na sua saúde física e psíquica, como fizeram os interlocutores 06, 10, 11, 13 e 17 em trechos de suas argumentações. Essa constatação corrobora com o pensamento de Bianchetti e Machado (2007), que em suas pesquisas sobre o dia a dia na academia, diagnosticaram que a pressão em publicar tem causado um efeito catastrófico na vida dos professores, aumentando consideravelmente o nível de estresse e de sofrimento.

Contudo, esse estudo revela que alguns professores, em vez de estresse e sofrimento, demonstram uma aparente conformação com essa lógica, pois demonstram maior grau de subjetivação aos padrões de organização do trabalho

e, assim, passam a consumir mais facilmente as ordens de discurso, assumindo as hegemonias do campo como práticas discursivas. Ou seja, passam a consumir o discurso produtivista como uma prática mais “**natural/normal**” do trabalho, ou ainda, porque o contexto social não permite o contrário. Pelos enunciados produzidos, percebe-se claramente essa denotação.

Olha, isso tudo é tranquilo, né, as pessoas falam, estabelece uma tremenda pressão e tal, tal, tal... ta, ta ta tal, mas eu vô te falar, eu não sinto isso. Porque eu sempre falo pras pessoas “produção pra mim não é objetivo, é consequência (Interlocutora 01).

[...] eeeeeu nunca tive muito problema com essas pressões, porque eu acho que assim, eu já digo pra todo mundo no meu grupo de pesquisa que a gente tem que escrever, mesmo que seja pra produzir em qualquer..., publicar o que a gente fez. Porque a sociedade só vai ver o que a gente tá trabalhando, se a gente publicar, e publicar em qualquer periódico, eu não ligo pra AI, etc. (Interlocutor 03).

Como indicado no discurso da interlocutora 01, ela demonstra que não sente a pressão por publicação e considera “*tranquilo*” o cumprimento desses padrões, porque parece ter naturalizado esse tipo de discurso, e isso está relacionado com o local de onde se fala. É uma reprodução do discurso dominante da instituição em que ela se insere. Inclusive, ela pontua que o processo de produção não é o objetivo do seu trabalho, mas consequência dele, o que, de certa forma, reforça a ideia de competência, já que seu trabalho é capaz de produzir resultados que atendam a padrões exigidos pelo campo acadêmico. Observa-se que a interlocutora se encontra em uma posição favorável do ponto de vista dos critérios de avaliação dominantes. Se ela estivesse em um grupo com dificuldade de alcançar tais indicadores talvez sua fala fosse diferente. Ou seja, se os critérios evidenciam o incentivo à competição entre os docentes, atendê-los conduz a posições diferenciadas de poder. Assim, o discurso de que

produção não é objetivo, mas consequência (ainda que não se problematize de que) serve como uma estratégia que permite ao mesmo tempo, consumir e reproduzir o discurso dominante, demonstrando resistência a ele. Ocorre que com os ordenamentos desse campo, a produção se assume como objetivo do trabalho, e essa é uma constatação inegável.

Ademais, ao seguir na sua argumentação, a interlocutora 01 assume que começou muito cedo a escrever e publicar, o que pode indicar que hoje ela se encontra em uma fase de maturação subjetiva do corpo a esse modo de trabalho. O mesmo parece ter acontecido com o interlocutor 03, que demonstra ter se doutrinado nessa dinâmica da publicação e assume isso ao transmitir a seguinte mensagem “*a gente tem que escrever*”. O verbo “**tem**”, nesse caso, denota uma imposição, uma obrigatoriedade quase que inquestionável do ato de escrever e publicar. Um fim para o trabalho docente. Reforça a assimilação do processo em uma prática discursiva parcialmente naturalizada.

De certo modo, o fato desses interlocutores assumirem um discurso diferente dos demais não se resume ao processo de assimilação da dinâmica de publicação, mas envolve outros condicionantes de natureza objetiva e subjetiva que influenciam diretamente o discurso, como, por exemplo: **o local de onde se fala**. Portanto, em função desse espaço discursivo eles acabam reproduzindo e reforçando as ideologias e as ordens de discurso hegemônicas do campo.

Destarte, foi perceptível que os professores mais reconhecidos academicamente se apresentam mais positivos em relação a essas cobranças e ordenações e, por vezes, concordam e reforçam a necessidade do estabelecimento de padrões rígidos. Já os professores que não se encontram em posições de destaque em seus campos de pesquisa, criticam mais veementemente os critérios, padrões e indicadores. Nesse caso, observou-se a preponderância de um sentimento de consternação e, ao mesmo tempo, de impotência ou incapacidade de prover alterações nesses formatos de organização

do trabalho, por mais que exista a consciência de que quem dita as regras, nesse campo, são os próprios professores. Portanto, a subserviência a padrões que causam constrangimento e sofrimento, mostra que a ideologia gerencialista no campo acadêmico está plenamente legitimada.

Ao que parece, existe uma tendência de seguir o discurso dominante do produtivismo, pois como enfatizou o interlocutor 05 *“por mais que se altere o quadro de professores que representam a CAPES, nada muda, só piora”*. Apesar das críticas lançadas a esse formato de organização do trabalho, na prática, parte significativa dos professores reproduz comportamentos que reforçam essa lógica. Constatou-se que, de modo geral, eles são condescendentes com as ações que eles próprios criticam, apesar de parte deles se mostrar tão avessa. Por isso, o quadro de professores da CAPES se altera e *“nada muda”*, pois as ordens de discurso produtivista se mantêm nas práticas sociais e discursivas desses profissionais. É o que Fairclough (2003) denomina de dissonância semântica entre a linguagem e a prática social. Mais propriamente, a maioria critica os padrões e a lógica, mas reproduzem conscientemente a dinâmica e chegam a produzir e publicar mais do que o exigido pelas ordenações prescritivas institucionais para progressão na carreira e para manutenção do status profissional, como assumiram alguns dos entrevistados ao responderem se atendem aos indicadores de produtividade.

Eu, eu atendo todos e mais um pouco (Interlocutora 04).

Atendo, com certeza. Ultrapasso e muito esse tipo de coisa. Porque aqui também uma das moedas de troca é você ser produtivo, né. Claro, dentro de um programa que é nota 6, você ter essa produtividade alta ela te garante um espaço privilegiado em relação aos seus colegas e tudo mais. E ela inclusive dá aval pra certas coisas, né (Interlocutor 02).

Eu? Ah, atendo. Não vejo nenhum problema em atender. Atendo tranquilamente, quer dizer, sou pesquisador do CNPQ, né... [...] sou macumbado por causa disso [risos]... (Interlocutor 03).

Eu atendo até porque a gente começa a olhar o que tem que ser feito e... a gente faz o que precisa ser feito (Interlocutor 07).

Conforme visualizado, há uma tentativa de reforço da argumentação desses interlocutores ao proferirem que atendem aos indicadores de produtividade, pois todos eles fizeram questão de pontuar aspectos que indicam essa prática. Por exemplo, a interlocutora 04 explicita que atende e, para reforçar, destaca a expressão “*e mais um pouco*”. De mesmo modo faz o interlocutor 02 ao dizer: “*atendo, com certeza. Ultrapasso e muito*”. Já o interlocutor 03 até suspira para responder “*atendo tranquilamente*”, enquanto o interlocutor 07 indica que atende porque “*faz o que precisa ser feito*”. De modo geral, é notória a satisfação dos professores em destacar a excelência na prática de pesquisa, até mesmo para demarcar discursivamente suas posições nesse campo. Tanto que o interlocutor 02 indica que o fato dele ser produtivo lhe garante um “*espaço privilegiado*” em relação aos seus colegas de trabalho. Enquanto o interlocutor 03 esclarece que é “*macumbado*” por ser pesquisador-produtividade do CNPq, no sentido de ser invejado pelos colegas e por seu meio. Ressalta-se que o fato de cumprirem com excelência os indicadores de produtividade, além de garantir a progressão na carreira, torna-os reconhecidos academicamente em seus campos de trabalho e isso contribui para assegurar a manutenção da lógica gerencial. Conforme Gaulejac (2007), a reprodução da ideologia gerencialista contribui para a construção de um universo gestor que substitui a dignidade pela utilidade e a solidariedade coletiva pela celebração do mérito individual.

Ademais, este estudo também revela que há uma busca incessante pela superioridade intelectual, há uma competição interna, externa e interior, dentro

do próprio indivíduo, pois ele chega a disputar com ele próprio o melhor que pode dar de si, no limite de suas forças. Como indica o interlocutor 05, *“eu faço o possível e o impossível, mas não deixo a peteca cair. Produzo, produzo muito”*. Percebe-se que os requisitos que atraem a atenção dos docentes, na maioria, não são aqueles ligados à docência, mas à carreira acadêmica de forma geral. Observou-se que a maioria se empenha mais nas práticas de pesquisa que no ensino e na extensão. Tanto é verdade que eles fizeram questão de destacar que são pesquisadores, que atuam em projetos de pesquisa, que orientam alunos em nível de mestrado e doutorado, que são bolsistas- produtividade do CNPq, dentre outras confissões. Observa-se que essa questão da bolsa produtividade traz consigo status, prestígio, moral, reconhecimento socioprofissional, pois os professores que se enquadram nessa categorização se sentem melhor posicionados, mais competitivos, mais bem vistos no meio acadêmico.

Cumpra-se atentar que, apesar desses cinco interlocutores assumirem que atendem com excelência e tranquilidade os indicadores, nove dos entrevistados afirmaram que têm dificuldades em cumprir com esses padrões de produtividade, por um conjunto de condicionantes, mas indicaram que se esforçam para isso, e somente três fizeram questão de pontuar que não atendem e não se preocupam com essas ordenações. Especificamente no discurso desses nove professores, aparecem críticas quanto à burocratização, à demora dos retornos e feedbacks das revistas, às regras e procedimentos, à falta de ética profissional, dentre outros aspectos correlacionados. Já outros, estabelecem claramente suas repulsas a esses critérios, como é o caso dos três professores que se despiram de toda a vaidade no campo e assumiram suas posturas contra-hegemônicas ao discurso dominante, afirmando que não atendem aos padrões, não cumprem os indicadores e não se preocupam com isso.

Não, eu não atendo, eu e o (parceiro de trabalho) nós não fazemos nenhuma questão de atender. A gente publica o livro e ali tem história... (Interlocutor 16).

Não, não, não. Não, de jeito nenhum, de jeito nenhum, de jeito nenhum. Outro dia a gente tava preparando um projeto de mestrado, e quando foram contar meus pontos eu tinha..., era preciso 150 pontos, parece. Eu tinha 60 pontos. Mas eu, eu disse “não, num vô me escravizar com isso, não vô perder meu sono pensando essa história, quem quiser que perca, eu num perco não” (Interlocutor 12).

Não. Hoje não. Infelizmente algumas pessoas se dedicam exclusivamente a pós-graduação e não deveria ser assim, tá certo? E elas, como elas dedicam só à pós-graduação, há uma lacuna na, na graduação, quer dizer. Então, no lugar de ficar brigando pra ocupar espaço na pós-graduação eu procuro suprir a lacuna da graduação (Interlocutor 08).

Percebe-se, nas intertextualidades dos três trechos discursivos, a negação ao cumprimento desses indicadores de produtividade para progressão na carreira docente. Tanto o interlocutor 16 como o 08 e, principalmente o 12, fizeram questão de reforçar suas argumentações, repetindo várias vezes a expressão “*não*” e justificando suas posturas discursivas com outras práticas. Por exemplo, o interlocutor 16 indica que não cumpre os indicadores, mas ressalta que publica livros, porque esses têm história, ou seja, denota um trabalho engajado, sério e comprometido. Já o interlocutor 12 alega que não vai se escravizar nem perder o sono para atender a esses requisitos da lógica produtivista, pois para ele a essência do trabalho docente não se resume nessas práticas, por isso ele centra seus esforços em outras atividades nas quais se realiza. Ele, inclusive, pontua que não se incomoda com o fato de não contabilizar os 150 pontos exigidos no âmbito da pós-graduação. O mesmo acontece com o interlocutor 08, que prefere centrar-se na graduação que ficar “*brigando pra ocupar espaço na pós-graduação*”. Em sua fala, esse agente menciona que “*hoje*” não atende aos

requisitos e indicadores de produtividade, o que indica que em outros tempos ele atendeu. E faz questão de demarcar isso no seu discurso. Ademais, com essa produção discursiva ele destaca ainda a competição interna, entre docentes, característica do ambiente acadêmico.

Outro ponto interessante de análise é que, para assumir essa prática discursiva, eles precisam se apoiar no grupo e mencionar as pessoas que seguem o mesmo caminho que eles, como fez o interlocutor 16 ao assinalar “*nós não fazemos nenhuma questão de atender*”. De acordo com Dejours (2004b), quando o trabalhador estabelece mecanismos de resistência aos padrões de organização do trabalho, ele busca estratégias de enfrentamento coletivo, em que as ações e práticas são apoiadas no grupo de trabalho. Nesse caso, parece haver mais uma estratégia discursiva, no sentido de apoiar o discurso na prática do outro, que propriamente uma estratégia de enfrentamento coletiva.

Mas poucos são os docentes que estabelecem mecanismos para não cumprir com as ordenações da profissão, pois o que se observa, de maneira geral, é uma busca constante pela ascensão, pela produtividade e pelo reconhecimento acadêmico. Por mais que a maioria dos professores critique a forma de organização do trabalho docente, principalmente no que tange à lógica produtivista, eles próprios trabalham para manter e até mesmo acentuar essa lógica. Esse aspecto é bastante evidente, pois se percebeu uma dificuldade muito grande de se criar ambientes cooperativos em pesquisa, haja vista a busca individualizada por resultados e premiações, bem como por prestígio social. Nesse ínterim, Codo et al. (2004) assinalam que as situações de isolamento reforçam a perspectiva produtivista, afastando os docentes de qualquer relação que não seja a de produção. O que compromete a qualidade e a efetividade das relações socioprofissionais, inviabilizando o trabalho coletivo de grupos de estudo e de pesquisa, discursivamente indispensáveis ao pleno funcionamento da universidade.

Como se observa, eles reconhecem a necessidade de se estruturarem coletivamente, mas acabam praticando ações isoladas e concorrendo entre si pela aprovação de projetos, de recursos, de bolsistas e tudo o mais. Denota-se que as próprias agências regulamentadoras e as políticas institucionais das universidades reforçam a prática discursiva do isolamento, pois grande parte das universidades não financia recursos para o desenvolvimento de pesquisas, cabendo às instituições de fomento essa obrigação. Por exemplo, o CNPq adota uma política ordenada por editais e os professores precisam concorrer pela aprovação e financiamento de seus projetos. Assim, se os projetos forem aprovados eles recebem os recursos para a pesquisa, mas como não há verba para atender a todas as demandas, esta lógica torna-se bastante perversa, estimulando a concorrência e a disputa entre os docentes e entre as instituições, comprometendo, em grande medida, as relações socioprofissionais. Na prática, trata-se de atividades que demandam grande engajamento, dedicação e trabalho coletivo, apesar do mérito ser puramente individual. Essa é outra contradição evidente entre o trabalho real e o prescrito, pois as instituições exigem a formação de grupo de pesquisadores envolvendo professores, alunos e pares, e o reconhecimento socioprofissional é individual, categórico e discriminatório, como bem destacou o interlocutor 02: *“ter essa produtividade alta, ela te garante um espaço privilegiado em relação aos seus colegas”*.

Destarte, o que não está prescrito nessa dinâmica e que reflete a realidade de trabalho dos docentes na contemporaneidade é a busca incessante pelo conhecimento, são as longas e intermináveis **“disputas”** pela superioridade e pelo reconhecimento acadêmico, é a competição acirrada, bem como as reconhecidas relações de poder que permeiam toda essa dinâmica profissional. Não está prescrito o sofrimento subjetivo que envolve o processo de engajamento à organização gerencial do trabalho para se atingir a ascensão na carreira, nem tampouco as vivências de prazer, sofrimento e adoecimento

correlacionadas a esse processo. Portanto, é como Dejours e Gernet (2011) mencionaram, trabalhar é preencher a lacuna entre o prescrito e o real e se defrontar com as prescrições, os procedimentos e os materiais ou instrumentos a serem manipulados na gestão do trabalho. Tal constatação favorece a compreensão do trabalho dos professores universitários na contemporaneidade, abrindo espaço para compreendê-lo em suas dimensões de prazer/sofrimento e adoecimento.

5.5 As dimensões de prazer/sofrimento e as patologias docentes

Não suscita controvérsias na literatura a ideia de que as vivências de prazer e de sofrimento estão relacionadas com as experiências positivas e negativas do homem com a organização do trabalho. E esta tese confirma essa denotação, pois assume o trabalho docente como uma prática discursivo-ideológica, congregado de experiências dualísticas de prazer/sofrimento. Destaca-se que tais experiências marcam todo o discurso dos entrevistados, pois se inscrevem nas trajetórias socioprofissionais, nas concepções simbólico-discursivas, nos significados atribuídos ao trabalho, nos confrontos entre trabalho real e prescrito e na prática social e discursiva dos professores. Além do que estão fortemente vinculadas ao contexto contemporâneo de trabalho – marcado pela hegemonização da ideologia gerencialista – e suas influências discursivas.

Para apreender mais especificamente essas experiências de prazer/sofrimento, abordaram-se os elementos que estimulam e motivam a prática docente, bem como os condicionantes que incomodam e desmotivam no trabalho, trazendo para a discussão relatos de experiências positivas e negativas que marcaram a trajetória socioprofissional dos professores entrevistados. Especificamente para atingir esses resultados, consideraram-se as orientações

teórico-metodológicas da PDT, da SC e da ACD, principalmente essa última, por orientar os processos de resgate histórico da memória e produção de discursos.

Cumpram-se aqui que essa discussão foi muito reveladora, pois, ao acessarem os registros subjetivos da memória, muitos sentimentos afloraram, alguns se alegraram, riram das histórias, outros se emocionaram e ainda outros se entristeceram. Alguns dos professores deixaram as emoções fluírem e até choraram. Foram vários fatores marcantes narrados por esses agentes, tanto que alguns precisaram de um pouco de tempo para pensar nos fatos, separá-los, ordená-los e depois discorrer sobre eles. A ACD indica que, quando o interlocutor faz esse exercício, ele revive novamente os fatos e as experiências com novos olhares, num processo de construção e reconstrução do discurso.

Assume-se aqui que as pessoas carregam consigo, no âmbito do trabalho, um conjunto de símbolos, ideologias e concepções discursivas que estão correlacionadas com suas vivências, experiências e histórias de vida e, como alega Freud (1976), intencionam fundamentalmente obter prazer na atividade que desempenham. Todavia, o sofrimento é inerente ao indivíduo, compõe seu interior, sua gênese (FREUD, 1974) e é condição necessária para se atingir o prazer (MENDES, 2007). Especificamente sobre as experiências de prazer, Mendes e Tamayo (2001) indicam que essas são vivenciadas quando o trabalhador sente que realiza uma tarefa altamente significativa para a organização e para a sociedade, recebendo a valorização e o reconhecimento pessoal e profissional. Os relatos discursivos dos interlocutores confirmam essa aceção, pois se percebeu que parte significativa das experiências prazerosas envolve o reconhecimento acerca dos resultados do trabalho, como se pode perceber em alguns dos trechos.

[...] é um feedback positivo dum, de um aluno a respeito de uma forma que você ensina... (Interlocutor 10).

Ahhh, são várias coisas, o interesse dos alun..., os interesses dos alunos, das pessoas, quando trazem seus problemas, as suas questões... que de certa forma são alinhadas com as questões que eu tenho interesse de pesquisa, né. Então, quando há reciprocidade pra mim é uma das coisas mais, mais, mais importante (Interlocutor 07).

Olha, a... o desafio, isso é meio pretencioso de dizer, se você pega do ponto de vista do Paulo Freire, mas esse desafio de ... [...] de diminuir a ignorância e o desafio de mostrar outras possibilidades de mudar..., isso me move, na verdade (Interlocutor 02).

Ah, dá aula na graduação, eu me divirto... isso me motiva (Interlocutor 03).

Desafio. Ehh, e assim, eu gos... eu gosto de desafios intelectuais, entendeu? Verdadeiros quebra-cabeças que eu preciso ficar resolvendo (Interlocutora 01).

Constata-se que são vários os condicionantes de prazer no trabalho docente e diversos os fatores que os estimulam e os motivam na prática docente, como o “*feedback positivo*” e os “*interesses dos alunos*”, bem como as trocas de conhecimento, o “*desafio de mostrar outras possibilidades*” a dinâmica de “*reciprocidade*”, as parcerias em pesquisa, os “*desafios intelectuais*”, a diversão em lecionar na graduação e o desafio de diminuir a ignorância. Mas, de forma geral, todos esses elementos refletem como processo ou como resultado o reconhecimento no trabalho. Por exemplo, o interlocutor 10 tem prazer em ter o seu trabalho reconhecido nas várias instâncias profissionais, sociais e pessoais, apesar de em sua fala ele mencionar somente o reconhecimento por parte do aluno. Já o interlocutor 03 indica que tem prazer em lecionar na graduação porque é onde ele exerce mais poder e obtém mais reconhecimento socioprofissional.

Não só eles, como os demais professores, sinalizaram que as vivências de prazer estão relacionadas com o reconhecimento de que eles desempenham uma atividade significativa (como ensinar, desenvolver pesquisa, vencer desafios intelectuais, diminuir a ignorância e mostrar outras possibilidades). Por isso, em outros trechos, os discursos apontam que ser professor “**não é para qualquer pessoa**”, pois não se trata de um “**trabalho qualquer**”, mas de uma atividade relevante, ou seja, “**para poucos**”. Constatou-se que essa produção discursiva esconde ou silencia o medo e a insegurança do “**não reconhecimento do trabalho**”, haja vista que esse fator se torna importante nas vivências de prazer.

Percebe-se, ainda, que o estilo de linguagem desses agentes converge para aquilo que eles acreditam ser a prática docente. Por exemplo, umas das concepções simbólico-discursivas do discurso do interlocutor 03 é o trabalho docente como “*diversão*” e essa diversão aparece novamente no seu discurso ao indicar o que o motiva e lhe dá prazer. Para os interlocutores 01 e 02, o trabalho docente é uma “*missão*” e é justamente essa noção de missão que os faz se motivar por desafios diversos. Ao passo que, para o interlocutor 10, significa “*influenciar positivamente*”, o que tende a promover o “*feedback positivo*” que o estimula. Enquanto para o interlocutor 07, o trabalho docente representa “*prestígio*”, por isso ele sente prazer no interesse dos alunos e das pessoas e no alinhamento desses com os seus interesses de pesquisa, como ele bem diz.

No que se refere aos momentos que marcam positivamente as trajetórias desses agentes (experiências de prazer), constatou-se que essas vivências, apesar de muito particulares, concentram-se em elementos comuns. Por exemplo, os professores, de modo geral, demonstraram que se alegram e têm prazer no trabalho, principalmente por causa dos alunos e suas conquistas, seus avanços, desenvolvimentos e amadurecimentos, tanto na graduação como na pós-graduação, como demonstram algumas narrativas:

Eu lembro assim, de um aluno que eu orientei e que fez um ótimo trabalho. O trabalho dele lhe garantiu um emprego bom sabe, e hoje ele tá bem. Eu acompanhei esse desenvolvimento, esse crescimento, isso aí sim é muito bom, muito gratificante (Interlocutor 05).

Essa semana mesmo aqui, eu tava lendo um trabalho [risos]... e chorando de felicidade, entendeu? Pruma... pruma coisa que... que nem é fruto direto do meu trabalho, é indireto, entendeu? Na academia a gente vai, publica livros, publica artigos, são sempre conquistas. Mas eu vô te falar, tudo isso é muito passageiro, sabe? Vem, vai, né. Ehh, essas coisa, ser professora titular que é grande conquista, tudo isso é muito importante, tudo isso vem, mas tudo isso passa, entendeu? Mas assim, o que eu senti hoje, lendo o trabalho do... (aluno), fica. É isso que me faz ir pra frente (Interlocutora 01).

Mais que a força dos enunciados produzidos, a emoção, a expressão e o tom de voz ratificaram o quão prazeroso é a formação profissional, social e ética do aluno para os professores, bem como o seu crescimento e desenvolvimento. Essas duas narrativas reforçam que as experiências positivas de outrem dão sentido ao trabalho e marcam discursivamente a trajetória socioprofissional dos professores, inclusive, quando essas estão, de algum modo, correlacionadas com os resultados práticos da atividade docente. No caso da interlocutora 01, ela destaca claramente a felicidade “**que a faz chorar**” em acompanhar o progresso de um aluno, indicando que esse sentimento, que, em sua fala ela denomina de “*conquista*”, é o sentimento que “*fica*”, permanece e a faz “*ir pra frente*”, no sentido de continuar trabalhando e se empenhando. Não é “*passageiro*”, porque é uma lembrança que permite ressignificar o sofrimento envolvido na dinâmica de trabalho e sentir prazer, além do que traz um sentimento de que “**valeu a pena**” o esforço e o engajamento, pois apesar de “*indireto*”, o progresso apresentado pelo aluno é um resultado positivo do seu trabalho. Nessa discussão, Dejours, Abdoucheli e Jayet (1994) preconizam que o trabalho funciona como

fonte de prazer e de realização pessoal, quando o trabalhador, por meio de sua subjetividade, consegue vencer o sofrimento. Ao que parece, o sofrimento dessa interlocutora vem da constatação de que as conquistas nesse campo de trabalho são passageiras, como a publicação de livros, artigos e a ascensão na carreira como professora titular. E tal sofrimento é vencido e/ou ressignificado, quando ela consegue perceber outros resultados mais duradouros e significativos do seu trabalho, mais propriamente é o que Dejours (2006) denomina de sofrimento criativo, que é remodelado e conduz ao prazer.

O discurso do interlocutor 05 caminha no mesmo sentido, pois ele descreve um fato marcante de sua trajetória refletido no sucesso de um aluno. Trata-se de uma experiência prazerosa porque subjetivamente ele “**sente que fez parte**” desse processo de desenvolvimento e crescimento do aluno, mais propriamente ele sente que contribuiu para isso. Portanto, é “*muito bom, muito gratificante*”, pois como coloca a interlocutora 01, é um resultado “*indireto*” do trabalho, mas não deixa de ser um resultado positivo que conduz ao prazer. Ressalta-se, ainda, que esses dois interlocutores narraram com tanto sentimento essas experiências que se emocionaram. Eles fizeram uso do plano emocional do discurso, lendo mensagens carinhosas online de alunos para reforçarem seus argumentos, mostrando os trabalhos impressos como símbolos de conquista e, ao fazerem isso, marcaram seus rostos de sorrisos e expressões de felicidade.

Outros, porém, narraram momentos em que experimentaram o reconhecimento socioprofissional de seus trabalhos, ilustrando, por meio das histórias contadas, como se sentiram nesses períodos que marcaram positivamente suas trajetórias. Os objetos discursivos “*prêmio*”, “*medalha*”, “*reconhecimento dos pares*”, “*manifestação*”, dentre outras expressões, foram utilizados para indicar a grandeza desses momentos.

Ahh... Nohhh, a primeira vez que eu fui na ANPAD⁹... eu fui premiada na ANPAD, então foi muito legal assim, né (Interlocutora 17).

Quando eu recebi a medalha [nome], eu me senti... [...] o fato de receber essa medalha ela me deixou muito feliz porque foi sentir que a instituição reconheceu o que eu faço... [...] eu senti muito gratificado (Interlocutor 08).

[...] quando começou a acontecer o reconhecimento dos pares mesmo. Aqui dentro, por uma série de questões ficou referência de pessoa séria, referência de pessoa fácil de relacionar, referência de professor de qualidade, etc. Isso veio dos meus colegas espontaneamente, isso é uma coisa que realmente me deixa muito feliz, porque eh, mostra que eu não tô inventando, não tô tendo nenhum delírio psicótico ao longo do meu trabalho, entendeu (Interlocutor 02).

[...] mas o que me deixa maaais feliz é essa manifestação dos alunos... [...] eu já recebi cartinha de aluno assim, carta mesmo, que eu já chorei de emoção, porque é muito lindo, eu guardo todas, tem uma caixinha lá em casa que eu guardo cartãozinho [...] eu tive um aluno que ele tinha problemas com drogas, e eu dei assim um apoio grande pra ele, então ele me deu uma flor, uma planta, eu tenho essa planta até hoje. Isso já deve ter mais de 10 anos e todo ano ela floresce... (Interlocutora 09).

É engraçado isso. Momentos felizes a gente num, num tem tantos assim não. [...] alguns em relação a alunos né, retorno de alunos, retorno de, de orientandos... (Interlocutor 04).

Assim, como o reconhecimento é um dos condicionantes de prazer que estimula e motiva o trabalho dos professores, é também um dos elementos que marca subjetivamente as trajetórias desses profissionais, de diferentes formas. Com exceção da interlocutora 04, todos os demais narraram trechos indicando o quão se alegraram por terem sido reconhecidos em suas práticas de trabalho. No discurso da interlocutora 17 aparece claramente a importância desse

⁹ ANPAD – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração

reconhecimento, bem como a dimensão de status e de prestígio social que envolve a prática docente, como bem destacaram outros interlocutores ao enunciarem as concepções simbólico-discursivas desse modo de trabalho. Ao utilizar a interjeição “*Nohhh*”, ela intenta exprimir seus sentimentos, sensações e alegrias, procurando com esse discurso dar ênfase às suas emoções, sem necessariamente utilizar de estruturas linguísticas mais elaboradas. Ela simplesmente exprimiu com essa interjeição o “**glamour e o privilégio**” de ter sido premiada na ANPAD, em função de um trabalho de pesquisa desenvolvido, indicando que essa experiência de reconhecimento acadêmico marcou sua trajetória. Apesar de em outros discursos essa interlocutora criticar a supervalorização das práticas de pesquisa no trabalho docente, aqui ela denota o quanto “consume” as ordens de discurso do produtivismo acadêmico, pois assume que um dos momentos mais marcantes e mais prazerosos de sua carreira foi o reconhecimento como pesquisadora. Ao passo que, para o interlocutor 08, foi o reconhecimento institucional. Com a formação discursiva “*eu me senti*”, ele verbaliza as emoções, os sentimentos e os prazeres que perpassam o reconhecimento no trabalho. A expressão “*senti*” denota um estado de contentamento, de orgulho de si, de exaltação, de prazer. A medalha aparece no discurso como um símbolo, um condicionante circunstancial para essas vivências prazerosas, haja vista que ela traz a ideia de mérito e de destaque no exercício da profissão.

O interlocutor 02, por sua vez, vivenciou experiências prazerosas “*quando começou a acontecer o reconhecimento dos pares*”. Mais propriamente, quando ele ganha a conotação de “**professor de qualidade**”, quando passa a ser referência em seriedade e bom relacionamento, demarcando positivamente sua identidade profissional. E para reforçar o seu discurso, ele menciona: “*mostra que eu não tô inventando, não tô tendo nenhum delírio psicótico ao longo do meu trabalho*”. Ou seja, ele não precisa “**inventar**” que é

um bom profissional, porque o seu grupo o percebe assim. Está subentendido, nessa argumentação, que ele próprio reconhece os resultados do seu trabalho, contudo, receber esse reconhecimento externo dos colegas (pares) é que torna tão prazeroso a prática de trabalho. Já a interlocutora 09 relata que a “*manifestação dos alunos*” é que marca sua trajetória, mais propriamente o reconhecimento deles acerca do trabalho desempenhado. Para expressar isso ela faz uso do plano emocional do discurso proferindo expressões como “*cartinha*”, “*caixinha*”, “*cartãozinho*”, “*é muito lindo*”, “*chorei de emoção*”, para convencer o ouvinte do quão carinhoso e carregado de sentimentos é esse processo e essa relação professor-aluno. Ela exemplifica o que chama de “*manifestação dos alunos*” com a estória da “**planta que floresce todos os anos**”. Assim, ela externaliza a ideia de que o professor é alguém amado, querido e valorizado pelos alunos, porque se trata de um profissional que não somente “**faz o seu trabalho**”, mas apoia, ajuda, orienta as pessoas envolvidas no processo. Ou seja, o reconhecimento demanda um tipo de envolvimento e dedicação que ultrapassa as definições do cargo, revelando, novamente, que há demandas no trabalho real mais árduas do que no trabalho prescrito e que lidar com essas diferenças influencia as experiências de prazer e sofrimento. Tal alegação reforça também a concepção simbólico-discursiva do trabalho docente como dom, missão, responsabilização e transformação. Um *trabalho-opus*, que promove resultados positivos e duradouros.

Constata-se que com essa produção discursiva esses professores parecem querer mais demarcar suas posições identitárias de “**profissionais reconhecidos no trabalho**” que propriamente dividir uma experiência, pois narrar situações de reconhecimento socioprofissional massageia o ego e induz a uma prática discursiva de prazer, além do que pode representar uma estratégia discursiva de defesa do sofrimento. Ademais, observou-se que eles fazem uso de diversos recursos e estilos discursivos para conseguir validar esse argumento,

como o emprego de interjeições, de palavras no diminutivo, de exemplificações e expressões marcantes e carregadas de sentimentalidades.

Não obstante, no discurso da interlocutora 04, surge outro elemento importante de análise, o fato de que são poucos os momentos de prazer nessa dinâmica de trabalho. Para dizer isso, ela satiriza ao iniciar sua argumentação dizendo que “*é engraçado*” o fato de descrever um momento que marcou positivamente a sua trajetória. O objeto discursivo “*engraçado*” foi empregado em tom de ironia e sarcasmo, como se ela quisesse chamar a atenção para as experiências negativas que perpassam esse ofício. Com isso, ela intenta promover uma crítica sutil ao atual formato de organização do trabalho docente, tanto que ela indica em outro trecho: “*também a estrutura não ajuda*”, mais propriamente, a dinâmica de organização gerencial do trabalho não favorece as experiências de prazer.

De modo geral, faz sentido a colocação dessa agente, pois três dos entrevistados não conseguiram se lembrar de nenhum momento de prazer que marcou positivamente suas trajetórias no trabalho. Eles simplesmente informaram não lembrar e não prosseguiram na discussão. Já os momentos de tristeza e angústia, todos os interlocutores tiveram pelo menos um para contar. Trata-se de períodos críticos na carreira dos docentes, que os fizeram experimentar o sofrimento (criativo ou patogênico) no trabalho, como indicam os trechos.

Hoje, ahh..., tô em outra fase, num tem nada, assim... ehh me motivando não. Porque, por exemplo, a estrutura política de gestão da universidade não ajuda, entende? Teve, ohh... essa greve aí e daí? Ah...? Nada... (Interlocutor 14).

Nada. Nada... Nada. Nada... [...] Como é que eu posso..., de novo, é um processo de luto, entendeu? Um processo de luto, ehhh... essa noite eu sonhei com essa entrevista... (Interlocutor 06).

O discurso desses dois interlocutores é muito rico para esse debate, pois demonstra que, na contemporaneidade, parte dos professores universitários está se sentindo desestimulado com a dinâmica de trabalho docente, o que, por vezes, tende a promover o sofrimento. Por exemplo, na narrativa do interlocutor 14, aparece a crítica à estrutura política de gestão da universidade. Em vários momentos de sua fala, ele aponta as ineficiências da educação superior pública, e do formato gerencial de gestão da universidade, demonstrando que sofre com isso. O fato de ele assumir sua desmotivação com o trabalho pode estar relacionado com sua postura crítica acerca do contexto social, político e ideológico em que se opera o trabalho docente. Outro ponto que também pode demarcar esse discurso é a fase pós-greve, assinalada por desestruturas e desequilíbrios na universidade. Ocorre que a greve emerge nesse contexto, como uma “**possível alternativa**” de mudança, haja vista que a mobilização desse movimento acarretou na maior greve do setor dos docentes das IFES dos últimos anos (DOSSIÊ..., 2013). Todavia, como bem coloca o interlocutor 14, “*nada*” foi modificado. Nesses termos, observa-se que a busca de solução pela perspectiva coletiva afeta o ânimo individual e a relação do sujeito com o trabalho, por isso é evidente a desmotivação e o conseqüente sofrimento.

O interlocutor 06, por sua vez, é ainda mais enfático e reforça que “*nada, nada, nada*” o estimula no trabalho e faz questão de reforçar, por três vezes, o mesmo advérbio de negação. Inclusive, ele menciona o objeto discursivo “*luto*”, para indicar a dimensão de sofrimento que perpassa a sua atividade laboral, pois, simbolicamente, a noção de “**luto**” pode indicar um conjunto de reações a uma perda significativa. Ao que parece, esse professor perdeu o significado do que ele subjetivamente acreditava ser o trabalho docente (concepção histórico-ideológica de: “*formar pessoas e gerar conhecimento pra sociedade*”), pois se confrontou com a realidade concreta de trabalho (“*a gente tem que cumprir indicadores*”). Ele também parece ter perdido o desejo, o gosto

e o ânimo pela atividade docente, pois experimentou o sofrimento nessa prática. Sofrimento esse que não foi ressignificado a ponto de converter-se em vivências de prazer, o que Dejours (2001) chamaria de sofrimento patológico ou patogênico, que tende a prover desequilíbrios psíquicos e patologias diversas. Nessa argumentação, esse interlocutor indica ainda que perdeu o sono por causa da entrevista. Apesar de seu discurso não indicar o que o fez “**perder o sono**”, acredita-se que ele pode ter sido levado a refletir sobre o seu trabalho e essa prática de reflexão lhe trouxe pensamentos que lhe inquietaram e lhe roubaram o sono, provocando ainda mais sofrimento.

Destarte, assim como em outros casos, o discurso desses agentes se alinha às suas concepções ideológicas acerca do trabalho docente, influenciando a prática discursiva. Na verdade, essas dimensões estão interligadas e refletem a percepção que cada um tem sobre o que desempenha, bem como as vivências de prazer e sofrimento inscritas na experiência de subjetivação à organização do trabalho. De tal modo que esses relatos reforçam a constatação de que os professores sofrem, pois cada qual, com seu conjunto de concepções discursivas, frustra-se e se decepciona em um determinado aspecto. Com isso, o que se vê são professores sofrendo em seus campos de atuação, em função de contradições experimentadas entre os seus anseios e desejos e a estrutura rígida, prescritiva e gerencialista do trabalho docente na contemporaneidade.

Observou-se que, categoricamente, as vivências de sofrimento se devem a três condicionantes, em especial: (i) processo de subjetivação e de confronto entre trabalho real e prescrito; (ii) conflitos e embates nas relações socioprofissionais; e (iii) dificuldades em lidar com as relações de poder no campo. Acontece que, na prática social e discursiva, esses condicionantes se misturam e se mesclam com outros elementos objetivos e subjetivos, provocando experiências diversas. Assim, dentre os vários aspectos (objetivos e subjetivos) que promovem o sofrimento e que desmotivam e incomodam os

professores no trabalho, destacam-se nos discursos: a carga excessiva de atividades, a escassez de tempo para cumprir as tantas demandas, as dificuldades de conciliação e/ou separação entre vida social e trabalho, o formato de organização da atividade docente, focalizado em parâmetros de competitividade e produtividade, os enfrentamentos políticos e as relações de poder no campo, o descomprometimento dos alunos, o oportunismo dos colegas e parceiros, as competições travadas na academia; as disputas ontoepistêmicas entre pares e não pares, os fracassos pessoais e dos alunos, a burocratização tanto dos processos pedagógicos quanto dos processos de pesquisa, as perseguições e implicâncias dos colegas de trabalho, dentre outros fatores que refletem a realidade efetiva de trabalho dos professores universitários e as ordenações prescritivas no atual contexto. Eles reclamaram, principalmente, na área de pesquisa da quantidade de relatórios, padrões e certificações que eles têm que cumprir, indicando que isso toma tempo e onera a atividade de reflexão, de leitura e de estudo. Como indica uma das falas *“ah, eu me indigno com essas cobranças de produtividade, esse monte de relatório e tal, isso toma o tempo que a gente tinha pra estudar, ler e tal”* (Interlocutor 15).

Nos trechos listados, emergiram outros elementos como o excesso de burocratismo, as cobranças do ofício, a autocobrança, a falta de debate e de reflexão sobre o funcionamento da dinâmica de trabalho, dentre outros fatores que já apareceram em outros trechos de discurso e aqui se apresentam mais claramente como condicionantes de sofrimento.

Eu acho que essa questão burocrática..., porque cê viu pela minha trajetória, trabalhei muito com, eh... empresas privadas, e é diferente. Não, na universidade eu ia pra Brasília, eu ficava três dias prestando contas, eu como pró-reitor, eu ganhava diária de 150,00, o hotel já era 170, mais táxi, aí eu gastava 240,00 pra ir em Brasília pra eu prestar conta do 150,00 como pró-reitor, era uma luta, sabe (Interlocutor 16).

Essa sobrecarga [risos], essa cobrança assim é... esse sentimento que tem às vezes... ... o ponto né, que a gente chega. [...] domingo, por exemplo, falo “ah eu vou assistir filme na televisão”, aí eu começo assistir o filme, lá pro meio do filme eu falo assim “nossa, eu tô perdendo um tempo danado” aqui [risos], eu podia tá lendo alguma coisa, é...essa auto... cobrança (Interlocutora 09).

Ehhh... incomoda a falta de debate, a conversa, o momento de reflexão, o fazer daqui realmente esse lugar, éhh, que vai produzir um conhecimento melhor e que esse conhecimento vai desembocar em bons artigos, em bons alunos formados, em uma sociedade melhor com projetos de extensão, a gente não consegue ver, né, então isso é um pouco decepcionante (Interlocutor 06).

Como consta nos relatos, o cotidiano dos professores universitários é recheado de conflitos e contradições que tendem a provocar o sofrimento. Por exemplo, o interlocutor 16 denomina de “*luta*” o processo burocrático institucional da universidade, para enfatizar o quão penoso e desgastante são as situações do tipo que ele ilustrou, como a prestação de contas. Já a interlocutora 09 apresenta em sua fala um elemento subjetivo que desencadeia esse sofrimento, “**a culpabilidade do descanso**”, causada pelas sobrecargas de trabalho. Ela indica que essa situação de se culpar por estar descansando é um dos pontos que mais a incomoda e a faz sofrer. E essa é a realidade de muitos professores desse campo, como ela mesma menciona. Ao enunciar “*o ponto né, que a gente chega*”, ela não diz só de si, ela fala de um coletivo de trabalho que sofre com as pressões, cobranças e sobrecargas da atividade docente. E diz isso em tom de crítica e com certo gosto, falando, rindo e produzindo sentidos de naturalidade sobre tal narrativa. Ao que parece, ela tem plena noção do sofrimento, mas parece considerar “**normal**” o fato de se culpar por descansar, haja vista que consome a ordem hegemônica de “**excesso de trabalho**” no campo docente. Portanto, naturaliza o sofrimento, o que Dejours (2006) chamaria de normopatia, ou seja, uma tentativa de adaptação ao sofrimento. Este relato, ainda, reforça a premissa de que os professores sofrem com as

dificuldades de separação/conciliação entre vida social e trabalho, pois este último, por ser central, invade e determina os outros momentos da vida.

No discurso do interlocutor 06, esse sofrimento emerge da sua decepção com os resultados práticos da atividade docente. Ao usar a formação discursiva “*a gente não consegue ver*”, ele indica, inclusive, que o trabalho docente não tem conseguido cumprir o seu papel de prover a reflexão e o conhecimento para a transformação social. Pelo menos, ele não tem conseguido perceber desse modo, tal como indica em sua fala, pois está mais preocupado com o que poderia “**ser o trabalho**”, que propriamente “**o que é**”. Conforme Dejours (1992), o sofrimento é esse sentimento de inabilidade, de incapacidade e de incompetência acerca de uma determinada tarefa ou função. É um sentimento que provém desses conflitos, dessas angústias, experiências dolorosas e contradições advindas do confronto entre desejos e necessidades do trabalhador e as características de determinado contexto (DEJOURS, 1999; GARCIA, 2004; SANTOS, SIQUEIRA, MENDES, 2010b) e predomina, quando se exaurem as tentativas individuais ou coletivas de reação às adversidades do trabalho (FERREIRA; MENDES, 2003). E ao que parece esse interlocutor sofre, pois sente essa inabilidade de transformar sua atividade de trabalho naquilo que ele ideologicamente acredita ser “**ideal**” em termos de trabalho docente.

Observa-se que os discursos apresentados estão relacionados, de algum modo, com o confronto ideológico resultante da interação entre condições objetivas (organização do trabalho - que assentada em padrões da ideologia gerencial tem privilegiado, conforme Tinoco (2013), as ordenações de eficiência, eficácia, desempenho, competência e competição) e condições subjetivas (concepções simbólico-discursivas, subjetividades, desejos, anseios, histórias de vida), como ilustrado no Quadro 13.

Organização do trabalho docente (aspectos objetivos)	Perspectivas, concepções histórico-ideológicas e simbólico-discursivas dos professores (aspectos subjetivos)
<p>Dinâmica gerencial de organização do trabalho docente, assentada em competência, produtividade e competitividade. Foco na produção de conhecimento rentável. Trabalho rigoroso em procedimentos e normas. Modos sutis de controle do trabalho e da subjetividade. Proletarização, mercantilização, carga excessiva de trabalho e precarização. Processo rigoroso de avaliação do desempenho docente, discente e institucional. Dinâmica de trabalho perpassada por processos hegemônicos e ideológicos do produtivismo acadêmico. Evidente aumento do controle institucional e consequente diminuição da liberdade individual do professor. Considerada um das profissões mais estressantes.</p>	<p>Concepção ideológica de um trabalho missionário, libertador, emancipatório. Concepção de que o professor abre e ilumina o caminho das pessoas. Perspectiva de uma carreira estruturada. Expectativa de um trabalho influenciador e autônomo. Concepção discursiva de trabalho como dom, diversão, responsabilização e transformação. Ideologia de que não se trata de um trabalho qualquer, mas para poucos. Concepção de trabalho decente, influenciador, que forma pessoas e cidadãos. Concepção de trabalho indispensável à sociedade pela sua capacidade de influenciar/formar pessoas por meio do conhecimento. Trabalho que traz prestígio, poder, posição social, respeito e reconhecimento social.</p>

Quadro 13 Confronto ideológico entre condições objetivas e subjetivas

Destaca-se que esse confronto ideológico é responsável por parte significativa das vivências de sofrimento no campo docente. Ademais, outro aspecto que se evidenciou fortemente nos discursos como um condicionante de sofrimento e que se estende, para além desses conflitos, são as relações conturbadoras com os colegas de trabalho. Quase todos os entrevistados, em algum momento, reclamaram ou demonstraram frustrações com os colegas ou com a interferência deles no trabalho, como indicado em alguns trechos.

[...] o que me incomoda é a falta de reflexão da minha classe, vamos dizer assim, né, em relação aquilo que é cobrado de nós. Aquilo que a gente poderia oferecer, como a gente se organiza, eh... na dificuldade que a gente tem de parar para pensar... A gente faz isso, em prol de uma objetividade muito grande (Interlocutor 11).

Ah, os colegas [risos]. Se eu pudesse eu matava todos, seria um paraíso [falando e rindo] Porque são imbecil, né. Imbecil, mas tudo bem. Mas é isso, ah... fica me a... [...] ... se eu pesquiso com qualidade, “não, que qualidade é essa?”. Eu produzo mais que muita gente aqui dentro, o quê que eu tenho a dever com isso (Interlocutor 03).

[...] acham que o fato de ter passado no concurso público basta né, depois que passou "Oh, tô no céu, num preciso fazer mais nada". Aí agora é o seguinte, é o mínimo e pronto. Isso é uma coisa que me incomoda. Por quê? Porque isso acaba gerando uma sobrecarga e o adoecimento daqueles que trabalham, porque você não consegue distribuir o trabalho de forma é...é igualitária entre todos. Mas você avalia todos de forma igualitária (Interlocutor 15).

[...] nós temos aqui questões eh vinculadas às diferenças que nós temos interna que hoje eu diria que é o ponto mais, mais, mais complicado de trabalhar aqui, né. Eu mencionei o caso “os cães ladram e a carruagem passa” Então, uma briga muito grande por vagas e tudo mais, não se preocupando no quê que é principal... Mas assim como a gente é visto: uma ameaça daquele grupo dos comunistas lá, entendeu, a ameaça do grupo daquelas pessoas que se..., que pesquisam folclore. E isso como um todo é, é, é muito desgastante, sabe, pra quem entra nesse jogo, porque você fica vinculado a uma rede de, de intrigas e preocupações tão pequenas, tão menores que isso realmente é uma coisa que me incomoda muito, sabe (Interlocutor 02).

Percebe-se que enquanto uns se incomodam com a categoria de forma geral, incluindo-se, como é o caso dos interlocutores 11, 06, 14, 10 e 17, os demais se incomodam com grupos específicos de colegas, como é o caso dos interlocutores 02, 03, 08, e 15. No primeiro caso, o que conduz ao sofrimento está evidenciado na fala do interlocutor 11, como a falta de reflexão da classe de

professores em relação ao que lhes é cobrado (ordenação prescritiva e gerencial do trabalho docente), mais propriamente o despojamento da subjetividade em prol de uma objetividade, e a falta de mobilização coletiva para vencer as contradições da organização do trabalho. Esse discurso traz uma reflexão interessante, pois incita críticas sobre os efeitos da objetividade do modelo de organização gerencial da atividade docente, além do que permite considerar que o processo de dominação e controle ideológico dessa organização do trabalho produz sofrimento nos professores e afeta as relações socioprofissionais.

Infere-se que parte desse sofrimento está relacionada com a ausência de estratégias coletivas de enfrentamento. Conforme destacam Ferreira e Mendes (2003), as estratégias ou mobilizações coletivas representam ações conjuntas dos trabalhadores, por meio do espaço público de discussão e da cooperação e atuam, para eliminar o custo humano negativo do trabalho, ressignificar o sofrimento e fazer a gestão das contradições. Mais que isso, envolve transformar em fonte de prazer e bem-estar a organização, as condições e as relações sociais de trabalho. Todavia, ficou evidente que os professores pesquisados não parecem buscar mecanismos coletivos, pois o que se observou foram estratégias de defesa particulares ou individuais. Infere-se que o próprio formato gerencial de organização do trabalho docente tende ao individualismo, tanto nas práticas de ensino como de pesquisa. Em função da lógica produtivista e da ideologia gerencial, amparada em padrões quantitativistas de mensuração dos resultados, as práticas de competição e disputa se assentam em detrimento das práticas de cooperação. De tal modo, que os professores precisam concorrer entre si no âmbito de suas atividades, o que, por vezes, reforça as práticas de competição e concorrência. Isso não quer dizer que eles não consigam ter algumas ações coletivas e se apoiarem no grupo para cumprir as ordenações prescritivas desse modo de trabalho. Acontece que, quando existe essa parceria, ela só se dá entre pares, criando, assim, grupos ainda mais resistentes e propensos à disputa e à

competição, atendendo ao requisito de produtividade e competitividade institucionalizado pelo modelo gerencialista. Portanto, tais ações não podem ser consideradas estratégias ou mobilizações coletivas de enfrentamento do sofrimento, pois só agravam as disputas e intensificam a competição e a concorrência no âmbito do trabalho intensificando as vivências de sofrimento.

Na fala do interlocutor 02, está evidente essa questão, ao enunciar “[...] *assim como a gente é visto: “uma ameaça daquele grupo dos comunistas lá, entendeu, a ameaça do grupo daquelas pessoas que se..., que pesquisam folclore”*. Ele não fala de si, ele usa a formação discursiva “*a gente*”, que indica grupo, ou seja, alguns pares. Portanto, a disputa que causa o sofrimento é contra o grupo ao qual ele faz parte, até mesmo porque ele se apoia nesse grupo, tanto que na entrevista ele cita os nomes dos professores que reconhecem e apoiam o seu trabalho. Outro aspecto interessante é a conotação “*folclore*” que ele usa para indicar o preconceito dos colegas com as suas intenções de pesquisa. Nesse caso, o objeto discursivo “**folclore**” é uma figura de linguagem e denota a avaliação e a crítica de outros docentes sobre a pesquisa científica desenvolvida pelo interlocutor e seu grupo como algo sem validade, sem relevância científica. Essa percepção que os colegas têm dele e do seu grupo o faz sofrer, angustia-o, até mesmo porque ele começa falando que essas “*diferenças internas*” são o ponto mais crítico e complicado do trabalho na instituição.

Nesses termos, o discurso do interlocutor 03 é mais imponente, pois indica que se ele “**pudesse**” mataria todos os colegas. Diz isso sarcasticamente, mas os chama de “*imbecis*” e faz questão de delimitar a sua posição de poder em relação a esses colegas, ao mencionar: “*eu produzo mais que muita gente aqui dentro*”. Portanto é claro e evidente o conflito, bem como as vivências sofríveis que resultam dessa prática e dessa relação socioprofissional. Ademais, esses discursos também reforçam a perspectiva já defendida de que é por meio da produção científica que os professores alcançam maior reconhecimento social e

acadêmico, e maior domínio e poder no campo do trabalho. Por isso, o fato de “**produzir mais**” pode delimitar espaços e posições sociais (dimensão de prazer), mas ao mesmo tempo demarcar conflitos (dimensão de sofrimento).

Ressalta-se, ainda, que essas relações hierarquizadas e competitivas, no âmbito do trabalho docente, acabam por minar as relações de solidariedade, amizade e compartilhamento entre os sujeitos. Tanto que os interlocutores caracterizam os colegas de trabalho de “*imbecis*”, “*cães*”, pessoas acomodadas, que passam em concurso e fazem o “*mínimo e pronto*”. O trecho discursivo do interlocutor 02 “*os cães ladram e a carruagem passa*”, é bem expressivo dessas relações conflituosas e desgastantes. Ele denomina de “**cães que ladram**” os professores que enfrentam os debates e se posicionam contrários às suas orientações ontológicas, epistemológicas e metodológicas. E enquanto esses professores estão “**ladrando**”, a “**carruagem**” (representada por professores que fazem parte de seu grupo), passa, ou seja, deslancha e se posiciona academicamente. Para enfatizar isso, esse interlocutor ainda menciona que enquanto esses “**professores-cães**” estão disputando espaço, ele e seus pares estão atingindo o tão aclamado reconhecimento científico. Ressalta-se que essa argumentação do reconhecimento emerge, nesse contexto, como uma estratégia defensiva para vencer o sofrimento que perpassa essa dinâmica socioprofissional e se trata de uma estratégia particular e singular, relacionada à concepção discursiva de trabalho que esse agente assume para si em sua prática discursiva e social.

Ocorre que os padrões de organização do trabalho são objetivistas e não levam em consideração a singularidade, a individualidade e a subjetividade de cada sujeito envolvido na dinâmica. É justamente nessa contradição que o sofrimento se instala e se recrudescer sobre o prazer, provocando, por vezes, até adoecimentos nos profissionais. A fala do interlocutor 15 problematiza essa questão com a formação discursiva “*gerando uma sobrecarga e o adoecimento*”

daqueles que trabalham”. Esse discurso indica ainda que nessa dinâmica uns trabalham mais que os outros e que os que trabalham mais acabam adoecendo por assumirem demandas em demasia. Pode-se dizer que os professores que “**trabalham mais**” são aqueles que se engajam no processo, que se doam à atividade, que, de fato, excedem-se no trabalho e cumprem além das ordenações prescritivas, consumindo as ordens hegemônicas e ideológicas do campo. Como já observado anteriormente, nesse modo de trabalho, fazer o mínimo é não “*fazer mais nada*”. O discurso dominante é o de “**excesso de trabalho**” e a prática discursiva necessita caminhar como tal. Outro ponto que emerge da fala desse interlocutor é a contradição entre a distribuição do trabalho e o formato de avaliação, pois, como ele ressalta, apesar de uns trabalharem mais que os outros, a avaliação é igual para todos. Esse é outro aspecto que também desencadeia o sofrimento, colocando em evidência as discrepâncias entre prescrito e real e os conflitos nas relações socioprofissionais.

Destarte, ao narrarem os momentos de tristeza e angústia que marcaram negativamente suas trajetórias (experiências de sofrimento), muitos professores fizeram questão de pontuar que tais momentos ocorrem com frequência, confirmando a alegação da interlocutora 04 de que são poucos os momentos de prazer. Essa premissa está evidenciada nas seguintes formações discursivas “*muitas vezes*”, “*tantas angústias*”, “*ah, muito*”, “*várias frustrações*”, “*um monte de angústias*”. Os trechos listados denotam essa perspectiva.

Ah, muitas vezes. Angustiado, acho que muitas vezes né. Ah, foram tantas angústias. Quando eu cheguei praqui, é, que eu te falei, tinha esse enfrentamento político, havia, eu notava que havia uma certa mediocridade... (Interlocutor 16).

[...] me lembro de um monte de angústias, mas o mais angustiado, por exemplo, foi quando um orientando do mestrado inventou um título que deu aqui o que falar, nos chamaram... E aí alguns idiotas foram vigiar a defesa desse aluno, isso me deixou angustiado. Isso

me angustia profundamente. Essa perseguição, eu acho, pra mim é a pior coisa. Eu num, num qualifico o trabalho dos outros se ele é bom ou ruim, se fez, defendeu, aquela coisa. Então, eu me, me canso um pouco com isso, me esgota (Interlocutor 03).

Sim, sim, muito triste e penoso... Em 2005 né, é, eu passei umas questões, que talvez eu diria que foi o divisor de águas na minha vida, entre decidir, entre o profissionalismo, só o profissionalismo e conciliar a profissionalismo e família, Foi quando eu coordenando os programas de Pós-Graduação... eu fui acusada de centralismo... [...] eu fui acusada... [...] isso foi um dos fatos marcantes na minha vida profissional, que me fez repensar entre pontuar somente a vida profissional, foi aí que eu acordei que eu também tenho uma vida pessoal, que eu não poderia desistir da minha vida pessoal, dos meus planos, de ter uma família, de ter um marido, de ser mãe, é, e aí eu comecei a ponderar, e nessa ponderação entre trabalho e família foi quando, éhh, eu me afastei de alguns projetos, tanto de pesquisa como de extensão, éhh, ressaltando, não deixei de cumprir as obrigações mínimas necessárias, mas nunca com a pretensão de fazer o máximo, e sim o mínimo necessário, obrigatório, né (Interlocutora 13).

Ah muito, muitas vezes, sim, com certeza... [...] quando eu deixei a coordenação do Mestrado, do, do Doutorado... [...] me senti muito mal, me senti muito mal, [...] me senti muito desestimulada, muito amargurada, muito, com uma sensação muito grande de, de não ter valido a pena (Interlocutora 04).

Então, esse foi, foi..., a gente teve várias frustra..., várias frustrações nesse, nesse sentido de negativas né, com relação aos artigos enviados. Mas também tinha pessoas que não eram da área avaliando, de outras áreas assim... (Interlocutor 07).

Observa-se que todos eles fazem o uso repetidamente do advérbio de intensidade “*muito*” para demarcarem a dimensão de sofrimento que perpassa suas práticas e experiências. De acordo com os enunciados produzidos, envolve o sofrimento porque é “*triste, penoso*” o processo de trabalho, envolve ser “*acusada*”, envolvem renúncias e ainda “*perseguição*”, sentimentos de “*tantas angústias*”, situações de “*enfrentamento político*”, “*certa mediocridade*”, que

faz com que os docentes se sintam mal, “*muito mal*”, desestimulados, amargurados e com “*várias frustrações*”.

Ademais, é notória a coerência nos discursos proferidos, pois os condicionantes geradores de sofrimento, que desmotivam e incomodam os docentes aparecem novamente no relato das experiências que marcam negativamente a trajetória desses profissionais. Por exemplo, o interlocutor 16 afirmou que se incomoda com os enfrentamentos políticos que perpassam o trabalho docente e, ao narrar um momento angustiante, ele ilustra justamente uma situação política, deixando explícito o seu sofrimento ao se deparar com a mediocridade das pessoas no campo do trabalho, mais propriamente com as delimitações de espaço e posições de poder nas relações socioprofissionais. Ao contar o fato, ele expressou em seu rosto a indignação com aquela experiência, inclusive, porque nesse contexto, ele estava iniciando seu processo de engajamento e subjetivação à organização do trabalho – fase em que experimentou os primeiros conflitos entre trabalho real e prescrito. Com a formação discursiva “*Ah, foram tantas angústias*”, ele reforça as perspectivas defendidas por vários teóricos de que esse processo de subjetivação ao trabalho é sofrível e passível de desgastes físicos e mentais, como mostram os estudos de Mendes e de Dejours e seus colaboradores, além de reforçar a constatação de que são frequentes as vivências de sofrimento nesse modo de trabalho. O mesmo aconteceu com o interlocutor 03, que informou se incomodar com as disputas ontoepistêmicas entre os colegas de trabalho e contou um fato em que isso o angustiou profundamente. Na verdade, ele aponta que se lembra “*de um monte de angústias*”, mas narrou uma em que teve o seu ego ferido no papel de orientador. Na verdade, o que o angustiou não foi a situação vivenciada pelo aluno, mas a experiência de desqualificação do seu trabalho por parte de colegas e a perseguição no campo, tão característica da dinâmica gerencial de organização do trabalho docente. Conforme salienta Alderson (2004), os sujeitos

no trabalho carecem de reconhecimento por parte dos envolvidos, pois aspiram a desejos de julgamentos positivos acerca do que desempenham. E no caso específico, não foi o que ocorreu, por isso o sofrimento.

A interlocutora 13, por sua vez, indicou o quanto a inseparabilidade entre vida social e trabalho a incomoda e, ao narrar uma vivência que marca negativamente sua trajetória, ela ilustra as angústias de fazer tais delimitações. Isso porque é nítida, em sua argumentação, a centralidade exclusiva que o trabalho assume. E, ao decepcionar-se com os resultados práticos de sua atividade, mais propriamente ao ser “*acusada de centralismo*”, o sofrimento emergiu promovendo novos significados que a fizeram refletir sobre a importância e a centralidade desse trabalho em sua vida. A questão do “**reconhecimento negativo**”, nesse processo de subjetivação, muito provavelmente desestimula o trabalho. Por isso, ela assume a prática discursiva do “*mínimo necessário*”, que pode refletir uma estratégia discursiva de resistência aos padrões ideológicos do trabalho docente, bem como um mecanismo de enfrentamento do sofrimento nesse processo de “**doar-se**” a ponto de comprometer sua vida social e suas escolhas. Ao assumir esse discurso do “*mínimo necessário*”, em contraposição ao discurso dominante de “**excesso de trabalho, de produtividade, de competitividade**”, sua prática discursiva e social passa a ser remodelada, justificando o seu afastamento de alguns projetos acadêmicos. Ela denomina de “*divisor de águas*” na sua carreira, o estágio em que se deu conta da centralidade que o trabalho ocupava em sua vida por meio do sofrimento experimentado com o “**reconhecimento negativo**” do seu trabalho. Ao que parece, ela experimentou o estágio de sublimação no trabalho – o que Dejours (1987) caracteriza de momento de reflexão e de questionamento das estruturas de dominação e alienação ao trabalho. Prova disso é que, em sua argumentação, ela utiliza o objeto discursivo “*acordei*”, para indicar uma

prática que a despertou para outras possibilidades, como a de fazer o “*mínimo necessário*”.

O mesmo parece ter acontecido com a interlocutora 04, que ficou muito desestimulada, amargurada e se sentindo mal, quando deixou a coordenação da pós-graduação e percebeu que o seu esforço não foi reconhecido. Ela aponta que ficou com “*uma sensação muito grande de, de não ter valido a pena*”. O que indica que todo sofrimento vivenciado, nesse processo de coordenação, não foi um sofrimento criativo (a ponto de valer a pena), conforme denomina Dejours (2004a), pois não foi capaz de promover o reconhecimento socioprofissional que é um dos grandes motivadores do trabalho docente. Mais propriamente, o sofrimento não foi vencido. Ademais, essa formação discursiva pressupõe a noção de que o trabalho precisa ter “**valor**”, ou seja, utilidade. Conforme Jayet (1994 apud FERREIRA; MENDES, 2001), um dos indicadores de sofrimento reside nas dúvidas sobre a utilidade social e profissional do trabalho, bem como no reflexo da ingratidão da empresa e das recompensas sem considerar as competências.

Já no caso do interlocutor 07, o sofrimento vivenciado com o processo de negação de artigos resultantes de trabalhos de pesquisas foi superado, ou seja, foi um sofrimento criativo, ressignificado por meio do que Dejours (1992) denomina de inteligência prática, pois conforme ele mesmo indica “*tinha pessoas que não eram da área avaliando*”. Esse seu discurso permite compreender que a reprovação dos trabalhos enviados teve uma estratégia discursiva de justificação, que ajuda a amenizar o sofrimento, qual seja: pessoas de outras áreas que não compreendem a dimensão do que foi pesquisado, estudado. Assumir tal prática discursiva, ajudou-o a ressignificar o sofrimento de ter seus artigos reprovados.

Nos demais casos, aparecem indícios de que o sofrimento, por vezes, não foi ressignificado, ou seja, ele chega a ser patológico, pois desencadeia

sentimentos e sensações de cansaço, de esgotamento, de estresse, de choque de realidade, alterando até mesmo a relação do sujeito com o trabalho, como no caso das interlocutoras 09 e 13. Ocorre que esses momentos ilustram vivências em que os sentimentos negativos não adquiriram novos significados, pois não refletiram experiências de prazer, mas decepções, angústias, esgotamento físico e psíquico nos profissionais. Portanto, nos relatos, apareceu tanto o sofrimento criativo – passível de ressignificação, quanto o sofrimento patogênico – que conduz a estágios de adoecimentos, com impactos sobre a saúde do professor. Algumas falas demonstram mais claramente esse sofrimento patogênico, como no discurso dos interlocutores 01 e 10.

Éh, ah, quando a gente fracassa. [...] pouco antes daquela época que, no fim das contas eu tive que procurar ajuda, porque tava muito ruim [...] uma orientanda de mestrado, né, tava fazendo dissertação... [...] Mas daí nós chamamos dois outros professores que entendiam do assunto... Aí esse professor de fora do programa, né, a gente sempre faz uma reuniãozinha antes, né, pra, pra consultar, pra não passar vergonha... “Então veja, vou ler aqui” e começou, blá, blá... foi lendo, foi lendo e depois eu disse: “professor, tem algumas coisinhas, umas palavras aqui diferentes, o senhor tá lendo no lugar, certo?” “Não, isso é um artigo”. Plágio. Ah [suspirando], se eu já tava doente, aí que eu fiquei mesmo. Me afastei do mestrado, parei de dar aula no mestrado. Fiquei dois anos sem orientar (Interlocutor 10).

Foi a defesa da primeira dissertação de tese. Era uma orientanda que eu comecei a trabalhar com ela dois anos antes dela entrar no doutorado, a gente fez o projeto juntas... [...] nós trabalhamos juntas muito tempo, escrevemos, etc. e tal. [...] na véspera da, da defesa, quando eu fiz a leitura, eu fiz uma reunião com essa pessoa de 5 horas, dando todas as pistas pra ela fazer os ajustes na tese. [...] na defesa, ela colocou as coisas de um jeito como se eu não tivesse orientando ela. Olha, isso pra mim foi a coisa mais decepcionante, mais triste, mais baixa que fizeram comigo. Ehh, eu não merecia aquilo, até hoje eu não sei, não entendo o que se passou. É lógico que depois disso eu nunca mais consegui ter um relacionamento

normal com essa pessoa. Ehhh, ela saiu por aí dando a sua versão da história, lógico. [pausa] ehhh... depois disso eu comecei ter essa crise de coluna que demorou dois anos pra..., porque comecei a senti assim, uma faca cravada nas minhas costas. Faca cravada nas minhas costas. Demorei dois anos pra curar, e até hoje ainda tenho reflexos disso aqui, bem aqui. Isso doeu, entendeu? Sabe o quê? Falta de lealdade, sabe, falta de consideração (Interlocutora 01).

Nesses dois relatos estão evidentes os reflexos do sofrimento patogênico, que causa e acentua quadros de doenças no trabalho. Apesar de se tratar de docentes com construções histórico-ideológicas e trajetórias diferentes, eles narraram uma experiência de sofrimento comum (já enunciada pelo interlocutor 03), qual seja, a ausência de reconhecimento no papel de orientador. Por exemplo, o interlocutor 10 indica, em sua fala, que o fato da sua orientanda ter sido acusada na banca de defender um trabalho plagiado, foi para ele motivo de adoecimento, pois tamanho foi o sofrimento vivenciado nessa experiência que ele chegou a abandonar as aulas no mestrado e, ainda, ficou dois anos sem orientar. Foi sofrível, pois de alguma forma, ter o trabalho de um orientando comprometido em termos de qualidade, significa ter o próprio trabalho comprometido, pela relação de interdependência que existe entre professor orientador e aluno orientando. Mais que sofrer e adoecer no trabalho, esse agente chegou a “**desistir**” de algumas atividades do campo acadêmico, por temer vivenciar o sofrimento que havia experimentado. Pelo enunciado produzido, o quadro patológico em que o professor se encontrava foi agravado com essa experiência, como indica a sua argumentação “*se eu já tava doente, aí que eu fiquei mesmo*”. Ele narrou esse trecho com tanta emoção, que foi como se naquele momento ele estivesse literalmente revivendo aquela experiência.

A interlocutora 01 também demonstrou que o sofrimento experimentado em uma relação conflituosa com uma aluna orientanda lhe trouxe problemas de saúde. No seu caso, ela se sentiu “traída” pela orientanda, de tal forma, que passou a sentir dores na coluna e demorou dois anos para se curar. Nas palavras

dela: “*comecei a senti assim, uma faca cravada nas minhas costas. Faca cravada nas minhas costas*”. Essa formação discursiva indica o quão sofrível foi essa experiência, tanto que ela utiliza da metáfora “*fraca cravada*” para indicar a dimensão da dor que sentiu nessa experiência. Em outro trecho, ela ainda denuncia que “*isso pra mim foi a coisa mais decepcionante, mais triste, mais baixa que fizeram comigo*”. Ao dizer isso, sua voz saiu trêmula, ela abaixou a cabeça, tomou fôlego e continuou, esforçando-se para não se emocionar. Houve pausa em sua argumentação, o que indica que a interlocutora perdeu a voz, ou ainda silenciou algum discurso nesse desabafo. Ressalta-se que está subentendido o desejo reprimido de ser reconhecida no trabalho, especificamente no início da carreira como orientadora. Acontece que, como ela experimentou uma vivência diferente daquilo que almejava, o sofrimento patogênico se instalou e trouxe consequências danosas para a sua saúde, como ela mesma assumiu. As dores nas costas são reflexos dessa “*falta de lealdade*”, dessa “*falta de consideração*”, mais propriamente da falta de reconhecimento socioprofissional.

Nessa discussão, Castro-Silva (2006) advoga que a saúde no trabalho se dá somente quando as experiências de prazer se sobrepõem às experiências de sofrimento, caso contrário instala-se o sofrimento patogênico, que não é passível de ressignificação e tende a acarretar o desenvolvimento de patologias diversas, como aconteceu com os interlocutores 10 e 01. Além desses, outros professores também tiveram experiências negativas que lhe causaram sofrimento patogênico e acarretaram doenças, entretanto, é nítido o silenciamento e a negação nesse sentido em muitos dos discursos¹⁰.

Todavia, há que se ressaltar que a vivência frequente do sofrimento é que desencadeia o adoecimento psíquico, físico e psicossomático. Mas, no caso dos professores entrevistados, percebeu-se que essas vivências de sofrimento

¹⁰ Assunto abordado com mais detalhes no item 5.5.1

patogênico são esporádicas, pois parte significativa das experiências negativas é ressignificada na busca incessante pelo prazer no trabalho. Ademais, percebeu-se que, em alguns casos, o prazer e o sofrimento acontecem concomitantemente em uma mesma experiência, em outros o sofrimento se assenta para depois promover o prazer ou a patologia, em uma relação dialética. Portanto, trata-se de experiências interligadas, provenientes do processo de subjetivação e engajamento do docente ao trabalho. Na tentativa de sintetizar os resultados encontrados acerca das experiências de prazer e sofrimento, foi construído o Quadro 14.

Condicionantes de Prazer	Condicionantes de Sofrimento	Condicionantes intermitentes de prazer e sofrimento
Prática docente. Desenvolvimento de pesquisa e publicação dos resultados. Relações amistosas entre professor-aluno. Relacionamento saudável entre os agentes. Trajetórias de sucesso discente. Assimilação dos padrões e exigências institucionais. Emancipação institucional, política, ideológica e social. Reconhecimento discente, docente e social. Compartilhamento de conhecimento. Comprometimento acadêmico. Parcerias. Autonomia. Liderança. Desafios. Percepção de contribuição no progresso e na mudança social. Lealdade. Reconhecimento no campo acadêmico como pesquisador(a).	Prática docente. Exigências no desenvolvimento de pesquisa e publicação dos resultados. Relacionamento conturbado com os agentes. Disputa de poder e conflitos entre professores e acadêmicos em geral. Trajetórias de insucesso discente e docente. Confronto com os padrões e exigências institucionais. Perseguições, enfrentamentos e disputas políticas. Alienação institucional, política, ideológica e social. Isolamento científico. Oportunismos nas relações. Excesso de burocracia nos processos de trabalho. Produtivismo. Deslealdade. Descomprometimento acadêmico. Competições e disputas ontoepistêmicas. Escassez de tempo para atender às demandas do ofício. Sobrecarga de trabalho. Desintegração da classe. Falta de profissionalização da administração universitária. Ausência de debates e reflexões sobre o ofício. Inseparabilidade entre vida social e trabalho. Despojamento da subjetividade em prol de uma objetividade.	Prática docente. Desenvolvimento e publicação de pesquisa científica. Relações socioprofissionais. Relações de poder. Trajetórias discente e docente. Engajamento subjetivo aos padrões de organização do trabalho. Engajamento institucional, político, ideológico e social. Dinâmica e rotina de trabalho. Resultados práticos (diretos e indiretos) do trabalho docente. Dinâmica de produção do conhecimento técnico-científico. Estratégias de enfrentamento. Sofrimento (criativo e patológico). O estado de saúde física e psíquica do trabalhador.

Quadro 14 Condicionantes de prazer e sofrimento no trabalho

Conforme visualizado, trabalhar é vivenciar um processo dualístico entre o prazer e o sofrimento, como defendem Dejours (2007) e Mendes e Tamayo (2001). E este estudo confirma essa premissa, pois aponta que, de modo geral, os docentes vivenciam tanto experiências prazerosas como sofríveis e que parte dessas experiências ocorre simultaneamente. Revela, ainda, que não são somente as contradições entre trabalho real e trabalho prescrito que causam sofrimento nos trabalhadores, como propôs a corrente da ergonomia, da psicodinâmica e da psicopatologia. É mais que isso, as relações socioprofissionais, que não estão prescritas em nenhum manual, a não ser os de boa conduta, que algumas instituições lançam, acarretam talvez mais sofrimento nos docentes que a própria organização gerencial do trabalho, bem como as relações de poder que permeiam os relacionamentos socioprofissionais e a própria dinâmica.

Ademais, percebeu-se que essas vivências, apesar de comuns, carregam significados particulares e se correlacionam com as outras instâncias da vida social e, por não estarem isoladas, atinentes somente ao trabalho, elas se misturam, mesclam-se e se confundem com outras dimensões de prazer e de sofrimento vivenciadas fora do trabalho. Por isso é tão complexo tentar estabelecer uma delimitação clara e precisa do prazer e do sofrimento, haja vista que enquanto uns sentem prazer em pesquisar e publicar, outros o fazem por obrigação e sofrem com as pressões e cobranças; enquanto para alguns dos professores darem aula na graduação é motivo de prazer, para outros que estão mais dedicados à pós-graduação é um martírio; enquanto alguns se motivam por desafios, outros se incomodam e assim por diante. Por isso, muitos condicionantes são intermitentes e promovem ao mesmo tempo prazer e/ou sofrimento conforme cada experiência.

Destarte, o que mais importa nessa dinâmica é a compreensão de como o sujeito vivencia cada processo e se posiciona discursivamente a respeito dele.

Mais propriamente, como ele reage a cada experiência de prazer/sofrimento, haja vista que essas podem desencadear tanto estágios de saúde como estágios de adoecimento. Daí a necessidade de se discutir a propensão ao desenvolvimento de patologias resultantes do trabalho docente.

5.5.1 Propensão ao desenvolvimento de patologias no trabalho: interpretando as estratégias de enfrentamento individuais e coletivas dos professores

Os resultados provenientes da investigação de campo e da interpretação discursiva da fala dos professores entrevistados permitiram constatar que o contexto contemporâneo de trabalho do professor universitário do ensino superior público é marcado por contradições desestabilizantes que desencadeiam processos de adoecimento nos profissionais dessa categoria, reforçando a perspectiva já defendida por Dejours (2007) de que o trabalho é fonte de sofrimento patogênico. Percebeu-se que parte dos professores apresenta indícios patológicos e, em alguns casos, é notória a tentativa de negação do adoecimento (normopatia), inclusive, porque eles carregam consigo a noção discursiva e ideológica de que a realidade de trabalho do docente do ensino superior público é pouco ou nada passível de mudança e, assim, naturalizam parte do sofrimento como um aspecto comum da atividade acadêmica.

Nesses termos, é necessário compreender os estágios de saúde e de normalidade que se assentam nessa dinâmica de trabalho. Conforme Dejours (1996), não se pode tratar a saúde e a normalidade como sinônimas, pois enquanto a saúde reflete um estágio de equilíbrio psíquico e de sublimação, a normalidade reflete um estágio de equilíbrio precário que pode, inclusive, representar sintomas de estado patológico, pela impossibilidade de vencer o

sofrimento. Por isso, há que prover a reflexão da relação do sujeito com o seu trabalho (SILVA; MENDES, 2012), como fez o presente estudo.

Verificou-se que, especificamente, essa parte da discussão gerou grande incômodo na maioria dos docentes. De primeira instância, alguns tentaram negar qualquer possibilidade de adoecimento ou indício de patologia em seus discursos, pois reforçaram, por várias vezes, que “*nunca*” adoeceram por causa do trabalho. Entretanto, ao continuarem o debate, trouxeram à tona situações desconfortantes que os levaram ao estresse, perda de sono, emotividade, cansaço excessivo, impaciência, dentre outros condicionantes que reforçam o rastro de doenças ou desequilíbrios no trabalho. De tal modo, que este estudo confirma as pressuposições levantadas por vários teóricos de que a academia, assim como outros campos de trabalho, representa um lócus de temeridade à saúde do professor e, por isso, é que se buscou a compreensão acerca de como esses agentes lidam com essa realidade no dia a dia de trabalho. Começando por investigar se eles intentam, desejam e/ou objetivam mudar de profissão.

Nessa discussão, emergiram três categorias de ordens de discurso, a saber: (i) os professores, que apesar das contradições, não desejam mudar suas profissões; (ii) os professores que desejam atuar em outras áreas por aspectos mais objetivos que subjetivos, mas temem abandonar suas ocupações; e (iii) os professores que ainda permanecem na profissão alegando ausência de outras oportunidades e o desejo de mudança.

No que se refere à primeira categoria, percebe-se que os professores reconhecem o contexto conflituoso em que se opera o trabalho docente e, apesar de vivenciarem experiências positivas e negativas com a organização gerencial do trabalho e por ora, se sentirem estressados, fatigados e desanimados, eles não desejam e nem têm vontade de mudar de profissão, nem tampouco almejam atuar em outros campos. A dimensão de significado que encontram na atividade docente é expressiva, a ponto de driblarem (por meio de estratégias de defesa) as

contradições desse modo de trabalho, permitindo ressignificar muitos dos sofrimentos experimentados rumo à saúde física e mental. Alguns trechos trazem à baila esse posicionamento quando questionados sobre a vontade de mudar de profissão:

Não, nunca, nohhh, nunca, nunca mesmo (Interlocutora 09).

Não, não, isso não... nunca pensei em mudar de profissão (Interlocutor 12).

Não, incrível que não... (Interlocutora 13).

Como se observa, eles são incisivos em suas respostas e argumentam com expressão de ênfase do tipo: “*nohhh*”, “*isso não... nunca*”, “*incrível que não*”. Trata-se de formações discursivas que expressam a negação ao desejo de mudar de profissão. Além da força da enunciação, eles demonstraram com gestos essa negação, balançando a cabeça de um lado para outro e sorrindo enquanto argumentavam. Todavia, sob a ótica crítica do discurso, esse excesso e reforço da negação podem indicar o contrário, ou ainda refletir uma estratégia ou mecanismo defensivo de negar o desejo reprimido e reforçar um discurso positivo sobre sua própria prática. Já os professores, que desejam atuar em outras áreas, demonstraram que almejam se aventurar em outras experiências de trabalho, pois, por vezes, eles sentem ou já sentiram vontade de mudar de profissão, mas temem abandonar suas carreiras e trajetórias já construídas neste campo.

[...] assim, na hora que a gente olha outras carreiras, a gente até pensa uma coisa mais promissora (Interlocutor 11).

Já tive muita vontade, tive muita proposta pra trabalhar na iniciativa privada, tenho ainda, mas a universidade é um mundo diferente, entendeu? Então cê pode se expressar de várias formas, inclusive

sem expressar nada ou o pior... Mas, eu ainda consigo fazer algo bom lá dentro... (Interlocutor 14).

(Pausa) É o que eu sei fazê de melhor, ahhh... Já pensei, não, já pensei em fazê, mas eu vou fazer o quê? Aqui pelo menos eu posso criticar, eu posso chegar o dedo no sujeito, no chefe e fala assim “oh: tatatatatatata”, entendeu? (Interlocutor 06).

Eu já pensei isso em termos salariais, já, entendeu? Porque realmente eu acho que eu ganho pouco em relação ao quanto eu estudei, em relação o que eu me dedico (Interlocutor 02).

Como apontado nos discursos, esses professores desejam e anseiam por salários melhores, condições de trabalho menos desgastantes, dentre outras possibilidade objetivas. Eles pensam em deixar seus trabalhos, partirem para outros ramos, mas muitos demonstraram insegurança, no sentido de não se destacarem em outras áreas como se destacam na docência. Essa insegurança está evidenciada em formações discursivas como: “*a gente até pensa*”, “*já tive muita vontade*”, “*já pensei em fazê, mas eu vou fazer o quê?*”, “*já pensei isso em termos salariais*”. O que indica que eles vislumbram a possibilidade de mudança, mas temem não conseguir êxito. Esse pressuposto demonstra o quanto o trabalho identifica e caracteriza as pessoas, tanto que, em situações de contradição, eles preferem enfrentar em vez de assumir outras atividades profissionais, por temerem perder a identidade e o reconhecimento. Conforme Dejours (2007), o reconhecimento é decisivo no processo de mobilização subjetiva da inteligência e da personalidade no trabalho, visto que é esse que compensa o sofrimento vivenciado, atuando na construção da identidade do indivíduo e na promoção da saúde mental.

A questão do salário/remuneração aparece sutilmente como uma possibilidade objetiva para atuarem em outros campos de trabalho. Mas, em alguns casos, esse é um dos fatores que os faz permanecer na profissão, pois, por mais que alguns julguem como parcos os salários, outros consideram que são

bons e dão certo prestígio. Portanto, pondera-se que, de modo geral, não são os fatores objetivos que asseguram a permanência desses agentes no campo docente, mas os fatores subjetivos, por promoverem sentidos e significados às atividades realizadas - sentimentos esses responsáveis pelo desencadeamento da saúde e/ou doença no trabalho. O discurso dos interlocutores 06 e 14 reforça essa perspectiva, pois ambos argumentam que se mantiveram na docência porque gozam de um espaço de trabalho que lhes permite ensejar a crítica e provocar mudanças. Apesar disso, alguns professores apontam que já desejaram e ainda têm vontade de mudar de profissão, pois se encontram desanimados, desenganados e descontentes com seus trabalhos, como demonstram as narrativas listadas.

Já, eu tenho isso, né [...] Ah, eu vô mudar ainda. [...] De vez em quando tenho vontade de mandar tudo a merda mesmo, mas aí eu penso... Ehh, funcionário público, me aposento daqui a... 20 anos mais ou menos [risos]. Eu fico jogando essa coisa assim, entendeu? Mas vou mudar (Interlocutor 03).

Tô só esperando aposentar, vou mexer só com consultoria e largar isso aqui (Interlocutor 05).

Com certeza, demais... eu não ficaria nunca, com essa perspectiva eu não ficaria né, no trabalho docente. Eu entrei, eu caí nele, por causa de morar aqui, se eu não morasse aqui eu não trabalharia em universidade. Eu vou sair desse ramo, quando eu mudar daqui (Interlocutor 16).

Constata-se que esses três agentes desejam atuar em outros campos de trabalho intentando experiências mais satisfatórias. No caso do interlocutor 16, ele aponta que vai deixar a profissão docente para atuar no ramo de consultoria, pois obteve grande reconhecimento nesse campo. O interlocutor 05 também indica que vai deixar a profissão de professor para assumir-se como consultor. Entretanto, em ambos os discursos essa mudança está condicionada a fatores

externos ao trabalho como: aposentadoria e mudança de cidade. Observou-se que eles relutaram em apontar as reais motivações que os fazem assumir o desejo de mudar de profissão. Ao que parece, essas narrativas escondem sofrimentos patogênicos que colaboram para prover a desistência do sujeito com o seu trabalho. Já o interlocutor 03, apesar de reforçar seus argumentos de que vai mudar de profissão, apresenta-se mais apegado à atividade docente em função das concepções simbólico-discursivas que carrega consigo. Especificamente no seu caso, essa narrativa parece falaciosa, pois, apesar de indicar nesse discurso que se mantém na profissão por ser “**funcionário público**”, percebe-se que existem outras motivações mais evidentes, como o gosto pela docência, pela prática do ensino e da pesquisa. Todavia, em seu íntimo, ele almeja galgar outras oportunidades correlatas.

Destaca-se, ainda, que mesmo os professores que assumem o desejo de mudar de profissão, não têm um projeto concreto. O abandono da carreira docente depende de vários outros fatores que parecem distantes da realidade no momento – aposentadoria, mudança de cidade, por exemplo. Ressalta-se, ainda, que essas produções discursivas silenciam vivências de fracasso e de desilusões com a prática docente - experiências que resultam da discrepância entre objetivos perseguidos com o engajamento da subjetividade aos padrões e dinâmicas do trabalho docente e os resultados efetivamente alcançados. A vontade e o desejo de mudar de profissão presume aqui um estágio de esgotamento psíquico com o processo de trabalho, desilusão e ruptura, que conforme Castro e Zanelli (2010), estão relacionados com a perspectiva da sociologia clínica de “**perda de sentido existencial do trabalho**”. Mais propriamente, quando paixão, dedicação, energia e sentido profissional se transformam em exaustão, decepção, ruptura psíquica e perda de significado na prática de trabalho.

Ocorre que, apesar de a maioria informar que não pretende mudar de profissão, eles (incluindo os que pretendem) consideram que as ordenações desse modo de trabalho tendem a prejudicar a saúde, às vezes, de forma irreversível. Ao tomar essa consciência, os docentes desabafam, sem cerimônias, que se preocupam com a saúde (física e mental) e receiam adoecer no trabalho, como demonstra algumas das narrativas listadas.

Éh, eu considero em alguns momentos, como esse final de período [risos]. É muito cansativo, então isso aí estressa, preocupa. Preocupa, a, a minha saúde me preocupa, porque assim, eh, eu não gostaria de ficar doente, de ser uma pessoa doente, de ter que me afastar da minha atividade pra tê que me trata duma doença. Ah eu fico, é, é, olha, me tira o sono, quando eu fico com muitas preocupações, eu durmo mal, a consequência de durmo mal, de dormir mal, que no outro dia o cansaço é maior. Né? E... isso preocupa, preocupa, com certeza (Interlocutora 09).

Claro, prejudica, eu não paro de fumar, muito, estressante demais... eu tô tentando parar de fumar num sei quantos anos (Interlocutor 14).

Com certeza, sem dúvida alguma, prejudica muito a saúde da gente (interlocutor 06).

As formações discursivas “*estressa, preocupa*”, “*claro, prejudica*”, “*com certeza, sem dúvida alguma*”, “*prejudica muito*” e demais expressões, reforçam que os professores têm ciência do quão podem ter sua saúde prejudicada em função da dinâmica contemporânea de trabalho docente. Apesar disso, os discursos soam com tamanha naturalidade que se observa mais uma conformação com a situação que propriamente indignação. Outro aspecto relevante é que, durante as falas, percebeu-se a inquietação e o nervosismo de alguns professores. Tanto, que no caso específico do interlocutor 14, ele não cessou de fumar durante toda a entrevista e de levantar e sentar a todo o

momento. Alterou o tom de voz e deixou nítida a sua agitação. Em seu discurso, ele indica que é o contexto estressante de trabalho que o faz fumar demasiadamente, além de destacar que está tentando parar o vício há algum tempo. Mas o que se evidencia em sua argumentação é a consciência de que o trabalho prejudica a saúde e, ao enfatizar essa percepção, ele fala sobre si mesmo, sobre a sua experiência com o vício, apresentando algumas preocupações com os desdobramentos dessa prática. Já a interlocutora 09, demonstra um pouco mais de preocupação com a sua saúde. Ela reforça, por várias vezes, a expressão “*preocupa*” para indicar a dimensão de cuidado que depende quando o assunto é trabalho e saúde. Inclusive, ela ainda pontua que: “*eu não gostaria de ficar doente, de ser uma pessoa doente, de ter que me afastar da minha atividade pra tê que me trata duma doença*”, pois tamanho é o seu medo que ela teme qualquer tipo de patologia atrelada ao trabalho.

Cumpra-se que alguns dos interlocutores, mesmo reconhecendo em seus discursos os danos que o trabalho pode causar à saúde, esquivam-se de assumir o papel de vítimas nessa dinâmica, apresentando estratégias e práticas que os ajudam a enfrentar as situações mais críticas. É o que Dejours denomina de patologia da normalidade (normopatía) ou ainda negação da patologia. O discurso do interlocutor 02 caminha nessa direção.

Olha pode, mas assim eu tenho algumas características pessoais que elas me ajudam muito. Por exemplo, eu nunca tive na minha vida ansiedade, eu não sei o que é ansiedade, sabe? Então, num é uma coisa que eu consigo identificar claramente como uma fonte de adoecimento, sabe... (Interlocutor 02).

Percebe-se que primeiro ele menciona que o trabalho pode prejudicar a saúde, porém a sua argumentação vem com uma ressalva “*mas*”, pois em seguida ele indica que goza de características pessoais que o ajudam nesse sentido, ou seja, que impedem o estágio patológico. Para reafirmar esse discurso,

ele pontua que desconhece o sentimento de ansiedade e, portanto, nem chega a saber o seu real significado. Por meio dessa justificativa, ele assume que não consegue “*identificar claramente*” essa dinâmica de trabalho como uma “*fonte de adoecimento*”, como bem diz. Todavia, seguindo na discussão, ele conta um estágio de sua vida em que se evidencia claramente o sofrimento patológico, bem como a patologia da normalidade.

Ah, minto, eu tenho sim, eu acho que teve uma época, eu não cheguei a ficar doente, mas eu me lembro que eu ficava muito cansado... [...] Me lembro que eu não cheguei a adoecer nem nada não, mas assim eu me lembro que eu ficava tão cansado que todo sábado à tarde eu chegava dessa faculdade chorava e dormia (Interlocutor 02).

Nessa parte da discussão, ele assume o sofrimento proveniente da luta interna experimentada entre a saúde e a patologia. Ele até pontua que não chegou a ficar doente, como se fosse “**normal**” chorar todo sábado de cansaço. Nesse ínterim, está presente a normopatía, ou seja, a inconsciente naturalização do sofrimento e racionalização da angústia (também presente nos discursos dos interlocutores 06, 09 e 14). Na leitura da sociologia clínica, esse professor foi abduzido da dimensão de significado do seu trabalho nesse estágio, enquanto a leitura psicodinâmica indica que ele vivenciou um processo de retenção de energia pulsional, que o impediu de aliviar a carga psíquica de trabalho, dando espaço ao sofrimento patológico, que mais tarde se assume como criativo. Isso porque, nesse caso, o interlocutor, por meio da inteligência prática – como define Dejours (2004a) – reagiu às situações desconfortantes de forma criativa tentando alcançar o prazer. Na realidade, ele buscou mecanismos para atuar como professor em outra arena de trabalho, ou seja, ele migra do setor privado para o público, ressignificando suas experiências.

Na analogia de Dejours (2006), este interlocutor apresentou um comportamento normopático, resultado de uma estratégia individual de defesa, não para lutar contra a angústia endógena, mas para se adaptar ao sofrimento experimentado no âmbito do trabalho. E, de fato, pois esse interlocutor assumiu essa vivência dentro de uma prática discursiva de normalidade, entretanto reagiu ao sofrimento após certo período de tempo. Essa constatação reforça a perspectiva de que o trabalhador não é um sujeito passivo em relação às contradições do contexto de trabalho. Pelo contrário, ele cria mecanismos de defesa para vencer o sofrimento e conquistar vivências de prazer e de sublimação, como promulga Brant e Minayo-Gomez (2004). Tanto que alguns tentam atingir essas instâncias de tal forma, que negam veementemente qualquer experiência de sofrimento no trabalho, como é o caso do interlocutor 08.

Não, não considero. Não, ele me dá prazer, só, só me dá prazer (Interlocutor 08).

É notória a negação do sofrimento de qualquer natureza, além do que ele indica que não considera que o trabalho pode prejudicar a sua saúde. O discurso desse interlocutor é falacioso por essência, pois, além de esconder aspectos subjetivos, denota uma realidade projetiva. Ou seja, tamanha é a busca pelo prazer no trabalho que esse professor chega a negar, inclusive, o sofrimento inerente ao processo. Tanto que ele menciona em outro trecho: “*Prazer o tempo todo*”, Por incrível que pareça ele indicou os fatores que o incomodam, narrou uma situação de embate político para ilustrar um momento angustiante, mas em seu discurso fez as ressalvas, advertindo que “*eu me estresso, mas não sofro*”. Ou seja, ele assume um estado patológico de estresse, mas continua a negar o sofrimento, sem contar que menciona essa palavra “*prazer*” em dezoito trechos de sua entrevista, o que pode ser considerado como uma estratégia discursiva de

enfrentamento. Ao que parece, ele produz esse discurso pelo medo de assumir a condição de “**não-prazer**” e comprometer os seus anseios, haja vista que o trabalho docente representa, principalmente para esse professor, uma possibilidade para atuar em cargos administrativos de gestão da universidade, pois seu objetivo-fim é assumir a reitoria de onde trabalha. Por isso, ele produz e reproduz um discurso político, que soa também como um comportamento normopático, evidenciado na talhante negação do sofrimento.

Não obstante, outros interlocutores chamam a atenção para alguns aspectos que afetam a relação “trabalho e saúde”, esclarecendo que não é o trabalho em si (como atividade laborativa) que desencadeia processos de adoecimento, mas as experiências negativas a ele correlacionadas. Nessa discussão, aparecem como condicionantes de adoecimento: os conflitos socioprofissionais entre as pessoas envolvidas no trabalho, a inseparabilidade entre trabalho e vida social, a falta de reconhecimento dos resultados práticos da atividade docente e o convívio com a realidade, mais propriamente, a realidade concreta de trabalho. Ressalta-se que esses condicionantes, além de representarem elementos sofríveis, como já mencionado anteriormente, provocam adoecimentos nos professores, conduzindo-os a quadros críticos de desestabilização no trabalho, como denotam os trechos listados.

É estressante sim, mas eu te falei, o que prejudica a minha saúde num é exatamente o trabalho, são as pessoas envolvidas no trabalho, que às vezes agem de uma maneira egoísta, desumana, ehh baixa, mesquinha, covarde, entendeu? Isso, isso me adocece (Interlocutora 01).

Olha, eu acho que pode prejudicar... [...] não é só o trabalho que te estressa, só que ele vai misturando com a sua vida, né... E esse ritmo realmente estressa. Eu tento evitar. Mas, não acho que consigo sempre, tanto é que a gente tá chegando numa fase agora que eu acho que eu tô no limite, né (Interlocutor 11).

Prejudica, porque... bom, repare bem, eu tô me, eu tô me preocupando com alguma coisa que não é minha vida, entendeu? Éh... [pausa] quando eu vejo... [pausa, suspiro], por exemplo... éhhh... [pausa, baixa a cabeça]. Eu sinto que o seguinte, quando a gente começa a vê que não tem resultado, que num tem saída, né? Isso vai dano um cansaço mental mesmo, né? Quando eu brinquei com cê, antes de começa a gravação né? Cê falou assim: “se eu tossir não se incomode”, eu falo “se eu chorar não se incomode”. É verdade, é sério, é sério, é, é, é um processo... de luto, de luto, eu tô, eu tô, eu tô... às vezes demorano demais pra, pra enterrar o morto... (Interlocutor 06).

Eu acho que o trabalho não é estressante. Não, acho que não é estressante. Eu acho que assim o convívio com a realidade que é. Isso sim prejudica a saúde, claro que pode. Já adoeci pelo trabalho, mas não na docência, né. [...] Assim, é claro que, no período que eu conciliei a, a docência... com o doutorado, eu me estressei um pouco né, porque eu não tive afastamento pra fazer o doutorado. Então conciliar isso foi complicado, então eu, eu tive um aumento de tensão, né, o quê que, o quê que foi o aumento de tensão? Aumentou o meu bruxismo, então eu quebrei alguns dentes, né. Travava de noite dormindo e tal... (Interlocutor 15).

Pela explanação desses professores, percebe-se o quão complexa é a identificação do processo de adoecimento no trabalho. Isso porque, como alegou Dejours e Abdoucheli (1994), Ferreira e Mendes (2001) e Petersen e Willig (2004), dentre outros teóricos, o sofrimento é desencadeado por situações muito particulares e, mais particular ainda, é a forma de ação/reação (mecanismo de enfrentamento). Portanto, esta tese reforça que o que causa adoecimento em alguns profissionais pode não causar em outros submetidos às mesmas condições de trabalho, pois, por mais que o condicionante de sofrimento seja o mesmo para vários agentes como a “**falta de reconhecimento**”, a forma de enfrentamento varia. Por exemplo, enquanto a interlocutora 01 sofre, angustia-se e adoce com as relações conturbadas entre as pessoas envolvidas no trabalho, o interlocutor 11 se estressa com a interpolação e dificuldade de separação entre trabalho e vida social. Já o interlocutor 06 se aflige e se amargura com a falta de

reconhecimento do seu trabalho, enquanto o interlocutor 15 sofre e se estressa com o convívio com a realidade concreta de trabalho.

Na narrativa da interlocutora 01, ela faz questão de destacar que considera estressante o contexto de trabalho docente e pontua que o que prejudica a sua saúde é o comportamento desonesto, egoísta e desumano das pessoas no trabalho. Tanto que ao descrever um fato que marcou negativamente a sua trajetória, ela ilustra uma experiência nesse sentido e ainda menciona os impactos em seu corpo.

[...] essas relações de poder, essa vaidade, esse egoísmo... ele vai pro meu corpo [...] cheguei a ter um problema muito grande nas costas... Eu tive que fazer mil tratamentos pra, pra dá conta de... uma dor, um problema cervical que reflete aqui. [...] eu percebi assim, as pessoas estavam me usando, sabe. Isso..., aquilo me abateu tanto, tanto, tanto, tanto que você não tem noção, entendeu? [...] é isso que me faz mal, muito mal (Interlocutora 01).

É notória a tentativa de reforçar o quão ela se abateu com essa vivência, e a decorrência desse sofrimento patogênico em seu corpo afetou sua coluna cervical e lhe trouxe complicações em termos de saúde física. Na realidade, esse quadro sofrível foi desencadeado pela ausência de reconhecimento de seus esforços no trabalho, por isso ela assume ter se sentido “**usada**”, ou ainda “**traída**” por pessoas envolvidas na dinâmica. A esse respeito, Mendes (2007) esclarece que a falta de reconhecimento se traduz pela vivência de injustiça, indignação e desvalorização do trabalho. Tal como aconteceu com essa interlocutora.

Por sua vez, o interlocutor 11 também afirma que além de estressante, o contexto de trabalho também prejudica a sua saúde, principalmente, porque se mistura com a vida social. E por mais que tente, ele não consegue separar facilmente essas instâncias. Em sua argumentação ele chega a mencionar que se

encontra “*no limite*”, ou seja, na fronteira entre a saúde e a doença no trabalho, o que Dejours e Abdoucheli (1994) chamariam de estado de luta do sujeito contra a doença mental, refletido nas vivências subjetivas intermediárias entre a doença mental descompensada e o desejo de conforto ou bem estar psíquico.

O discurso do interlocutor 06, nesse âmbito, é ainda mais revelador, pois ele expressa com gestos, expressões e outras formas de linguagem a sua frustração com o seu trabalho, pois demonstra ter sentido na pele os prejuízos das contradições do contexto. Ele utiliza a formação discursiva “*demorano demais pra, pra enterrar o morto...*” para indicar a sua dificuldade de vencer o sofrimento, pois em sua linguagem, o aspecto que está “*morto*” é o que ele não consegue ver como um elemento passível de transformação no trabalho. Ele utiliza de um recurso metafórico para indicar a essência do que é ser professor para ele (concepção simbólico-discursiva) está “**morta**”, por isso, no momento, ele sofre e não se sente reconhecido em seu campo de atuação e assume isso com grande tristeza nos olhos, suspiro, cabeça baixa e gestos de inconsolação. Tanto que nesse trecho ele perdeu a fala, emocionou-se e, ao que parece, silenciou expressões de desabafo. Ele pontuou ainda que “*se eu chorar não se incomode*” para indicar a dimensão de sofrimento que ele tem experimentado na prática docente e o quão próximo esse sofrimento está do adoecimento psíquico, que ele denomina de “*cansaço mental*” e de “*processo de luto*”, ou de confronto ideológico entre condições objetivas da organização gerencial do trabalho docente e condições subjetivas.

Ocorre que enquanto uns admitem mais claramente os impactos do contexto e da dinâmica do trabalho docente na saúde física e psíquica do professor, outros assumem posturas discursivas que dificultam essa compressão, pois tentam negar que o trabalho é por si uma atividade que promove prazer e sofrimento concomitantemente e que se revela ora como *trabalho-labor* e ora como *trabalho-opus*. Essa aceção se evidenciou em várias narrativas, haja vista

que, de primeira instância, percebe-se um esforço em “**negar o sofrimento**”, para não dizer a patologia e reforçar um discurso positivo sobre a prática docente. Não que isso seja ruim, muito pelo contrário, é uma estratégia discursiva de enfrentamento, é a forma com que cada professor compreende e pratica discursivamente o seu trabalho. Exemplo disso é a alegação do interlocutor 15 que, inicialmente, nega que o trabalho é estressante e, em seguida, descreve uma situação de tensão e de aumento de bruxismo sofrido no período em que ele conciliou o doutoramento e a docência na universidade. Nessa argumentação, ele conta que chegou a perder alguns dentes, pois inconscientemente enquanto dormia ele rangia a arcada dentária e travava a mandíbula, provocando a desordem funcional.

O curioso é perceber que, de modo geral, os docentes narram situações críticas de adoecimentos como se explanassem fenômenos “**comuns**” da cotidianidade de trabalho. Pelo tom de voz, linguagem, intertextualidade e interdiscursividade percebe-se o quão silenciado ainda está essa discussão no campo docente, ou ainda o quão velados são os casos de adoecimento no trabalho do professor universitário do ensino superior público. Isso porque eles próprios são os primeiros a normalizarem os indícios de sofrimento patogênico em suas experiências laborais, dificultando o estabelecimento de ações de enfrentamento, pois eles relutam em assumir seus quadros patológicos. Entretanto, ao serem questionados se conhecem casos de adoecimento no trabalho, quase todos os interlocutores tiveram uma história para contar, o que indica que eles visualizam nos outros as patologias do trabalho, mas negam os seus efeitos em seus corpos.

Nessa discussão, eles narraram situações críticas que envolviam desde o estresse à morte. Eles mencionaram casos de afastamento, infarto, depressão, síndrome de *burnout*, câncer, aneurisma, esgotamento, dentre outras tantas patologias. Alguns trechos discursivos denotam essas intertextualidades.

Conheço vários, vários casos. [...] Ah, tem gente que diz que desenvolveu câncer por causa dessa vida maluca aí. Então eu diria que a conjunção das condições ambientais, né, com as condições biológicas e emocionais e etc., etc., etc., criou o caldo de cultura pra isso. Mas tem gente que ficou doido mesmo.... (Interlocutor 10).

Ah tem, tem, tem sim, das pessoas próximas a mim, desse meu grupo tem. Nós tivemos três professores que morreram lá no meu departamento muito recentemente de dois anos pra cá. Teve um professor que desenvolveu um problema no pâncreas que, que... Depois teve o... [fulano] que era professor nosso que enfartou numa sa..., numa, numa reunião de departamento e não resistiu (Interlocutor 12).

Uai, nós até brincamo né, nos últimos anos ninguém consegue aposentar lá, morre antes, foram três mortes seguidas (Interlocutor 16).

Como indicado, os interlocutores presenciaram casos de adoecimento no trabalho com colegas e amigos. Alguns simplesmente conhecem fatos isolados, outros acompanharam o processo de adoecimento junto aos seus parceiros de trabalho. Os interlocutores 12 e 16 passaram por situações mais críticas, pois assistiram recentemente à morte de três colegas. Nas suas percepções, os processos de adoecimento desses professores foram desencadeados pelos estresses gerados no campo do trabalho. Já o interlocutor 10 indica que não é somente o contexto de trabalho que provoca as doenças, mas a junção das várias instâncias da vida social, como também afirmou o interlocutor 11, corroborando com as premissas defendidas por Gaulejac (2007).

Complementa o interlocutor 15 que “*sobre isso, eu acho que é justamente por causa dessa questão dessa cobrança social sobre o retorno*”. O que Enriquez (2000) denomina de perversidade do modo de funcionamento de uma gestão, que em busca desse “*retorno*”, tende a acarretar nos profissionais comportamentos neuróticos, paranoicos ou perversos. Portanto, percebe-se que

os docentes, de modo geral, compreendem a complexidade que envolve as relações entre trabalho e saúde, pois visualizam o próprio contexto de trabalho e suas contradições como elementos desencadeadores de adoecimentos físicos e psíquicos. Essa compreensão é importante e necessária para ajudá-los no estabelecimento de mecanismos de defesa ao desenvolvimento de patologias.

Ao serem questionados sobre como reagem a essas contradições a ponto de vencer o sofrimento patogênico e não caírem em adoecimento, a maioria dos entrevistados alegou que não tem uma ação definida. Mais propriamente, quando as cobranças são sobejas e o trabalho é demasiado, os professores não estabelecem mecanismos coletivos de enfrentamento. Eles buscam isoladamente estabelecer estratégias individuais, particulares. Observou-se, nas intertextualidades argumentativas, o quão singular é a forma como cada professor tenta vencer o sofrimento no trabalho e, consecutivamente, a doença, de modo a (re)encontrar o equilíbrio físico e psíquico e ressignificar a dimensão de sentido do trabalho. Apesar dos estudos de Dejours, Mendes e colaboradores demonstrarem que geralmente o coletivo de trabalho é que busca o desenvolvimento das estratégias de enfrentamento, esta tese revela uma realidade diferente, pois no caso dos professores entrevistados cada qual, ao seu modo, baseado em sua concepção histórico-ideológica, reage particularmente às contradições do contexto.

Denota-se que, nos discursos, não ficaram evidentes as práticas de mobilização coletiva. Tanto que os próprios professores alegaram que, como categoria profissional, eles não reagem, simplesmente continuam seguindo o ritmo até o limite de suas forças e que somente quando o corpo já não é mais capaz de suportar é que diminuem o ritmo de trabalho, cada qual a seu modo. As falas de alguns reforçam essas acepções.

A gente não enfrenta. Então, não acho que institucionalmente exista um movimento para ir contra, não acho. Longe disso. Pelo

contrário. A tendência e o movimento é cada vez mais seguir nessa linha. Por quê? “Ah, não, assim eu consigo ir, talvez éhh mais objetivo”. Então eu quero esse reconhecimento, esse prestígio, e ta ta ta. Então eu vou pelo caminho (Interlocutor 11).

A gente... a gente... uma coisa meio engraçada, assim, a gente não reage não, a gente... nós tamo resignado já, entendeu? Como a gente já sabe que é assim... [...] me prejudiquei minha saúde lá dentro..., mas, reação é assim, num conta.... acaba você absorvendo isso, né (Interlocutor 14).

As formações discursivas “*a gente não enfrenta*”, “*não acho que institucionalmente exista um movimento para ir contra*”, “*a gente não reage não*”, “*tamo resignado*”, dentre outras expressões, indicam a negação do processo de mobilização coletiva dessa classe de trabalhadores. Ressalta-se que esses esforços se dão isoladamente e em subgrupos, como já demonstrado em outras partes da análise. Em alguns casos, percebe-se, nas intertextualidades, que os professores se apoiam uns nos outros para superar as limitações, cumprir a carga pesada de trabalho e vencer as demandas institucionalizadas nesse campo e normalizadas por eles. Mas como categoria, como coletivo de trabalho, esse tipo de prática não foi identificado. Até mesmo porque os resultados desta investigação demonstraram as quão conturbadoras e geradoras de sofrimento são as relações socioprofissionais. Subjetivamente está imbricado nessa dinâmica de trabalho um jogo de interesse, poder e vaidade que dificulta e até mesmo inviabiliza acordos coletivos entre os docentes. A própria estrutura de organização do trabalho, orientada fundamentalmente pela ideologia gerencialista, provoca esse distanciamento pela lógica competitiva. De tal modo, que o professor precisa estabelecer seus próprios mecanismos para debelar o sofrimento em sua prática, como indicam algumas das narrativas dos agentes.

Não diminuo o ritmo. Alguns param, eu continuo, enquanto eu..., enquanto eu dô conta, vô fazer o quê? (Interlocutor 05).

Às vezes eu fico um pouco paralisada, sabe? Ehh ao invés de eu..., deu começar a trabalhar feito louca, às vezes eu resolvo parar, fazê outra coisa, uma coisa que não tem nada a ver e ir organizando a minha cabeça... [...] a pressão demais às vezes ela me paralisa, ao invés dela me dá o maior gás. É impressionante, às vezes eu tô com uma tremenda crise de renite, mas eu tenho que trabalhar e a renite passa [risos] (Interlocutora 01).

Como eu tive um, um, um, há uns 8 meses atrás, problema de saúde, aí eu comecei a ser forçado a isso, a pelo menos deixar um dia e meio do final de semana sem fazê nada. Eu tinha deixado isso né, mas recentemente, a gente começa a se tratar acha que tá bom, aí já tá fazendo as coisas todas de novo (Interlocutor 12).

Aí eu fiz uma digressão pra ele sobre o valor essencial, enorme do “foda-se”. Sabe? [...] Então como é que você fala? “Não deu pra fazer, foda-se”. Não vou fazer como eu fazia antes de ficar sem dormir de, de ficar sem dormir, eu podia ficar sem dormir trabalhando, né. Mas não, aí a gente fica sem dormir sofrendo só..., porque não fez, não é? Então um pouco ou às vezes muito, às vezes pouco, o foda-se tem o papel, ah, regulador e que torna possível a vida nessa coisa que tá entre, que não é, eu diria que tá entre o céu e o inferno seria purgatório, né, mas que te leva às vezes pro inferno e às vezes leva pro céu (Interlocutor 10).

Pelos enunciados produzidos fica evidente que cada professor enfrenta particularmente suas experiências de sofrimento e indícios de adoecimento. Para Dejours e Abdoucheli (1994), as defesas individuais se caracterizam por indiferença, apatia, descrença, isolamento psicoafetivo do grupo de trabalho e renúncia à participação e ações coletivas. Ficaram evidentes tais caracterizações pela descrença do poder do coletivo, como explícito no trecho “*a gente não enfrenta*” (interlocutor 11), por isso o isolamento e o estabelecimento de defesas particulares. Enquanto o interlocutor 05 continua no ritmo acelerado de trabalho, a interlocutora 01 paralisa diante da pressão, o 12 se dá um tempo e o 10 relativiza. Porque cada corpo reage de um modo e cada experiência é única, pois

se vincula ao contexto em que ocorre, mais propriamente, ao processo de subjetivação do professor ao trabalho.

Ademais, de modo geral, foi perceptível que os mecanismos que os professores adotam acabam surtindo efeitos temporários, deixando um rastro de sofrimento patogênico. A fala do interlocutor 12 expõe essa assertiva, principalmente, quando ele menciona: “*a gente começa a se tratar acha que tá bom, aí já tá fazendo as coisas todas de novo*”, ou seja, repetindo as mesmas práticas que refletiram experiências sofríveis e patológicas. A própria estratégia do “*foda-se*”, apresentada pelo interlocutor 10 também denota isso, pois se trata de uma ação que resolve temporariamente uma dada contradição e não promove mudança significativa nas práticas discursivas. Tanto, que o interlocutor 10 chega a indicar que o “*foda-se*”, às vezes, tem um “*papel, ah, regulador*” naquilo que ele denomina de “*coisas*” que estão entre “*o céu e o inferno*”, mais propriamente entre a saúde e a patologia, entre o equilíbrio psíquico e a desordem. Por mais que resignifiquem o sofrimento, o corpo reage às contradições e emite seus sinais de adoecimento, tratados por muitos como eventos “**normais**”, corriqueiros, diria até, do cotidiano de trabalho docente. A fala de uma das interlocutoras caminha nessa acepção.

Ah, eu acho que tomo um remedinho pra melhorar, é o jeito, né. Tomo um remedinho, porque não tem jeito, todo mundo tem que tomar, o estresse é muito grande né. Tem amigo meu que fala que já devia botar na água da Copasa [risos] (Interlocutora 17).

Nessa narrativa, é perceptível o tom natural com que a interlocutora assume tomar remédio para amenizar o estresse. Ela até satiriza com a expressão “*tem amigo meu que fala que já devia botar na água da Copasa*¹¹”. Diz isso com tamanha tranquilidade que quase soa “**normal**” essa prática, porque como

¹¹ Companhia de Saneamento de Minas Gerais

ela mesma afirma “*não tem jeito, todo mundo tem que tomar*”. É como se esse comportamento refletisse a realidade (nada passível de mudança) de trabalho do professor universitário. Mais que isso, esse discurso representa uma racionalização inconsciente do processo patológico, para não dizer normopática. O discurso que se produz é que o estresse faz parte do processo de trabalho, como algo inevitável, como também insinuou os interlocutores 08, 02, 06, 16 e 11. De acordo com Gaulejac (2007, p. 221), em organizações que cultivam a ideologia do desempenho (como o campo acadêmico), o estresse não é considerado como uma doença profissional, “mas como um dado quase natural, ao qual é conveniente se adaptar”. Portanto, é perceptível como os docentes internalizam essa prática discursiva, pois se sentem na obrigação de superar ou resistir ao estresse para alcançar o sucesso e o reconhecimento socioprofissional.

Infere-se que esse estágio de normalização do estresse é um sintoma patológico que tem contribuído para um aumento significativo dos índices de adoecimento nesse campo de trabalho. Ao negligenciar suas dores físicas e psíquicas para garantir seu lugar, o trabalhador canaliza suas energias, transformando-as pelo poder gerencialista, em força de trabalho. Nesse processo de anulação do sofrimento, muitos trabalhadores “se dopam para permanecer na corrida, outros se medicam para cuidar de suas feridas, e todos vivem com ansiedade e medo” (GAULEJAC, 2007, p. 232).

Nessa discussão, constatou-se que parte dos professores já adoeceu, afastou-se, ou teve que ficar um período em tratamento, enquanto outros venceram quadros patológicos críticos. Dos dezessete entrevistados, três assumiram, no ato da entrevista, que ainda estão em fase de tratamento psicológico, e que adoeceram por causa da excessiva carga de trabalho, das conturbações nas relações socioprofissionais, das cobranças, pressões institucionais e sociais. Alguns dos trechos discursivos ilustram essas acepções.

Já adoeci sim. Ansiedade, ansiedade... [...] É... é eu lembro, por exemplo, eu pegava o volante do carro, espremia meu dedo assim no volante “assim oh!” [gestos], e mordida, fazia “assim oh” [gestos], e mordida... Ah, entre o dedão e o, e o indicador, entendeu oh? [gestos]. Quase saía sangue. Era, era, era trabalho.....era pré-doutorado, entendeu? Aquela cobrança, entende? Fiz..., foi fluoxetina, uns tempinho assim e passou. Mas é o seguinte, eu não adeço porque eu não posso.... (Interlocutor 06).

É... ah...[pausa – cabeça baixa]... Foi, foi, foi por conta disso (trabalho). Foi, foi, foi, eu tive crise, eu tive um estresse alto, eu tava na pró-reitoria e era um período de muitas obras, [...] então isso tudo me estressou demaaais. Três meses depois que eu saí de lá, eu desenvolvi uma crise de pânico que eu passei oito meses me tratando [...] me afastei um pouco dos projetos e fiquei em sala de aula. Um pouco assim, não afastei de tuuudo, fiquei, mas eu tive, teve, teve, teve semana que eu num pude nem dá aula... (Interlocutor 12).

Eu tive problemas aí por volta dos meus 50 anos, eu tive problemas muito sérios, [...] tive uma depressão meio pesada. [...] e aí foram crises..., e eu demorei demais da conta pra, pra, pra conseguir resolver questões que tavam me incomodando, né. Depois eu me assumi como funcionalista mesmo, sou funcionalista mesmo [batidas na mesa], não quero nem saber e vou trabalhar, então, ahhh, na Gestão Pública. Mas né, com o paradigma gerencialista. Não, eu fui buscar ajuda profissional, eu fui no psiquiatra mesmo e, e, ahhh tomando remédio, esse tipo de coisa, até hoje eu faço uma visita pra ele duas vezes por ano e etc., etc. É bom. Mas a academia, né, a, a, a vida na academia facilita muito a doença mental, né... (Interlocutor 10).

Especificamente esses três interlocutores se sentiram mais à vontade para falar sobre o sofrimento patogênico que experimentaram. Ao narrarem o processo de adoecimento, foi perceptível o sentimento de tristeza e de alívio, ao mesmo tempo. Tristeza por terem vivenciado experiências negativas no trabalho que trouxeram danos à saúde física e mental, e alívio por terem superado os estágios de desequilíbrio. Evidentemente que eles sofreram conflitos internos e

ideológicos, bem como pressões sociais, conturbações psicoafetivas que refletiram em crise de ansiedade, de pânico e depressão.

Por exemplo, o interlocutor 06 chegou a quase arrancar sangue de seus dedos por ansiedade no trabalho e para permanecer na “**corrida**” (GAULEJAC, 2007), na “**luta**” (DEJOURS, 2001), ou seja, na dinâmica de trabalho, ele precisou fazer uso de medicamentos ansiolíticos como um mecanismo de defesa para superar os sintomas patológicos. Ele narrou essa experiência com agitação, indicando em tom sarcástico “*eu não adoeço porque eu não posso...*”, porque o contexto de trabalho não lhe permite, porque sua subjetividade está a serviço da objetividade organizacional. O discurso do interlocutor 12 também reforça essa perspectiva, principalmente quando ele indica que mesmo doente não se afastou de “**tudo**”, mas de “**parte do trabalho**”. O que indica que esse afastamento poderia lhe causar tantos prejuízos sociais (do ponto de vista do reconhecimento socioprofissional), quantos danos físicos e psicológicos à sua saúde. Sob o olhar da SC, esse agente se manteve vinculado à organização, mesmo apresentando sintomas patológicos e certa perda de sentido do trabalho, pois apresenta comprometimento afetivo com a organização. Comportamento esse que também é responsável pelos adoecimentos dos profissionais em situações de desequilíbrio.

Esses relatos permitem confirmar a teoria de que é o próprio formato de organização do trabalho que promove o adoecimento nos profissionais, afetando outras instâncias da vida social. Por exemplo, o interlocutor 10, além de assumir seu quadro patológico, alegou ainda que evita eventos sociais, como formaturas de alunos, festas de confraternização, dentre outras comemorações das quais sempre participou, demonstrando que seus sintomas patológicos se estenderam para além do trabalho. Ao narrar essa experiência, mencionou que: “*no auge da coisa, passei a transparecer mesmo, né, andar no corredor com os ombros caídos, cabeça baixa, lento, sem vontade, sem muita vontade de conversar, o*

que pra mim é uma coisa fora do normal. Ahh, evitando, evitando quaisquer situações sociais”. De acordo com Mendes (2007), um dos primeiros sintomas do adoecimento é o afastamento e a relutância ao convívio social. Apesar dessas experiências, percebe-se que hoje ele consegue lidar com a depressão, consegue refletir sobre seu próprio sofrimento e reconhece que a academia facilita a doença mental, como ele bem diz.

Outros interlocutores também admitem, ainda que relutantes, o adoecimento e a relação com o trabalho. O primeiro discurso que emerge é o de negação, mas acabam apresentando as experiências de tensão, desilusão e desconforto com a prática docente.

Não. [...] Assim, até que já, de vez em quando eu fico tenso, num vou trabalhar... o pescoço dói, tensão lá dentro. Cê sai pra..., a estrada é tranquila, mas eu num vô, a tensão da estrada pra dirigir uma hora, uma hora e meia... eu num vou... porque numa dessas tava muito tenso, acidentei, capotei o carro, uma loucura...mas é assim (Interlocutor 14).

Não, não, nunca tive um afastamento por doença, mas tive momentos em que eu trabalhei caindo os cacos. É, muito estresse muito, mui..., eu tenho muito problema de insônia, eu tenho..., [...] Tento dar conta, sou muito perfeccionista, éhh, e aí tenho, tenho problemas de, de, de insônia, tenho problemas de estômago, tenho problemas de..., éhh, essas coisas, né, num dá pra evitar (Interlocutora 04).

Eu sofro em épocas mais estressantes, isso é recorrente, com refluxo pesado e, e, já tive, né, em alguns médicos que reconheceram que realmente era pela quantidade de trabalho ou pelo estresse, pelo conjunto do estresse. [...] Mas, ehh, em geral, eu não cheguei nesse ritmo de sofrer muito com saúde não. Fico Rouco, voz, isso acontece. Então, é, eu tô rouco há algum tempo já, assim, a voz um pouco limitada esperando agora essa semana pra ver se eu consigo restabelecer isso um pouco, né, mas é normal (Interlocutor 11).

O curioso é perceber que, ao serem estimulados, eles falam sobre os estágios críticos que se submetem no trabalho em termos de saúde. Além de ansiedade, depressão e síndromes, esses agentes sofrem com estresse, tensão, insônia, dores de cabeça, dores no estômago, dores nas costas, nas pernas, refluxo, problemas com a voz, problemas físicos, psíquicos, psicossomáticos e psicoafetivos. São vários os indicativos de adoecimento que permeiam o contexto de trabalho dos professores do ensino superior público. Observou-se que, mesmo sentindo os efeitos no corpo e na mente, a maioria dos interlocutores assume um discurso normopático acerca dessas formas de adoecimento. É normal ficar rouco e ter crises constantes de refluxo, como enunciou o interlocutor 11. Do mesmo modo que é inevitável, nesse campo de trabalho, ter insônia e problemas de estômago, como denota a interlocutora 04. É assim mesmo, como afirma o interlocutor 14, não importa se por tensão ele esteve entre a vida e a morte no trânsito para o trabalho.

Constata-se que de um jeito ou de outro, esses professores acabam assimilando essas vivências como inerentes ao processo de trabalho docente e, por isso, a maioria chega a negar o sofrimento patogênico. Nesse âmbito, Ferreira e Mendes (2003) esclarecem que as formas de negação do sofrimento incluem indiferença, passividade, resignação, processos defensivos contra o risco de desorganizações psíquicas severas. E é bem isso que se observam nas práticas discursivas desses agentes, eles adotam mecanismos individuais de negação do sofrimento, para vencer as contradições do contexto de trabalho e, por isso, as estratégias coletivas de enfrentamento não ganham visibilidade.

Em alguns casos a negação a qualquer tipo de adoecimento no trabalho é tão enfática que chega a esconder aspectos subjetivos do sofrimento no processo, como acontece com a interlocutora 13 ao mencionar que: *“Não, nunca, em 15 anos, 15 anos na universidade eu nunca fui hospitalizada... [...] eu não me cobro, se eu consigo fazer ótimo, se eu não consigo fazer ótimo da mesma*

forma... não soufro”. Mas, ao longo de sua argumentação, não é essa a mensagem que ela externaliza. Percebe-se que ela sofre e se incomoda muito por não conseguir cumprir as demandas do ofício. Durante toda a sua fala, ela apresenta o seu sofrimento com as dificuldades de correlação entre trabalho e vida social. Ela exhibe suas frustrações por não estar produzindo como ela queria e, em outro momento de sua fala, revela que já se estressou muito e que hoje busca se conter:

[...] diria que da forma como eu estava já era pra eu estar doente, ou nem aqui entre os colegas, então foi aí que eu fiz uma, uma reavaliação sobre a forma de ver o trabalho, ele num podia ficar éhh, acima de tudo e todos, e em primeiro lugar, ele tem que realmente está em equilíbrio, né (Interlocutora).

É evidente que não dá para negar o sofrimento, pois ele é inerente ao processo de trabalho. Nesse caso específico, a interlocutora ressignificou a dimensão de sofrimento patogênico que ameaçava deixá-la doente, transformando-o em sofrimento criativo que conduz ao prazer. Ela equilibrou a importância que o trabalho exercia em sua vida, atribuindo sentido a outras instâncias. Essa é uma das faces negativas da centralidade que o trabalho ocupa na vida das pessoas, pois da mesma forma que pode promover o prazer, pode conduzir ao sofrimento e ao adoecimento. Assim como essa interlocutora, outros também demonstraram ter driblado as experiências de sofrimento, com exceção dos professores que desenvolveram quadros de adoecimentos mais severos.

Por fim, observou-se que poucos foram os casos de afastamento, mas que notórios são os sintomas patogênicos que caminham desde crises de estresse até casos de depressão e síndromes diversas. Acontece que os docentes buscam enfrentar, a qualquer custo, os desafios para atingir o aclamado reconhecimento e produzir e reproduzir significados positivos sobre suas práticas, inclusive, para manter e reforçar os discursos hegemônicos desse modo de trabalho. Se o

sofrimento e até o adoecimento são normalizados, as conquistas, apesar desses problemas, são ainda mais valorizadas e reconhecidas. Como o reconhecimento está relacionado a produtos e não processos, a luta pela produção - ou melhor, produtividade - e conseqüentemente reconhecimento, traz consigo ganhos de poder, inclusive sobre os pares, que permitem o enfrentamento dos conflitos e diferenças no âmbito acadêmico. Logo, percebe-se que o formato atual de organização gerencial do trabalho docente reforça a normopatia, dificultando mecanismos coletivos de resistência à ideologia dominante. De certa forma, as estratégias de enfrentamento ainda mais usadas são elas próprias definidas pelo modelo gerencialista: produção, produtividade, índices, competitividade etc. No entanto, esse processo se esgota e as demandas tendem a crescer. Como não há discussão e o processo de trabalho normalizado é dado como imutável, os riscos à identidade e saúde do trabalhador e para a qualidade do trabalho executado são também crescentes. Portanto, importa nessa dinâmica, a capacidade de mobilização subjetiva do trabalhador para transformar as vivências e experiências sofríveis em práticas discursivamente prazerosas, do ponto de vista da resignificação. Assim como defendeu Gaulejac (2007), no trabalho, a transformação do sofrimento patogênico em prazer depende, sobretudo, do modo de gestão. Mas também de uma maior conscientização do indivíduo. De tal modo, que, no caso dos professores universitários, é necessário que eles busquem na coletividade a força que precisam para evitar que suas concepções simbólico-discursivas acerca do trabalho docente sejam aniquiladas pela ideologia gerencialista e se reconstruam em significado na contemporaneidade.

CAPÍTULO 6 REFLEXÕES FINAIS

A presente tese teve como objetivo compreender o trabalho de professores universitários do ensino superior público, atuantes no campo da Administração e suas concepções discursivas, de modo a dar visibilidade aos significados, aos prazeres/sofrimentos e as patologias da prática docente. Para isso, buscou-se: (a) apreender os significados, as concepções simbólico-discursiva e as experiências subjetivas do trabalho dos professores, reconstituindo suas trajetórias socioprofissionais; (b) compreender o trabalho prescrito e a realidade concreta de trabalho desses docentes, bem como as vivências de prazer e de sofrimento; e (c) discutir a propensão ao desenvolvimento de patologias resultantes do trabalho docente e as estratégias de enfrentamento desenvolvidas pelos professores. A problemática central gravitou em torno dos seguintes questionamentos: Como os professores universitários do ensino superior público, atuantes no campo da Administração, percebem o trabalho que desempenham e quais concepções discursivas emergem das experiências subjetivas experimentadas? Quais os significados, os prazeres, os sofrimentos e as patologias oriundas desse modo de trabalho?

Para responder a essas questões e atender aos objetivos propostos, optou-se por trabalhar de forma integrada com as orientações teórico-metodológicas da Psicodinâmica do trabalho (PDT), da Sociologia Clínica (SC) e da Análise Crítica do Discurso (ACD), vislumbrando afastar-se de orientações positivistas e aumentar as possibilidades de compreensão do trabalho docente na contemporaneidade, pois esta tese demonstrou que, apesar de aparentemente distintas, essas três vertentes exibem elementos comuns, que articulados, possibilitam um aprofundamento do fenômeno em análise. Ressalta-se que a PDT relaciona-se com o campo das ciências da gestão de uma forma crítica, buscando reorientar seus fundamentos epistemológicos e suas possibilidades

metodológicas. Trata-se de uma abordagem que ajuda a avançar nos estudos sobre trabalho e subjetividade, focalizada em um posicionamento mais reflexivo da realidade social. Assim como a PDT, a SC também contribui com os estudos sobre a relação entre trabalho e subjetividade e organização do trabalho e saúde, entretanto com uma perspectiva mais sociológica. De mesmo modo, a ACD o faz com o seu conjunto de ordenações específicas para incitar críticas na compreensão da lógica organizacional e seus desdobramentos sociais e discursivos. Na prática, a articulação dessas vertentes se mostrou bastante complexa, mas por ora necessária, pois, em função da abertura que proporcionam, foi possível avançar na compreensão do trabalho docente e suas dimensões discursivas de significado, prazer, sofrimento e patologia.

A PDT e a SC, com a noção de clínica como um espaço de escuta, viabilizaram a construção de um processo minucioso de observação, que favoreceu a apreensão e compreensão das experiências e dos significados presentes nas ações do sujeito e dos grupos sociais (SÉVIGNY, 2001). Na dimensão da PDT, os significados, as experiências de prazer/sofrimento e as patologias emergiram ao se observar os conflitos entre o trabalho prescrito e a realidade concreta. Enquanto na dimensão da SC, tais significados e experiências foram reforçados e remodelados ao levar em consideração o caráter psicológico, político, econômico, ideológico e cultural das relações sociais e socioprofissionais. E a ACD, ao correlacionar texto, prática discursiva e prática social, favoreceu a apreensão das ordens de discurso, das ideologias e hegemonias que perpassam a dinâmica de trabalho e condicionam as concepções simbólico-discursivas, os significados, as experiências e o discurso docente presente nas narrativas dos professores entrevistados.

Para proferir a compreensão de tais narrativas, realizou-se um mapeamento do contexto, elencando os momentos e as influências contextuais e discursivas que operam forças sobre esse modo de trabalho. Além de discutir o

contexto, abordaram-se as intertextualidades que direcionam uma concepção do discurso contemporâneo do trabalho docente, com base em produções acadêmicas sobre essa temática. Tal esforço facilitou o processo analítico, permitindo estabelecer interfaces entre o discurso acadêmico sobre o trabalho docente e as práticas sociais e discursivas dos professores pesquisados.

Assim, nesta tese, assumiu-se o discurso como a própria manifestação da linguagem, ou seja, como uma prática social que, por um lado, constitui a realidade e, por outro, é por ela constituída. Mais propriamente, como um fenômeno que se estrutura em torno de contextos, relações de poder, ideologias e hegemonias que podem ser mantidos ou transformados no decurso da história. Essa postura orientou a noção de trabalho como uma prática discursivo-ideológica, congregada de experiências positivas e negativas que conduzem ao prazer e ao sofrimento concomitantemente.

Nessa acepção, os resultados desta investigação reforçam a perspectiva de que o trabalho docente, assim como outros modos de trabalho, é central, mas ao mesmo tempo desestruturante, revelando-se ora como um *trabalho-opus* e ora como um *trabalho-labor*. Ficou notório o quanto a atividade docente identifica e caracteriza os professores em suas individualidades e coletividades – produzindo efeitos de sentidos positivos de prazer, bem como desencadeia sofrimentos em função das contradições entre trabalho prescrito e real e dos conflitos nas relações socioprofissionais, minando as estratégias coletivas de defesa e conduzindo os profissionais a processos de adoecimentos físicos e psíquicos. Isso porque o contexto contemporâneo, em que se opera o trabalho docente, é marcado por confrontos ideológicos entre condições objetivas (gestão e organização gerencial do trabalho) e condições subjetivas (significados, concepções subjetivas, discursivas e histórico-ideológicas do trabalhador).

Constatou-se que, nesse contexto, a hegemonização da ideologia gerencialista tem operado no trabalho docente como um dispositivo de mudança

discursiva das práticas e das relações sociais, pois instituiu uma “**nova linguagem**”, um “**novo discurso**” sobre a organização dessa atividade laboral, perfazendo novas regras e processos acadêmico-disciplinares orientados para a dinâmica de mercado. Tanto que o trabalho docente encontra-se marcado por ordens de discursos gerencialistas que privilegiam orientações de qualificação, trabalho em excesso, produtividade e competitividade. Constatou-se que tais ordens discursivas são consumidas e reproduzidas pelos docentes num processo de legitimação do discurso hegemônico gerencial. Os professores demonstraram que não somente se adequam ao formato de organização gerencial do trabalho, como também reforçam parte de seus condicionantes, como a competição no campo e a manutenção da lógica produtivista na academia, apesar de discursivamente emitirem críticas acerca dessa dinâmica. Essa adequação se dá de duas formas: por um lado, pela adoção do discurso isolado de oposição ao modelo gerencialista e todas as suas demandas (frequentemente não prescritas) aliada às estratégias de controle do sofrimento e adoecimento provocados pela incapacidade de modificar o cotidiano do trabalho docente. A segunda forma de adequação ao discurso gerencialista ocorre pela subjetivação dos mecanismos impostos por esse modelo, minimizando sua importância e impacto no contexto do trabalho, e encarando-os como forma de obter poder e, portanto, melhores condições de trabalho. Essa é também uma estratégia predominantemente isolada, que não deixa de afetar a saúde e as relações do docente. Em qualquer dos caminhos adotados pelos professores há conflitos, isolamento, competição que acabam novamente favorecendo a ideologia gerencialista, predominando no ambiente acadêmico a competitividade. Nesses termos, é notória a dissonância semântica entre o discurso e a prática discursiva, pois os professores se queixam das ordenações prescritivas, mas na prática não estabelecem mecanismos coletivos para enfrentarem as adversidades do contexto de trabalho.

No que se refere à trajetória, percebeu-se que a opção pelo trabalho docente se deve às influências familiares, educativas, formativas, sociais e discursivas, e aos fatores ideológicos de caráter objetivo e subjetivo, correlacionados à história de vida e às experiências de cada agente. Sem contar que os estilos de linguagem dos professores demonstraram os efeitos constitutivos do discurso e suas funções identitárias e relacionais operando sobre as escolhas profissionais. No geral, eles se ingressaram nesse modo de trabalho movidos por expectativas de liberdade, emancipação, autonomia, carreira estruturada, etc. Todavia, este estudo demonstrou que a relação com o trabalho e a interação social provocam novos significados e práticas discursivas, a ponto de eles produzirem um discurso de desresponsabilização pelas escolhas profissionais, justificando seus engajamentos por força do destino. Mais propriamente, verificou-se que eles se engajaram no trabalho docente imbuídos de concepções histórico-ideológicas de emancipação, liberdade e autonomia e ao confrontar suas subjetividades com as objetividades da organização gerencial do trabalho, depararam-se com o contexto de pressão, exigências e ordenamentos que transformam a emancipação em adestramento, a liberdade em dominação e a autonomia em trabalho controlado. Por isso, o trabalho docente na contemporaneidade “**não é escolha**”, mas “**obra do destino**”, como indicou parte significativa dos interlocutores.

Outra constatação é que as concepções discursivas que emergiram para caracterizar o trabalho docente correlacionam ideologias positivas, formas de exercício do poder e experiências negativas no âmbito da academia. Para apreender tais concepções, enfocou-se nas práticas sociais e na semiose, que segundo Fairclough (2000), incluem todas as formas de construção de sentidos – imagens, linguagem corporal e a própria língua. Assim, analisaram-se os discursos produzidos na entrevista pessoal e a linguagem corporal dos professores durante o processo discursivo. Esse conjunto de elementos

semióticos, juntamente com a análise textual, discursiva e prática permitiram identificar que o trabalho docente carrega conotações de positividade, negatividade e poder.

Percebeu-se ainda que grande parte dessas concepções tem caráter ideológico pois tendem a reforçar a construção de uma identidade positiva dos professores, intentando legitimar e validar a importância desse modo de trabalho na sociedade. Nessa acepção, o trabalho docente significa “missão”, “diversão”, “dom”, “liberdade”, “referência”, “objetivo de vida”, “responsabilidade”, “compromisso”, “trabalho decente”, “formação de cidadãos”; “trabalho influenciador”; “libertação e emancipação”; “busca do conhecimento”, dentre outros fatores correlacionados à perspectiva positiva. Mas ao mesmo tempo representa também “prestígio”, “posição social”; “poder” “influências”, “status”, “inquietações”, “referência”, e demais interlocuções que reforçam as manifestações de poder que o trabalho docente permite. E ainda se constitui como “trabalho cruel”, “profissão qualquer”, “trabalho escravizante”, “cumprimento de regras”, “negação do trabalho reflexivo e libertador”, “trabalho rotineiro”, “desvalorizado”, e outras acepções negativas. Portanto, o trabalho docente carrega tanto significados e concepções simbólico-discursivas de positividade quanto de negatividade, reproduzindo os discursos de um contexto social histórico em transformação.

Observou-se que a ideologia positiva é apresentada como estratégia defensiva para silenciar as vivências e experiências negativas e a condição de trabalho precarizado e desvalorizado, o que, por sua vez, também favorece a defesa da eficiência do modelo gerencial no âmbito acadêmico. De tal modo, que os discursos silenciam, em cada desabafo, o desejo de ajustar o trabalho docente à concepção histórico-ideológica de um trabalho emancipatório e transformador. Ocorre que essa ampla gama de concepções, por vezes contraditórias, demonstra que nem os próprios professores têm clareza do que

significa o trabalho que desempenham, pois várias conotações soam com certa descaracterização, indicando a necessidade de reposicionamento identitário dessa categoria profissional, fato que aproxima os resultados desta tese às constatações de Bastos (2007), Codo et al. (2010) e Mancebo (2007).

Ademais, os resultados desta tese também confirmam a teoria de Dejours (1992) de que existe uma tênue linha de separação entre a ordenação prescrita e a realidade concreta de trabalho, pois o discurso dos professores revelou que a maioria do que se produz, experimenta-se e se vivencia nesse campo de trabalho não está definido, nem prescrito, nem ordenado. São notórias as discrepâncias na carga horária, no regime de trabalho, na rotina, na dinâmica. Além do mais, os discursos revelam que as vivências de prazer e de sofrimento aparecem como parte da rotina dos docentes, a carga excessiva de trabalho como um condicionante “**normal**” do processo, como também é normal/natural o fato de as atividades laborais se estenderem para outras instâncias da vida social. Fatores esses que não se encontram ordenados nas prescrições do ofício. Na realidade, o trabalho docente se revela muito mais complexo, do que se pode ordenar e/ou prescrever, pois ele se mistura com a vida social, adentra-se nas relações familiares e assume sua centralidade na vida profissional da maioria dos docentes, com repercussões positivas em termos de reconhecimento socioprofissional e negativas em termos de desenvolvimento de patologias.

Submergir nos significados, nas experiências e nas concepções simbólico-discursivas dos professores permitiu constatar que a realidade de trabalho do professor universitário é marcada por conflitos e confrontos ideológicos entre as concepções histórico-ideológicas de emancipação, liberdade e autonomia e a organização prescritiva e gerencial do trabalho. É nesse sentido que emergem as críticas dos docentes ao trabalho que desempenham. Ao mesmo tempo em que eles criticam e desvalorizam o formato de organização da atividade docente, eles valorizam suas competências e suas características

especiais para atuarem como professores, pois temem desqualificarem a si próprios como profissionais. Ocorre que a estrutura de gestão e organização do trabalho tem favorecido a perda da identidade socioprofissional do docente, transformando-o em um profissional acadêmico que cumpre requisitos, atende metas e atua em prol de uma dinâmica que mercantiliza a produção de conhecimento. Nesse formato de organização do trabalho, o que tem sido mais valorizado é a questão da publicação em detrimento das horas dedicadas em sala de aula, apontando a produtividade acadêmica como ordem de discurso dominante no trabalho docente. De tal modo, que a prática pedagógica do ensino não assegura o reconhecimento nesse campo de trabalho, pois os professores-educadores são transformados em professores-pesquisadores, haja vista que é por meio da pesquisa que os docentes alcançam maior reconhecimento social e acadêmico. Por isso, para alguns o discurso produtivista se apresenta como uma prática “**natural/normal**” de trabalho.

Já no discurso de outros, o produtivismo é um “*absurdo*”, um “*massacre*”, uma “*doença crônica*”, que além de aumentar consideravelmente o nível de estresse e de sofrimento, atua como uma contradição entre o que está prescrito e o que efetivamente se desenvolve. Todavia, apesar dessas posturas contra-hegemônicas, existe uma tendência de seguir o discurso dominante do produtivismo em função da incessante busca pela ascensão e reconhecimento socioprofissional, de modo que essa produção discursiva permite, ao mesmo tempo, consumir e reproduzir o discurso dominante, demonstrando resistência a ele. Nesses termos, considera-se que o formato de organização gerencial do trabalho funciona como um dispositivo de dominação ideológica, no sentido de fazer cumprir além das ordenações prescritas (ligadas à docência), outras atividades de trabalho (relacionadas às práticas acadêmicas). Por isso, neste estudo, a concepção de trabalho docente se mistura, se confunde e se torna sinônimo de trabalho acadêmico na linguagem dos docentes, favorecendo ainda

mais a descaracterização desse profissional em prol da manutenção da lógica de produtividade, eficiência e qualidade que atravessa o trabalho docente.

São esses e outros condicionantes que fazem os professores se apoiarem em estratégias discursivas de defesa. Evidencia-se que eles assumem um discurso de autonomia, de flexibilidade e de liberdade acerca de suas rotinas de trabalho para minimizar os efeitos de controle do trabalho prescrito sobre suas realidades de trabalho. Trata-se de uma estratégia discursiva de defesa do sofrimento, mais propriamente uma tentativa de demarcação e identificação profissional do professor universitário como um trabalhador autônomo, emancipado e livre.

Tais constatações só reforçam a evidente discrepância entre a prescrição e a realidade. Por exemplo, não está prescrito o sofrimento subjetivo do processo de engajamento do professor à organização gerencial do trabalho docente, nem tampouco as vivências de prazer, sofrimento e adoecimento correlacionadas a esse processo. Salienta-se que tais experiências marcam todo o discurso dos entrevistados, pois se inscrevem nas trajetórias, nas concepções simbólico-discursivas, nos significados e na prática social e discursiva de trabalho. As experiências de prazer foram verbalizadas nos seguintes objetos discursivos: *“conquista dos alunos”, “feedback positivo”, “desafio de mostrar outras possibilidades”, “prêmio”, “medalha”, “reconhecimento dos pares”, “interesses dos alunos”, “reciprocidade”, “manifestação dos alunos”, “reconhecimento acadêmico”, “desafios intelectuais”*, dentre outras expressões que denotam vivências positivas. Ou seja, os professores sentem prazer por meio dos alunos e suas conquistas, avanços e desenvolvimentos, bem como em função do reconhecimento que alcançam com o trabalho que desempenham. Ao narrarem os momentos que marcaram positivamente suas trajetórias, aparecem relatos que focalizam os diferentes modos de reconhecimento (por meio do outro – alunos/orientandos, em âmbito social, local e nas relações socioprofissionais).

A relação entre o reconhecimento dos estudantes e o reconhecimento dos docentes é forte, principalmente considerando-se as atividades de pesquisa, o que indica mais uma demanda não explícita do modelo gerencialista, que pode levar a conflitos e relações deturpadas entre docentes e discentes. Portanto, constatou-se que o reconhecimento é um dos condicionantes de prazer que estimula e motiva o trabalho dos professores, e também um dos elementos que marca subjetivamente as trajetórias desses profissionais. Para enunciarem isso, eles fizeram uso de diversos recursos e estilos discursivos, como o emprego de interjeições, de palavras no diminutivo, de exemplificações e expressões marcantes e carregadas de sentimentalidades.

Não obstante, este estudo também revelou que são poucos os momentos de prazer nessa dinâmica de trabalho, reforçando a constatação de que os professores vivenciam sofrimentos (criativos e patogênicos) em suas práticas de trabalho em função dos conflitos e embates nas relações socioprofissionais, das dificuldades em lidar com as relações de poder e do processo de subjetivação e de contradições entre trabalho real e prescrito. Mais propriamente, os sofrimentos emergem do confronto ideológico entre os anseios e desejos do professor e a estrutura rígida, prescritiva e gerencialista do trabalho docente na contemporaneidade. Para indicar a dimensão de sofrimento que perpassa essa atividade laboral, emergiram as seguintes interlocuções: *“luto”*, *“tantas angústias”*, *“várias frustrações”*, *“triste, penoso”*, *“perseguição”*, *“enfrentamento político”*, *“mediocridade”*. Notou-se que, pelos discursos, apesar de constante o sofrimento, são esporádicas as vivências de sofrimento patogênico, haja vista que parte significativa das experiências negativas é ressignificada, transformando este sofrimento em criativo. Todavia, essa dimensão de sofrimento da prática docente é suficiente para desencadear indícios de estado patológico, pois foram vários os indicativos de adoecimento que permeiam o contexto de trabalho dos professores do ensino superior público.

Ocorre que parte dos professores nega e/ou naturaliza o sofrimento vivenciado, apresentando comportamentos normopáticos.

Além da patologia da normalidade, identificou-se que os docentes apresentam perda de sentido existencial do trabalho (tendência à desistência), exaustão emocional, estresse, cansaço excessivo, impaciência, tensão, insônia, dentre outros condicionantes que reforçam o rastro de doenças ou desequilíbrios no trabalho. Em casos mais específicos, eles lidam com dores de cabeça, dores no estômago, nas costas e nas pernas, refluxo, problemas com a voz, crises de ansiedade, depressão, síndromes e demais problemas físicos, psíquicos, psicossomáticos e psicoafetivos. Assim, esta tese confirma as pressuposições levantadas por vários teóricos de que a academia representa um lócus de temeridade à saúde do professor, pois eles próprios consideram que o formato de organização desse modo de trabalho tende a prejudicar a saúde, às vezes, de forma irreversível. Todavia, defende-se o quão silenciada é essa discussão no campo docente e o quão velados são os casos de adoecimento no trabalho do professor universitário do ensino superior público. Contudo, destaca-se que o docente não é um sujeito passivo em relação às contradições do contexto de trabalho. Pelo contrário, ele cria mecanismos de defesa para vencer o sofrimento e conquistar vivências de prazer e de sublimação.

Dentre os mecanismos para superar os sintomas patológicos, constatou-se o uso de medicamento ansiolíticos, a naturalização inconsciente do processo patológico e a racionalização da angústia, pois o discurso que se produz é de que o estresse faz parte do processo de trabalho, como algo inevitável. Nesses termos, infere-se que tais estratégias surtem efeitos temporários e não promovem mudanças significativas nas práticas discursivas e sociais dos docentes, pois se tratam de mecanismos particulares de defesa. Ao contrário do que defendem Dejours, Mendes e colaboradores, as estratégias de enfrentamento não são em sua maioria coletivas, mas particulares, pois, no caso dos docentes, ficou

evidente que é singular a forma com que eles vencem o sofrimento e, consecutivamente, a doença, a ponto de (re)encontrar o equilíbrio físico e psíquico e ressignificar a dimensão de significado do trabalho. Isso porque é frágil a crença no coletivo de trabalho para prover transformações discursivas e sociais nas práticas dos docentes.

Destarte, esses resultados permitiram considerar que a subserviência a padrões que causam constrangimento e sofrimento, mostra que a ideologia gerencialista no campo acadêmico da administração está plenamente legitimada. Torna-se importante sublinhar que, na concepção de Fairclough (2003), a ideologia é o modo pelo qual os atores sociais concebem o sentido de suas práticas. Neste sentido, constatou-se que, na visão mais literal, a ideologia gerencialista enalteceu as práticas de mercado, focalizou a desregulamentação político-administrativa e favoreceu mecanismos quantitativos de avaliação das performances, conjecturando práticas sociais e discursivas nesse sentido. De tal modo que, no campo acadêmico do ensino superior público, o produtivismo, a competitividade e a busca incessante pela competência e qualidade predominam como orientações ideológicas, intensificando a rotina de trabalho e o processo de precarização da atividade docente e, ainda, remodelando o sentido das práticas dos atores envolvidos, a ponto de desconstruir a identidade do professor-educador e reconstruir a concepção de professor-pesquisador.

Subjacente a esse entendimento, está a defesa de que o atual formato de organização do trabalho docente contempla ordens de discurso gerencialista (focalizadas em excesso de trabalho, produtivismo e competitividade) e, portanto, não reflete as concepções simbólico-discursivas de um trabalho emancipatório, autônomo e libertador, acentuando as diferenças entre as ordenações prescritivas e a prática efetiva de trabalho dos professores, aumentando o sofrimento subjetivo, a normopatia e dificultando o assentamento de estratégias coletivas de defesa e de resistência à ideologia dominante.

Em síntese, este estudo contribuiu para dar voz ao professor do ensino superior público de administração, compreendendo o trabalho docente com base em sua prática discursiva. No ato da entrevista, alguns professores pararam, pensaram, refletiram, tomaram fôlego para lançar suas respostas. Curioso foi perceber que, naquele momento, eles estavam refletindo sobre suas próprias vidas e sobre o trabalho que desempenham. E alguns o fizeram como se nunca tivessem feito isso antes, alguns com brilho nos olhos, outros com um tom de tristeza e ansiedade, mas ainda com um fundo de satisfação. Isso porque, ao final da conversa, todos os entrevistados agradeceram, pediram desculpas por terem se excedido nas falas e pareciam aliviados e gratificados por terem sido ouvidos. A sensação que ficou dessa experiência foi que, além de contribuir com o campo acadêmico e com a área de Administração, este estudo estava contribuindo para que os professores refletissem sobre suas práticas e suas próprias ideologias e concepções discursivas, reconstruindo suas memórias e experiências subjetivas que marcaram suas trajetórias.

Apesar das contribuições, esta pesquisa apresenta algumas limitações. Ressaltadas as dificuldades de se empreender compilações teóricas entre vertentes distintas, esta tese, por motivos operacionais, focalizou mais profundamente a ACD que a PDT e SC, o que pode ter limitado aprofundamentos mais específicos. Nesse sentido, sugere-se que sejam realizadas novas investigações que se orientem exclusivamente pela ACD para desvelar outros discursos sobre o trabalho docente.

Como todo trabalho acadêmico, esta tese deve ser vista como um trabalho incompleto, em construção, marcada por vieses analíticos da ciência social, que desconstrói qualquer suposição de neutralidade científica. Como denuncia Fairclough (2003), não existe análise objetiva de textos, haja vista que a subjetividade do pesquisador é que determina as escolhas e caminhos da pesquisa. Assim, esta tese também deve ser vista como uma apresentação do

discurso contemporâneo do trabalho docente, que considera antes a subjetividade e a prática discursiva e social da própria pesquisadora. É mais um dos muitos estudos que mostram a importância de um dado discurso na manutenção de estruturas hegemônicas de dominação. E como de práxis, chega-se ao final não com respostas, mas com novos questionamentos.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. As narrativas de si ressignificadas pelo emprego do método autobiográfico. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006. p. 149-170.

ALBORNOZ, S. **O que é trabalho?** São Paulo: Brasiliense, 1994. 104 p.

ALDERSON, M. La psychodynamique du travail: objet, considerations épistémologiques et premisses théoriques. **Santé Mentale au Québec**, Érudit, v. 29, n. 1, p. 243-260, 2004.

ANTUNES, R. **A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels**. São Paulo: Expressão Popular, 2004. 232 p.

ARENDT, H. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. 456 p.

ARVEY, R. D.; RENZ, G. L.; WATSON, T. W. Emotionality and job performance: implication for personnel selection. In: FERRIS, G. R. (Ed.). **Research in personnel and human resources management**. Greenwich: JAI, 1998. p. 103-107.

AUBERT, N.; GAULEJAC, V. **Le coût de l'excellence**. Paris: Seuil, 2007. 342 p.

ÁVILA, K. B. **Da legalidade de acumulação de cargos públicos de professor quando um possui regime de dedicação exclusiva**. Disponível em: <http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=10063>. Acesso em: 2 fev. 2015.

BARROS, A. M. **O trabalho do professor: peculiaridades e controvérsias**. Curitiba: APEJ, 2010.

BASTOS, A. V. B. O ofício acadêmico: singular ou plural? **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 14, n. 43, p. 179-185, 2007.

BECKER, B.; GERHART, B. The impact of human resource management on organizational performance: process and prospects. **Academy of Management Journal**, Champaign, v. 39, n. 4, p. 779-801, 1996.

BERGSTROM, O.; KNIGHTS, D. Organizational discourse and subjectivity: subjectification during process of recruitment. **Human Relations**, New York, v. 59, n. 3, p. 351-377, Mar. 2006.

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 ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 30., 2007, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2007. 1 CD-ROM.

BIDET, A. Le travail et l'économique, pour un regard anthropologique. **Sociologie du Travail**, Paris, v. 43, n. 2, p. 215-234, avr./juin 2001.

BOSI, A. P. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1503-1523, 2007.

BOSI, E. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê, 2003. 219 p.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: UNICAMP, 2004. 120 p.

BRANT, L. C.; MINAYO-GOMEZ, C. A transformação do sofrimento em adoecimento: do nascimento da clínica à psicodinâmica do trabalho. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 213-223, 2004.

BRASIL. **Constituição de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. 185 p.

BRASIL. **Decreto nº 3.860**, de 9 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/DecN3860.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 5.773**, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. Brasília, 2006. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, v. 134, n. 248, p. 27834-27841, 23 dez. 1996. Seção I.

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... Brasília, 2012. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm>. Acesso em: 10 fev. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliação da educação no Brasil**. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Classificação brasileira de ocupação**. Brasília, 2014. Disponível em:
<<http://www.mtebo.gov.br/cbosite/pages/pesquisas/BuscaPorTitulo.jsf;jsessionid=oPqxDVhCWYwbR4aLppCKOEgS.slave17:mte-233-cbo-01>>. Acesso em: 30 maio 2015.

BRESSER-PEREIRA, L. C. A reforma do aparelho do Estado e a Constituição de 1988: texto para discussão. **Revista del CLAD Reforma y Democracia**, Caracas, n. 1, p. 7-24, 1995.

BUENO, M.; MACÊDO, K. B. A clínica psicodinâmica do trabalho: de Dejours às pesquisas brasileiras. **Estudos Contemporâneos da Subjetividade**, Campos dos Goytacazes, v. 2, n. 2, p. 306-318, 2012.

CAMPOS, A. M. Accountability: quando poderemos traduzi-la para o português? **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, p. 30-50, 1990.

CARMO, P. S. do. **A ideologia do trabalho**. São Paulo: Moderna, 1992. 88 p.

CARTA encíclica do sumo pontífice João Paulo II sobre o trabalho humano: *Laborem Exercens*: 90º aniversário da *Rerum Novarum*. São Paulo: Paulinas, 1979.

CASTRO, F. G.; ZANELLI, J. C. *Burnout* e perspectiva clínica: contribuições do existencialismo e da sociologia clínica. **Revista Psicologia Organizações e Trabalho**, Brasília, v. 10, n. 2, p. 38-53, jul./dez. 2010.

CASTRO-SILVA, L. M. **Casos de afastamento por LER/DORT e retorno ao trabalho bancário**: uma análise psicodinâmica. 2006. 99 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

CHAN, D. W. Hardiness and its role in the stress-*burnout* relationship among prospective Chinese teachers in Hong Kong. **Teaching and Teacher Education**, New York, v. 19, n. 4, p. 381-395, May 2003.

CODO, W. Um diagnóstico do trabalho: em busca do prazer. In: TAMAYO, A.; ANDRADE, J. B.; CODO, W. (Org.). **Trabalho, organização e cultura**. São Paulo: Capital, 1997. p. 21-40.

CODO, W. et al. **O trabalho enlouquece?!**: um encontro entre a clínica e o trabalho. Petrópolis: Vozes, 2004. 238 p.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Acompanhamento anual e de avaliação trienal**. Brasília, 2014.

CRUZ, R. M. et al. Saúde docente, condições e carga de trabalho. **Revista Electrónica de Investigación y Docência - REID**, Florianópolis, n. 4, p. 147-160, jul. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 abr. 2013.

CRUZ, R. M.; LEMOS, J. C. Atividade docente, condições de trabalho e processos de saúde. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 17, n. 24, p. 59-80, jul. 2005.

CUNHA, L. A. O ensino superior no octênio FHC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 37-61, 2003.

CUPERTINO, V.; GARCIA, F. C. Prazer e sofrimento na prática docente no ensino superior: estudo de caso em uma IFES mineira. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 36., 2012, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2012. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2012_GPR34.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2015.

DEJOURS, C. **A banalização da injustiça social**. 4. ed. São Paulo: FGV, 2001. 158 p.

DEJOURS, C. **A banalização da injustiça social**. 7. ed. São Paulo: FGV, 2006. 156 p.

DEJOURS, C. A carga psíquica do trabalho. In: DEJOURS, C.; ABDOUCHELI, E.; JAYET, C. (Ed.). **Psicodinâmica do trabalho: contribuições da Escola Dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho**. São Paulo: Atlas, 2007. p. 21-32.

DEJOURS, C. **Conferências brasileiras: identidade, reconhecimento e transgressão no trabalho**. São Paulo: FUNDAP; EAESP/FGV, 1999. 180 p.

DEJOURS, C. **Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. Brasília: Fiocruz; Paralelo 15, 2004a. 512 p.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. São Paulo: Oboré, 1987. 168 p.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1992. 168 p.

DEJOURS, C. Uma nova visão do sofrimento humano nas organizações. In: CHANLAT, J. (Ed.). **O indivíduo na organização**. São Paulo: Atlas, 1996. p. 149-173.

DEJOURS, C. Pour une clinique de la médiation entre psychanalyse et politique: la psychodynamique du travail. **Revue Trans**, Paris, v. 3, p. 131-156, 1993.

DEJOURS, C. Subjetividade, trabalho e ação. **Revista Produção**, Florianópolis, v. 14, n. 3, p. 27- 34, 2004b.

DEJOURS, C.; ABDOUCHELI, E. Desejo ou motivação?: a interrogação psicanalítica sobre o trabalho. In: BETIOL, M. I. S. (Org.). **Psicodinâmica do trabalho**. São Paulo: Atlas, 1994. p. 33-43.

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.

DEJOURS, C.; DESSORS, D.; DESRIAUX, F. Por um trabalho, fator de equilíbrio. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 98-104, maio/jun. 1993.

DEJOURS, C.; GERNET, I. Trabalho, subjetividade e confiança. In: SEZNELWAR, I. L. (Org.). **Saúde dos bancários**. São Paulo: Publisher Brasil, 2011. p. 33-44.

DEL PRIORE, M. **História do amor no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2006. 67 p.

DIJK, T. A. van. **Discurso e contexto**: uma abordagem sociocognitiva. São Paulo: Contexto, 2012. 330 p.

DIJK, T. A. van (Ed.). **Discourse as social interaction**. London: Sage, 1997. 284 p.

DOSSIÊ NACIONAL: precarização das condições de trabalho II. **Revista Andes Especial**, Brasília, n. 3, nov. 2013.

ENRIQUEZ, E. O indivíduo preso na armadilha da estrutura estratégica. In: MOTTA, F. P.; FREITAS, M. E. (Ed.). **Vida psíquica e organização**. Rio de Janeiro: FGV, 2000. p. 23-40.

ENRIQUEZ, E. O papel do sujeito humano na dinâmica social. In: LÉVY, A. et al. (Ed.). **Psicossociologia: análise social e intervenção**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 24-40.

ESTEVE, J. M. **O mal estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. São Paulo: EDUSC, 1999. 175 p.

FAIRCLOUGH, N. A análise crítica do discurso e a mercantilização do discurso público: as universidades. In: MAGALHÃES, C. (Org.). **Reflexões sobre a análise crítica do discurso**. Belo Horizonte: UFMG, 2001. cap. 2, p. 31-82.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse**: textual analysis for social research. London: Routledge, 1991. 288 p.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: UnB, 2003. 316 p.

FAIRCLOUGH, N. Discurso, mudança e hegemonia. In: PEDRO, E. R. (Org.). **Análise crítica de discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional**. Lisboa: Caminho, 1997. p. 77-104.

FAIRCLOUGH, N. Peripheral vision discourse analysis in organization studies: the case for critical realism. **Organization Studies**, Lancaster, v. 26, n. 6, p. 915-939, June 2005.

FAIRCLOUGH, N.; WODAK, R. Critical discourse analysis. In: DIJK, T. A. van (Ed.). **Discourse as social interaction**. London: Sage, 1997. p. 258-284.

FERREIRA, M. C.; MENDES, A. M. Só de pensar em vir trabalhar já fico de mau humor: atividade de atendimento público e prazer-sofrimento no trabalho. **Revista Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 6, n. 3, p. 93-105, 2001.

FERREIRA, M. C.; MENDES, A. M. **Trabalho e riscos de adoecimento: o caso dos auditores-fiscais da previdência social brasileira**. Brasília: Ler, Pensar e Agir, 2003. 156 p.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2007. 80 p.

FREITAS, C. R.; CRUZ, R. M. Saúde e trabalho docente: a integração de cadeias produtivas com a abordagem da manufatura sustentável. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, 28., 2008, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ENEGEP, 2008. Disponível em: <http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2008_TN_STO_072_509_10776.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2015.

FREITAS, M. E. de. A carne e os ossos do ofício acadêmico. **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 14, n. 42, p.187-191, jul./set. 2007.

FREUD, S. **Formulações sobre os dois princípios do funcionamento mental [1911]**. Rio de Janeiro: Imago, 1974. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, 4).

FREUD, S. **O mal-estar na civilização**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. 96 p. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, 21).

FROTA, G. B.; TEODÓSIO, A. S. S. Profissão docente, profissão decente: estratégias de professores frente ao sofrimento no trabalho em um ambiente de inovação pedagógica. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, 36., 2012, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2012. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2012_GPR2020.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2015.

GARCIA, T. A. **Viver ou morrer nas instituições bancárias**: uma análise do prazer-sofrimento do trabalhador e sua relação com o contexto de produção. 2004. 110 f. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) - Faculdades Integradas de Pedro Leopoldo, Pedro Leopoldo, 2004.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005.

GAULEJAC, V. de. O âmago da discussão: da sociologia do indivíduo à sociologia do sujeito. **Cronos**, Natal, v. 5/6, n. 1/2, p. 59-77, 2005.

GAULEJAC, V. de. **A gestão como doença social**. Aparecida: Ideias e Letras, 2007. 344 p.

GAULEJAC, V. de. **La névrose de classe**: trajectoire sociale et conflits d'identité. Paris: Hommes & Groupes, 1987. 306 p.

GAULEJAC, V. de; ROCHE, P. Introduction. In: GAULEJAC, V.; HANIQUE, F.; ROCHE, P. (Ed.). **La sociologie clinique**: enjeux théoriques et méthodologiques. Paris: Érès, 2007. p. 7-18.

GAULEJAC, V. de; ROY, S. **Sociologies cliniques**. Marseille: Hommes et Perspectives, 1993. 218 p.

GÊNESIS. In: A BÍBLIA: tradução ecumênica. São Paulo: Paulinas, 2002.

GODELIER, M. Trabalho. In: _____. **Modo de produção, desenvolvimento e subdesenvolvimento**. Lisboa: Casa da Moeda, 1986. v. 7, p. 11-62.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GRISCI, C. L. I. **Trabalho, gestão e subjetividade em tempos de reestruturação do trabalho bancário**. Porto Alegre: FAPERGS, 2002.

GRISCI, C. L. I. Trabalho imaterial, controle rizomático e subjetividade no novo paradigma tecnológico. **RAE Eletrônica**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 1-23, 2008.

GRISCI, C. L. I.; BESSI, V. G. Modos de trabalhar e de ser na reestruturação bancária. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 12, p. 160-200, 2004.

HALFORD, S.; LEONARD, P. Place, space and time: contextualizing workplace subjectivities. **Organization Studies**, Berlin, v. 27, n. 5, p. 657-676, May 2006.

HELOANI, R.; LANCMAN, S. Psicodinâmica do trabalho: o método clínico de intervenção e investigação. **Revista Produção**, Florianópolis, v. 14, n. 3, p. 77-86, set./dez. 2004.

HYPOLIYO, A. M. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 21, n. 38, p. 59-68, out./dez. 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação superior 2013**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo técnico: censo da educação superior de 2011**. Brasília, 2009. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico2011.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2013.

ISAÍÁ, S. M. A. Formação do professor de ensino superior: tramas na tessitura. In: MOROSINI, M. (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2005. p. 241-251.

KALLINIKOS, J. Work, human agency and organizational forms: an anatomy of fragmentation. **Organization Studies**, Berlin, v. 24, n. 4, p. 595-618, May 2003.

KIRK, J.; MILLER, M. L. **Reliability and validity in qualitative research**. Beverly Hills: Sage, 1986. 87 p.

LANCMAN, S.; GHIRARDI, M. I. G. Pensando novas práticas em terapia ocupacional, saúde e trabalho. **Revista de Terapia Ocupacional da USP**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 44-85, 2002.

LANCMAN, S.; SZNELMAN, L. (Org.). **Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2004. 345 p.

LANCMAN, S.; UCHIDA, S. Trabalho e Subjetividade: o olhar da psicodinâmica do trabalho. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 6, p. 79-90, 2003.

LIMA, L. A. **Os impactos das condições de trabalho sobre a subjetividade do professor de ensino superior privado de Campinas**. 2012. 158 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

LIMA, M. F. E. M.; LIMA-FILHO, D. O. Condições de trabalho e saúde do/a professor/a universitário/a. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, p. 62-82, nov. 2009.

MACCARI, E. A. et al. Sistema de avaliação de pós-graduação da CAPES: pesquisa-ação em um programa de pós-graduação em administração. **RBPB**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 171-205, dez. 2008.

MACEDO, K. B.; FLEURY, A. R. D. O mal estar docente para além da modernidade: uma análise psicodinâmica. **Revista Amazônica**, Amazonas, v. 9, n. 2, p. 217-238, 2012.

MAGRO, D.; PINTO, M. D. S. Os efeitos da nova gestão pública na produção de conhecimento científico. **Navus - Revista de Gestão e Tecnologia**, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 78-89, jul./dez. 2012.

MAGRO, D.; SECCHI, L.; LAUS, S. A nova gestão pública e o produtivismo imposto pela CAPES: implicações na produção científica nas universidades. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 37., 2013, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2013. 1 CD-ROM.

MALDONADO, S. **Autorizados a ensinar**. Buenos Aires: CTERA, 2011. 73 p. (Série Formação e Trabalho Docente).

MANCEBO, D. Trabalho docente: subjetividade, sobreimplicação e prazer. **Psicologia: Reflexão & Crítica**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 77-83, 2007.

MANCEBO, D.; MAUÉS, O.; CHAVES, V. L. J. Crise e reforma do Estado e da universidade brasileira: implicações para o trabalho docente. **Revista Educar**, Curitiba, v. 37, n. 28, p. 37-53, 2006.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 320 p.

MARTINS, S. P. **A terceirização e o direito do trabalho**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2001. 208 p.

MARX, K. Trabalho produtivo e trabalho improdutivo. In: ANTUNES, R. (Org.). **A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels**. São Paulo: Expressão Popular, 2004. p. 155-172.

MENDES, A. M. Aspectos psicodinâmicos da relação homem-trabalho: as contribuições de C. Dejours. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 15, n. 1, p. 34-38, 1995.

MENDES, A. M. (Org.). **Psicodinâmica do trabalho: teoria, método e pesquisas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. 368 p.

MENDES, A. M. et al. A dialética prazer/desprazer no trabalho: vivências de significado e sofrimento no trabalho de professor universitário. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 30., 2006, Salvador. **Anais...** Salvador: ANPAD, 2006. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/enanpad/2006/dwn/enanpad2006-eorb-0400.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

MENDES, A. M. et al. **Psicodinâmica e clínica do trabalho: temas, interfaces e casos brasileiros**. Curitiba: Juruá, 2010. 544 p.

MENDES, A. M.; COSTA, V. P.; BARROS, P. C. R. Estratégias de enfrentamento do sofrimento psíquico no trabalho bancário. **Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 28-37, 2003.

MENDES, A. M.; LINHARES, N. J. R. A defesa como uma estratégia frente ao sofrimento no trabalho: um estudo com enfermeiros de UTI. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 49, n. 2, p. 267-280, 1996.

MENDES, A. M.; MORRONE, C. F. Trajetória teórica e pesquisas brasileiras sobre prazer e sofrimento no trabalho. In: MENDES, A. M. et al. (Org.). **Psicodinâmica e clínica do trabalho: temas, interfaces e casos brasileiros**. Curitiba: Juruá Psicologia, 2010. p. 29-52.

MENDES, A. M.; TAMAYO, A. Valores organizacionais e prazer-sofrimento no trabalho. **Psico - USF**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 39-46, jan./jun. 2001.

MERLO, A. R. C. Psicodinâmica do trabalho. In: JACQUES, M. G.; CODO, W. (Org.). **Saúde mental & trabalho: leituras**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 130-140.

MORAES, R. D. **Prazer-sofrimento e saúde no trabalho com automação: estudo com operadores em empresas japonesas no Polo Industrial de Manaus**. 2008. 339 p. Tese (Doutorado em Ciências) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

MORIN, E.; TONELLI, M. J.; PLIOPAS, A. L. O trabalho e seus sentidos. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 19, p. 47-56, 2007. Número especial.

MUSSALIM, F. Análise do discurso. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Ed.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. v. 2, p. 113-165.

MUSSELIN, C. European academic labor markets in transition. **Higher Education**, Washington, v. 49, n. 1, p. 135-154, Jan. 2005.

NOGUEIRA, C. A. **Administração pública**. Rio de Janeiro: Campus-Elsevier, 2005. 486 p.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **O que é trabalho decente?** Brasília, 1984. Disponível em: <<http://www.oitbrasil.org.br/content/o-que-e-trabalho-decente>>. Acesso em: 17 jul. 2013.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2001. 100 p.

ORLANDI, E. P. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996. 160 p.

PAGÈS, M. et al. **O poder das organizações**. São Paulo: Atlas, 1993. 238 p.

PATRUS, R.; DANTAS, D. C.; SHIGAKI, H. B. O produtivismo acadêmico e seus impactos na pós-graduação stricto sensu: uma ameaça à solidariedade entre pares? **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 1-18, jan./mar. 2015.

PAULA, A. P. P. de. **Por uma nova gestão pública: limites e potencialidades da experiência contemporânea**. Rio de Janeiro: FGV, 2005. 204 p.

PEREIRA, J. R. Reforma do Estado e administração pública em Minas Gerais: avanços e desafios. In: FERREIRA, M. A. M.; EMMENDOERFER, M. L.; GAVA, R. (Org.). **Administração pública, gestão social e economia solidária: avanços e desafios**. Viçosa, MG: UFV, 2010. p. 130-144.

PETERSEN, A.; WILLIG, R. Work & recognition: reviewing new forms of pathological developments. **Acta Sociologica**, Oslo, v. 47, n. 4, p. 338-350, 2004.

PIRES, R. V. **“Eu suporto tudo só para me sentir artista”**: as vivências dos profissionais de uma companhia de teatro em relação ao seu trabalho: uma abordagem psicodinâmica. 2011. 239 p. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2011.

PITHERS, R. T.; FOGARTY, G. J. Symposium on teacher stress: occupational stress among vocational teachers. **British Journal of Educational Psychology**, Edinburg, v. 65, n. 1, p. 3-14, Mar. 1995.

POCHMANN, M. O mundo do trabalho em mudança. In: NABUCO, M. R.; MOREIRA NETO, A. C. (Org.). **Relações de trabalho contemporâneas**. Belo Horizonte: Sociedade Editora e Gráfica de Ação Comunitária, 1999. v. 1, p. 13-30

RAGO, M. Ser mulher no século XXI ou carta de alforria. In: VENTURI, G.; RECAMÁN, M.; OLIVEIRA, S. (Org.). **A mulher brasileira nos espaços público e privado**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 31-41.

REED, M. New managerialism, professional power and organizational governance in UK universities: a review and assessment. In: AMARAL, A.; GLEN, A.; KARSETH, J. B. (Ed.). **Governing higher education: national perspectives on institutional governance**. Dordrecht: Kluwer Academic, 2002. p. 163-186.

RESENDE, V. de M.; RAMALHO, V. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2011. 160 p.

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.

ROSSI, E. Z. et al. Sedução e servidão em um caso de LER/DORT: diálogo entre a psicodinâmica do trabalho e a sociologia clínica. **Psicologia Política**, São Paulo, v. 9, n. 18, p. 313-330, 2009.

ROWE, D. E. O.; BASTOS, A. V. B. Organização e/ou carreira?: comparando docentes de IES's públicas e privadas quanto à estrutura de seus vínculos de comprometimento no trabalho. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 31., 2009, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2009. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EOR-B2391.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

SANTIAGO, R.; MAGALHÃES, A.; CARVALHO, T. **A emergência do managerialismo no sistema e nas instituições de ensino superior**. Coimbra: Fundação das Universidades Portuguesas, 2005.

SANTOS, M. A. F.; SIQUEIRA, M. V. S.; MENDES, A. M. Tentativas de suicídio de bancários no contexto das reestruturações produtivas. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 14, n. 5, p. 925-938, 2010a.

SANTOS, M. A. F.; SIQUEIRA, M. V. S.; MENDES, A. M. Tréplica: relações entre suicídio e trabalho: diferenças epistemológicas e (im)possibilidade de

diálogo: documentos e debates. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 14, n. 5, p. 956-967, 2010b.

SCHONFELD, I. S. A longitudinal study of occupational stressors and depressive symptoms in first-year female teachers. **Teaching & Teacher Education**, New York, v. 8, n. 2, p. 151-158, 1992.

SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 193-218.

SCHWARTZ, Y. Os ingredientes da competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano 19, n. 65, p. 101-140, 1998.

SCHWARTZMAN, D. (Org.). **Universidades e desenvolvimento na América Latina: experiências exitosas de centros de pesquisas**. Biblioteca Virtual de Ciências Humanas, edição on-line. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. 335 p.

SCHWARZWELLER, H. K.; LYSON, T. A. Some plan to become teachers: determinants of career specification among rural youth in Norway Germany. **Sociology of Education**, Albany, v. 51, p. 23-43, 1978.

SELIGMANN-SILVA, E. Saúde mental e trabalho. In: TUNDIS, S. A.; COSTA, N. R. (Org.). **Cidadania e loucura: políticas de saúde mental no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1990. p. 217-288.

SEVCENKO, N. O professor como corretor. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 4 jun. 2000. Caderno Mais, p. 6-7.

SÉVIGNY, R. Abordagem clínica nas ciências humanas. In: ARAÚJO, J.; CARRETEIRO, T. (Ed.). **Cenários sociais e abordagem clínica**. São Paulo: Escuta; Belo Horizonte: FUMEC, 2001. p. 12-33.

SGUISSARDI, V. Reforma universitária no Brasil 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. **Educação e Sociedade**, Curitiba, v. 27, n. 96, p. 1021-1056, out. 2006.

SGUISSARDI, V.; SILVA JÚNIOR, J. R. **Trabalho intensificado nas federais**: pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã, 2009. 271 p.

SICHÈRE, P. Douleur et travail: quid de la psychodynamique?: questions posées à Isabelle Gernet. **Douleurs: Évaluation, Diagnostic, Traitement**, Berlin, v. 11, n. 3, p. 135-140, 2010.

SILVA, I. C.; MAFRA, F. L. N. Trabalho docente, trabalho decente ou trabalho doente?: reflexões sobre o trabalho de professores universitários na contemporaneidade. In: ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS DA ANPAD-ENEO, 8., 2014, Gramado. **Anais...** Gramado: ANPAD, 2014. 1 CD-ROM.

SILVA, M. C. S. Q.; MENDES, A. M. A prática em clínica psicodinâmica do trabalho como estratégia de promoção da saúde. **Revista Tempus Actas de Saúde Coletiva**, Brasília, v. 6, n. 2, p. 195-207, 2012.

SIQUEIRA, M. V. S. Violência no trabalho e o homem descartável: um estudo de aproximação entre a sociologia clínica e a psicodinâmica do trabalho. In: ENCONTRO DE GESTÃO DE PESSOAS E RELAÇÕES DE TRABALHO, 2., 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: ENGPR, 2009. 1 CD-ROM.

TAKEUTI, N. M. Desafios da abordagem socioclínica e biográfica no contexto sociocultural e político brasileiro. In: TAKEUTI, N. M.; NIEVIADOMSKI, C. (Org.). **Reinvenções do sujeito social**: teorias e práticas biográficas. Porto Alegre: Sulinas, 2009. p. 74-94.

TEIXEIRA, J. C. Capitais em jogo na escolha por parceiros de pesquisa em uma universidade pública. In: ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS DA ANPAD, 7., 2012, Curitiba. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2012. 1 CD-ROM.

TEIXEIRA, J. C. et al. Dinâmica de distribuição de fontes de capitais científicos entre docentes: pesquisadores de um programa de pós-graduação Stricto-Sensu de uma universidade pública. **Avaliação**, Campinas, v. 17, p. 179-206, 2012.

TEIXEIRA, J. C.; PERDIGÃO, D. A. A construção de ideais estéticos femininos e masculinos em um discurso gerencialista: corpos disciplinados como corpos profissionais. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS, 1., 2013, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: SBEO, 2013. 1 CD-ROM.

TESSALONICENSES. In: A BÍBLIA: tradução ecumênica. São Paulo: Paulinas, 2002.

TINOCO, D. S. A influência do novo gerencialismo público na política de educação superior. **Interface**, Natal, v. 10, n. 1, p. 4-15, 2013.

VIEGAS, S. Trabalho e vida. In: CONFERÊNCIA PARA OS PROFISSIONAIS DO CENTRO DE REABILITAÇÃO PROFISSIONAL DO INPS, 1989, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: INPS, 1989. 1 CD-ROM.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004. 239 p.

ZOUAIN, D.; OLIVEIRA, F. B. de. Relevância do ensino superior para o desenvolvimento social: contribuição da Escola Brasileira de Administração Pública e de empresas da Fundação Getulio Vargas. In: CONGRESO INTERNACIONAL DEL CLAD SOBRE LA REFORMA DEL ESTADO Y DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA, 9., 2004, Madrid. **Anales...** Madrid, 2004. 1 CD-ROM.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista aplicado aos professores universitários das instituições públicas de ensino superior do sul-sudeste de Minas Gerais

Entrevista n°: _____

Data: ____/____/____ Horário: Início: _____ Término: _____

Local: _____

1. Identificação:

Nome:

Idade:

Naturalidade e cidade em que reside:

Estado civil:

Filhos (quantos e idade):

Formação/Área:

Carga de trabalho semanal como docente (horas):

Carga de trabalho semanal em outras atividades (horas):

2. Trajetória

a) Conte-me um pouco de sua trajetória profissional e o que o(a) fez optar pela vida profissional acadêmica? O que favoreceu a sua escolha?

b) Qual a relação que você faz da sua área de concentração com o campo da Administração? Você atua em outros cursos? Trabalha em outra instituição de ensino?

c) Há quanto tempo você atua nessa profissão? Além de ser professor (a) universitário, você exerce outra profissão ou já exerceu?

d) O que pensava sobre seu trabalho? O que mudou?

Parte I – Significado do trabalho

a) Para você, o que significa ser professor universitário? Como você percebe sua profissão?

b) Qual a dimensão do seu trabalho na sua vida? O que ele representa?

c) Na sua concepção, como os alunos percebem o trabalho que você desempenha? E os gestores/coordenadores? E a sociedade? Você considera que atende às expectativas desses grupos?

Parte II - Organização do trabalho (trabalho prescrito *versus* trabalho real)

a) Fale-me um pouco da sua rotina de trabalho. Como é o seu dia a dia? Quais atividades você exerce ou deveria exercer no âmbito do seu trabalho?

- b) Qual a sua opinião em relação às suas condições de trabalho (estrutura, equipamentos, política institucional, suporte tecnológico, recursos materiais)?
- c) Você sente que dispõe de autonomia para realizar suas atividades no trabalho? Se sim, quanto?
- d) Como você percebe as relações (socioprofissionais) no ambiente de trabalho? E a relação com os colegas?
- e) O que você tem a dizer sobre os padrões institucionais de exigências da profissão? Como você lida com essas “exigências/obrigações” impostas pelos órgãos regulamentadores da profissão? Você considera que atende aos indicadores de produtividade? Se sim, como?
- f) Como é sua relação entre os colegas (professores, coordenadores e direção)?

Parte III – Prazer e sofrimento no trabalho

- a) O que te incomoda no seu trabalho? Como você se sente em relação às regras, normas, regimentos e leis da profissão?
- b) Você se sente pressionado no trabalho? Se sim, em que aspectos?
- c) O que o(a) estimula no trabalho? O que o(a) desmotiva?
- d) Você se lembra de alguma passagem em que tenha se sentido feliz com a realização do seu trabalho? Descreva.
- e) Você se lembra de alguma passagem em que tenha se sentido angustiado (a) com a realização do seu trabalho? Descreva.
- f) Seu trabalho lhe causa mais prazer ou mais sofrimento? Por quê? Sempre foi assim? O que mudou?
- g) Você se sente mais confortável em sala de aula ou realizando pesquisa científica? Qual dessas atividades mais lhe dá prazer? Qual lhe traz mais sofrimento/descontentamento? Por quê?

Parte IV – Patologia e estratégia de enfrentamento

- a) Você já pensou ou tem vontade de mudar de profissão?
- b) Você considera o seu trabalho estressante? Você acha que esse trabalho pode prejudicar a sua saúde? Como?
- c) Você já adoeceu por causa do seu trabalho? Se sim, quantas vezes? E por quê? Como reagiu?
- d) E quanto ao seu grupo de trabalho, você conhece casos de professores que se afastaram da profissão por motivo de doença no trabalho? O que pensa a respeito?
- e) E você, já esteve afastado do seu trabalho por motivo de doença? Se sim, quantas vezes? Como se sentiu?
- f) Quando a carga de trabalho e de pressão é demasiada, como você reage?
- g) Quando você não está se sentindo bem (em termos de saúde), como a sua equipe de trabalho reage? E a instituição?

- h) O que você e seu grupo de trabalho têm feito para vencer os rígidos padrões de produtividade e desempenho estabelecidos pelos órgãos regulamentadores?
- i) Quais são suas expectativas e perspectivas com o seu trabalho? Em sua opinião, o que se pode esperar do trabalho docente?
- j) Você gostaria de complementar com alguma informação adicional?

APÊNDICE B – Termo de Consentimento**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar como sujeito da pesquisa “**Concepções simbólico-discursivas do trabalho docente universitário na contemporaneidade**”. Declaro que fui devidamente informado(a) a respeito dos objetivos da pesquisa, e que minha decisão de participar deste estudo foi acordada com a pesquisadora Isabel Cristina da Silva Arantes. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo. Declaro ainda que recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido.

Local e data:

Assinatura do entrevistado (a)