



**INSTITUTO DE PSICOLOGIA
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA**

ANA CLÁUDIA LEAL VASCONCELOS

Universidade Federal Fluminense - UFF

**SITUAÇÃO DE TRABALHO DOCENTE NO INSTITUTO DE
COMPUTAÇÃO DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA FEDERAL:
DEBATE DE NORMAS E DIMENSIONAMENTO DE VALORES
DO BEM COMUM**

TESE

**Niterói
2017**

ANA CLÁUDIA LEAL VASCONCELOS

Universidade Federal Fluminense - UFF

**SITUAÇÃO DE TRABALHO DOCENTE NO INSTITUTO DE
COMPUTAÇÃO DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA FEDERAL:
DEBATE DE NORMAS E DIMENSIONAMENTO DE VALORES
DO BEM COMUM**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Departamento de Psicologia da Universidade Federal Fluminense como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Psicologia.

Orientador: Prof. Dr. Hélder Pordeus Muniz

Niterói
2017

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do Gragoatá

V331 Vasconcelos, Ana Cláudia Leal.

Situação de trabalho docente no instituto de computação de uma universidade pública federal: debate de normas e dimensionamento de valores do bem comum / Ana Cláudia Leal Vasconcelos. – 2017.

260 f. : il.

Orientadora: Hélder Pordeus Muniz.

Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Psicologia, 2017.

Bibliografia: f. 245-258.

1. Professores - trabalho. 2. Universidade pública federal. 3. Avaliação. I. Muniz, Hélder Pordeus. II. Universidade Federal Fluminense. Instituto de Psicologia. III. Título.

Bibliotecário: Nilo José Ribeiro Pinto

CRB-7/6348

DEDICATÓRIA

A Bruno Flávio pela compreensão nos momentos de ausência, paciência e apoio nos momentos de incertezas que permearam à construção da tese.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de reconhecer e agradecer a todos que direta ou indiretamente contribuíram, não apenas para o êxito deste trabalho, mas também para minha formação - para a minha construção enquanto docente e pesquisadora. Destacadamente, agradeço a todos os professores e servidores públicos que aceitaram participar desta pesquisa, disponibilizaram seu tempo e se mobilizaram a discutir questões tão relevantes ao trabalho na universidade.

No curso desses quatro anos de doutoramento, aprendi que o tempo e a autonomia conferidos a sua realização são por um lado, oportunidade para se dedicar, ser criativo no trabalho; por outro, implica em uma difícil gestão de tempo e investimento que, no meu caso, foi facilitada pela competência, generosidade, empatia e serenidade do meu Orientador. Hélder Pordeus Muniz, muito obrigada por ter investido e se dedicado à minha orientação, mesmo quando eu não fiz uma boa gestão do tempo e, com isso, o fiz também fazer uso de seu tempo e energia em momentos que não havia planejado fazê-lo.

À Marta Montenegro Jogaib, que me acolheu e ajudou desde minha inserção no programa, agradeço por toda a cooperação em relação à pesquisa e ao doutoramento. Muito obrigada, principalmente, pela generosidade, pela amizade, pelas conversas nos momentos de angústia e pela convivência sempre tão mobilizadora de sentido.

Aos queridos companheiros de formação Louise Borba, Lívia Hoffmann, Joseane Tavares e Bruno Nascimento, com os quais tanto aprendi. Muito obrigada, meus queridos, por todo o carinho, ética e sabedoria que fez do nosso coletivo de formação e pesquisa tão profícuo e leve.

Agradeço também a Ana Paula Todaro, Claudete Souza, Marina Castelo Branco e Aline da Silva que em várias situações mobilizaram reflexões, contribuíram com análise e com a construção dessa tese.

Ao Laboratório de Psicodinâmica do Trabalho da Universidade Federal do Amazonas (LAPSIC/UFAM), nominalmente à Rosângela Dutra e Socorro Nina, pessoas admiráveis, com as quais tenho compartilhado muitos espaços de ensino, pesquisa e intervenção; e que investiram na construção de um espaço de trocas que muito contribuiu à construção desta tese.

Agradeço a Mayara Feitoza e Tamara Menezes pela sensibilidade e por disponibilizarem tempo e investimento no desenvolvimento da atividade de co-pesquisadoras, compondo o coletivo que foi a campo nesta pesquisa.

À Mary Yale Neves - querida supervisora de extensão/estágios de graduação e orientadora de mestrado, que me sensibilizou para as questões do trabalho - agradeço pela presença sempre marcante na minha trajetória em “tornar-me” psicóloga e professora. Muito obrigada por todos os encontros, orientações e ensinamentos desde as primeiras leituras em psicologia do trabalho. E, muito obrigada pelas contribuições fundamentais e ricas, nas bancas de qualificação e defesa desta tese.

Obrigada Cirlene Christo pela leitura cuidadosa do trabalho, pela disponibilidade, pelas frutíferas reflexões durante a qualificação e pelas considerações na defesa de tese.

Wladimir Sousa e Denise Alvarez, agradeço por terem composto a banca de qualificação deste trabalho, conferindo ricas reflexões e contribuições que permitam muitos dos avanços subsequentes.

Simone Oliveira e Elisa Borges, agradeço-as pela leitura cuidadosa da tese e pelas relevantes reflexões na banca de defesa.

Aos colegas da Faculdade de Psicologia da Universidade Federal do Amazonas (FAPSI/UFAM), agradeço a compreensão e o apoio nesses quatro anos de doutoramento.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), que ao conceder-me bolsa de estudos, acreditou na potencialidade do meu projeto e permitiu-me realizar a formação fora do Estado do Amazonas.

Ao corpo docente e discente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Instituto de Psicologia da Universidade Federal Fluminense, agradeço pela oportunidade e aprendizado.

À Rita, servidora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFF, cuja competência e empenho tornaram mais leve o cumprimento dos trâmites administrativos e acadêmicos do curso de doutoramento.

Aos meus pais e irmãos que, mesmo morando distante, permaneceram “próximos” nos momentos tão solitários de escrita da tese. Assis, Albanira, Daniel e Daniela, muito obrigada por todo o apoio.

À Bruno Flávio, amado companheiro de vida, sou grata por todo o carinho, compreensão e apoio.

“Nas minhas relações com os outros, que não fizeram necessariamente as mesmas opções que eu fiz, no nível da política, da ética, da estética, da pedagogia, nem posso partir de que devo “conquista-los”, não importa a que custo, nem tampouco temo que pretendam “conquistar-me”. É no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com eles ou com elas”
(Paulo Freire – Pedagogia da Autonomia).

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi analisar a situação de trabalho docente em uma unidade acadêmica de instituição pública federal de Ensino Superior, colocando em discussão os valores, as normas, as regulações e suas implicações na atividade de trabalho e na vida dos professores. Esse intento convocou reflexões sobre questões mais amplas, como os princípios de “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” e da “autonomia universitária”, em sua relação com sistemas avaliativos e de financiamento das universidades públicas federais. Nesse sentido, tendo a Ergologia, a Psicodinâmica do Trabalho e a Ergonomia da Atividade como aportes teórico-metodológicos, foi realizada, inicialmente, uma análise global no Instituto de Computação (IComp) da Universidade Federal do Amazonas, a partir de dezoito entrevistas individuais, da análise de documentos e de observações da atividade docente. A partir dessa análise global, foi possível organizar o material que mobilizou a discussão coletiva em seis Encontros sobre o Trabalho. Esses encontros – inspirados em Durrive (2010) – buscaram possibilitar a construção de uma “comunidade dialógica”, em que cada participante pudesse apresentar/discutir/trocar com os demais, a maneira como veem suas atividades e a dos outros. Os diálogos e as reflexões, empreendidos com os professores do IComp, possibilitaram: o relato da construção histórica do IComp, que expõe mobilização, cooperação e construção de um coletivo de trabalho; discutir a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e a autonomia universitária como normas antecedentes à atividade docente e como valores; compreender como os professores realizam a atividade e fazem escolhas coletivas, diante das exigências e pressões dos sistemas avaliativos e de financiamento; e, ampliar a reflexão sobre como essas escolhas coletivas têm afetado a saúde e a vida desses professores. Identificou-se a mobilização desses professores, no sentido da construção de um coletivo de trabalho, do provimento de investimentos e da qualificação do quadro docente. Revelou-se que, diante das pressões e exigências dos sistemas de avaliação e financiamento, os professores têm hierarquizado as atividades de ensino, pesquisa e extensão, além de aderir ao financiamento privado; e, têm buscado atender aos critérios de avaliação que permitam um bom coeficiente de avaliação dos cursos de graduação e de pós-graduação, mesmo discordando do modelo de avaliação. Por vezes, essas escolhas coletivas têm implicado intensificação do sofrimento, vivenciados como ansiedade, esgotamento físico e mental, culpa, ressentimento ou frustração. Os professores também fizeram referência a situações em que a intensificação do trabalho tem implicado alguns sinais ou formas de adoecimento, diante dos quais, têm desenvolvido algumas estratégias individuais. A discussão sobre sofrimento, divisão sexual do trabalho, defesas e estratégias mobilizou reflexões sobre possíveis encaminhamentos mais coletivos. O prazer, por sua vez, foi atribuído, principalmente, a autonomia para gerir as tarefas e o tempo de trabalho; à identificação com o trabalho; à mobilização da inteligência astuciosa; à cooperação e sentimento de pertença ao coletivo.

Palavras-chave: Atividade Docente, Universidade Federal, Avaliação do Trabalho, Mobilização Subjetiva, Cooperação, Sofrimento, Prazer, Divisão Sexual do Trabalho.

ABSTRACT

The objective of this research was to analyse professors' working situation in an university, discussing the values, norms, regulations and their implications in the work environment and in the life of the professors. This purpose calls for reflections on broader questions, such as the principles of 'inseparability among teaching, research and extension', and the 'autonomy of the university', in its relationship with the evaluative and financial systems of federal public universities. In this sense, with Ergology, Psychodynamics of Work and Ergonomie as theoretical-methodological inputs, a global analysis was conducted at a Computing Institute (IComp) of a Federal University, based on eighteen individual interviews, analysis of documents and observations of professors' activity. From this global analysis, it was possible to organise the material that mobilised the collective discussion in six "Work Meetings". These meetings – inspired by Durrive (2010) – sought to make possible the construction of a 'dialogic research community', in which each participant present/discuss/exchange with others, the manner in which they view their activities and those of others. The dialogues and reflections, made with the professors of IComp, allowed: the report of the historical construction of IComp, that exposed mobilisation, cooperation and construction of a collective work; to discuss the inseparability among teaching, research and extension and the autonomy of the university such as antecedent norms to professor activity and such values; understand how professors carry out the activity and make collective choices, given the demands and pressures of the evaluative and financial systems; and, to expand the reflection on how these collective choices have affected the health and life of these professors. The mobilisation of the professors was identified, in the sense of the construction of a collective work, the provision of investments and the qualification of the teaching staff. It was revealed that, faced with the pressures and requirements of evaluation and financing systems, the professors have hierarchized teaching, research and extension activities, adhere to private financing; And have sought to meet the evaluation criteria that allow a good evaluation coefficient, even disagreeing with the evaluation model. Sometimes, these collective choices have involved intensification of suffering, experienced as anxiety, physical and mental exhaustion, guilt, resentment, or frustration. Professors also made reference to situations in which work intensification involved some signs or forms of illness, in the face of which, they have developed some individual strategies. The discussion about suffering, defences, Sexual Division of Labor and strategies mobilized reflections on possible more collective reflections.

Keywords: Professor Activity, Federal University, Work Evaluation, Subjective Mobilization, Cooperation, Suffering, Pleasure, Sexual Division of Labor.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 1:** Quadro da participação dos professores nos seis Encontros sobre o Trabalho.....117
- Figura 2:** Esquema da construção histórica do Instituto de Computação.....127
- Figura 3:** Trecho em que os professores se referem ao espaço físico destinado ao Departamento de Computação como “A Caverna”.....130
- Figura 4:** Trecho em que os professores falam sobre a sobrecarga, em decorrência da escolha que fizeram por liberar um número maior de professores para formação do que o prescrito pela Universidade.....132
- Figura 5:** Trecho em que os professores Itacoatiara e Guajará defendem a obteno de recursos do setor privado como aliada à ampliao da autonomia.....178
- Figura 6:** Trecho em que os professores sinalizam para pesquisas majoritariamente aplicadas.....180
- Figura 7:** Quadro de caracterizao da indissociabilidade como norma antecedente e renormalizao no IComp.....188

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE – Associação Brasileira de Educação
AD – Associações de Docentes
AET – Análise Ergonômica do Trabalho
ANDES – Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
ANDES-SN – Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior – Sindicato Nacional
BM – Banco Mundial
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPI – Comunidade Ampliada de Pesquisa e Intervenção
CBO – Classificação Brasileira de Ocupações
CEP – Comitê de Ética e Pesquisa Envolvendo Seres Humanos
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONDIR – Conselho Diretor
CONSUNI – Conselho Universitário
CPA – Comissão Própria de Avaliação
CPD – Centro de Processamento de Dados
CSAs – Comissões Setoriais de Avaliação
CTC-ES – Conselho Técnico-Científico da Educação Superior
DAP – Departamento de Administração e Planejamento
DCC – Departamento de Ciência da Computação
DEC – Departamento de Estatística e Computação
DD3P – Dispositivo Dinâmico de Três Polos
DINTER – Doutorado Interinstitucional
DMT – Departamento de Métodos e Técnicas
DST – Divisão Sexual do Trabalho
DTF – Departamento de Teorias e Fundamentos
DFI – Departamento de Formação Indígena
EAT – Análise Ergonômica do Trabalho
FACED – Faculdade de Educação
ENADE – Exame Nacional do Desempenho de Estudantes
FASUBRA – Federações das Associações dos Servidores Técnico-administrativos da Universidade Brasileira
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FIES – Fundo de Financiamento Estudantil
FUCAPI – Fundação Centro de Análise, Pesquisa e Inovação Tecnológica
GED – Gratificação de Estímulo à Docência
GERES – Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior
GTI – Grupo de Trabalho Interministerial
ICE – Instituto de Ciências Exatas
ICOMP – Instituto de Computação
IES – Instituição (ões) de Ensino Superior
IFES – Instituição (ões) Federal (is) de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ITA – Instituto de Tecnologia da Aeronáutica
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MCTIC – Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações
MEC – Ministério da Educação
MINTER – Mestrado Interinstitucional
MOI – Modelo Operário Italiano de produção de saberes sobre a relação saúde e trabalho
OMC – Organização Mundial do Comércio
PC – *Personal Computer*
PIBIC – Programa de Bolsas de Iniciação Científica
P&D – Pesquisa e Desenvolvimento
PIT – Plano Individual de Trabalho
PRN – Projeto de Reconstrução Nacional
PROFES/Federação – Federação de Sindicatos de Professores de Instituições Federais de Ensino Superior.
PROUNI – Programa Universidade para Todos
REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RIT – Relatório Individual de Trabalho
RT – Restituição por Titulação
SAP – Seminário de Avaliação e Planejamento.
SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SUFRAMA – Superintendência da Zona Franca de Manaus
TAE – Técnico Administrativa em Educação
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC – Tecnologias da Informação
TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação
UB – Universidade do Brasil
UDF – Universidade do Distrito Federal
UF – Universidade Federal
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFG – Universidade Federal do Goiás
UNE – União Nacional dos Estudantes
USAID – *United States Agency for International Development*

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1 – TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO FEDERAL BRASILEIRO	25
1.1. A Universidade no mundo: alguns antecedentes históricos.....	25
1.2. Ensino Superior no Brasil: expansão, modelos, influências e reformas.....	30
1.3. A atividade docente no Ensino Superior brasileiro: pesquisas e considerações.....	51
<i>1.3.1. A atividade docente prescrita pelo Princípio da Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, somado às atividades administrativas.....</i>	<i>53</i>
<i>1.3.2. Autonomia Universitária</i>	<i>56</i>
CAPÍTULO 2 – O TRABALHAR E SUAS CONDIÇÕES INDIVIDUAIS E SOCIAIS.....	59
2.1. O trabalho situado.....	59
<i>2.1.1. O “antecipável” no trabalho.....</i>	<i>61</i>
<i>2.1.2. A ausência e o vazio de normas.....</i>	<i>63</i>
<i>2.1.3. Trabalho real: O trabalhar / A Atividade.....</i>	<i>65</i>
<i>2.1.4. A situação de trabalho.....</i>	<i>67</i>
2.2. Enfrentamento da defasagem entre prescrito e real: <i>a inteligência prática e as dramáticas do uso do corpo-si.....</i>	70
<i>2.2.1. Inteligência prática.....</i>	<i>71</i>
<i>2.2.2. Dramáticas do uso do corpo-si.....</i>	<i>74</i>
2.3. A construção de Si: o corpo, o trabalho e o desenvolvimento das competências.....	78

2.3.1. <i>O corpo psíquico e histórico.....</i>	78
2.3.2. <i>O trabalhar como transformação do mundo, construção de Si e desenvolvimento de competências.....</i>	82
2.4. O trabalho e os outros: aspectos coletivos do trabalhar.....	87
CAPÍTULO 3 – INCURSÕES ÉTICAS, TÉCNICAS E METODOLÓGICAS.....	95
3.1. Implicações, debates, planejamento e inserção no campo de pesquisa.....	95
3.1.1 <i>Departamento de Teorias e Fundamentos: anuência, análise global e as adversidades e limites à realização dos Encontros sobre o Trabalho.....</i>	102
3.2. A pesquisa-intervenção na situação de trabalho docente no Instituto de Computação.....	105
3.2.1. <i>Participantes da pesquisa.....</i>	105
3.2.2. <i>Dispositivos de pesquisa-intervenção.....</i>	106
3.2.3. <i>Anuência do Instituto de Computação (IComp).....</i>	108
3.2.4 <i>Análise global no Instituto de Computação (IComp): análise documental, visitas, entrevistas e observações.....</i>	109
3.2.5. <i>Encontros sobre o Trabalho.....</i>	116
3.2.5.1. <i>Primeiro Encontro sobre o Trabalho: Cooperação e Excelência.....</i>	118
3.2.5.2. <i>Segundo Encontro: Indissociabilidade entre Ensino, pesquisa e extensão.....</i>	119
3.2.5.3. <i>Terceiro Encontro: Autonomia Universitária.....</i>	120
3.2.5.4. <i>Quarto Encontro: subjetividade, saúde e trabalho docente.....</i>	121
3.2.5.5. <i>Quinto e Sexto Encontros sobre o Trabalho para devolução/validação final.....</i>	122
3.2.6. <i>O compreender ↔ intervir em situação de trabalho docente no IComp.....</i>	123

CAPÍTULO 4 – TORNAR-SE PROFESSOR NA HISTÓRIA DE CONSTRUÇÃO DO ICOMP.....	126
4.1. A Construção do IComp: história de mobilização, crescimento e sobrecarga do trabalho	126
4.2. Aspectos coletivos do trabalhar: elaboração de regras coletivas, a cooperação e o viver junto.....	136
4.3. A construção da atividade docente no IComp e o tornar-se professor.....	142
CAPÍTULO 5 – “VOCÊ SÓ DÁ AULA?!” O TRABALHO REAL EM QUE SER PROFESSOR NÃO É SOMENTE ENSINAR, PESQUISAR NÃO É APENAS INVESTIGAR E A INTERVENÇÃO É ALMEJADA COMO CONCRETIZAÇÃO DO COMPROMISSO DA UNIVERSIDADE COM A SOCIEDADE.....	160
5.1. Autonomia Universitária e Indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão como normas antecedentes.....	164
5.2. Indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão como valor do bem comum.....	169
5.3. Autonomia como valor do bem comum.....	173
5.4. Dimensionamento da autonomia universitária no IComp.....	173
5.5. O tripé ensino, pesquisa e extensão no IComp	186
5.6. Avaliação do trabalho docente.....	194
5.7. Considerações sobre “os debates de normas em um mundo de valores” na complexa atividade docente.....	203
CAPÍTULO 6 – GÊNERO, SAÚDE E TRABALHO NO ICOMP.....	216
6.1. A temporalidade nas esferas produtivas e reprodutivas e a Divisão Sexual no Trabalho.....	220
6.2. A Divisão Sexual do Trabalho em debate no IComp.....	226
6.3. Sofrimento e prazer relacionado ao trabalhar no IComp.....	229

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	238
REFERÊNCIAS.....	245
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	259

INTRODUÇÃO

O exercício do trabalho docente em Universidade Pública Federal demanda um amplo processo de formação acadêmica. Atualmente, além da formação no Ensino Superior, costuma ser requerida a formação nos níveis de mestrado e doutorado. Nesse processo de construção das primeiras condições à inserção na carreira docente, tem-se, majoritariamente, contato com o “mundo” da Pesquisa e do Ensino. Entretanto, essa formação sempre estará aquém do que será solicitado ao sujeito, quando inicia suas atividades como professor.

Por sete anos (na graduação e no mestrado), vivi a experiência de ser estudante em uma Universidade Pública Federal. Nesse período, participei como bolsista ou voluntária em atividades de monitoria, iniciação científica, programa de extensão, atividades de estágio curriculares e extracurriculares; além da Pós-Graduação, como mestranda. Destaca-se nesse processo de formação a experiência no Programa de Formação em Saúde, Gênero e Trabalho nas Escolas, que se propôs a uma aproximação da compreensão ↔ transformação das relações entre trabalho, processos de subjetivação e saúde-doença em escolas públicas, com base no diálogo-confrontação entre o conhecimento científico e o saber oriundo da experiência das trabalhadoras de escolas. Esse programa de formação, pesquisa e intervenção – desenvolvido, principalmente, nos estados do Rio de Janeiro e Paraíba e inspirado no Modelo Operário Italiano (MOI) e a *démarche* ergológica – contou, em João Pessoa – PB, com a cooperação entre profissionais de pesquisa e trabalhadoras que desenvolveram ações de compreensão/intervenção em situações nocivas, potencializando promoção de saúde, mudanças em condições de trabalho das escolas e fortalecimento da capacidade política de interventiva dos trabalhadores de escola (NEVES, et. al., 2015).

No âmbito desse programa, que articulava pesquisa-ensino-extensão em uma atividade de formação, tive oportunidade de participar como extensionista, estagiária, bem como de desenvolver pesquisa de iniciação científica. Além disso, foi também vinculada ao referido programa que desenvolvi, orientada por Mary Yale Rodrigues Neves, a pesquisa de mestrado intitulada: “A situação de trabalho e saúde mental de professoras da primeira fase do ensino fundamental em escolas públicas do município de João Pessoa – PB”.

Essa experiência permitiu conhecer a potencialidade de uma formação que efetivamente articulava pesquisa, ensino e extensão (atividades-fim que compõem o tripé universitário) de forma indissociável. Além disso, foi possível o contato com disciplinas e formas de aproximação, pesquisa e intervenção em situações de trabalho.

Assim, após concluir a Licenciatura, Formação e Mestrado em Psicologia; parecia, portanto, que havia sido iniciada no tripé universitário. Mas, me tornar professora em outra Universidade Pública Federal colocou à prova toda essa experiência discente e revelou uma complexidade, até então, não alcançada. O real impôs-se, colocando em xeque o que pensava saber. Havia algo que já era intuído, a partir das falas dos professores, dos orientadores e dos supervisores e de um conjunto de sinais corporais: o cansaço em seus semblantes; as queixas relativas à sobrecarga, aos trâmites administrativos; as dificuldades na dinâmica das relações e nas condições de trabalho. Esses sinais revelavam o quanto ocupavam seu tempo com tantas outras atividades e questões que, em muito, ultrapassavam as atividades de Ensino, Pesquisa, Extensão, Orientação e Supervisão.

Para a realização das atividades de ensino, pesquisa, extensão e administrativas, o trabalho docente demanda do professor o conhecimento de normas, regulamentos e regimentos que deveriam balizar tais atividades. Entretanto, muito desses aspectos – não conhecidos antes da inserção como professor – vão sendo compreendidos durante o tempo em que se faz o trabalho.

A autonomia universitária, que permite aos coletivos de professores organizarem as distribuições de tempo e atividades a serem privilegiadas, somada à falta de conhecimento, parecem mobilizar a construção de formas muito particulares de fazer a docência no Ensino Superior Público Federal. Se, em qualquer atividade de trabalho, sempre há algo de particular e único porque não é possível seguir estritamente a prescrição – como há tempos nos ensina a Ergonomia –, neste ofício, essa máxima parece ganhar proporções amplas. Assim, outro aspecto a considerar é que a atividade docente é vivida de forma amplamente distinta pelos grupos de professores de cada unidade e/ou departamento em cada Instituição Federal de Ensino Superior (IFES).

Ao partir-se do entendimento de que o trabalhar¹ docente em uma IFES é situado em um dado momento, e de que, para cada coletivo de professores, recorreremos a um patrimônio teórico e metodológico que propõe a aproximação de situações específicas de trabalho. Esse patrimônio abrange questões que vão desde o entendimento da Ergonomia de que o trabalho nunca é simples execução, até a forma como os trabalhadores – segundo a Ergologia e Psicodinâmica do Trabalho –, individual e coletivamente, fazem uso de suas inteligências, de suas competências e de seu corpo para dar conta do trabalho proposto.

Além disso, os modos de pesquisar e de intervir também foram construídos tendo como referência esse patrimônio que além de teórico, é, também, epistemológico e metodológico. A Ergologia é proposta como uma postura, uma *démarche*; esforça-se no sentido de compreender ↔ transformar a situação de trabalho, a partir do diálogo entre abordagens que se revelam pertinentes a uma aproximação de uma situação de trabalho; e da articulação dessas abordagens à experiência dos trabalhadores (ATHAYDE; ZAMBRONI-DE-SILVA; BRITO, 2014; SCHWARTZ; DUC; DURRIVE, 2010). No sentido de “compreender para transformar”, a Ergonomia da Atividade propõe a Análise Ergonômica do Trabalho (AET), que parte da análise da demanda e constrói – junto aos trabalhadores da situação em questão – conhecimentos para uma ação transformadora (DANIELLOU, 2004a; WISNER, 1994). No que se refere à clínica psicodinâmica do trabalho, parte-se da palavra (fala) dos trabalhadores; da construção de um espaço da fala e escuta em que trabalhadores e pesquisadores se comprometam com o processo de pesquisa e intervenção (DEJOURS, 2011b).

Dentre as pesquisas que se propõem a compreender/intervir, de forma situada, na atividade docente em Ensino Superior, identificamos duas teses de doutorado dedicadas, especificamente, ao Ensino Superior Público Federal.

Na tese, intitulada “A temporalidade, a organização do trabalho e a avaliação da produção acadêmica: o caso do Instituto de Física da UFRJ” (ALVAREZ, 2000), a autora caracteriza e dá visibilidade à complexidade da atividade de trabalho no Instituto de Física. Como principais considerações, a autora refere que: (a) há necessidade de intervenção no modelo limitado a indicadores quantitativos de performance da produção

¹ Optou-se, nesta tese, por utilizar “o trabalhar” – e não o trabalho –, na medida em que, no infinitivo, essa expressão indica ação, o fazer. Essa opção será mais amplamente discutida quando forem apresentadas as abordagens teórico-metodológicas. Por ora, cabe a ressalva de que usaremos “o trabalhar” como uma escolha para dar visibilidade a uma ação situada num tempo e espaço.

científica, da avaliação do trabalho docente no Ensino Superior; (b) a realização das atividades de ensino, pesquisa e extensão deve-se a uma intensa regulação das adversidades materiais, políticas e econômicas por parte dos trabalhadores/estudantes da Universidade; (c) o diálogo que os sistemas de funcionamento universitário e de pesquisa estabelecem entre si, faz com que haja um desequilíbrio entre ensino, pesquisa e extensão, que favorece um modo específico de fazer pesquisa acadêmica; (d) os professores têm de lidar com um sistema difuso e burocratizado.

Na tese intitulada “O trabalho e a docência em uma instituição de Ensino Superior pública: o caso dos professores de odontologia da Universidade Federal de Goiás” (FLEURY, 2013), a autora propôs-se a analisar as vivências dos docentes da Faculdade de Odontologia da Universidade Federal de Goiás (UFG), em relação ao trabalho. Como resultados, a autora sinaliza que as pressões do mercado e os controles impostos nas universidades públicas têm implicado sobrecarga de trabalho, fragilização do coletivo, isolamento, individualismo e limites à autonomia. Por outro lado, sinalizam o reconhecimento, por parte dos alunos, e a convivência com estes como mobilizadores de sentido e prazer no trabalho.

Algumas considerações, dessas duas teses, ampliaram a compreensão acerca de aspectos gerais do trabalho docente no Ensino Superior público federal, porém, mais amplamente evidenciaram a particularidade de cada uma dessas situações. Algo que se destacou, nos dois relatos de pesquisa, foi a necessidade de adaptar, complementar, e ser criativo ao abordar a complexa atividade docente no Ensino Superior público federal. As autoras sinalizaram para ajustes e/ou articulação entre aportes teórico-metodológicos para dar conta de aproximar-se de alguma compreensão sobre as respectivas situações de trabalho.

Outra pista, apresentada por essas pesquisadoras, refere-se à relevância de incluir, nas análises, reflexões sobre os sistemas de avaliação e de financiamento do Ensino Superior brasileiro. Isso porque, a legislação, os critérios e operacionalização desses sistemas têm tensionado as escolhas dos docentes em relação às suas atividades, interferindo na autonomia, com reflexos na saúde e na vida desses professores.

E, sobretudo, essas pesquisas mobilizaram um interesse ainda maior, em compreender, como as atividades de ensino, pesquisa e extensão são realizadas, em uma unidade que não desenvolve pesquisa de ponta – como é o caso da pesquisa de Alvarez (2000), mas sim que esteja vinculada às várias atividades possíveis aos docentes, em uma circunstância amplamente distinta, como é a amazônica.

Partimos da ideia de “Situação de Trabalho” que, como será discutido no capítulo 2, refere-se a um trabalho “encarnado”; no curso da ação aqui e agora, supõe a atividade na interface com múltiplas variáveis. Contempla, portanto: a atividade; o trabalhador situado (em suas infinitas possibilidades); o contexto socioeconômico e as condições técnicas, em um equilíbrio dinâmico, inscrito num tempo, sempre propenso a transformar-se (DURAFFOURG; DUC; DURRIVE, 2010; SCHWATZ, 2010c; DEJOURS, 2012ab).

Daí o interesse em investigar como os macrossistemas avaliativos e de financiamento têm sido dimensionados na atividade docente e em refletir sobre como esse dimensionamento pode afetar a saúde e a vida dos professores de uma unidade acadêmica em universidade pública federal. O que tem mobilizado os professores a inserirem-se e a manterem-se na Universidade Pública Federal? O que faz com que as IFES mantenham o *status* de universidades de melhor qualidade, mesmo com a redução dos investimentos nas Instituições Federais e com a ampliação de investimento em particulares, por meio de programas como Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e Programa Universidade para Todos (PROUNI)? Que valores e normas são colocados em debate no dimensionamento da atividade docente? Como os professores têm se engajado, individual e coletivamente, nas atividades? Como o dimensionamento da atividade relaciona-se com a saúde e os outros espaços da vida dos professores?

A partir desses questionamentos, os objetivos da pesquisa foram formulados e reformulados, ao passo em que eram elaboradas as estratégias de pesquisa-intervenção e a inserção no campo da pesquisa. O objetivo geral definido para essa pesquisa foi: Analisar a situação de trabalho docente em uma unidade acadêmica de instituição pública federal de Ensino Superior, colocando em discussão os valores, as normas, as regulações e suas implicações na vida dos professores.

E como objetivos específicos, estabeleceram-se:

- Investigar o que potencializa sentido, prazer e tem mobilizado a inserção e a permanência desses professores na carreira docente do Ensino Superior público federal;
- Analisar a mobilização da inteligência prática no enfrentamento do real do trabalho;
- Investigar a formação de coletivos de trabalho a partir das dimensões: espaço de discussão, visibilidade e cooperação;

- Investigar como as normas antecedentes são postas em debate e renormatizadas na unidade acadêmica;
- Investigar e colocar em debate o dimensionamento das atividades de ensino, pesquisa e extensão, bem como os valores e normas relacionados a esse dimensionamento;
- Analisar e colocar em debate as implicações que as escolhas, renormatizações e dimensionamento coletivos, na unidade, têm na vida dos professores.

Esse último objetivo específico mobilizou, durante a pesquisa empírica, a discussão sobre uma categoria que não havia sido incorporada, inicialmente, como um dos principais temas de análise nessa pesquisa, a saber: a “Divisão Sexual do Trabalho”. Colocar em discussão as implicações que as escolhas, renormatizações e dimensionamento coletivos têm na vida dos professores, conduziu-nos a reflexões sobre as diferenças no trabalho de homens e de mulheres, especialmente, no que se refere à relação entre espaço de produção e de reprodução. Por essa razão, a Divisão Sexual do Trabalho passa a ser incorporada à esta tese, a partir da construção teórica de autoras, tais como: Danièle Kergoat (2009) e Helena Hirata (2010). Essas autoras sinalizam para os seguintes aspectos: 1) a existência de trabalhos considerados de homens e trabalhos de mulheres; 2) a hierarquização entre o trabalho de homem e o trabalho de mulher; 3) a ocupação diferenciada entre homens e mulheres no que se refere às esferas produtivas e reprodutivas, havendo uma destinação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva.

Ao optar-se por desenvolver a pesquisa situada em uma unidade acadêmica de Universidade Federal, iniciou-se uma análise sobre os critérios de escolha dessa unidade: deveria ser uma unidade acadêmica que tivesse a participação de professores nas variadas atividades universitárias, como cursos de graduação e pós-graduação (nos níveis de mestrado e doutorado); atividades de pesquisa financiadas; orientações de pesquisa na graduação (PIBIC) e na pós-graduação (Dissertações e Teses); atividades de extensão; monitoria. Enfim, no sentido de uma aproximação mais ampla da experiência desses trabalhadores, buscou-se situações de trabalho que contemplassem uma vasta gama de atividades. A partir de contatos com professores, chefes de departamento e um diretor de unidade, obteve-se a anuência para apresentação da proposta de pesquisa em duas unidades: o Instituto de Computação (IComp) e o Departamento de Teorias e Fundamentos (DTF) da Faculdade de Educação (FACED). Essas unidades acadêmicas

contam com cursos de graduação e pós-graduação (nos níveis de mestrado e doutorado); atividades de pesquisa financiadas; orientações de pesquisa na graduação (PIBIC) e na pós-graduação (Dissertações e Teses); atividades de extensão; monitoria; participação em Movimento Sindical.

O IComp é a unidade que obteve melhor avaliação da pós-graduação (CAPES) e maior nota do ENADE para a graduação, dentre as unidades da IFES em questão. A FACED, por sua vez, é a unidade mais antiga (45 anos) da instituição. A escolha do DTF, entre os departamentos da FACED, ocorreu, especialmente, por esse ser o departamento que conta com boa parte dos professores que assumem as principais atividades administrativas da unidade, tem os professores mais antigos e possui o maior número de professores na pós-graduação dentre os quatro departamentos da unidade. Entretanto – como será discutido no capítulo 3 desta tese – a pesquisa desenvolveu-se, de forma mais ampla, no Instituto de Computação; é sobre essa unidade que tratará esta tese.

No que se refere à estrutura de apresentação desta tese, o primeiro capítulo foi dedicado a um levantamento da história da Universidade no mundo e do Ensino Superior Público Brasileiro, especialmente, no que se refere às Universidades Públicas Federais. Trata-se dos modelos que influenciaram e influenciam o Ensino Superior Brasileiro, as Reformas Educacionais e suas relações com a atual organização e funcionamento das Universidades. E, discutem-se questões que têm permeado as investigações e movimentos docentes nas últimas décadas, tais como o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; o financiamento do Ensino Público Federal Brasileiro, a autonomia universitária, as formas de avaliação do trabalho docente. Os movimentos estudantis e de professores – especialmente o ANDES-SN (Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior – Sindicato Nacional) – marcam um histórico de lutas e resistências por princípios como o da autonomia e do financiamento público das universidades.

O segundo capítulo, introduz os aportes epistemológicos, teóricos e metodológicos desta tese, a saber: Ergonomia da Atividade, da Ergologia e da Psicodinâmica do Trabalho. A partir desse patrimônio, apresenta-se uma discussão teórica sobre as condições individuais e sociais ao trabalhar. É apresentada e discutida a concepção de situação de trabalho, na acepção que está sendo utilizada nesta tese, que supõe a atividade considerada de forma central na interface com múltiplas variáveis – humanas, técnicas, econômicas etc.; contemplando, portanto: a atividade; o trabalhador situado (em suas infinitas possibilidades); o contexto socioeconômico e as condições técnicas (DANIELLOU, 2004a; DURAFFOURG; DUC; DURRIVE, 2010; WISNER,

1994). Em seguida, discutem-se a singularidade e a complexidade da pessoa que trabalha, diante da inesgotável defasagem prescrito-real (WISNER, 1994), a partir das concepções “uso da inteligência da prática” (DEJOURS, 2012b) e “dramáticas do uso do corpo-si” (SCHWARTZ, 2014). A partir daí, desenvolve-se uma reflexão sobre a relação entre o corpo, o trabalho e as competências. E o capítulo é concluído com a apresentação de aspectos coletivos do trabalhar e com a discussão acerca da Divisão Sexual do Trabalho (DST) (KERGOAT, 2009).

No terceiro capítulo, descreve-se o patrimônio teórico-metodológico da Ergologia, da Psicodinâmica do Trabalho e da Ergonomia da Atividade, convocadas como aportes para a incorporação de dispositivos para inserção no campo, aproximação da atividade; e alguma compreensão e intervenção, no complexo trabalho docente, em uma unidade acadêmica de Ensino Superior público federal. Nesse capítulo, é relatada a pesquisa empírica: preparação, operacionalização, decisões éticas, limites e potências das escolhas metodológicas implementadas.

O quarto capítulo intitulado “Tornar-se professor na história de construção do IComp” apresenta uma discussão sobre sofrimento, mobilização, cooperação e sobrecarga de trabalho no processo de construção histórica do Instituto de Computação. Além disso, reflete-se sobre os mobilizadores e as formas de inserção na carreira docente.

Com o título: “‘Você só dá aula?!’ O trabalho real em que ser professor não é somente ensinar, pesquisar não é apenas investigar e a intervenção é almejada como concretização do compromisso da universidade com a sociedade”, o quinto capítulo apresenta uma análise sobre a autonomia universitária e a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, como normas antecedentes, valores do bem comum, e seu dimensionamento pelo Governo e na atividade docente, tensionados por valores mercantis. Além disso, é feita uma discussão a respeito dos atuais sistemas avaliativos e de financiamento do Ensino Superior.

O último capítulo trata de reflexões sobre a Divisão Sexual do Trabalho, saúde, prazer e sofrimento, colocados em debate nos Encontros sobre o Trabalho. A esse capítulo, seguem-se as considerações finais.

CAPÍTULO 1 – TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO FEDERAL BRASILEIRO

Fazer uma pesquisa situada não exclui as considerações acerca da legislação, do meio cultural e social em que os atores do trabalho são inseridos. Sempre há – e é necessário que haja – algo antecipável, um mundo cultural anterior à inserção na situação de trabalho. Existem os protocolos, os objetos, as técnicas, a tradição, o codificado, as regras. Todo esse conjunto, construído a partir da experiência capitalizada e de decisões políticas e orçamentárias, compõe um meio atravessado por valores, histórias, conflitos, normas antagônicas (BRITO, 2006a).

Nesse sentido, pretende-se, neste capítulo, apresentar uma discussão que subsidie alguma compreensão acerca do processo histórico de construção da atual Universidade, dos valores e debates que permeiam esse processo. São apresentados alguns antecedentes históricos da Universidade, visando sinalizar para o surgimento de modelos que influenciaram a construção histórica do Ensino Superior Brasileiro. As Reformas que contemplaram o Ensino Superior e a construção das universidades brasileiras são discutidas e relacionadas às influências e modelos. E, por fim, discute-se como avaliação docente e o financiamento universitário relacionam-se com a autonomia universitária e com a atividade docente no Ensino Superior Público Federal.

1.1. A Universidade no mundo: alguns antecedentes históricos

O entendimento que temos, hoje, da *Universidade* como instituição pluridisciplinar que envolve Pesquisa, Extensão e Formação de profissionais em nível Superior ancora-se em um modelo ocidental, incorporado, tardiamente, pelo Brasil a partir do século XX. Entretanto, o florescer da primeira universidade, reconhecida pelos historiadores, ocorreu na cidade de Fez, no Marrocos, no ano de 859 d.C., com o nome Al-Karueein; em seguida, aproximadamente em 988 d.C., ainda no norte da África, na cidade do Cairo, no Egito, foi fundada a segunda mais antiga universidade do mundo: Al-Azhar. Além dessas, outras referências históricas são: Aleppo e Damasco, na Síria; Córdoba, na Espanha (não propriamente caracterizada como instituição universitária) e, Salerno, no sul da Itália (ANDRIOLA, 2011; ULLMANN, 2000; ROSSATO, 1998).

Mais amplamente reconhecidas são algumas universidades nascidas no Período Medieval: a primeira foi a Universidade de Bolonha, criada no norte da Itália em 1088

com o nome de *Alma Mater Studiorum*; seguida por Oxford (1096); e Paris (século XII) que, no século XIII, estava consolidada, formando a Corporação dos Mestres Parisienses (1262) ou *Universitas Magistrorum et Scholarium*. Essas universidades, apesar de partilharem compromissos históricos com o Ocidente Latino, possuíam características peculiares de suas regiões de origem.

Oliveira (2006) defende a ideia de que cada universidade dessa época refletia sua situação histórica e local, na medida em que construía e fortalecia essas situações: a Universidade de Bolonha, mais voltada ao ensino do Direito e da Medicina, parecia mais comprometida com os avanços comerciais que atingiam a Península Itálica no período; a ênfase da Universidade de Oxford era no caráter empírico da investigação; já a Universidade de Paris, consagrou-se pelo estudo da Teologia e da Filosofia, ou seja, das coisas do espírito.

Diferentemente das outras duas universidades mencionadas – que deviam suas origens à Igreja – na Itália, a origem da universidade foi secular, motivada pelas necessidades práticas da burguesia urbana, originando-se nas escolas de Direito. Em Bolonha, foram os estudantes que organizaram as corporações e constituíram as “nações”: os *citramontanos* (italianos) e os *ultramontanos* (não italianos). Cada nação (*natio*) elegia um Conselho que, por sua vez, escolhia o seu reitor-estudante que se encarregava da organização do ensino, da contratação dos professores e da fiscalização dos serviços. Gradualmente, o poder dos estudantes passou a ser partilhado com os professores. Em meados do século XIV, o pagamento dos professores passou a ser responsabilidade da cidade de Bolonha, minimizando o poder dos estudantes e do próprio reitor (ROSSATO, 1998).

A Universidade de Paris resultou de uma federação de escolas. Cada uma conservando sua própria estrutura e a autoridade: *École de Notre Dame*, *École de Saint-Victor* e *École de Sainte Genoviève*. Dentro de estabelecimentos religiosos e submetida aos regulamentos e disciplinas da Igreja, essa Universidade era coordenada por mestres. Foi a mais importante, criada no século XII, serviu de modelo para outras instituições, pois contava com o maior número de alunos, tinha como mestres os principais teóricos do século e era considerada a capital da universalidade cristã. Contou com o principal debate sobre as influências das ideias do filósofo Aristóteles: os franciscanos – marcadamente representados pelo mestre Boaventura – opunham-se aos escritos de Aristóteles, propondo a fé como caminho ao conhecimento e Deus como o único mestre; enquanto, os dominicanos, representados por Tomás de Aquino, defendiam a filosofia

aristotélica ao proporem uma junção entre fé e razão (BRITO, 2011; LIMA, CASTRO e CARVALHO, 2000; MOTA, 2014; OLIVEIRA, 2006).

Universidade ou *universitas*, de acordo com Rashdall (apud. JANOTTI, 1992), não seria o termo que corresponde tecnicamente a essa instituição que surgiu nos séculos XI e XII e que viria a unificar a cultura intelectual da época. O termo *universitas* era um termo usado, de forma mais geral, para referir-se a corporações de pessoas de um ofício e, mais especificamente, a uma corporação escolar de professores e alunos que surgira espontaneamente (*universitas* de professores, *universitas* de alunos, *universitas* de professores e alunos). O termo *studium generale*, por sua vez, representava essa forma de organização que passou a receber estudantes de toda parte, consolidada, marcada por prestígio e, posteriormente, com fundação conferida por papa ou imperador. No início do século XIII, três *studia generalia* haviam se consolidado por seu prestígio e obtiveram desenvolvimento e relevância que não ocorriam em nenhum outro lugar: Paris, Bolonha e Salerno. Cada uma sobressaía-se em uma área do Ensino Superior: Paris, em Teologia e Artes; Bolonha, em Direito e Salerno, em Medicina (JANOTTI, 1992; ULLMANN, 2000).

Os professores, contratados por qualquer uma dessas *studia generalia*, possuíam prestígio e poderiam ensinar em qualquer lugar onde houvesse *universita* menos categorizada. Todo esse prestígio incitou, durante o século XIII, muitas escolas a buscarem atingir a posição de *studium generale*. Assim, no século XIII, foram criadas pelo exercício da autoridade de papa ou imperador, as *studia generalia* de Nápoles (1224) e Toulouse (1229). A cultura da Europa e a cultura ocidental, de forma mais ampla, foram integradas por essa universidade medieval que elaborara um trabalho de unificação intelectual do pensamento humano naquela época. Esse modelo chegou a seu ápice no século XIV (JANOTTI, 1992; TEIXEIRA, 2010; ULLMANN, 2000).

Outra Universidade que surgiu nesse período e merece destaque, dada sua relevância para o Brasil, especialmente no período colonial, foi a Universidade de Coimbra. Portugal, desde os primeiros tempos do reino, contou com escolas episcopais (fundadas pelos bispos) e monacais, geralmente direcionadas à instrução do clero, mas que admitiam a presença de alguns leigos. Entretanto, a criação da Universidade portuguesa deu-se como uma criação inteiramente nova, fundada pelo rei *D. Dinis*. Criada em 1290, a Universidade de Coimbra teve sua fundação registrada a partir de três textos: (a) a petição de 12 de novembro de 1288 dos priores dos Mosteiros de Santa Cruz e de S. Vicente de Fora, ao solicitarem ao Papa a criação dum *Studium Generale*; (b) o

documento de D. Dinis “*Scientiae Thesaurus Mirabilis*”, de 1 de março de 1290, que lhe deu existência; (c) e, finalmente, a bula de Nicolau IV “*De Statu Regni Portugalliae*”, de 9 agosto seguinte, que confirmou a criação *dionisiana*. Tinha por base as disciplinas preparatórias que constituíam o *trivium* e o *quadrivium*; seguidas pelas ciências propriamente ditas, objeto das várias Faculdades (filosofia, medicina, direito e teologia). Uma particularidade dessa Universidade é que, durante o primeiro século de existência, ela sofrera diversas modificações e cinco (5) transferências, caso único de itinerância nas universidades medievais europeias. Depois dos 160 anos em que permanecera em Lisboa, entre os séculos XIV e XVI, a universidade voltou a ser criada por meio do decreto com força de lei, de 19 de abril de 1911, em que foi fixada a lei orgânica da Universidade de Lisboa. Na década de 1530, D. João III refundou a Universidade em Coimbra, onde ficaria instalada, durante quase três séculos, a única universidade pública portuguesa. Com a criação da Universidade de Évora, o ensino ficou a cargo da Companhia de Jesus (RODRIGUES, 2006; ALVES; CASTILHOS, 2015).

A partir do século XV, professores e alunos, advindos dos *studia generalia*, criam *universitas*, isto é, corporações de professores ou de alunos que irradiaram e acabam por formar *studia generalia* secundários que se estabeleciam, espontaneamente, sem que houvesse uma expressa aquiescência das autoridades (rei, papa, príncipe ou prelado). Assim, progressivamente, a distinção entre *universitas* e *studium generale* desapareceu e passou a designar uma organização escolástica de um tipo particular, dotada de privilégios mais ou menos uniformes (JANOTTI, 1992).

A Idade Média preservou o saber clássico da Antiguidade greco-romana, através das sete artes liberais: as modalidades *trivium*, constituídas pelas artes da linguagem (gramática, retórica e dialética) e o *quadrivium*, as ciências dos números (aritmética, geometria, música e astronomia). A essas modalidades, foram somadas a Teologia, o Direito e a Medicina. Entretanto, uma hierarquização dos saberes surgiu, nesse período, privilegiando a Teologia como auge do conhecimento (ULLMANN, 2000).

No século XIV, o número de universidades mais do que dobrou. Surgiram as primeiras universidades da Europa Central. Mas, segundo Teixeira (2010; 2005), apesar da relevância da Universidade Medieval no sentido da construção da cultura ocidental da época, esta entrou, em seguida, em um período de consolidação rígido, uniforme e conservador que implicou em resistência ao Renascimento e à Reforma. Assim, durante os séculos XVI, XVII e XVIII, a Universidade Medieval defendeu-se, buscando a manutenção do *status quo*, o que implicou, a partir do século XVII, na sua decadência.

“A revolução Francesa fecha a universidade de Paris, assim como as Universidades de Oxford e Cambridge já quase tinham sido fechadas por Cromwell” (TEIXEIRA, 2010, p. 84).

No final do século XVIII – mais amplamente no século XIX – têm-se, na Universidade Europeia, as transformações científicas que incorporavam a passagem do pensamento especulativo da Idade Média ao pensamento criador e experimental da Ciência. Em vez de descobrir o conhecimento existente para ensiná-lo, passa-se a buscar construir o conhecimento por meio da pesquisa científica. A operacionalização dessas mudanças ocorreu, em especial, a partir da organização da Universidade de Berlim, em 1808, criada por Humboldt, influenciado pela filosofia idealista alemã. Surgiu, assim, um novo modelo que marcou o início da Universidade Moderna. Com a criação da Universidade de Berlim, a Alemanha tornou-se referência de renovação da universidade, com ênfase na investigação e pesquisa e não no comentário sobre o conhecimento existente, não na exegese.

O projeto dessa Universidade Moderna eclodiu em um momento histórico em que a ciência já aparecia como central no mundo moderno e a Igreja não possuía mais o poder hegemônico do conhecimento. Nesse contexto, os principais fundamentos da universidade, propostos por Humboldt, foram: a formação por meio da pesquisa; a unidade entre o ensino e pesquisa; a interdisciplinaridade; a autonomia e a liberdade da administração da instituição e da ciência que ela produz; a relação integrada, porém autônoma, entre Estado e Universidade; a complementaridade do Ensino Fundamental e Médio com o universitário (PEREIRA, 2009).

Além do modelo alemão, na Modernidade, o mundo ocidental contou com influências da Universidade Inglesa, da Universidade Francesa e a dos países socialistas. As universidades do período são caracterizadas por Dréze e Debelle (apud. PEREIRA, 2009) como de concepções idealistas ou funcionalistas. A concepção idealista – incorporada pela Universidade de Berlim – baseia-se numa proposta de educação geral, voltada para o desenvolvimento do intelecto; na unidade do ensino e da pesquisa; na autonomia acadêmica e nas normas de organização estrutural, curricular e administrativa, provenientes da própria universidade. A concepção funcionalista – desenvolvida na França e nos países socialistas – fundamenta-se: na vinculação entre sociedade, governo e universidade; na ênfase nas necessidades sociais, utilidade coletiva, sociopolítica e socioeconômica; no modelo instrumental, de formação profissional e de formação política e em normas oriundas do exterior com autonomia relativa (PEREIRA, 2009).

No continente americano, as primeiras universidades foram fundadas no início do processo de colonização: em 1538, foi criada a Universidade Autônoma de Santo Domingo, na atual República Dominicana; em 1613, foi fundada pelos jesuítas a Universidade de Córdoba na Argentina, primeira universidade sul-americana e, em 1636, foi criada a Universidade de Harvard, nos Estados Unidos (ANDRIOLA, 2011).

A América Latina que, desde o início do século XVI, contava com o sistema universitário espanhol em países como México, Peru, Cuba e Argentina, baseava-se no modelo funcionalista francês que influenciava Portugal e Espanha. Até o século XIX, a maioria dos países latino-americanos já possuíam universidade, exceto o Brasil. No século XIX, a Inglaterra, a Holanda e até a América do Norte² aproximam-se da nova Universidade Alemã (TEIXEIRA, 2010).

1.2. Ensino Superior no Brasil: expansão, modelos, influências e reformas

No período da colonização do Brasil por Portugal, em especial a partir de 1559, os estabelecimentos de ensino eram comandados pela Companhia de Jesus e seguiam normas padronizadas, sistematizadas no *Ratio Studiorum*. Esse tratado previa um currículo único para os estudos escolares, subdividido em *studia inferiora* e *studia superiora*. Vários autores que fazem referência à história tardia do Ensino Superior no Brasil, dentre os quais destaca-se Teixeira (2005; 2010), apresentam essa segunda fase (*studia superiora*) como caracterizada por cursos profissionais de Filosofia e Teologia, reproduzindo o modelo medieval; tendo os brasileiros, nesse período, como única alternativa de universidade, as bolsas conferidas a alguns filhos de colonos para estudar em Coimbra – universidade tipicamente medieval, também dirigida por jesuítas. Entretanto, Cunha (2007) não concorda com a ideia de que não houve Ensino Superior no Brasil Colônia; pois, para ele, os *studia superiora* correspondiam a cursos superiores de Filosofia e Teologia.

No ensino, organizado pelo *Ratio Studiarum*, a metodologia era prescrita, meticulosamente, baseada na unidade do professor, do método e da matéria. Assim, um mesmo professor acompanhava um grupo de alunos nos estudos de cada matéria, do início

² Nesse período, a América do Norte ainda estava dividida entre os modelos da Universidade Medieval e o de uma universidade utilitária, destinada aos problemas da sociedade propriamente dita.

ao fim. Todos os professores deveriam seguir o mesmo método de ensino, explorando-se ao máximo o pensamento de poucos autores (sobretudo, Aristóteles e Tomás de Aquino).

Assim, a despeito das novas universidades de pesquisa que surgiam na Europa, o Brasil contava com uma educação elitista, aristocrática, escolástica, ministrada em latim, sem relação com as reais necessidades locais. A fim de organizar e difundir esse modelo local de educação, criou-se um sistema de colégios, distribuído por toda a Colônia (TEIXEIRA, 2005; 2010).

Com as “Reformas Pombalinas” que objetivavam transformar Portugal em uma metrópole capitalista e adaptar o Brasil a essa nova perspectiva, houve a retirada dos missionários da Companhia de Jesus, em 1759, do direcionamento da educação. Não houve uma nova ordem religiosa que assumiu de forma hegemônica, mas deu-se lugar a novos currículos, novos métodos de ensino, nova estrutura da educação escolar. A ênfase passou a ser dada no aprimoramento da língua portuguesa em detrimento do latim e nos conhecimentos práticos e científicos; surgiram os exames para professores, e o ensino passou a ter como requisito uma licença oficial; os currículos e as práticas passaram a ser determinados pela metrópole. Os coletivos de professores passaram a ser concebidos como corporação regulada pelo Estado (RIBEIRO, 1992).

No Brasil, até a vinda da Corte, o Ensino Público era, marcadamente, estatal e religioso. A transferência da sede do poder do Estado para Brasil, em 1808, implicou transformações no Ensino Superior, fundando-se todo um grau de ensino completamente distinto do anterior. A chegada da Corte criou novas necessidades, especialmente, no que se refere à formação de quadros e burocratas para atender aos interesses do rei. Novas orientações, já vigentes na metrópole, foram introduzidas, promovendo a secularização do Ensino Público. Foram criadas Escolas Superiores Estatais, completamente secularizadas, que passaram a dividir espaço com o Ensino Particular, mantido por ordens religiosas e dioceses ou por pessoas físicas, quaisquer que fossem seus objetivos (lucrativos, assistenciais e outros). Mas, não se deve pensar que o ensino nas escolas do Estado, no Império, fosse laico. A religião católica era, pela Constituição, religião do Estado (CUNHA, 2007; ROSSATO, 1998).

Rossato (1998) refere que, nesse período, o próprio rei estimulou a vinda de missões francesas; além do quê, foram criadas cadeiras isoladas de Ensino Superior e foi fundado o Horto Florestal do Rio de Janeiro, embrião do Jardim Botânico, que daria origem, posteriormente, às faculdades de agronomia.

Depois da Independência, formaram-se dois setores: o do Ensino Estatal (laico) e do Ensino Particular (religioso ou laico). Criaram-se cursos e academias destinados a formar funcionários para o Estado, especialistas na produção de bens simbólicos e profissionais liberais. O Ensino Superior iniciara um processo de desenvolvimento por meio da multiplicação de Faculdades isoladas de Medicina, Engenharia e Direito, seguidas, mais tarde, pelas Escolas ou Faculdades de Odontologia, Arquitetura e Economia. Enfim, durante todo o Período Imperial (1822 a 1889), o Ensino Superior ganhara corpo com a articulação de cátedras, formando cursos que se tornaram academias (CUNHA, 2000).

Nesse período, Portugal vivera uma situação de dependência divergente: dependência da Inglaterra, em termos de política e economia; e, dependência da França, em termos culturais. Em decorrência disso, o Ensino Superior brasileiro foi, marcadamente, influenciado pela França: primeiro, por intermédio de Portugal pombalino; depois, por missões artísticas e obras educacionais do príncipe regente. O positivismo, característico desse modelo, conduzia a uma oposição à criação de universidades no Brasil; pois, considerava-se que a universidade seria uma iniciativa contrária à liberdade de ensino, especialmente, quando sob o controle direto do imperador – o que tornava previsível o predomínio das doutrinas católicas, caso as universidades fossem criadas. Destarte, a partir de 1808, foram criadas escolas isoladas com currículos calcados em modelos franceses, e muitos dos livros adotados eram da mesma origem (CUNHA, 2007).

Entretanto, isso não significa que não houve movimentos no sentido da criação de uma universidade, propriamente dita, no Brasil. Durante a Constituinte de 1823, o Visconde de São Leopoldo propunha a criação de uma universidade, e o projeto de Constituição de 1º. De setembro de 1823, apesentado por José Bonifácio, Antônio Carlos e outros, respaldava a medida, determinando, no art. 250, a criação de universidade nos locais mais apropriados. Além disso, durante o Império, Rossato (1998) destaca projetos para a criação da universidade brasileira: os projetos de Bernardino Uchoa, de 1842; visconde de Goyana, de 1847; Paulinho de Souza, de 1870; Homem de Mello, de 1881; Antônio Joaquim Ribas, de 1883; entre outros. Durante a última fala do Trono, em 1889, o próprio Imperador D. Pedro II dizia que: “dentre as exigências de instituição pública, sobressai a criação de duas universidades, uma ao sul e outra ao norte do império” (ROSSATO, 1998).

Até a Proclamação da República, o Ensino Superior tornou-se todo estatal, assim como sua manutenção material, a nomeação dos catedráticos, a decretação dos currículos dos cursos e a nomeação dos respectivos diretores eram atribuições do ministro do Império (CUNHA, 2000).

Mesmo com a chegada da República, não houve a criação de universidades no Brasil. Foram criadas Escolas Agrícolas, Liceus de artes e ofícios, o Ensino Técnico Profissional e não se criaram Ginásios ou Escolas Secundárias. Contudo, as primeiras décadas da República foram marcadas por mudanças nas condições de admissão e pelo aumento do número de faculdades, o que facilitou o acesso ao Ensino Superior. As Reformas de 1891 implicaram a equiparação entre os estabelecimentos estaduais e privados de Ensino Secundário e Superior ao Ginásio e Faculdades Federais existentes, desde que contemplassem os mesmos currículos das Federais e fossem fiscalizados pelo Governo Federal. A partir dessas mudanças, ocorreu a expansão do Ensino Superior no Brasil que culminou com a criação de 27 Escolas Superiores no período de 1891 a 1910. Além disso, a educação emergira como um projeto social laico; passando, a partir da Constituição de 1891, a ser necessariamente leigo o ensino ministrado das instituições públicas (DANTAS, 2006; TEIXEIRA, 2010).

Se nenhuma universidade fora criada no Período Colonial e Imperial, na República, a primeira universidade criada no Brasil, explicitamente com esse nome, foi em Manaus, em 1909, com a Escola Universitária Livre de Manaós. A partir da iniciativa privada, ofereceu cursos de Engenharia, Direito, Medicina, Farmácia, Odontologia e de formação de oficiais da Guarda Nacional (BRITO, 2011).

Em 1911, o Decreto 8.659 retirou dos estabelecimentos de ensino, criados pelo Governo Federal, qualquer privilégio em relação aos demais; foram criados os chamados exames de admissão aos Cursos Superiores; as Faculdades Estaduais e Particulares tornaram-se isentas de fiscalização do Governo Federal. A política de desoficialização dessa reforma motivou a criação de outras duas universidades, resultantes da iniciativa de grupos privados: em 1911, a de São Paulo que ofereceu cursos de Medicina, Odontologia, Farmácia, Comércio, Direito e Belas Artes; 1912, Universidade do Paraná, em Curitiba contou com os cursos de Direito, Engenharia, Medicina, Farmácia, Odontologia e Comércio.

Em 1920, a República conferiu o nome de Universidade às quatro Escolas Superiores que havia no Rio de Janeiro, criando, assim, a primeira Universidade Pública do Brasil que assumiu, duradouramente, o *status* de Universidade. Portanto, a

universidade já tinha quatro séculos de existência na América hispânica quando, depois de muitas tentativas malsucedidas, foi implantada a primeira universidade continuada no Brasil (ROSSATO, 1998; BRITO, 2011).

Durante os anos 1920, os profissionais da Educação foram responsáveis por Reformas do Ensino em diversos Estados; essa atuação foi bastante ampliada pela criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924. Nesse período, o Brasil passou a ter forte influência cultural estadunidense que se tornou referência para a educação escolar brasileira, concorrendo com o – até então predominante – modelo francês. Essa influência ideológica foi reforçada pela posição hegemônica de empresas norte-americanas nos meios de comunicação de massa que veiculavam o *American Way of Life*. No campo educacional, essa influência consolidou-se pela criação, por Carlo Chagas, no Rio de Janeiro, em 1923, da Escola de Enfermagem Ana Nery, com auxílio da Fundação Rockefeller, e a contratação de onze professores norte-americanos. Além disso, essa fundação conferia bolsas a brasileiros nos Estados Unidos (CUNHA, 2007; TEIXEIRA, 2005).

Ao referir-se a toda a efervescência de ideias, projetos e propostas de criação da universidade brasileira, antes da década de 1930, Sampaio (1991) aponta que, curiosamente, no Brasil, as ideias gestadas no período de liberdade política e ebulição social tenderam a ser implementadas por regimes autoritários e centralizadores que lhes seguiram. E entre os anos de 1930 e 1940, pareceu se implementar muito do que foi gestado na década de 1920.

Cunha (2007) complementa essa ideia, ao referir que correntes políticas autoritárias e liberais, com raízes já nos anos de 1920, se consolidaram no período de 1930-1935, a partir do estabelecimento do Governo Provisório, em 1930. A disputa dessas duas correntes pelo campo educacional implicou um desenvolvimento contraditório de duas políticas educacionais.

A corrente autoritária era predominante no âmbito federal, na esfera do poder central. Essa corrente era mais forte, não apenas devido a sua capacidade de elaborar normas dotadas de validade em todo o país, como também pelo controle exercido pelo Ministério da Educação e Saúde Pública, criado no início do Governo Provisório. Além da criação desse ministério, foi elaborado o Estatuto das Universidades Brasileiras, em abril de 1931, que estabelecia os padrões para o Ensino Superior em todo o país, definindo um modelo único didático-administrativo do Ensino Superior, embora admitisse certas variações regionais, sempre a juízo do Ministério da Educação. Esse

Estatuto, que ficou conhecido com o nome do primeiro Ministro da Educação do país, como a "Reforma Francisco Campos", estabelecia que: (a) o Ensino Superior deveria ser ministrado na universidade, a partir da criação de uma faculdade de Educação, Ciências e Letras; (b) eram permitidas duas modalidades de Ensino Superior: o sistema universitário (oficial, mantido pelo governo federal ou estadual, ou livre, mantido por particulares) e o instituto isolado; (c) a administração central da universidade caberia ao conselho universitário e ao reitor, que passava a ser escolhido a partir de uma lista tríplice, medida que vigora até hoje; (d) o corpo docente deveria ser composto por catedráticos e auxiliares de ensino, submetidos a concursos, títulos e provas (SAMPAIO, 1991).

As correntes liberais ocorriam em esferas das Unidades da Federação, especialmente, no Estado de São Paulo e Distrito Federal. Cunha (2007) subdivide-as em **liberal elitista e liberal igualitarista**.

A **liberal elitista** tinha, nas ideias de Fernando de Azevedo – expressas já no seu projeto/pesquisa de 1926 e largamente difundidas após 1930 – a mais importante referência. Legitimava um regime político liberal-democrático, viabilizado pela formação das elites dela imbuídas. Com base nesses preceitos, em janeiro de 1934, foi criada a Universidade de São Paulo, a partir da junção da Faculdade de Direito, Escola Politécnica, Escola Superior de Agronomia, Faculdade de Medicina, Escola de Veterinária e Faculdade de Educação. Em seguida, foram criadas, nessa Universidade, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, o Instituto de Ciências Econômicas e Comerciais e a Escola de Belas Artes. Além disso, foram incorporados Institutos Estaduais de Pesquisa, tais como: Instituto Biológico, Instituto de Higiene, Instituto Butantã, Instituto de *Radium*, Instituto de Pesquisas Tecnológicas e o Museu de Arqueologia, História e Etnografia (CUNHA, 2007; 2000).

A corrente **liberal igualitária** tem Anísio Teixeira como principal líder intelectual que, fortemente influenciado por John Dewey, possuía como base prática, administrativa e pedagógica a tradição do liberalismo igualitarista de Dewey. Em 1935, quando já vigoravam medidas repressivas preparadoras do Estado Novo, foi idealizada por Anísio Teixeira a Universidade do Distrito Federal, criada por decreto de Pedro Ernesto, em abril do mesmo ano. A partir de uma grande preocupação com a autonomia, o decreto de criação dessa Universidade previa a autonomia econômica da Instituição que, ao ser obtida, implicaria a eleição do reitor por organismos da própria Universidade e não mais do prefeito; além disso, a participação dos estudantes era mais ampla e mais democrática

do que a prevista no Decreto de 1931 (CUNHA, 2007).

Assim, a implantação da universidade ocorreu a partir de confrontos, negociações e compromissos estabelecidos entre intelectuais liberais e setores conservadores dentro da própria burocracia estatal. Como consequência, a criação da universidade, no Brasil, caracterizou-se por um processo de sobreposição de modelos, em que, inclusive, preservou-se o antigo modelo de formação para profissões; e pela institucionalização do modelo de universidade de pesquisa, de modo muito parcial, e, apenas, em algumas regiões do país. Entretanto, a ampliação de oportunidades de acesso ao Ensino Superior e de carreira no magistério e a demanda e inserção das classes médias urbanas em formação fizeram com que a universidade da década de 30 contasse com uma democratização, ainda que relativa, do Ensino Superior brasileiro. Entre 1930 e 1945, o Brasil viveu uma expressiva expansão do Ensino Superior. Nesse período, as IES passaram de 86, em 1930, para 181, em 1945. Durante a Velha República, em 40 anos, surgiram 72 novas IES. No período getulista, em 15 anos (1930-1945), foram criadas 95 novas IES (SAMPAIO, 1991; TEIXIRA, 2005).

A unificação da burocracia educacional, no plano federal, permitiu ao Estado instrumentos de centralização, incorporados após 1935 e, com mais força, durante o Estado Novo. As tendências centralizadoras e autoritárias recuperaram a hegemonia; e, a abertura, proporcionada pela Revolução de 1930, passou a ser entendida como “um erro a ser corrigido”. Assim, progressivamente, as ideias educacionais liberais foram sendo excluídas; e, a partir de 1937, foi sendo construída uma cultura educacional completamente nova, consistente com o regime autoritário (FÁVERO, 2006).

Cunha (2000; 2007) sinaliza que ocorreu, então, uma reorganização da Universidade do Rio de Janeiro, que a tornou Universidade do Brasil, como modelo a ser seguido pelas demais instituições. Entretanto, Fávero (2006) opõe-se à ideia hegemônica, na literatura, sobretudo a oficial, que admite essa reestruturação e incorporação dos cursos da Universidade do Distrito Federal (UDF) na criação da Universidade do Brasil (UB). Para essa autora, o que ocorreu na realidade, foi a extinção da UDF e transferência de seus cursos para a UB, em 1939, por meio do Decreto nº 1.063, de 20 de janeiro (FÁVERO, 2006).

A Universidade que surgiu, neste período de intensa repressão política, possibilitou ao Estado intensificar o controle sobre as atividades universitárias, a partir de vários dispositivos. Em relação aos professores, o Estado incorporou mecanismos de controle, tais como a necessidade de declaração ideológica e recomendação do Ministro da

Educação para o exercício da docência. Passou a ser proibida, aos professores e alunos da universidade, qualquer atitude de caráter político-partidário ou comparecer às atividades universitárias com uniforme ou emblema de partidos políticos. Assim, a liberdade de cátedra que se construía, historicamente, e que fora defendida pela Carta Constitucional de 1934 passou a ser negada e perseguida a partir de 37. Em alguns casos, a seleção dos catedráticos era realizada mediante autorização do presidente, depois do assentimento da seção de Segurança Nacional (CUNHA, 2000; 2007; FÁVERO, 2006).

Além disso, essa Carta Constitucional não fazia referência ao princípio de autonomia em suas disposições gerais; e, tanto o reitor quanto os diretores dos estabelecimentos de ensino seriam escolhidos pelo presidente da República, dentre os respectivos catedráticos e nomeados em comissão (FÁVERO, 2006).

Em 1938, entretanto, foi criada a União Nacional dos Estudantes (UNE) que propõe novo projeto educacional voltado para o Ensino Superior, contraditório à política educacional autoritária, defendendo: a universidade aberta a todos; a diminuição das taxas de exame e matrícula que impediam um grande número de pessoas a terem acesso ao Ensino Superior; liberdade de pensamento, de imprensa, de cátedra, de crítica e de tribuna; rompimento da dependência da universidade em relação ao Estado; a livre associação dos estudantes. Enfim, a proposta opunha-se, veementemente, ao modelo autoritário e centralizado vigente. De 1938 a 1942, as atividades da UNE foram bastante intensas e direcionadas, principalmente, à organização de federações estudantis, à luta contra a censura na imprensa estudantil e à luta contra o aumento de tarifas de transporte coletivo e taxas escolares (CUNHA, 2007).

No período seguinte à criação da Universidade do Brasil, houve uma desaceleração, em termos de crescimento, do Ensino Superior; não houve reformas de grande amplitude em seu formato. Entretanto, nesse período, o sistema se adensou, com: o desenvolvimento da rede de universidades federais; o estabelecimento da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro; um amplo sistema estadual em São Paulo e a criação de outras instituições menores, estaduais e locais, em outras regiões (SAMPAIO, 1991).

No período que vai da queda do Estado Novo, em 1945, ao golpe de Estado, de 1964, ocorreram mudanças significativas no Ensino Superior. Com a queda do Estado Novo, houve um progressivo declínio da política educacional autoritária que se construía a partir de 1931. Nas quase duas décadas da República populista que se seguiram, o Ensino Superior foi marcado por expansão e integração. As universidades,

no sentido estrito, passaram de 5, em 1945, para 37, em 1964. O amplo crescimento do número de universidades ocorreu, principalmente, pela integração de escolas isoladas que, ao atingirem certo número em uma determinada cidade, agregavam-se em universidades integralizadas financeira e administrativamente. Além disso, esse período contou com um amplo processo de federalização de faculdades estaduais e particulares. Assim, após um surgimento e uma lenta expansão nas décadas de 1920, de 1930 e 1940, começou um período de expansão muito rápido que, entretanto, nem sempre visou à qualidade da educação. No final da década de 1950, o Brasil contava com 21 universidades e mais de cem instituições de Ensino Superior (CUNHA, 1989; ROSSATO, 1998).

O movimento estudantil teve papel relevante neste processo, ao reivindicar expansão das vagas, gratuidade nas escolas oficiais, a minimização do rigor dos exames vestibulares. As demandas do movimento estudantil encontraram, neste período, eco nos interesses do Estado que respondeu com o aumento do número de vagas, com a gratuidade do ensino nas instituições oficiais a partir de 1950 e com a adoção do vestibular classificatório. Enfim, não faltaram projetos, na República populista, para “abrir as portas da universidade para o povo”; com a criação de novas faculdades; pela gratuidade das instituições federais e pela “federalização” de faculdades estaduais e privadas e convertendo-as em universidades (CUNHA, 2000).

Além disso, em 1948, foi criada a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) por um grupo de cientistas que objetivavam: a difusão da ciência, a fim de buscar apoio do Estado e da Sociedade Civil; a promoção do intercâmbio de cientistas das diversas especialidades; a luta pela “verdadeira ciência”; a liberdade de pesquisa. Em reuniões anuais – e, em especial, a partir da criação da Revista Ciência e Cultura – essa Sociedade possuía um fórum de debates onde os traços arcaicos do Ensino Superior eram, constantemente, criticados (CUNHA, 1989).

Cabe também mencionar que, ainda no Governo Provisório, instalado após a queda do Estado Novo, sendo Ministro da Educação, Raul Leitão da Cunha, o Presidente José Linhares sancionou o Decreto-Lei nº 8.393, em 17/12/1945, que “concede autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar à UB, e dá outras providências”. Em cumprimento a esse dispositivo, o reitor passou a ser “nomeado pelo Presidente da República, dentre os professores catedráticos efetivos, em exercício ou aposentados, eleitos em lista tríplice e por votação uninominal pelo Conselho Universitário” (art. 17, § 1º). Entretanto, na prática, a autonomia universitária pareceu não ter se dado, visto que,

no final dos anos 1940 e início dos anos 50, começaram a se esboçar, nas universidades, algumas tentativas de luta por uma autonomia universitária, tanto externa como interna (FÁVERO, 2006).

Outra característica marcante do período foi a ênfase na modernização do Ensino Superior, demandada pela ideologia nacionalista. Almejava-se um Ensino Superior modernizado, capaz de promover os estudos e realizar as pesquisas que o desenvolvimento do país estava exigindo. Esse processo de modernização deu-se, especialmente, a partir da adoção dos padrões de organização universitária, vigentes nos Estados Unidos. Tal processo foi encabeçado pelo Estado, mas contou com colaboração da SBPC e da UNE. Se por um lado o Estado tinha, na modernização do Ensino Superior, o interesse na criação tecnológica para fins bélicos, potencial econômico e político em contexto de Guerra Fria; por outro lado, a sociedade civil (mediada pela UNE e SBPC) vislumbrava, na criação interna de tecnologia, condição de desenvolvimento econômico e social (CUNHA, 1989).

O marco de iniciação da modernização é atribuído à criação, em 1947, do Instituto de Tecnologia da Aeronáutica (ITA), em São José dos Campos, Estado de São Paulo. A consolidação desse processo, por sua vez, parece ser representada pela criação da Universidade de Brasília, em 1961, que, embora criada pelo Governo Federal, não teve forma autárquica como as demais. Foi organizada como fundação, inaugurando um padrão copiado pelas universidades federais que surgiram depois. Nesse mesmo período, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), mantendo a cátedra vitalícia, de acordo com a Constituição de 1946. A LDB, de certa feita, freou o processo de modernização do Ensino Superior com a manutenção da cátedra vitalícia e do mecanismo de formação da universidade pela agregação de escolas isoladas; por outro lado, ela fomentou a modernização, ao aumentar o grau de autonomia das instituições e ao atribuir ao Conselho Federal de Educação, criado em 1962, os grandes poderes que teve para dirigir o processo de transformação do Ensino Superior. Essa modernização teve como agências apoiadoras o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ambos criados em 1951 (CUNHA, 1989; 2000).

No período de 1950 a 1960, houve um considerável aumento do número de estudantes, bem como de professores e pesquisadores. O número de estudantes universitários passou de 44mil, em 1950, para 96 mil, em 1960, ou seja, mais do que duplicou no período. Entretanto, ainda era um número pouco expressivo, visto que a

população do país atingira mais de 70 milhões no início da década de 1960. Assim, o crescimento, nesse período, ainda estava muito aquém das metas de modernização propostas pelo governo federal (ROSSATO, 1998).

No que se refere ao aumento do número de docentes e pesquisadores, Cunha (1989; 1988) refere que esse aumento foi acompanhado de melhoria das condições acadêmica e de trabalho. Entretanto, o aumento do número de diplomados, sem a proporcional absorção pelo mercado de trabalho, conduzia à elevação dos requisitos educacionais, à desvalorização econômica e simbólica do diploma, ao subemprego e ao desemprego. Essas problemáticas implicaram uma crise que induziu a um movimento estudantil voltado para a reforma da universidade, de modo a adequá-la às “exigências da sociedade”. Essa crise de excedentes que marcou o Ensino Superior foi importante vetor do processo de reforma do período de 1964-68.

Outra influência marcante, nesse período, foi o Movimento de Córdoba que se constituía uma referência à América Latina. O manifesto de Córdoba (Argentina), de 1918, lançado por Deodoro Rocca, na chamada *Reforma Universitaria*, que defendia a autonomia da universidade, democratização da sua direção e participação dos estudantes, expandiu-se, posteriormente, pela América Latina, gerando movimentos peculiares e apresentando desdobramentos que atingiram as décadas de 1960 e 1970 (ROSSATO, 1998).

O golpe de Estado de março de 1964, executado por militares, deflagrou o Regime Militar que se caracterizou por repressão e perseguições políticas que caminhavam, lado a lado, com o chamado milagre econômico, fundamentado na modernização da indústria e do setor de serviços e abertura ao capital estrangeiro.

Em 1966 e 1967, decretos presidenciais e pareceres do Conselho Federal de Educação iniciaram um processo de reforma do Ensino Superior no Brasil, em especial, no que se refere às Universidades Federais. No ano de 1968 – diante das reivindicações do movimento estudantil, professores universitários e membros do governo –, foram criadas, pelo governo militar, duas comissões para conceberem a Reforma da Universidade Brasileira: a Comissão Meira Mattos e o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, criado pelo Decreto no 62.937/1968. Buscava-se preencher diversas lacunas não superadas na promulgação da 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 4.024/1961, dentre as quais: a definição da implantação do sistema departamental e o estabelecimento do modelo de universidade a ser implantado no Brasil. Os esforços dessas comissões, embasados no idealismo alemão, conduziram ao

anteprojeto de lei que fora base do Estatuto do Magistério Superior Federal, qualificado na Lei 5.540 de 1968 (CUNHA,1988).

O período ditatorial incorporou um discurso sobre educação pautado no modelo empresarial estadunidense. Esse modelo ganhou força na educação brasileira, especialmente, a partir do acordo entre o Brasil/Ministério da Educação e a *United States Agency for International Development* (USAID), firmado, ainda em 1964. Assim, as reformas de 1968 e 1971 implicaram modificações no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no sentido de aproximar a educação brasileira do modelo de educação norte-americano. A cooperação MEC-USAID atendia a interesses em uma educação pragmática e profissionalizante, necessária ao processo de progresso e modernização da produção nacional brasileira. Nesse sentido, investia-se na vinda de especialistas de áreas administrativas, de coordenação (modelo empresarial) e docentes (FREITAS; LEITE, 2016).

Entretanto, outros discursos eram produzidos entre os educadores brasileiros e incorporados pelo movimento estudantil que, nos primeiros anos da ditadura militar, representou a principal força de oposição via manifestações de protesto.

O Acordo MEC-USAID sofreu ampla crítica do movimento estudantil que o considerava como “ação imperialista dos norte-americanos e uma ingerência dos Estados Unidos na educação nacional” (SIQUEIRA, 2011, p.316). Ocorreram inúmeras manifestações de protesto, em diversas universidades brasileiras, fortalecendo a articulação do movimento estudantil contra o regime militar.

Se por um lado a reforma foi baseada no idealismo alemão, por outro, o modelo organizacional, proposto para o Ensino Superior brasileiro, era o estadunidense. A ideia era fazer a modernização desse nível de ensino na direção do modelo estadunidense; mas, os aspectos a serem incorporados eram devidamente selecionados pelos dirigentes do aparelho educacional. Assim, a reforma desse período aproxima a universidade brasileira do modelo estadunidense, balizada pelos produtos – introduzidos anteriormente – da política educacional napoleônica e alemã.

Esse período é considerado bastante controverso no que se refere à universidade, pois, a ele são atribuídas as maiores restrições e controle quanto aos currículos e aos professores. Em contraposição, é nesse período que ocorreu o maior impulso à formação tardia da Universidade Brasileira. A inserção, a promoção e a permanência na carreira docente foram amplamente abaladas por aposentadorias compulsórias e impedimentos no ingresso e progressão de jovens professores, bem como por demissão de diretores; limitou-

se ainda mais a autonomia administrativa; e os currículos, programas de disciplinas e bibliografia sofreram controle policial. Entretanto, os docentes e pesquisadores que se mantiveram no Ensino Superior brasileiro obtiveram das agências de fomento uma ampliação de recursos destinados à pesquisa e à pós-graduação, sendo construídos novos prédios e equipados novos laboratórios; o trabalho docente passou a se configurar como de tempo integral e dedicação exclusiva; ocorreu a ampliação de matrículas em instituições públicas de Ensino Superior (BORGES, 2014).

Ao tempo que intelectuais da academia deixavam o país, consultores estadunidenses chegavam ao Brasil como agentes do desenvolvimento e da modernização. Esses se vincularam como consultores no Ministério da Educação; desenvolviam cursos, seminários e treinamentos voltados para o seu corpo docente e administrativo; e, por vezes, empregaram-se como professores no Ensino Superior.

A Reforma, nesse período, foi marcada, portanto, pela modernização no Ensino Superior nos moldes estadunidenses; e pelo aumento do controle nos primeiros anos no Regime Militar. Pretendia-se que a universidade passasse a fornecer uma nova força de trabalho, demandada pelo capital, nas formas estatal e privada “multinacional”. Desenvolveu-se o ensino de pós-graduação, de forma privilegiada em Ciências (Exatas), Tecnologia e Ciências Econômicas. Um outro objetivo dessa modernização foi a racionalização do Ensino Superior no sentido do atendimento da crescente demanda de jovens das camadas médias. Esse ambivalente processo de modernização e controle conduziu, portanto, a mudanças relevantes nas universidades (CUNHA, 1988).

A modernização da universidade, que tem suas raízes nos anos 40, passou a se efetivar, de forma radical, na reforma que marcara esse período. Os recursos foram racionalizados com: (a) a proibição da duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes; (b) o Ensino e a Pesquisa foram introduzidos como indissociáveis, concentrando ensino e pesquisa básicos, formando um sistema comum para toda a universidade; (c) houve uma departamentalização que consistiu em reunir, em um departamento, disciplinas afins, tornando possível ofertar cursos em um mesmo espaço, com o menor gasto material, sem aumentar o número de professores e facilitando o controle administrativo e ideológico de professores e alunos; (d) a matrícula por disciplinas optativas e obrigatórias (parcelamento do curso por créditos), podendo as disciplinas obrigatórias a um curso serem optativas a outro, o que possibilitava que alunos de cursos diferentes pudessem cursar a mesma disciplina, aumentando “produtividade” do corpo docente que passou a ensinar as mesmas coisas para maior número de estudantes; (e)

criação do curso básico, “ocupando” professores de cursos que recebiam poucos estudantes com o básico, evitando a contratação de novos professores para os cursos que recebiam grande quantidade de alunos; (f) a unificação do vestibular por região e o ingresso por classificação, permitindo o preenchimento de vagas em cursos pouco procurados e aumento da procura por escolas particulares na medida em que restringia a opção por parte dos candidatos (CHAUÍ, 2001).

A racionalização da produção foi viabilizada pelos processos de: departamentalização, divisão de cursos de graduação, regime de matrículas por disciplina (regime de créditos) e articulação da pesquisa ao ensino. Ou seja, esses processos permitiram o aumento do número de matrículas, aumento do número de alunos por professor, aumento das atividades do professor (pela indissociabilidade entre pesquisa e ensino) sem ampliar o corpo docente. No sentido da eliminação da duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes, o espaço físico também foi racionalizado, a partir da reunião de departamentos em institutos, faculdades ou escolas; da criação de centros; e da transferência de faculdades espalhadas pela cidade para os *campi*. O *campus* passou a ser considerado indispensável aos objetivos econômicos da reforma universitária (CHAUÍ, 2001).

A exigência de indissociabilidade entre pesquisa e ensino demandou dos professores que, ao mesmo tempo, ensinassem e pesquisassem. No sentido de garantir essa prática, surgiram os programas de incentivo ao tempo integral e dedicação exclusiva que ofereciam vantagens salariais aos professores que tivessem projetos de pesquisa aprovados por comissões internas de pares. Posteriormente, o tempo integral e a dedicação exclusiva deixaram de ser apenas incentivados e tornaram-se exigência aos docentes que ingressavam em Universidades Federais (CUNHA,2000).

No que se refere à extinção do regime de cátedras, este foi substituído, nas Universidades Federais, por uma carreira docente com concurso de títulos e provas para os níveis inicial e final; a livre docência caíra em desuso, sendo substituída por exigências de Mestrado e Doutorado para inserção e permanência na carreira, restando apenas o professor titular, último degrau da carreira docente, aberto à disputa por concurso público entre os doutores e os adjuntos. A carreira docente, nas Universidades Públicas, passa, então, a ser dividida em quatro categorias, a saber: professor auxiliar, professor assistente, professor adjunto e professor titular (CUNHA,2000).

A expansão no Ensino Superior, a partir desse período, caracterizou-se por amplo crescimento das matrículas, as quais, de 96.691, em 1960, passaram para 425.478, em

1970; e, para 1.377.286, em 1980. Entretanto, esse incremento foi marcado também pela ampliação de matrículas nas instituições particulares, que, em 1960, representavam 43,5% do total, em 1980, atingiram os 62,4% (ROSSATO, 1998).

Cunha (1988) sinaliza que esse crescimento, no setor privado, deveu-se, especialmente, à revisão do Plano Nacional em Educação, o qual passou, em 1965, a destinar 5% do Fundo Nacional do Ensino Superior para subsidiar estabelecimentos particulares de Ensino Superior. Tal incentivo financeiro, somado a restrições ao crescimento de estabelecimentos do setor público, colocaram o setor privado em situação privilegiada para atender a demanda reprimida. Houve, portanto, uma expansão de faculdades particulares, sem que delas fossem exigidas condições adequadas em termos de instalações, bibliotecas, laboratórios e, principalmente, de professores.

Nesse período, houve, também, o fortalecimento da UNE, em especial, a partir de 1966. Dezenas de passeatas foram emplacadas pelo movimento estudantil e reuniram milhares de pessoas no enfrentamento da repressão policial. “O clímax das passeatas foi no Rio de Janeiro, a 26 de junho de 1968, quando 100 mil pessoas percorreram o centro da cidade em protesto contra a violência policial, por mais verbas para educação e por uma universidade livre, gratuita e aberta a todo o povo” (CUNHA, 1988, p.34). As reuniões passaram a ser clandestinas; até que, em 1968, o isolamento político e geográfico do XXX Congresso da UNE, instalado num sítio em Ibiúna (SP), favoreceu a prisão de centenas dos delegados e dos principais dirigentes da entidade.

Destaca-se, também, o processo de interiorização do Ensino Superior, a abertura de novas áreas e a implantação da pós-graduação (a partir de 1970). Assim, em 1980, o Brasil contava com 1.377.286 estudantes matriculados no Ensino Superior em 865 IES, das quais, apenas 63 eram universidades (ROSSATO, 1998).

As décadas de 1970 e 1980 foram marcadas pela mobilização de estudantes e intelectuais no meio acadêmico, organizados no sentido de reivindicar uma posição do Estado, para atender às demandas postas pela sociedade civil, após um longo período de ditadura. No campo da Educação Superior, era imperioso romper com a Reforma Universitária, imposta em 1968; emergia uma nova concepção de universidade, pautada na democratização do acesso à universidade e a sua produção.

Durante a transição, iniciada em 1974, no governo do General Geisel, surgiu a oportunidade do desenvolvimento de um movimento docente de Ensino Superior, organizado no Brasil. Assim, em 1976, surgiram as Associações de Docentes (AD). Na sequência, em 1981, foi fundada a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior

– ANDES (que passou a Sindicato Nacional em 1988). A ANDES resultou da unificação nacional do movimento docente em defesa de sua autonomia e de uma política educacional que atendesse às necessidades populares. Já em 1982, a ANDES e as ADs elaboraram um primeiro projeto-proposta à universidade brasileira; essa proposta, que foi reformulada em 1986, concebia a universidade como instituição científica e estabelecia a democratização e a autonomia como principais condições para sua organização. A ideia de democratização do Ensino Superior, após 25 anos de ditadura, emergiu na proposta como uma exigência por reorganização do Ensino Superior como uma “necessidade social” e não mais para atender a um número pequeno de pessoas (ANDES, 1996; ALVAREZ, 2004).

Em 1985, foi criada a Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior, pelo Decreto nº 91.177, que elaborou o relatório “Uma Nova Política para a Educação Superior” e, em 1986, foi criado o Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior – GERES. Os documentos, produzidos por esses dois coletivos, preconizavam uma ampla autonomia didática, científica, administrativa e financeira às universidades, sendo estimulada a captação de recursos de empresas públicas ou privadas, eximindo, cada vez mais, o governo do financiamento das universidades públicas. Apesar da referência à ampliação da autonomia, esta acaba por ser limitada, no que se refere ao trabalho docente, que se torna mais subordinado aos interesses das empresas públicas e privadas que o financiam; além disso, a alocação de recursos federais e o estabelecimento da autonomia universitária ficam condicionados a avaliações da “produtividade” institucional dos cursos de graduação e pós-graduação e do desempenho docente. Incorporou-se, ainda, um distanciamento das ideias de indissociabilidade entre ensino e pesquisa e campo, intensificando a distância entre os “centros de excelência” das instituições universitárias e os que não possuíam uma tradição consolidada em pesquisa. Em relação à carreira, propunha a diferenciação salarial, a partir de critérios quantitativos de desempenho, criando uma diferenciação entre professores que somente ensinavam, professores que ensinavam e pesquisavam, professores que ensinavam e prestavam serviços (PAULA, 2001; COMISSÃO NACIONAL PARA A REFORMULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 1985).

A proposta intitulada: “Uma Nova Política para a Educação Superior” foi apresentada, em 1991, como parte do Projeto de Reconstrução Nacional (PRN) do governo Collor. Ainda nesse governo, foi anunciado, em 1992, o “Modelo de Financiamento para as Instituições Federais de Ensino Superior” que, copiando modelos

de gerenciamento das empresas privadas, propunha o condicionamento da distribuição de recursos às Universidades Federais a critérios e indicadores de desempenho e produtividade. Buscava-se uma “maior eficácia” para o ensino universitário federal, adequando as carreiras profissionais ao sistema produtivo; enfatizava a integração da pesquisa e extensão; recomendava o estímulo à busca de recursos junto às empresas e questionava a gratuidade do ensino de graduação. Os gastos com Ensino Superior nesse governo – assim como com todo o funcionalismo público federal – sofreram intensa diminuição de recursos públicos federais (PAULA, 2001).

Essas medidas neoliberais retomavam alguns aspectos da Reforma de 68, dentre os quais, destacamos: a ideia de universidade a serviço do sistema produtivo; a racionalização da universidade; a busca de maior “produtividade e eficácia”; proposta de um maior entrosamento entre universidade e setor produtivo, especialmente, no que se refere à obtenção de recursos e a recomendação de cobranças de anuidades em instituições públicas. Entretanto, a diferença marcante é que os governos militares fizeram um investimento bem maior no Ensino Superior, o que possibilitou a expansão do sistema, como um todo, nas décadas de 60 e 70. Por outro lado, na década de 90, as propostas de modernização para as universidades públicas conduziram a um processo de privatização, iniciado no governo Collor e continuado no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) (PAULA, 2001).

No governo FHC, à educação era atribuído um marcante papel econômico. Isso porque a competência científica e tecnológica era considerada fundamental para garantir a qualidade do Ensino Básico, Secundário e Técnico, assim como para aumentar a qualificação geral da população. Nesse sentido, foi elaborada uma proposta de reforma que indicava a necessidade de parceria entre setor público e privado, entre setor privado e governo, entre universidade e indústria; tanto na gestão quanto no financiamento do sistema brasileiro de desenvolvimento científico e tecnológico. Esperava-se que, com uma administração mais racional dos recursos, seria possível ampliar o número de matrículas, sem despesas adicionais. Para isso, as universidades deveriam ter uma “efetiva autonomia” para obter recursos, mas, condicionada à avaliação de desempenho. Nessa avaliação, seriam levados em conta, especialmente, o número de estudantes efetivamente formados, as pesquisas realizadas e os serviços prestados. Acreditava-se que essa racionalização dos gastos e o aumento da produtividade iriam conduzir a aumentos salariais de professores e de funcionários. Entretanto, não foi o que ocorreu. A despeito da proposta de governo de 1994, não se estabeleceu uma conexão entre o

desenvolvimento científico e tecnológico e o desenvolvimento econômico; ao contrário: dependeu-se da importação de capital financeiro e de tecnologia embutida em equipamentos e em processos licenciados, e a redução das despesas das universidades federais somente ocorreu devido a arrocho dos salários e dos orçamentos e pela não reposição de professores e funcionários (CUNHA, 2003).

A ANDES opunha-se, veementemente, ao GERES e ao relatório “Uma Nova Política para a Educação Superior”. Assim, a proposta reformulada em 1996, pela ANDES, reivindicava que a autonomia estaria vinculada à **indissociabilidade** entre ensino, pesquisa e extensão, à democratização interna da universidade e à garantia do financiamento estatal com dotação orçamentária global. No que se refere à questão da avaliação, são criticadas pela ANDES as propostas de avaliação importadas do modelo empresarial com ênfase na relação custo/benefício, bem como o enfoque quantitativo conferido aos instrumentos de avaliação. Em substituição a esse modelo, a ANDES propunha duas formas de avaliação: uma avaliação interna, a partir de retrospectiva crítica, socialmente contextualizada, sobre o trabalho realizado pela instituição, com a participação de todos os envolvidos nesse trabalho e uma avaliação externa das instituições de Ensino Superior, a partir de conselhos sociais, compostos por representantes dos diferentes segmentos da sociedade na qual a instituição se insere. (ANDES, 1996; PAULA, 2001).

A despeito da resistência impetrada pela ANDES, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394 foi sancionada em dezembro de 1996, enfatizando a importância da avaliação do Ensino Superior para a autonomia universitária e para a alocação de recursos às diferentes instituições, bem como conferindo às universidades a “autonomia” para receberem subvenções, doações, herança, legado e cooperações financeiras, resultantes de convênios com entidades públicas e privadas. Essa proposta comungava com o projeto de reforma de Estado do então presidente FHC; que, “sob o argumento de que os recursos governamentais são escassos e limitados para atender às necessidades de expansão do sistema de Ensino Superior (...) é transferida para o setor privado a responsabilidade pela ampliação das matrículas no Ensino Superior” (PAULA, 2001, p. 31).

A LDB possibilitou a criação de planos de cargos e salários diferenciados, além de atribuir competência para as universidades admitirem e demitirem docentes e técnico-administrativos. Nesse período, ocorreram: a contratação temporária, a aposentadoria em massa e perdas salariais significativas; aspectos que, articulados à liberdade conferida, no

sentido da obtenção de recursos, acabava por fortalecer o individualismo na busca de soluções para o complemento salarial, para o financiamento de pesquisa e manutenção de laboratórios. Outros aspectos que parecem ter fortalecido a individualidade foram os mecanismos legais, tais como Gratificação de Estímulo à Docência (GED), instituída como política para os docentes das IFES, baseada na produtividade, caracterizada a partir da avaliação acadêmica dos docentes, em função de suas atividades na docência, na pesquisa e na extensão (ANDES, 1996; DANTAS, 2006).

O número de instituições privadas de Ensino Superior aumentou consideravelmente e o governo foi condescendente com qualidade insuficiente do ensino ministrado nas instituições privadas, credenciando-as e viabilizando crédito financeiro. Assim, as IFES perdiam recursos, ao tempo que as IES privadas passavam a receber benefícios. Viveu-se, a partir de então, um sucateamento das universidades públicas, e a ampliação do Ensino Superior privado.

Duas outras mudanças que marcaram esse período foram: (a) a divisão das instituições privadas em: **sem fins lucrativos** e **com fins lucrativos**; estas últimas, excluídas dos benefícios dos recursos públicos; (b) e a criação da categoria **centros universitários**, que dispensavam o princípio constitucional da **indissociabilidade** ensino-pesquisa-extensão. Criava-se, assim, distinção entre universidades consideradas de excelência e os centros universitários. De acordo com Cunha (2014), a categoria **centro universitário** foi amplamente aproveitada pelas IES privadas, pois, além de obter um *status* mais elevado do que o atribuído às faculdades, institutos ou escolas:

[...] elas poderiam adaptar-se ao mercado mais rápida e facilmente, mediante a criação/desativação de cursos de graduação e da alteração do número de vagas, sem os ônus impostos pela LDB-96 às universidades, tais como a oferta de certo número de cursos de pós-graduação estrito senso e certa proporção do corpo docente com mestrado ou doutorado, além da exigência de que parte dele fosse contratada em regime de tempo integral. O *status* de universidade deixou de ser almejado pela maior parte das instituições privadas, pois, enquanto centros universitários, melhorariam sua relação benefício/custo (CUNHA, 2014, p.366).

Em 2003, no primeiro governo do Partido dos Trabalhadores (PT), foi criado o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) (composto por representantes da Casa Civil, da secretaria Geral da Presidência da República, do Ministério da Educação, do Ministério do Planejamento, do Ministério da Fazenda e do Ministério da Ciência e Tecnologia) no sentido de analisar a situação da educação superior brasileira e apresentar proposta de

reestruturação e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). As propostas, apresentadas pelo GTI, enfatizavam a reposição do quadro docente, ampliação de vagas para estudantes, educação a distância, autonomia universitária e financiamento e serviram de base para Reforma da Educação Superior Brasileira.

Os fundamentos, propostos pelo GTI, direcionaram medidas legais que foram sendo implantadas nos dois governos Lula (2003-2010), dentre as quais destacavam-se: o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), a Lei de Inovação Tecnológica, as Parcerias Público-Privadas, o Decreto que normatizava a Educação a Distância e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). O PROUNI previa a isenção de impostos e pagamento de mensalidades para instituições privadas, em troca de bolsas de estudos a alunos de graduação com baixa renda familiar. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) passou a conduzir o processo da avaliação do Ensino Superior, a partir do tripé: 1) avaliação das instituições de Ensino Superior; 2) avaliação dos cursos de graduação e 3) avaliação do desempenho dos estudantes. Ficava condicionado a esta avaliação o credenciamento/descredenciamento e obtenção de autorização para o oferecimento ou renovação de cursos. A Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004, (Lei de Inovação Tecnológica) prevê o repasse do montante principal das verbas de pesquisa tecnológica às universidades; o que, articulado à regulamentação das parcerias público-privadas, acabou por colocar a Universidade cada vez mais próxima aos interesses privados. O REUNI tinha como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na Educação Superior que, neste governo, se ampliara, principalmente, por meio da criação de cursos noturnos (OTRANTO, 2006).

No Governo Dilma (a partir de 2011), intensificou-se o processo de expansão que passou a incorporar uma maior ênfase na interiorização, por meio da criação de institutos e Universidades Federais em municípios populosos com baixa receita *per capita*. Além disso, foi implantado, em 2011, o “Ciência Sem Fronteiras”, que visava a estimular a mobilidade de estudantes, professores e pesquisadores mediante a concessão de bolsas para as áreas consideradas prioritárias/estratégicas em universidades estrangeiras.

Assim, as reformas, implementadas nesse período do Governo Dilma, foram direcionadas, especialmente, à ampliação, à interiorização e à internacionalização do Ensino Superior; intensificando a relação autonomia-avaliação-financiamento.

No que se refere às resistências, destacam-se, nesse período, as greves ocorridas em 2012, em Universidades Estaduais e em mais de 95% das IFES que reivindicavam

reformas direcionadas, em especial, às condições de trabalho e à carreira docente. Foi reconhecida como a greve mais longa e com maior adesão da categoria, superou outras greves como as de 1991, 1998, 2001 e 2005 (todas com mais de cem dias) e apontava para o descontentamento da classe em relação à situação de trabalho e às condições de vida da categoria. Não foram atendidas as principais reivindicações, e o longo período de negociações culminou com reajustes a partir de 25% até 40% (exclusivo para professores Titulares), parcelados em três anos (2013, 2014 e 2015) e com a sanção da Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012 que passou a prescrever a atual carreira e que foi complementada pela Medida Provisória 614 de 2013. Essas legislações dispunham sobre uma nova estruturação das carreiras e cargos do magistério federal brasileiro, contemplando o magistério superior, o básico, o técnico e o tecnológico. No que se refere ao Ensino Superior, as principais críticas a essa legislação referem-se ao fato de se condicionar a progressão na carreira a processo de avaliação de desempenho com critérios em aberto e o acesso aos níveis mais altos da carreira tornarem-se ainda mais limitados, ampliando-se os interstícios.

Mais recentemente, a presidente Dilma Rousseff sancionou a lei 13.243, em 11 de janeiro de 2016, denominada: “Marco Legal de Ciência, Tecnologia e Inovação”. Ela permite, dentre outros aspectos, que professores em regime de dedicação exclusiva, desenvolvam pesquisas dentro de empresas, e que laboratórios universitários sejam usados pela indústria para o desenvolvimento de novas tecnologias (em ambos os casos, com remuneração). Além disso, dispensou a obrigatoriedade de licitação para aquisição ou contratação de produto para pesquisa e desenvolvimento.

Observa-se, portanto, que sob a influência histórica de modelos como o francês, alemão e estadunidense, o Ensino Superior no Brasil foi se construindo, reformando-se e se consolidando. As reformas implicaram mudanças nas carreiras profissionais, na organização do trabalho; enfim, nos modos de trabalhar e viver de homens e mulheres que exercem o trabalho de professores do Ensino Superior.

Estudos como os de Mancebo (2007), Mancebo; Maués & Chaves (2006) e Vieira (2011) têm sinalizado para as implicações das Reformas Educacionais brasileiras sobre o trabalho docente, em especial, a partir da reestruturação econômica e do reajustamento social e político, iniciado nos anos 70. Em linhas gerais, esses estudos apontam que foram adotadas novas medidas jurídicas que culminaram com: racionalização de recursos; descentralização e avaliações gerenciais; ampliação do sistema ao menor custo possível e privatização dos sistemas educacionais.

De acordo com Mancebo (2007), essa realidade atinge, duplamente, o cotidiano das universidades. As instituições de Ensino Superior são convocadas não apenas a uma adaptação da atividade de trabalho docente; mas também, a ajustar seu “produto” às exigências mais recentes do capital. Por um lado, o docente passa a ser um trabalhador de um sistema produtivo-industrial, imerso em uma nova organização do trabalho; por outro lado, o produto do seu trabalho (trabalhadores qualificados, tecnologia e conhecimento científico) é fundamental à dinâmica do novo funcionamento socioprodutivo. Como consequência, o **fazer** dos professores do Ensino Superior Público brasileiro é permeado por: precarização, intensificação e submissão a rigorosos e múltiplos sistemas avaliativos.

1.3. A atividade docente no Ensino Superior brasileiro: pesquisas e considerações

A Universidade, as Reformas Educacionais do Ensino Superior, a expansão, a interiorização, o financiamento, as formas de avaliação, as condições de trabalho e a autonomia universitária têm sido tema de muitas pesquisas, tais como: Mancebo, 2007; Mancebo; Maués; Chaves, 2006; Vieira, 2011; Fávero; Bechi, 2017. Em um número bem menor, temos algumas pesquisas que se propõem a compreender/intervir, de forma situada, na atividade docente em Ensino Superior. No caso do Ensino Superior Público Federal, especificamente, identificamos duas teses de doutorado: uma intitulada “A temporalidade, a organização do trabalho e a avaliação da produção acadêmica: o caso do Instituto de Física da UFRJ” (ALVAREZ, 2000); e outra, intitulada “O trabalho e a docência em uma instituição de Ensino Superior pública: o caso dos professores de odontologia da Universidade Federal de Goiás” (FLEURY, 2013).

Na tese intitulada “A temporalidade, a organização do trabalho e a avaliação da produção acadêmica: o caso do Instituto de Física da UFRJ” (ALVAREZ, 2000) a autora propôs-se a verificar como acontece, no dia a dia de trabalho dos professores/pesquisadores do Instituto de Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro, o princípio da indissociabilidade, que preconiza – para as atividades desenvolvidas na universidade – a associação entre ensino, pesquisa e extensão. A abordagem teórico-metodológica, utilizada na tese, foi a ergonomia situada na atividade – com contribuições da ergologia –, a partir da qual, a pesquisadora se propôs desenvolver uma Análise Ergonômica do Trabalho (AET), com algumas adaptações. A autora articulou dispositivos que possibilitassem o estudo dessa atividade: um levantamento do funcionamento global do Instituto, com vistas às suas dependências; participação em duas

reuniões de congregação; 18 entrevistas com corpo técnico-administrativo, diretores, assessores, membro do comitê assessor do CNPQ na área. Foram escutados 16 pesquisadores, 10 doutorandos e 3 pós-doutorandos. As observações foram feitas com três grupos Integrados de Pesquisa do Instituto de Física. Os chefes dos grupos foram entrevistados e foram aplicados questionários aos demais integrantes. As observações foram seguidas de autoconfrontações e validações. Além disso, dispositivos coletivos foram usados para escuta, autoconfrontação e validação.

A referida pesquisa caracteriza e dá visibilidade à complexidade da atividade de trabalho no Instituto de Física. Em relação à avaliação do trabalho docente no Ensino Superior, a pesquisadora sinaliza para a necessidade de intervenção no atual modelo limitado a indicadores quantitativos de performance da produção científica, no sentido da elaboração de princípios de avaliação, a partir de um modelo multicritério, incorporando critérios qualitativos e um olhar clínico. Em relação às atividades de ensino, pesquisa e extensão, a autora refere que somente são, efetivamente realizadas porque existe uma intensa regulação das adversidades materiais, políticas e econômicas pelo corpo técnico-administrativo, pelos estudantes (graduação e pós-graduação), e pelos professores/pesquisadores, que gerem diversas variabilidades. Complementa a reflexão, referindo que o diálogo que os sistemas de funcionamento universitário e de pesquisa estabelecem entre si, faz com que haja um desequilíbrio entre ensino, pesquisa e extensão, que favorece um modo específico de fazer pesquisa acadêmica. Além disso, aponta para um sistema difuso e burocratizado com qual os professores têm de lidar.

Na tese intitulada “O trabalho e a docência em uma instituição de Ensino Superior pública: o caso dos professores de odontologia da Universidade Federal de Goiás” (FLEURY, 2013), a autora propôs-se a analisar as vivências dos docentes da Faculdade de Odontologia da Universidade Federal de Goiás (UFG), em relação ao trabalho. O referencial teórico-metodológico utilizado foi a Psicodinâmica do Trabalho. A partir desse referencial, realizou-se uma análise documental, entrevistas e encontros com os professores. Para a análise documental, a pesquisadora contou com os cadernos de avaliação institucional, e um diagnóstico organizacional, elaborado por empresa de consultoria especializada na área. As entrevistas individuais foram realizadas com onze professores. Realizaram-se dois encontros para validação das análises feitas, com participação de seis professores. Como resultados, a autora sinaliza que o sofrimento se relacionou ao medo de ser incompetente; ao estresse advindo da sobrecarga de trabalho e da pressão por publicação; aos conflitos interpessoais gerados pela competição por

recursos e *status*; à falta de reconhecimento financeiro e simbólico e à invasão do tempo de lazer do docente para concluir suas atividades. O prazer no trabalho foi relacionado ao ensino, à sala de aula, ao convívio com o aluno no processo de ensino-aprendizagem e à liberdade e à autonomia para o desempenho de suas atividades. As estratégias defensivas identificadas, nesse estudo, foram o isolamento e o individualismo. Os resultados sinalizam, portanto, que as pressões do mercado e os controles impostos nas universidades públicas, têm implicado sobrecarga de trabalho, fragilização do coletivo, isolamento, individualismo e limites à autonomia. Por outro lado, sinalizam o reconhecimento, por parte dos alunos, e a convivência com estes como mobilizadores de sentido e prazer no trabalho.

Essas duas investigações evidenciam a relevância em considerar dois princípios universitários que, apesar dos duros golpes que vêm sofrendo, mantêm-se graças à mobilização e investimento de trabalhadores e estudantes universitários, a saber: a) o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa, extensão e b) a autonomia universitária. A seguir, propõe-se algumas considerações iniciais acerca desses princípios, que serão desenvolvidas no decorrer da tese.

1.3.1. A atividade docente prescrita pelo Princípio da Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, somado às atividades administrativas

Conforme apresentado anteriormente, o Ensino Superior brasileiro tem suas raízes nas escolas jesuítas, voltadas à Filosofia e à Teologia. Esse modelo medieval foi abandonado e substituído pelo modelo napoleônico, caracterizado pela ênfase na formação profissional, descentralização no Ensino Superior, positivismo científico e extinção dos conteúdos religiosos. Entretanto, a despeito da reforma inaugurada na Alemanha por Humboldt, que inicia a universidade moderna com a concepção de universidade como a que realiza, simultaneamente, a transmissão e a produção de conhecimento; o Brasil Império manteve as universidades com características napoleônicas de formação profissional e criou institutos de pesquisa à parte, antes mesmo de criar universidades. Só a partir da Reforma do Ensino Superior de 1931, que o Ensino Superior passa a ser, oficialmente organizado, como universidade que têm como funções o ensino, a pesquisa e é introduzida a ideia de extensão na forma de cursos para a parcela da população que não tinha acesso ao Ensino Superior (ALVAREZ, 2004).

A partir da década de 1980, a concepção de universidade no Brasil, em especial no

que se refere à **indissociabilidade** entre ensino, pesquisa e extensão, marca o debate entre as propostas do governo e entidades, tais como ANDES, UNE e SBPC. Se por um lado, o governo propõe recuos em relação a essa **indissociabilidade**, por outro, essas entidades defendem as concepções de universidade pública, gratuita, autônoma, democrática e voltada aos interesses da grande maioria da população; o que se realizaria por meio da associação entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

O **princípio da indissociabilidade** foi, portanto, amplamente debatido pelos atores sociais envolvidos com a Educação Superior no Brasil e esteve ameaçado de extinção em vários momentos da história educacional superior do país. Entretanto, a partir da Constituição de 1988, esse **princípio** passa a fazer parte da Legislação Brasileira de Ensino Superior. O artigo 207 da Constituição estabelece que: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. A LDB nº. 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996, por sua vez, fixa em seu artigo 43, como finalidade da Educação Superior:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

O artigo 52 da LDB também faz referência ao princípio ao propor que: “as universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano”.

De acordo com Alvarez (2004), a **indissociabilidade** entre ensino, pesquisa e

extensão não se revelou como uma meta institucional, mas como uma prática a ser cumprida pelos docentes na universidade. Assim, as formas que o ensino, a pesquisa e a extensão passam a ser desenvolvidos nas IFES são as mais variadas, singularizadas para cada IFES, unidade, departamento e professor. Mais do que uma prescrição, esse princípio seria uma norma antecedente, que vem sendo renormatizada pelos professores/pesquisadores que se encarregam de dar-lhe concretude no meio acadêmico. Além disso, a autora defende a tese de que a principal razão que faz com que a universidade pública brasileira esteja conseguindo manter sua qualidade – apesar das dificuldades de infraestrutura e de pessoal – é a associação entre ensino, pesquisa e extensão.

Entretanto, apesar de se reconhecer que os limites entre os três elementos que constituem o princípio são tênues – alternando-se constantemente – os sistemas avaliativo e de financiamento das universidades públicas federais têm intensificado o trabalho docente e fomentado uma produtividade acadêmica caracterizada por desempenhos em termos de publicações. Privilegia-se, portanto, a pesquisa e a publicação de seus resultados.

A obtenção de recursos financeiros para universidade – via agências de fomento públicas e empresas privadas – que tem sido amplamente estimulada e assegurada pela legislação, é possibilitada, principalmente, por meio de pesquisas e editais. Além disso, a pesquisa também é estimulada, na medida em que a criação/manutenção de cursos de pós-graduação e a avaliação de docentes são condicionadas a critérios de produção, relativos a publicações de artigos e outros produtos de pesquisa. Assim, a pesquisa costuma ser vinculada aos cursos de pós-graduação e às regras da CAPES e CNPq.

Esse incentivo à pesquisa, entretanto, não é universal. O setor privado tende a investir em pesquisas sobre as quais tenham interesses lucrativos, mesmo que a longo prazo, motivo pelo qual são valorizadas áreas como as tecnológicas. Essas parcerias público-privadas conferem recursos que, muitas vezes, não são apenas destinados à pesquisa, mas ao departamento, à unidade e à universidade como um todo.

O ensino, por sua vez, conta com prescrições relativas à formação discente e ao número de horas mínimo atribuído aos professores para as atividades de ensino, que acabam por garantir o desenvolvimento dessas atividades. A extensão, entretanto, parece não possuir uma política efetiva de incentivo; o que faz com que seja eleita por alguns professores.

Além dos aspectos relativos ao ensino, à pesquisa e à extensão – considerados atividades-fim da universidade – as atividades administrativas que perpassam e/ou são demandas para garantir que as atividades-fim ocorram também foram sistematicamente

assumidas por professores em IFES. Dois aspectos costumam ser considerados sobre a realização das atividades administrativas por professores: a autonomia e a redução de recursos conferidos pelo Estado para esse setor do ensino.

1.3.2. Autonomia Universitária

Como mencionado anteriormente, a autonomia universitária sempre foi uma preocupação dos movimentos e entidades civis voltados ao Ensino Superior. Na criação da Universidade do Distrito Federal, em 1931, houve uma grande preocupação que a universidade pudesse contar com autonomia administrativa. A partir da Ditadura Militar, a preocupação com autonomia ficou mais evidente, e a própria ANDES resultou da unificação nacional do movimento docente em defesa de sua autonomia.

O relatório “Uma Nova Política para a Educação Superior” e o relatório GERES, em meados dos anos 1980, preconizam uma ampla autonomia didática, científica, administrativa e financeira às universidades. Entretanto, essa autonomia era articulada à captação de recursos de empresas públicas ou privadas. Nesse período, o financiamento das Universidades Públicas pelo Governo sofre uma intensa redução; e, como consequência, a própria autonomia é limitada no que se refere ao trabalho docente, que se torna mais subordinado aos interesses das empresas públicas e privadas que o financiam. O ANDES faz críticas a essas propostas e reivindica uma autonomia vinculada à democratização interna da Universidade e à garantia do financiamento estatal com dotação orçamentária global.

Assim, o princípio da autonomia universitária sempre foi uma constante nas pautas reivindicatórias dos movimentos docentes e estudantis; assim como encontra-se efetivamente incorporada à legislação brasileira. Reconhece-se, portanto, a relevância da autonomia à universidade e ao trabalho docente; o que convoca a reflexão sobre alguns movimentos atuais que tem sinalizado para retrocessos no que refere a autonomia dos professores na educação brasileira, incluído o Ensino Superior. Um movimento que merece destaque nessa reflexão é o “Escola Sem Partido” que forneceu base teórica para dois Projetos de Lei (PL) que pretendem alterar a LDB, com a inclusão do “Programa Escolas Sem Partido”. Os referidos projetos são: o PL 867/2015, de autoria do deputado Izalci Lucas Ferreira, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), na Câmara dos Deputados; e o PL 193/2016, de autoria do senador Mano Malta, do Partido da República (PR), no Senado Federal. Além do Senado e da Câmara Federal, diversas casas

legislativas, como as de Alagoas, do Rio Grande do Sul e do Distrito Federal, têm propostas semelhantes em andamento. Esses projetos propõem como objetivo a proibição de manifestações ideológicas e político-partidárias por parte de professores em sala de aula.

Ramos e Stampa (2016) sinalizam que esses projetos buscam neutralizar o trabalho docente e direcionar o currículo, impedito a circulação de conceitos marxistas, os debates sobre gêneros e sexualidade, submetendo os processos pedagógicos a convicções morais e religiosas. Essas imposições reproduzem discursos de conformidade e manutenção de desigualdades sociais, da intolerância religiosa e do preconceito de gênero. Os autores supracitados fazem um paralelo entre os discursos do movimento “Escola Sem Partido” e os discursos que embasaram a Ditadura Militar Brasileira (1964-1985), dada a similaridade entre eles, e entendem as imposições do “Programa Escola Sem Partido” como antidemocráticos e que trazem princípios políticos do regime de exceção.

Além dessa ameaça, a autonomia universitária – um princípio tão caro aos professores, e tão fortemente defendido pelos movimentos docentes e estudantis – tem sido afetado pelas mudanças nas formas de financiamento.

A legislação brasileira – via Constituição, LDB/96 – prescreve o Estado como responsável pela oferta de educação superior, gratuita e de qualidade. Entretanto, o Governo tem incentivado a entrada do capital privado nas universidades públicas, ao tempo que limita a alocação de recursos públicos às universidades federais; por outro lado, tem incentivado a expansão do setor privado desse nível de ensino. Assim, a forma como se estrutura e se organiza o financiamento público tem revelado uma tendência no sentido de dois processos: a expansão do setor privado; e a delegação, aos professores, da responsabilidade pela obtenção de recursos complementares para as universidades públicas.

No que se refere às parcerias, entre as instituições públicas e as empresas privadas, a lei nº 10.973 (Lei de Inovação Tecnológica) dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo. Visto que as receitas oriundas do Tesouro Nacional cobrem basicamente as despesas obrigatórias, referentes aos dispêndios de pessoal e encargos sociais, e aproximadamente 80% das despesas de custeio e de capital, demanda a busca por fontes alternativas de financiamento, de forma a complementar o aporte de recursos federais. É a captação e a vinculação de recursos públicos e privados ao orçamento das universidades federais que têm minimizado os

problemas de ordem estrutural, de manutenção e de investimentos que decorrem das limitações do Estado no provimento de recursos financeiros para o setor (FÁVERO; BECHI, 2017).

Portanto, as universidades públicas por vezes têm que buscar recursos junto a outras fontes que não a do fundo público. E alguns caminhos encontrados têm sido: a realização de pesquisa articulada a interesses do setor privado; a cobrança de mensalidade dos alunos; da prestação de serviços à população. Práticas que têm limitado a autonomia universitária, e que demandam compreensão mais ampla, especialmente, sobre como estão sendo realizadas nas situações de trabalho.

CAPÍTULO 2 – O TRABALHO E SUAS CONDIÇÕES INDIVIDUAIS E SOCIAIS

Sem desconsiderar toda a conjuntura apresentada no capítulo anterior e as experiências que têm sido apresentadas nas pesquisas acerca do trabalho docente, parte-se de entendimentos da Ergonomia, Ergologia e Psicodinâmica do Trabalho que sinalizam para o real do trabalho como situado no momento histórico e na atividade sempre criativa e única para cada coletivo de trabalhadores. No caso dos professores de Ensino Superior, parece haver uma diferença marcante na forma como o trabalho é realizado por cada coletivo de professores. Assim, mesmo ao considerarmos a realidade das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) ou de uma única IFES, é possível identificar diferenças na forma como cada coletivo de professores faz a gestão das atividades de forma singular em cada situação.

Neste capítulo parte-se, portanto, da concepção de situação de trabalho, incluindo a discussão sobre a atividade de trabalho e o contexto em que ela se insere. Em seguida reflete-se sobre como os trabalhadores se implicam para superar a defasagem entre o trabalho prescrito e real, em especial a partir das concepções de “inteligência prática” (DEJOURS, 1993; 2007a; 2011a; 2012a) e “dramáticas do uso do corpo-si” (SCHWARTZ, 2010c; 2014). A forma como corpo, trabalho e competências se desenvolvem e compõem um repertório pessoal é discutido na sequência. E, por fim, reflete-se sobre como se dá a construção de coletivos pela cooperação, que supõe deliberações e decisões para regular as atividades individuais, construir regras de trabalho compartilhadas; isto é, como os coletivos constroem-se nos espaços organizacionais a partir da troca de informações; do viver junto; da criação de regras, normas e valores no trabalho; do reconhecimento conferido.

2.1. O trabalho situado

Em meados do século XX, o tão mencionado Taylorismo partia da valorização do conhecimento científico, no sentido da formulação de métodos objetivos de execução, uniformes e “heteroprescritos”. Essa racionalização da organização do trabalho, a partir da introdução de normas e procedimentos sistemáticos e uniformes, visava identificar e caracterizar a melhor forma e única de execução do trabalho. Acreditava-se, portanto, em

uma possível adequação perfeita entre o trabalho concebido pela gerência e a execução por parte dos operadores.

Nessa perspectiva, se o trabalho de concepção fosse bem feito – ou seja, se os responsáveis pela concepção analisaram, organizaram e detalharam a forma de realizar o trabalho – então, chegar-se-ia à melhor maneira de realizá-lo e essa seria a única forma de fazê-lo. Acreditava-se na existência de uma maneira mais eficaz, mais econômica e menos custosa que, se aplicada, tudo funcionaria perfeitamente. As defasagens, identificadas a partir daí, eram atribuídas a um déficit da organização do trabalho. Isto é, se havia defasagem, é porque o trabalho fora mal concebido. Portanto, as intervenções – inclusive as da Ergonomia, nesse período – eram direcionadas à redução das defasagens, que eram analisadas como incidentes que deveriam ser suprimidos (DURAFFOURG; DUC; DURRIVE, 2010).

Porém, não importava mediante quais esforços, o trabalho real sempre era extraordinariamente mais complexo que qualquer antecipação do que deveria ser realizado. Ao se aproximar do trabalho humano em situações reais, a ergonomia revelou que o trabalho efetuado não corresponde ao trabalho esperado. Assim, um terceiro termo fora introduzido ao sistema homem-tarefa como conceito intermediário, um termo mediador que a ergonomia começou a utilizar para pensar o seu objeto: a atividade de trabalho (DURAFFOURG; DUC; DURRIVE, 2010; TELLES; ALVAREZ, 2004).

Esse intervalo é diferente da concepção sociológica de organização formal e organização informal, pois, para além do “constrangimento/autonomia” vinculados às relações de poder, a ergonomia situa a contradição na própria ordem da técnica, nos modos de operação, no ordenamento dos gestos, no engajamento dos corpos etc. Essa distância entre o que “deveria ser” realizado e o “trabalho efetuado” é reconhecida como universal a toda a atividade humana. A esse respeito, Schwartz refere que:

[...] se, mesmo no caso da organização do trabalho dita científica (e a expressão científica aqui é importante, registra que se trata de algo totalmente pensado, pré-determinado), se mesmo neste caso existe algo que escapa à determinação, à antecipação da atividade, então de uma certa maneira trata-se de algo que deve escapar sempre e por todo lugar. Podemos, então, sem dúvida, tirar conclusões gerais, até mesmo genéricas sobre a atividade humana, a partir do que se passou em torno do Taylorismo (SCHWARTZ, 2010a, p.39).

Portanto, as defasagens não são redutíveis, não podem ser suprimidas. Reconhecer a ubiquidade da defasagem implica reconhecer, filosoficamente, que a vida transcende os conceitos construídos pelos homens para pensá-la. E, seja qual for a situação, sempre

haverá uma distância entre o trabalho pensado (por nós mesmos ou por outrem) antes de executá-lo e a realidade desse trabalho. Essa distância marcada entre o trabalho prescrito (trabalho pensado teoricamente e antecipadamente) e o trabalho real (trabalho feito por alguém em determinado momento) é um princípio básico da ergonomia que já está bastante naturalizado, mas que contém questões fundamentais que demandam reflexão mais ampla (DURAFFOURG; DUC; DURRIVE, 2010; SCHWATZ, 2010a).

O entendimento de que o trabalho nunca é simples execução é unânime na ergonomia da atividade. Entretanto, não há uma ergonomia unificada, mesmo na ergonomia de língua francesa³. O campo da ergonomia possui diferentes correntes teórico-metodológicas. Assim, a forma de compreender e analisar essa discrepância entre tarefa e atividade é distinta, segundo os pontos de vista na ergonomia e em outras abordagens do trabalhar. Em algumas correntes, a referência à tarefa prescrita é essencial, busca-se, portanto, reduzir as variabilidades a partir de uma melhor prescrição, mesmo sabendo-se que é impossível anulá-las. Em outras perspectivas, a ênfase é dada na atividade do trabalhador e na gestão das variabilidades. Para alguns autores, a ênfase recai sobre a capacidade criadora (DANIELLOU, 2004a; DEJOURS, 2004).

2.1.1. O “antecipável” no trabalho

A concepção, proposta pelo taylorismo, de organização do trabalho como predição e controle do processo de trabalho, e a consecutiva evidenciação de que não é possível realizar estritamente o prescrito, conduziu, por vezes, o conceito de trabalho prescrito a uma ideia negativa de controle em oposição à autonomia necessária à realização do trabalho. Entretanto, existem diferentes modos de prescrição do trabalho; e o fato de o trabalho prescrito (tarefa) não ser realizável exatamente conforme pensado, não dispensa a prescrição. Para trabalhar, é necessário que haja a prescrição em termos de objetivos, procedimentos e regras; ou seja, o trabalhador necessita saber os resultados esperados e

³ A ergonomia costuma ser dividida, histórica e epistemologicamente, em duas perspectivas. Uma primeira ergonomia anglo-saxônica: centrada nos fatores humanos, na relação homem-máquina; visando à adequação de postos de trabalho; prioriza métodos científicos, baseados na generalização e quantificação. A outra perspectiva ergonômica, de língua francesa, privilegia a análise da atividade nas situações de trabalho a partir da interação dinâmica entre sujeito e tarefa (DANIELLOU, 2004a; WISNER, 1994). Entretanto, é relevante ressaltar que, apesar de ser comum encontrar essa divisão entre anglo-saxônica e francófônica, a ergonomia da atividade possui profícua inserção em outros países, a exemplo dos países de língua portuguesa, como Portugal e Brasil.

os meios para obtê-lo. Sempre há – e é necessário que haja – uma forma de antecipação em todo processo de trabalho. A concepção de tarefa é, portanto, fundamental à compreensão de uma das faces do trabalho, que, necessariamente, tem implicação sobre a outra (a atividade) (BRITO, 2006a).

O conceito de tarefa refere-se ao que se espera no âmbito de um processo de trabalho singular, com suas especificidades locais. Está vinculado a regras e objetivos fixados pela organização do trabalho, bem como, às condições dadas. A tarefa, portanto, é compreendida como um conjunto de condições e exigências a partir das quais o trabalho deverá ser realizado; envolve as prescrições e as condições dadas para a realização do trabalho, dentre as quais o ambiente físico. Assim, a tarefa tem sempre um caráter situado, pois, além dos objetivos, há um nível de divisão das tarefas que se define, localmente, e/ou depende dos meios colocados à disposição (DURAFFOURG; DUC; DURRIVE, 2010; SCHWARTZ, 2010a).

Brito (2006a) complementa essa concepção, ao sinalizar que entre a tarefa e a atividade existe um nível intermediário que corresponde aos objetivos que os trabalhadores, individualmente ou coletivamente, definem para si. Então, o trabalho prescrito, além de incorporar aspectos externos (heteroprescritos e condições conferidas), integra aspectos internos, produzidos pelo coletivo de trabalhadores.

A partir do conceito de tarefa, preconizado pela ergonomia, articulado a contribuições de Georges Canguilhem, Schwartz desenvolve a expressão “normas antecedentes” que também remete ao que é dado, exigido, apresentado ao trabalhador, antes de o trabalho ser realizado. Entretanto, o termo “normas antecedentes” amplia a concepção ergonômica na medida em que – além das formas de prescrição mencionadas, no que se refere à organização e condições do trabalho – integra os saberes técnicos, científicos e culturais que historicamente são incorporados ao fazer (SCHWARTZ, 2010f; BRITO, 2006a).

Essas normas antecedentes combinam: saberes técnicos, científicos e culturais a códigos organizacionais, relativos à divisão do trabalho e às relações de poder, de exploração econômica e dominação. Parte dessas normas são construídas pelos coletivos de trabalho e/ou demandadas por clientes ou usuários (na medida em que apresentam suas expectativas e exigências ao trabalhador). Além disso, as normas antecedentes são marcadas por valores: do bem comum (saúde, educação, igualdade etc.), além dos valores monetários (BRITO, 2006a).

Normas antecedentes, portanto, referem-se a tudo que funciona como antecipação da atividade, incorporando: (a) a heterodeterminação, ou seja, as prescrições, regras, regulamentos e condições conferidas; (b) construções históricas, isto é, a aquisição de experiência acumulada em um ofício que compõe um patrimônio conceitual, científico e cultural; (c) valores monetários e do bem comum. Sempre há, portanto, algo antecipável, um protocolo a ser respeitado, não apenas por questões de responsabilidade, mas por ser composto por normas construídas, a partir da experiência capitalizada e de decisões políticas e orçamentárias a serem traduzidas (SCHWARTZ, 2010a).

Mesmo que as normas antecedentes abarquem todas essas dimensões, ainda não dão conta de antecipar totalmente a atividade. O não antecipável sempre está presente na medida em que a atividade é inscrita no momento histórico, o que remete à singularidade e à impossibilidade de repetir, perfeitamente, situações humanas sociais e produtivas (SCHWARTZ, 2010a). Nesse sentido, Schwartz propõe a noção de “vazio de normas”, ao referir-se àquilo que escapa, que não pode ser previsto e/ou prescrito.

2.1.2. A ausência e o vazio de normas

A Ergonomia ensina que, ao realizar a tarefa, a pessoa encontra-se diante de diversas fontes de variabilidades, nomeadamente: variabilidades técnica e organizacional e variabilidades humanas intrassubjetivas e intersubjetivas.

As variabilidades técnica e organizacional referem-se à inexistência de estabilidade nos meios que se dispõem para trabalhar e na maneira como eles funcionam: são as oscilações habituais do processo produtivo (quantidades de processos, produtos, os serviços que podem variar de um dia para outro, ou no decorrer dos meses ou anos); ou os incidentes, imprevistos, mau funcionamentos e carência de condições materiais necessárias ao trabalho. Já as variabilidades humanas intrassubjetivas dizem respeito ao fato de as capacidades humanas variarem durante uma jornada de trabalho, de um período para o outro, no decorrer de sua história profissional; enfim, os resultados de experiências de um curto espaço de tempo não podem ser generalizados para um tempo maior. As variabilidades humanas intersubjetivas, por sua vez, referem-se à vasta diversidade entre os trabalhadores (qualificações e competências dos diferentes profissionais, a predominância de um dos gêneros ou não, diferenças culturais, de ritmo etc.) (WISNER, 1994; BRITO, 2006b).

As variabilidades, portanto, sempre estarão presentes. E, mesmo quando se investe na prescrição e tem-se um cenário em que, aparentemente, já estejam presentes todas as normas necessárias ao trabalhar, sempre haverá lacunas, um hiato a ser gerido pelos trabalhadores. A concepção “vazio de normas” fora construída por Schwartz no sentido de explicar esse hiato inusitado que demanda a criação de novas normas. São inúmeras as lacunas entre essa complexa rede de normas antecedentes e o que o Real impõe aos trabalhadores para que haja eficácia na atividade. (BRITO; MUNIZ; SANTORUM; RAMMINGER, 2011).

Além do vazio de normas, que é comum a toda situação de trabalho, Brito, Muniz, Santorum & Ramminger (2011) relatam situações em que ocorrem uma ausência de normas. A ausência de normas pode ocorrer quando normas são conflitantes, e não existem outras normas que indiquem caminhos para compatibilizar essas normas contraditórias; quando prescrevem metas impossíveis de atingir ou há carência ou ausência de condições para alcançá-las. Assim, diferente do vazio de normas que sempre acontece em qualquer situação de trabalho, a ausência de normas ocorre em situações em que não houve um rigor de investimento na organização, no planejamento, na construção da prescrição à atividade; ocorre quando uma norma anula a outra, quando as prescrições não estão claras; ou, quando não são conferidas condições à sua transmissão, ou à realização do trabalho. A ausência, neste caso, se dá, não no sentido de garantir a autonomia, mas porque não se investiu ou há uma desorganização na concepção do trabalho; e esse não-investimento pode ser contraproducente.

A ausência de normas que, por vezes, impõe-se aos trabalhadores, implica grandes limites ao trabalhar: são fixados objetivos e exigido aos trabalhadores que atinjam resultados que serão objeto de uma avaliação, sem que procedimentos e normas sejam fornecidos. Faz-se necessário organizar o trabalho, conceber um procedimento e fazê-lo de forma inteligente.

A pessoa que desenvolve a atividade deve, portanto, colocar em debate as várias fontes de prescrição, hierarquizá-las e fazer escolhas, quando não for possível lhes seguir simultaneamente. Assim como as prescrições, as normas antecedentes podem ser conflitantes, sendo necessário colocá-las em debate; o que é feito pelos coletivos de trabalho que enfrentam essa tensão, fazendo escolhas permanentemente. Essas escolhas conduzem a novas formas de desenvolver o trabalho, que poderão ser incorporadas às normas antecedentes posteriormente (BRITO, 2006a).

2.1.3. *Trabalho real: O trabalhar / A Atividade*

Nessa perspectiva, o trabalho real (atividade) consiste em toda a mobilização que envolve a realização do trabalho prescrito, considerando-se as restrições e as vantagens dispostas pelas variabilidades, pelos vazios e ausência de normas. A atividade, portanto, pode ser compreendida como a maneira pela qual as pessoas se engajam na gestão dos objetivos do trabalho, em um lugar e em um tempo determinados, servindo-se dos meios disponíveis ou inventando outros meios. Ou seja, é aquilo que é posto em jogo por aquele que trabalha para realizar o trabalho prescrito (tarefa) (TELLES; ALVAREZ, 2004; RAMMINGER, ATHAYDE, BRITO, 2013).

Assim, em qualquer atividade, mesmo naquela considerada mais simples, mecânica ou manual, sempre há uma operação inteligente e uma intensa atividade mental. Inclusive, no caso de tarefas muito repetitivas, aquele que trabalha faz regulações/ajustes/desvios (mesmo que infinitesimais) para garantir a continuidade da produção. Isso coloca em xeque expressões como “trabalho manual” ou “trabalho de execução” que negam a mobilização cognitiva e afetiva do trabalhador (BRITO, 2006b).

Brito (2006b) sinaliza que a atividade de trabalho se dá a partir de compromissos estabelecidos pelos trabalhadores para atender a exigências, por vezes, conflitivas e, até mesmo, contraditórias. Compromissos que atendem tanto a interesses relativos aos próprios trabalhadores (saúde, desenvolvimento de competências, prazer), quanto à produção, o que torna a atividade de trabalho sempre singular, haja vista referir-se ao trabalho de indivíduos singulares, realizado em contextos também singulares e variáveis (em suas dimensões materiais, organizacionais ou sociais). E a autora complementa:

Além disso, a defasagem entre a prescrição e a realidade do trabalho também se deve à diferença entre o discurso produzido sobre a prática e aquilo que os trabalhadores experimentam concretamente na prática. Trata-se dos limites das rotinas e protocolos que são tomados como referência, indicando que há sempre uma parte da atividade que não é traduzida em palavras. (p.289).

É por isso que a abordagem da Psicodinâmica do Trabalho, ao incorporar a descoberta da existência de um intervalo irreduzível entre trabalho prescrito e trabalho real, como uma grande contribuição, constrói sua concepção de trabalho como o *trabalhar*, que implica “sair do discurso para confrontar-se com o mundo”, que passa a ser compreendido como preencher a lacuna entre o prescrito e o efetivo, isto é, “*um modo específico de engajamento da personalidade para enfrentar uma tarefa definida por*

constrangimentos (materiais e sociais) ” (DEJOURS, 2012b, p.24). Nessa perspectiva, “os trabalhadores não “aplicam” os saberes adquiridos (não são “executores”), mas afetados pela situação de trabalho mobilizam-se, operando com o patrimônio de saberes adquiridos, produzindo novos elementos” (BRITO, 2006b, 289).

Dejours (2007a) refere que o trabalho real se produz no curso da ação, a partir do encontro do trabalhador com o real do trabalho. O autor faz a distinção entre real do trabalho e trabalho real, propondo a realidade como um estado de coisas; enquanto, diferentemente, do real do trabalho escapa à descrição e ao domínio da técnica e do conhecimento científico. O real é, portanto, aquilo que – mesmo que se faça um uso correto da técnica e dos conhecimentos – escapa e se torna um enigma a ser decifrado.

Há um paradoxo, no real. Quando todo o meu saber se choca com a resistência do mundo, estou no real. E o que eu considerava como verdadeiro aparece, de repente, como falso. O real é a verdade que se revela por sua negativa (DEJOURS, 2012a, p.39).

Assim, o trabalho é tudo aquilo que o sujeito deve acrescentar às prescrições para atingir os objetivos; é tudo que ele precisa dar de si para fazer frente ao que não funciona, quando ele tenta seguir rigidamente as prescrições. Esse *zelo*, necessário em toda atividade de trabalho, é concebido como certa forma de inteligência, somada a certas modalidades de mobilização dessa mesma inteligência. O trabalhar – a partir da mobilização dessa inteligência – implica um processo maior de subjetivação, ou seja, de ampliação da subjetividade (DEJOURS, 1992, 2009; 2011a, 2012a; MOLINIER, 2013).

Schwartz, dentre outros autores, opta pela noção de atividade de trabalho que considera mais fértil que a noção de trabalho real. Para ele, trata-se de uma noção que faz uma síntese de diversos elementos nas situações concretas: o biológico, o psicológico e o cultural, o individual e o coletivo, o fazer e os valores, o privado e o profissional, o imposto e o desejado. Este autor faz referência a dois registros. O **Registro Um** que corresponde ao que está presente na memória, é visível e relativamente interpretável; são os objetos, as técnicas, a tradição, o codificado, as regras, prescrições; enfim, é tudo que pode ser conservado, escrito e transmitido. E o **Registro Dois** que corresponde à ordem da própria atividade humana, ou seja, é a forma de as pessoas lidarem, em um dado momento, com o Registro Um. Desse modo, sempre que é necessário dar conta de algo, sem poder recorrer a procedimentos estereotipados, acontece a gestão; que supõe escolhas, arbitragens e, portanto, valores. Assim, todo trabalho é sempre uso de si por outros que se refere ao que vai desde as normas econômico-produtivas às instruções

operacionais, e uso de si por si que diz respeito aos compromissos microgestionários (SCHWARTZ, 2010a, 2010b 2014; DURRIVE, 2008).

Evidencia-se que, tanto para Dejours quanto para Schwartz, a particularidade da situação não se deve apenas a um meio infiel ou a um real externo; a experiência pessoal e coletiva compõe a configuração do trabalho real. Schwartz convoca um patrimônio histórico atravessado por valores compondo um “corpo-si”, que faz a experiência – o encontro do patrimônio com a situação específica. Dejours (2012a), por sua vez, sinaliza que o real não é apenas marcado pela temporalidade (dimensão primordial da transformação do real), pois, além das resistências que advêm do exterior, o trabalhador enfrenta aquelas que provêm de si mesmo, do real do inconsciente e o real das relações sociais e de dominação – já que trabalhar é, também, compartilhar atividades com os outros. Essas resistências – indissociáveis da compreensão da “situação de trabalho” – compõem o real do trabalho enfrentado e transformado pelo trabalhador, na configuração do trabalho real.

2.1.4. A situação de trabalho

Assim, distante de uma abordagem geral e globalizante da relação homem-trabalho, busca-se compreender um trabalho “encarnado” no curso da ação, aqui e agora. Incorporar o “trabalhar” (DEJOURS) e a “atividade de trabalho” como objeto de análise, é partir dessa concepção de um trabalho particular, “encarnado”, situado; sem, contudo, deixar de considerar os aspectos sociais, políticos, econômicos em que a atividade se inscreve. Por isso, opta-se, neste texto pela utilização da expressão “situação de trabalho”.

Molinier (2013) esclarece que, ao utilizar a expressão “situação de trabalho”, a Psicodinâmica do Trabalho ancora o termo “situação” na tradição fenomenológica da psicologia clínica. Para ilustrar o uso do termo, ela cita Michelet no dicionário Petit Robert, de 1993:

“Terrível situação: ela está enferma, grávida e viúva”. [...] A situação não é redutível a qualquer de seus componentes nem a soma destes. Ela não está apenas enferma, mas, ainda grávida e viúva: cada um desses três “estados” não vêm se somar aos demais, eles interagem entre si. A situação é não reprodutível e contingente (isso poderia não ter ocorrido) (MOLINIER, 2013, p. 315).

Assim, “situação” refere-se à instabilidade, evolução, sempre suscetível de transformar-se. Inscreve-se em uma temporalidade restrita, o que se contrapõe à ideia de generalização (MOLINIER, 2013).

De acordo com Rogard e Montmollin (1997), a concepção de “situação de trabalho” pode ser apreendida em sentido ecológico ou pragmático. A concepção ecológica – tradicional na ergonomia – refere-se às características físico-ambientais do local de trabalho, às condições conferidas ao trabalhador em termos de prescrições, aos objetivos a serem atingidos etc. Nesse caso, a situação é compreendida em seus aspectos extrínsecos, no sentido do contexto em que a atividade ocorre. Entretanto, a concepção que aderimos aqui, refere-se a que esses autores chamam “pragmática”, na qual a situação é compreendida, a partir do caráter dinâmico, intrínseco da atividade, dita precisamente situada; assim, incorpora: o operador como ator para sua atividade (ele modifica sua atividade); e uma atividade inscrita no tempo.

Os autores supracitados, ao introduzirem a ideia de situação de trabalho na concepção pragmática, a entendem como central à análise ergonômica visto que o ergonomista apreende uma situação de trabalho específica como um equilíbrio entre variáveis múltiplas, afetando a atividade observável e sendo afetadas por elas; o que impede generalização. Os elementos de situações de trabalho determinam e, por vezes, são determinados pela atividade. Essa concepção, portanto, incorpora a ideia de atividade (sempre situada) que vai se fazendo no curso da ação, transformando-se. Tanto a situação interfere na atividade, como ela se transforma.

Ao desenvolver uma reflexão acerca da análise do trabalho, Duraffourg; Duc; Durrive (2010) incorporam a discussão sobre a concepção de “situação de trabalho”, a partir da sinergia entre o macro e o micro. Nessa perspectiva, referem que não é possível estudar a “realidade”, em geral, e analisá-la, globalmente, pois, limitar-se a isso, incorre em um determinismo externo, em uma naturalização do contexto. Assim, é necessário recortar um objeto particular na realidade complexa; entretanto, esse recorte deve ser contextualizado, colocado em relação com elementos mais gerais. Ainda neste texto, Duraffourg introduz a concepção de “ponto de vista do trabalho”:

Os processos globais, a financeirização da economia, a subcontratação, os processos econômicos, técnicos, resumindo, as evoluções de toda natureza podem ser lidas – em uma parte essencial – o posto de trabalho. Eu não digo que é o único critério, eu reclamo simplesmente que a atividade concreta de trabalho das mulheres e dos homens seja um critério fundamental de apreciação das situações e de sua mudança. É o

que eu chamo *o ponto de vista do trabalho* (DURAFFOURG; DUC; DURRIVE, 2010, p.57-58).

O “ponto de vista do trabalho” inclui, portanto, contexto e atividade; deve-se, nessa perspectiva, partir-se da atividade, a fim de construir questões aos processos macros, de decisão, de concepção, de organização, de formação etc. Essa concepção é ilustrada por Daniellou (2004a) com a expressão (amplamente enaltecida) de “trama e urdidura”, em que “trama” se refere ao conjunto de procedimentos e meios; e “urdidura” diz respeito ao investimento “efetuado por indivíduos sempre únicos e singulares, com sua história e suas experiências, seus corpos e sua subjetividade, seus desejos e suas expectativas” (DURAFFOURG; DUC; DURRIVE, 2010, p.62).

Assim, a “situação de trabalho” é representada como “trama e urdidura”, devendo a análise partir dessa dialética entre macro e micro. E para Duraffourg “a análise do trabalho corresponde à análise da situação de trabalho, na qual a atividade se inscreve” (DURAFFOURG; DUC; DURRIVE, 2010, p.70). A análise da atividade é entendida como fundamental à apreensão das situações de trabalho, pois é necessário conhecer a atividade, compreender como se faz, com base em que critérios e meios etc. para, a partir daí, interpelar o conjunto da situação de trabalho.

Ao partir do entendimento de que a “situação de trabalho” contempla a atividade e os vários elementos que contextualizam e a tornam única, pode-se retomar a noção de real do trabalho, incorporada por Dejours, e a concepção de meio de trabalho, utilizada por Schwartz. Acreditamos que essas concepções ampliam a reflexão sobre a situação de trabalho.

Ao referir-se à concepção de situações de trabalho, Dejours propõe a necessidade de reconhecer a realidade das situações concretas, entendendo que esta está em contínuo movimento, em um equilíbrio livre e aberto à evolução e às transformações, um equilíbrio dinâmico, em contínuo deslocamento. E avança, ao falar em o “trabalhar” e o real do trabalho. Refere que o “trabalhar” coloca o sujeito em contato com o “real”, isto é, com a impossibilidade de realização da tarefa exatamente conforme concebida. A esse respeito, Dejours (2007b, 2008, 2012ab), reiteradamente, afirma que o real se revela ao sujeito que trabalha por sua resistência aos procedimentos, ao “saber-fazer”, à técnica, ao conhecimento e, até mesmo, à ciência. Ao “trabalhar”, ou seja, ao fazer a experiência do real, o sujeito que trabalha põe à prova todo o seu saber, que se choca com a resistência do mundo. Todo o modo operatório assimilado e elaborado pelo trabalhador não é suficiente para a realização do trabalho, colocando-o diante do inesperado – no real.

Assim como a ideia de atividade e contexto, aqui, o trabalhar e o real compõem a situação de trabalho (DEJOURS, 2007b, 2008, 2012ab).

Schwartz (2010c), que incorpora a ideia de atividade de trabalho da ergonomia, serve-se de Canguilhem (2005), ao cunhar a expressão meio de trabalho. Ele propõe que o meio combina toda sorte de “infidelidades”, sendo, portanto, impossível listar, totalmente, tudo o que o constitui. Esse meio, que incorpora aspectos humanos técnicos e culturais, é sempre infiel; em proporções variadas, mas sempre infiel. “Ele jamais se repete exatamente de um dia para o outro, ou de uma situação de trabalho a outra. Então, aí está uma ‘primeira infidelidade do meio’” (SCHWARTZ 2010c, p.189). Para fazer face a essa variabilidade do meio, os humanos devem criar novas formas de fazer o trabalho, o que seria uma segunda forma de infidelidade.

A partir das construções desses autores, “situação de trabalho”, na acepção que está sendo utilizada nesta tese, supõe, portanto, que a atividade (o trabalhar, para Dejours) é considerada de forma central na interface com múltiplas variáveis – humanas, técnicas, econômicas etc. A situação de trabalho contempla, portanto: a atividade; o trabalhador situado (em suas infinitas possibilidades); o contexto socioeconômico e as condições técnicas – um meio infiel, um real. Entretanto, não é a soma desses elementos que compõe a situação de trabalho, é a sinergia entre eles; é o equilíbrio entre essas variáveis que transforma a atividade, e é por ela transformado. Logo, é um equilíbrio dinâmico, inscrito num tempo, sempre propenso a transformar-se; o que torna impossível sua reprodução, sua generalização. Deve-se, portanto, reconhecer a impossibilidade de partir de uma compreensão do geral, do macro, para explicar uma situação de trabalho, mas sem deixar de reconhecer a impossibilidade em fugir dos constrangimentos sistêmicos.

2.2. Enfrentamento da defasagem entre prescrito e real: *a inteligência prática e as dramáticas do uso do corpo-si*

A ideia de um **meio infiel** (SCHWARTZ, 2010c) ou de um **real** que se faz conhecer pelo sujeito que trabalha (DEJOURS, 2012a) conduziu esses teóricos à análise dos processos envolvidos da realização do trabalho, ou seja, à análise sobre como os trabalhadores lidam com o real, como fazem a gestão das infidelidades. Os caminhos percorridos foram distintos, e dois conceitos foram elaborados e demandam atenção especial, a saber: o conceito de “Inteligência Prática”, proposto por Dejours (1993; 2007a;

2011a; 2012a) e a concepção de “Dramáticas do Uso do Corpo-si”, apresentada por Schwartz (2010c; 2014).

2.2.1. *Inteligência prática*⁴

De acordo com Dejours (2012a), ao constatar a impraticabilidade exata da prescrição, o trabalhador, inevitavelmente, será afetado, *a priori*, por uma experiência penosa – a experiência de “fracasso”. Aqui, apresenta-se uma particularidade da teoria *dejouriana*, a saber: a ideia de que o conhecimento do real chega à consciência, por intermédio de uma experiência afetiva, por uma surpresa desagradável. Nessa perspectiva, é sempre, afetivamente, que o real do mundo inicia sua manifestação para o sujeito, confrontando-o; impondo a passividade absoluta do sentir. Essa experiência é desagradável, podendo ser dolorosa, sentida como impotência ou angústia, até mesmo, irritação, raiva ou decepção, de desânimo ou desamparo (DEJOURS, 2007b; DEJOURS, 2012ab).

Se por um lado, a resistência do mundo real torna o fracasso inerente ao trabalhar, por outro, impele o sujeito a enfrentar o fracasso. O sofrimento vivenciado, inicialmente, de forma passiva, desencadeia sentimentos, tais como: surpresa, decepção, irritação, contrariedade. Em seguida, o sofrimento é incorporado à subjetividade, convertendo-se em exigência psíquica. “O sofrimento exige consolo, clama por alívio, precisa ser transformado, para ser superado. Em outros termos, de passivo, no início, o sofrimento provocado pela relação com o real converte-se em ‘protensão’ para o mundo em busca de solução” (DEJOURS, 2007b, p. 18).

Entretanto, a solução não é alcançada de forma simples. Ela demanda que o sujeito tolere o sofrimento, até que seja encontrado um meio, uma estratégia. São necessárias capacidade de suportar o sofrimento e obstinação para obtenção da solução. É, a partir do sofrimento propulsor e da tolerância, que surge a intuição para a solução (DEJOURS, 2007b).

Conclui-se, portanto, que, no caminho para a realização da tarefa, o trabalhador, inevitavelmente, será afetado pela impossibilidade de seguir estritamente a prescrição, o

⁴ Outros termos são utilizados nas publicações em Psicodinâmica do Trabalho para designar a “inteligência prática”, tais como: inteligência da prática, inteligência astuciosa, inteligência operária, inteligência criativa, inteligência do trabalho. Optou-se, aqui, pela expressão “inteligência prática”, por ser o termo utilizado, mais amplamente, nas recentes publicações do Dejours.

que mobilizará sua busca por solução; e, por vezes, será necessário inventar uma solução. A esse respeito, Dejours (2012a) refere-se à necessidade de recorrer a uma inteligência particular, que permita encontrar resposta para um problema cuja solução ainda é desconhecida ao trabalhador; uma inteligência que inventa, uma inteligência que pode ser criativa. A forma específica de inteligência mobilizada para ajustar, de forma criativa, a prescrição ao real do trabalho é uma inteligência prática, amplamente distinta do saber técnico/acadêmico.

O trabalhador implica sua personalidade, sua afetividade, sua cognição e seu corpo, no exercício da sua “inteligência prática” para transformar o hiato (entre prescrito e real) em produto do seu fazer. Essa inteligência molda-se em acordo com as dificuldades imperativas no decorrer da atividade. O indivíduo mobiliza-se, capacitando-se para criar algo, descobre-se, inventa-se para sobrepujar a insuficiência da prescrição. Portanto, a inteligência prática, neste percurso, é também chamada de inteligência criativa e inventiva. (DEJOURS, 2012ab).

A essa inteligência, é atribuída a astúcia no emprego da experiência para a criação de algo novo, distinto da prescrição/do rotineiro. Possui suas raízes epistemológicas na psicologia histórica e na antropologia histórica de Jean-Pierre Vernant e Marcel Détiene, que desenvolveram uma interpretação do termo grego *métis* que é, etimologicamente, o núcleo do termo *metier*. Refere-se a atividades relacionadas à técnica, principalmente, à fabricação (*poièsis*) (DÉTIENNE; VERNANT, 2008).

Na mitologia grega, a primeira esposa de *Zeus*, *Métis*, é a deusa da prudência, das habilidades e dos ofícios. Seu nome combina sabedoria e astúcia. *Zeus* (deus soberano do Olimpo) a engoliu, temendo ser destronado por um dos futuros filhos do casal que se tornaria o deus dos deuses. Ao devorar *Métis*, *Zeus* impede o nascimento desse filho profetizado e assimila a prudência, a inteligência artilosa, astúcia para se manter no poder, estando sempre pronto para intervir, de forma antecipada, nos perigos ao seu reinado.

Détiene e Vernant (2008) concebem *métis* como uma forma de inteligência e pensamento que possibilita a seu detentor vencer sem o uso da força, na medida em que consegue mobilizar astúcia (*dólos*), aproveitar as vantagens (*kérde*) e o momento oportuno (*kairós*). Essa articulação é descrita como complexa, porém coerente. Articula sagacidade, precisão, esperteza, atenção e senso de oportunidade. “Ela se aplica a realidades fugazes, moventes, desconcertantes e ambíguas, que não se prestam nem à

mensuração precisa, nem ao cálculo exato, nem ao raciocínio rigoroso” (DÉTIENNE; VERNANT, 2008, p.11).

Apesar de ser considerado um tipo de inteligência de extrema importância no mundo grego, principalmente no que se refere ao trabalho e às técnicas, a *métis* apresenta ambivalência ética, pois, além da qualidade da astúcia, incorpora a possibilidade da fraude, dá abertura para o ilícito. Nesse sentido, a *métis* possibilita a antecipação, o agir e o sucesso; entretanto – ao se transpor o nível do aceitável – pode conduzir à punição. Assim, o detentor de *métis* deve conhecer seus limites para vencer, sem infringir a fronteira entre o permitido e o censurável, evitando, assim, a punição.

Se por um lado, essa astúcia refere-se à criação e à incorporação do novo (inovação) ao que já é conhecido/rotina; por outro lado, demanda conhecimento/familiarização com a realidade de trabalho. É uma inteligência com ênfase na eficácia, mas que lança mão da liberdade em infringir certas regras e leis; implica empregar habilidade, na economia do esforço. Resumidamente, Dejours refere que:

O mais importante nas características dessa inteligência é que ela permite o imprevisto, a inventividade, a busca de soluções. Possibilita embrenhar-se por caminhos insólitos, em situações novas, desconhecidas, inéditas. É uma inteligência astuciosa, mas também inventiva, criativa, por vezes debochada e até insolente. Os gregos dizem tratar-se de uma inteligência curva, pois não segue as vias bem traçadas e nítidas do raciocínio lógico (DEJOURS, 2012a, p.42).

No sentido de caracterizar a inteligência prática, Dejours (2011a) descreve cinco características metapsicológicas: 1) é fundamentalmente enraizada no corpo; 2) concede maior importância aos resultados da ação do que ao caminho empreendido para alcançá-los; 3) está presente em todas as atividades de trabalho; 4) possui poder criador; 5) é amplamente difundida entre os homens e mulheres em seu aspecto potencial.

O corpo desempenha um papel essencial no processo de construção dessa inteligência. Quando acontece algum imprevisto ou risco de acidente, o trabalhador percebe, previamente, por meio dos sentidos e, baseado em uma experiência prévia da situação de trabalho, ajusta a atividade, antes mesmo que tal imprevisto ou risco esteja presente no âmbito de seu pensamento lógico. Ou seja, a partir de uma experiência anterior, vivida e experimentada da situação comum de trabalho, o corpo do trabalhador percebe o acontecimento, problematiza-o e propõe suas possíveis soluções. A astúcia dessa inteligência solicita os sentidos para dar conta do imprevisto do trabalho. Dessa forma, a inteligência prática está enraizada no corpo, distinta da cognição, entendida

como processo mental. Inclui um conhecimento corporificado, histórico e cultural (DEJOURS, 2011a).

Em relação à ênfase nos resultados da ação em detrimento do percurso necessário para alcançá-los, Dejours (2011a; 2012a) refere que o corpo reage de forma econômica no sentido de poupar esforço (do próprio corpo) e sofrimento. Convém, portanto, alcançar a melhor forma de atingir resultados com o mínimo de energia investida.

Essa inteligência está presente em todas as atividades de trabalho, não apenas em atividades manuais, mas também nas atividades consideradas majoritariamente intelectuais. E é amplamente difundida entre os homens em seu aspecto potencial, pois ela pode se manifestar em qualquer pessoa, desde que esteja em boas condições gerais, minimamente com boa saúde. É pulsional, manifesta-se de forma espontânea entre os trabalhadores. O envolvimento e a dedicação do sujeito, para garantir sua astúcia no uso da inteligência prática, têm como benefício o sentido do trabalho. Portanto, não são necessárias intervenções, objetivando prescrevê-la (o que é impossível) ou incentivá-la. Faz-se necessário apenas evitar os limites às condições necessárias à sua manifestação, já que não basta apenas a força pulsional e o desejo de criação (DEJOURS, 2011a).

A primeira condição para que haja a mobilização da inteligência prática é, portanto, a existência de uma prescrição flexível que possibilite autonomia aos trabalhadores. Enquanto requisitos individuais, a potencial capacidade criadora e imaginativa que o sujeito tem para subverter a prescrição depende das condições psicoafetivas do exercício da “ressonância simbólica”. A ressonância simbólica articula a história singular do sujeito ao mundo atual e público do trabalho. É a reinterpretação do teatro da infância no teatro do trabalho que lhe vale como substituto. Ou seja, para que a curiosidade fundamental do sujeito seja convocada, é necessário que a atividade tenha sentido para ele. Assim, o sujeito enfrenta as adversidades no trabalho pela reatualização de sua curiosidade original, sem a necessidade de abandonar seu passado e sua memória (DEJOURS, 2007a; 2011a).

2.2.2. *Dramáticas do uso do corpo-si*

Conforme apresentado anteriormente, Schwartz (2010c) assevera que as “normas antecedentes” – normas anônimas e anteriores ao agir humano – são insuficientes para a realização do trabalho. Há, portanto, um “vazio de normas” a ser gerido pela pessoa que trabalha. Para ele, essa gestão dá-se pelo que ele, inicialmente,

denominou “uso de si”. Isto é, há sempre uma demanda incontornável feita a alguém que precisará fazer uso de seu capital pessoal, de suas habilidades, de seus recursos. De um indivíduo singular, convocam-se capacidades bem mais amplas que as prescritas na tarefa. A atividade é, portanto, sempre um fazer diferente, nunca é simples execução, sempre um uso de si.

Dada a ubiquidade da insuficiência das prescrições, ao trabalhar, o sujeito tentará, incessantemente, reinterpretar as normas que lhes são apresentadas, configurando o meio como o seu próprio meio; ele tenta “recentrar” (mesmo no infinitesimal) o meio em torno daquilo que são suas próprias normas. Ele faz escolhas para dar conta do que falta; e, em parte, transgride certas normas, distorce-as. Assim, entre as exigências oriundas de fora pelas normas antecedentes e aquelas advindas das próprias normas da pessoa que trabalha, dá-se um “debate de normas” que culmina com a reinvenção das normas; ocorre uma “renormatização”. (DURRIVE; SCHWARTZ, 2008).

As “renormatizações”, balizadas por valores, vão ocorrendo, atribuindo sentido à vida do trabalhador, construindo uma “normatividade”. Não há apenas uma sujeição ao meio, mas também uma transformação do meio e de si mesmo. A saúde está justamente aí, na capacidade de ser normativo em relação às infidelidades do meio. A vida não é algo produzido pelo meio, mas a constante tentativa de criar-se, parcialmente, de se colocar como um centro em um meio. Destarte, a pura execução não é apenas “impossível”, ela é também “invivível” (SCHWARTZ, 2010c; DURRIVE; SCHWARTZ, 2008).

Cada pessoa lida com as lacunas do seu modo, da sua maneira pessoal de reagir, conferindo ao meio uma dimensão bastante ressingularizada, desanonimando-o. Assim, a gestão feita pelo trabalhador contribui para singularizar o meio ainda mais, constituindo-o como uma fonte de variabilidade suplementar, tornando-o ainda mais infiel. As normas próprias a que o indivíduo se coloca para tratar o impossível/invivível têm raízes em saberes e valores acumulados e reprocessados, permanentemente, na sua própria história. A situação de trabalho emerge como uma matriz de variabilidades; e, visto que se inventam “outros possíveis” para tratar os acontecimentos, é também matriz de história. As normas antecedentes ganham historicidade a partir das “renormatizações”; e criam-se, assim, “reservas de alternativas”, ou seja, outras possibilidades para agir (até nas menores ações cotidianas) (SCHWARTZ, 2011; SCHWARTZ, 2010c; DURRIVE; SCHWARTZ, 2008).

Sempre que o vazio de normas se dá, as reservas de alternativas são convocadas. São produzidos e mobilizados saberes e modos operatórios, a partir dos quais, escolhas

devem ser arbitradas no sentido de definir a melhor forma de atuar naquela situação de trabalho real. Há um exercício permanente de mobilização da inteligência e dos desejos do trabalhador, de estabelecimento de relações com seus projetos de vida, da forma de se relacionar com os outros, enfim, corpo e mente são convocados (DURRIVE; SCHWARTZ, 2008).

Nesse sentido, Schwartz (2014) esclarece que o termo “si” fora escolhido por ele, na tentativa de qualificar a base desse “recentramento” – que não se restringe só ao corpo, nem apenas à “alma” – o “si” é evocado, no sentido de contemplar o corpo vivo que é, ao mesmo tempo, corpo de um ser psíquico e histórico.

Portanto, ao se deparar com a situação sem antecedentes *stricto sensu*, o trabalhador escolhe – em função de valores – dentre as alternativas que lhe são possíveis. Ao escolher, o trabalhador escolhe a si mesmo. E essa escolha implica riscos: o risco de falhar, de criar dificuldades novas, de desagradar; enfim, há possibilidade de fracasso – por isso, o sofrimento no trabalho (SCHWARTZ, 2010c, p.195).

Assim, fazer uso de si implica fazer escolhas e, em seguida, ter que assumir as consequências de suas escolhas. Essas escolhas são arbitradas a partir de debates de normas que são ao mesmo tempo: debates consigo mesmo, dos valores da economia do corpo; e debates da ordem do social do **bem viver juntos**. Não se escolhe apenas uma forma de fazer o trabalho, escolhe-se a forma como se irá relacionar com os outros. Esses outros podem ser os colegas com os quais escolhemos trabalhar, o empregador, alguém que avalia o nosso trabalho. Enfim, os outros que perpassam a atividade estão presentes na escolha. Ao escolher a forma como realizar o trabalho, escolhe-se sua relação com o outro, escolhe o mundo em que quer viver (SCHWARTZ, 2014; SCHWARTZ, 2010c).

O uso de si, portanto, não é apenas um uso de si por si, é também um uso de si por outros, pois o universo da atividade de trabalho é marcado por normas científicas, técnicas, organizacionais, gestionárias e hierárquicas. O trabalhador, então, faz uso de si a partir de escolhas pessoais, porém marcadas por todas essas normas. O outro está presente na intimidade das escolhas, nos destinos que se escolhe para si; entretanto, a forma como se responde aos outros é pessoal. É, portanto, inevitável pensar nessas duas dimensões ao mesmo tempo. Essas duas polaridades do uso de si necessitam ser permanentemente articuladas, pois, apesar das exigências dos outros que perpassam a atividade, há também a exigência do novo, de um destino a ser vivido. Para Schwartz (2010c), estaria aqui, a problemática e a fragilidade do trabalho, a dramática do uso de si. Em alguns momentos, essa dramática é quase invisível porque a situação é quase

rotineira; em outros momentos, revela-se mais forte, mais angustiante, é preciso escolher, ao passo que se escolhe a si mesmo (SCHWARTZ, 2010c).

A partir de sucessivas reformulações, Schwartz passa da ideia de atividade de trabalho como uso de si (por outros/por si) à expressão mais completa “dramática de uso do corpo-si” (remetendo “dramática” à necessidade contínua de travar debates com normas). E, ao evocar o “corpo”, constrói uma alternativa ao conceito de subjetividade. Refere que existem escolhas que são feitas no nível da consciência, mas muitas outras que são feitas automaticamente, quase inconscientemente, arbitradas pelo corpo – mas, não um corpo que se opõe à alma. É o corpo marcado por uma inteligência – que passa pelo muscular, pela postura, pelo neurofisiológico – mas que se constrói histórica e culturalmente. Essa entidade – que atravessa tanto o intelectual, o cultural, quanto o fisiológico, o muscular, o sistema nervoso – seria o **corpo-si** (SCHWARTZ, 2014).

Para além das condições e da organização do trabalho, os teóricos da Psicodinâmica do Trabalho e da Ergologia, ao se aproximarem da atividade, depararam-se com a singularidade e a complexidade da pessoa que trabalha. O que se encontrou entre a inesgotável defasagem prescrito-real foi o fazer que, por mais que seja realizado por uma pessoa, é sempre coletivo e sempre implica algo de singular. E, em movimentos de aproximação e afastamento da noção de subjetividade, teorizaram sobre os processos experienciados por aqueles que estão implicados no trabalhar. Dejours convoca uma subjetividade ancorada e constituída a partir do corpo. Ao propor o termo “corpo-si”, Schwartz, por sua vez, introduz uma alternativa à concepção de subjetividade, evidenciando alguém que se apresenta por inteiro – corpo, alma e história.

A superação do dualismo cartesiano introduz o corpo nas teorias sobre a inteligência e as competências mobilizadas no trabalhar. Inteligência e competências que, por vezes, compõem saberes amplamente distintos do saber técnico/acadêmico e que se constroem a partir das “infidelidades do real” que se impõem. Fala-se em racionalidades – distintas das racionalidades cognitivo-instrumentais – que se constroem, historicamente, a partir da experiência do trabalhar e implicam mobilização, engajamento e aceitação de riscos.

Dejours avança, nessa perspectiva, ao falar da inventividade, astúcia e criatividade, empregadas em uma inteligência prática, enraizada no corpo. Schwartz

evidencia as escolhas e os debates de normas e valores implicados nessa escolha. Ambos sinalizam que, ao trabalhar, não apenas se produz no mundo, mas constrói-se esse meio e a si mesmo; amplia-se a subjetividade, desenvolvem-se competências.

2.3. A construção de Si: o corpo, o trabalho e o desenvolvimento das competências

2.3.1. O corpo psíquico e histórico

No sentido de avançar na compreensão da concepção de **corpo** – que não é o corpo objetivo estudados pelos biólogos – Dejours (2012a) recorre à Psicanálise, em especial aos textos de Freud e Laplanche; e, à Filosofia, a partir da Filosofia Primordial de Maine de Biran e reflexões de Michel Henry. A partir dessas referências Dejours se propõe construir uma **metapsicologia do corpo**. Nessa empreitada, expõe um processo que vai do corpo biológico/fisiológico a um segundo corpo, um **corpo subjetivo**. O início da constituição desse segundo corpo se daria logo no início da vida, quando o bebê deixa de ser passivo e de se comportar apenas instintivamente.

Tanto a partir da psicanálise quanto da filosofia biraniana, o corpo biológico é apresentado como ponto de partida para o desenvolvimento do pensamento, da individualidade, da subjetividade. Inicialmente, portanto, há sempre o corpo da criança funcionando instintivamente.

Em acordo com a “Filosofia Primordial” de Maide de Biran, Dejours (2012a) sinaliza para a mudança substancial que ocorre quando os sons vocais da criança (gritos, choro), que inicialmente eram emitidos instintivamente, passam a ser emitidos voluntariamente, com intenção de pedir socorro. A partir dessa emissão voluntária do som, a criança percebe sua individualidade, sua vontade que se expressa para fora. E, os sons que antes eram emitidos por impulso do instinto sensitivo, passam a ocorrer por um esforço da motricidade, de forma espontânea. A criança passa a ouvir ao tempo que sente os esforços vocais que faz para vencer a resistência do corpo e do meio, assim, tem percepção redobrada de sua atividade, percebe causa e efeito no seu feito. Esse seria o primeiro momento de reflexão, no qual a criança ao perceber o feito, percebe-se enquanto um corpo individual e sujeito desse processo. Essa primeira reflexão conduz à atividade intelectual propriamente dita. O desenvolvimento do pensamento implica, portanto, o corpo, visto que o Eu seria o corpo presente para si mesmo, seria um Eu-Corpo (DEJOURS, 2012a).

Na teoria biraniana, portanto, o conhecimento imediato do Eu se dá a partir de um esforço desejado. A vontade se depara com as resistências orgânicas⁵ e a resistência externa⁶. Assim, como esse movimento voluntário sempre encontra resistência, demanda a realização de um esforço. E, é esse esforço que permite que se reconheça a vontade, o próprio esforço e a si mesmo. É, portanto, um esforço sensível que possibilita a apercepção imediata de si próprio, a emergência do Eu. Nasce, então, um segundo corpo que – diferentemente do corpo orgânico originário – tem consciência de si. O nascimento do pensamento, da inteligência se daria nesse processo. Esse corpo apropriado pelo sujeito torna-se um corpo propriamente subjetivo (DEJOURS, 2012a).

Ao considerar solipsista a teoria biraniana, Dejours (2012a) recorre à teoria da sedução generalizada de Laplanche para avançar na discussão desse Eu-corpo, incorporando a relação com **os outros** e a construção do inconsciente. A partir de Laplanche, Dejours propõe que é na relação desigual entre a criança e o adulto que se constrói na criança um segundo corpo – o corpo erógeno. Mas, é também a partir dessa relação que se constitui o inconsciente.

A partir da Teoria da Sedução Generalizada de Laplanche, a sexualidade é introduzida como propulsora da emancipação do Eu em relação à ordem biológica. Nessa perspectiva, a ideia de uma Sedução Generalizada⁷ refere-se às **mensagens** emitidas inevitavelmente pelo adulto na relação desigual com a criança. Refere-se, portanto, à produção da subjetividade da criança na relação desigual com um outro (adulto), que implicará na produção de um “corpo erótico” (DEJOURS, 2012a).

A construção desse “corpo erótico” inicia-se bem cedo, antes da linguagem, quando ocorrem as primeiras comunicações desiguais entre o bebê e o adulto, durante os cuidados com a higiene e alimentação desses bebês. As concepções de **apego** – comportamentos, de agarramento, busca de colo e calor no contato com o corpo adulto – e *retrieval* – comportamento de cuidados por parte dos adultos – são introduzidas para apresentar essa primeira forma de comunicação. Entre o apego e os cuidados dispensados

⁵ As resistências orgânicas são as próprias resistências do corpo, ou seja, a resistência do músculo e sua tendência a inércia que se opõe ao movimento voluntário.

⁶ A resistência externa é a resistência do mundo material ao movimento voluntário.

⁷ Diferente da concepção de sedução restrita que Freud apresentou inicialmente sobre os atos cometidos pelo adulto sobre as crianças que implicariam em organizações psicopatológicas, a ideia da Sedução Generalizada refere-se às mensagens emanadas do inconsciente sexual dos adultos durante os cuidados com as crianças e que demandam trabalho de interpretação por parte destas.

às crianças, ocorre essa primeira forma de comunicação. E, as mensagens enviadas pelos adultos são inevitavelmente carregadas de conteúdos eróticos, mesmo que inconscientes.

Nessa relação desigual com o adulto, o recém-nascido, assim como a criança, descobre o seu corpo e a afetividade; o corpo é o mediador da relação entre o adulto e a criança; o corpo é sinalizado como local geométrico a partir do qual se expande progressivamente a subjetividade. Assim, parte-se inicialmente de uma demanda instrumental: cuidados para o desenvolvimento do corpo biológico do recém-nascido e da criança. Entretanto, esses cuidados acabam por provocar sensações, prazer, desejo, excitações; enfim, a dimensão erótica emerge. A partir do momento que a criança começa a experimentar, descobrir e conhecer seu próprio corpo; ela transforma-se. Nasce assim, um segundo corpo, o corpo erótico a partir do primeiro corpo fisiológico (DEJOURS, 2012a).

Dejours (2012a) refere que as mensagens, comprometidas com conteúdos da sexualidade do adulto, ao serem recebidas pelas crianças, transmutam-se em exigência de trabalho de tradução para a criança, trabalho de tradução da mensagem e de sua dimensão enigmática. E, por mais que as crianças se empenhem na tentativa de traduzir essas mensagens, as traduções sempre serão imperfeitas e incompletas. O material não traduzido pelas crianças originarão as fontes pulsionais que participarão da formação do inconsciente da criança. Esse processo de criação do inconsciente da criança é descrito, pelo autor, da seguinte forma:

Os resíduos não traduzidos não deixam de insistir e de pedir um retorno, de suscitar assim novos ensaios e assim indefinidamente: em função da especificidade das traduções tentadas pela criança, são sedimentados resíduos que se singularizam como fonte de excitação autônoma: objeto-fonte da pulsão, é assim que são qualificados por Laplanche, para lembrar que antes de tornar-se fonte, na origem, eles foram carreados do exterior, pelo adulto (DEJOURS, 2012a, p. 104).

Tem-se, portanto, o surgimento do Eu e do pensamento a partir do processo de tradutibilidade, ao tempo que se implanta o inconsciente no corpo a partir do não traduzível, que se torna fonte da pulsão.

Ao articular psicanálise à filosofia biraniana, Dejours (2012a) refere que a psicanálise instala o sexual no princípio mesmo do pensamento ao passo que a filosofia introduz a ideia de um esforço voluntário que implica na apercepção e formação do Eu. Pela apercepção e pela tradutibilidade tem-se o pensamento e o corpo deixa de responder exclusivamente às necessidades fisiológicas. A criança revela que passa a usar a boca não

apenas para se alimentar, mas também para satisfação de seu prazer; ao fazer isso, descobre que não é escrava de seus instintos e necessidades, então, busca ser sujeito de seu desejo. Assim, uma por vez, as partes do corpo tornam-se zonas erógenas, tendo suas funções fisiológicas subvertidas no sentido da construção do corpo erótico.

Apesar da indiscutível distância entre os processos descritos por Freud e Maine de Biran, Dejours (2012a) sinaliza para a convergência dessas teorias no que se refere à formação de um Eu-Corpo, em outros termos, do segundo corpo que se desprende do corpo biológico⁸. E no sentido de articular essas duas teorias de duplicação do corpo, incluindo tanto o prazer como o pensar do segundo corpo, Dejours refere que:

Na concepção freudiana, a busca pelo prazer sexual, que está no princípio da sexualidade, supõe a mobilização de uma ação. A pulsão, por sua meta, sempre define uma ação, e realiza a mediação para que se encontre um caminho particular para procurar, ou mesmo obter, o prazer. Ora, essa ação é, antes e fundamentalmente, uma ação corporal, que implica a mobilização de um querer. O que mostra Maine de Biran é que esta ação voluntária, este esforço, está também fundamentalmente no princípio do pensamento. Ao assumir essa dimensão não percebida por Freud do que implica a busca, ou mesmo a repetição voluntária do prazer, é possível realizar a ligação do sexual com o pensamento, em outros termos, a busca da excitação (desagregação) com o pensamento (ligação) na esfera mesmo do corpo pensante. Forma mais sofisticada, sem dúvida, do autoerotismo biológico de repetição, o que não ajuíza corretamente o que fundamenta a especificidade do erotismo em relação à ação reflexiva (DEJOURS, 2012a, pp.93-94).

De Maine de Biran, Dejours incorpora, portanto, a ideia de que é a partir do esforço voluntário que se constrói o Eu pela apropriação progressiva do corpo e que se possibilita a emancipação do sujeito em relação à ordem biológica. Da Teoria da Sedução Generalizada, estaria na sexualidade a possibilidade de emancipação do Eu em relação à ordem biológica. Entretanto, se tanto a sexualidade quanto o esforço sensível abarcam corpo e pensamento, a diferença está no fato de a sexualidade conferir um lugar essencial ao outro: “a teoria do esforço é solipsista, a teoria da sedução é comunicacional” (DEJOURS, 2012a, p.99).

A partir dessa compreensão de como se constrói o “corpo subjetivo” – isto é, pensante e erótico – o corpo é evidenciado como sendo o princípio da subjetivação no mundo. É do corpo que advém o pensamento, legitimado por uma história particular que confere irreduzível singularidade, faz com que seja diferente de todas as outras histórias.

⁸ O corpo biológico refere-se ao corpo do instinto em Maine de Biran e o corpo da auto conservação em Freud.

Ou seja, é o corpo que afetivamente experimenta a vida; e, essa experiência afetiva mobiliza o pensamento. Assim, é do próprio corpo que provém a genialidade de um pensamento, ou seja, na medida em que o corpo é posto à prova, sua sensibilidade, sua erogeneidade são mobilizadas e produzem o pensamento, a criatividade. A subjetividade incorpora tempo e história a partir dos registros de sensibilidade vividos pelo corpo; esta sensibilidade mais ou menos desenvolvida, mais ou menos variada marca a construção histórica do Eu-Corpo (DEJOURS, 2012a).

Apesar de se afastar da ideia de **subjetividade**, Schwartz (2010c) também evidencia o corpo como marcado por uma historicidade, uma singularidade. Ele refere-se a uma entidade que denomina **Corpo-Si**, no qual, além do biológico, estão inscritos o psíquico e o histórico.

A entidade **corpo-si** se constrói a partir: (a) da biologia do corpo dado no nascimento, com suas potencialidades e seus limites, é o corpo inserido na vida; (b) da história, visto que o debate de normas (por si/por outros) só tem sentido num momento particular da história; o **si** está, desde o nascimento, em um universo da **cultura** que é atravessado e saturado de valores, de histórias, de conflitos, de normas antagônicas; (c) da singularidade da experiência de vida de cada pessoa; a própria história **psíquica**. O biológico, o histórico e o singular são indissociáveis, sendo necessária a sinergia entre os três no tratamento dos debates de normas que se fazem incessantemente nas situações de trabalho. Assim, o menor dos atos de trabalho, remete a essas três dimensões (SCHWARTZ, 2014; SCHWARTZ, 2010c).

2.3.2. O trabalhar como transformação do mundo, construção de Si e desenvolvimento de competências

Para iniciar uma incursão teórica sobre o lugar do trabalho em relação com o corpo e a inteligência, além da Teoria da Sedução Generalizada de Laplanche, Dejours recorre a Freud⁹, especificamente a partir da teoria das pulsões. Ele apresenta três estágios da teoria das pulsões a partir de Freud: no primeiro estágio a pulsão é entendida como um

⁹ Dejours (2012a) esclarece que apesar de Freud não ter proposto uma teoria específica para o corpo ou para o trabalho em sua metapsicologia, a teoria das pulsões possibilita algumas reflexões sobre a relação entre corpo e trabalho.

conceito-limite entre o anímico e o somático, onde a fonte pertence ao corpo¹⁰ e a meta à alma; no **segundo estágio** – da **representância** – a pulsão é entendida como representante no domínio psíquico daquilo que é produzido no corpo; no **terceiro estágio**, a pulsão é entendida como medida de exigência de trabalho, a partir da introdução do termo **pressão** (elemento motor, soma da força de exigência de trabalho que ele representa) (DEJOURS, 2012a).

A exigência de trabalho é vinculada, por Freud, a um processo que ele designa por progresso ou desenvolvimento. Essa exigência de trabalho é especialmente explorada por Dejours (2012a) no sentido de uma maior compreensão sobre como os trabalhadores “ampliam sua subjetividade”, adquirem competências; isto é, transforma a si próprios. Nessa perspectiva, a pressão pulsional implica em exigência de trabalho que, a princípio é um trabalho de elaboração; e desse trabalho advém o desenvolvimento psíquico. O desenvolvimento obtido graças à pulsão, beneficiam o aparelho anímico em seu conjunto e o Eu de forma particular, pois, apesar da pulsão sempre buscar satisfação, não é o órgão de origem, ou a pulsão que obtém essa satisfação, é o Eu que é destinatário da demanda de satisfação (DEJOURS, 2012a; FREUD, [1915]1996).

Nesse sentido, Dejours (2012a) conclui que entre o somático e o psíquico, a relação seria especificamente uma relação de trabalho. “Seria antes necessário conceber o desenvolvimento da alma, ou melhor, do aparelho anímico, como resultado de uma produção do corpo” (p.69). A **alma** é apresentada aqui como a transformação da excitação advinda do interior do corpo, assim sendo, não seria a **alma** que elabora a excitação oriunda do corpo, mas a própria elaboração que produziria a alma.

É na experiência com o real do trabalho que o corpo pode se enriquecer com mais registros de sensibilidade. Entretanto, a obtenção desses novos registros de sensibilidade não está dada a priori; ao fazer a experiência do real, o corpo pode sair engrandecido, ou pode haver uma crise. Conforme referido anteriormente a resistência do real se faz conhecer a partir da experiência afetiva de fracasso, pois, ao exigir certas habilidades, o corpo é confrontado com seus limites, com sua impotência. E, dessa provação, nem

¹⁰ Esse corpo, que é fonte das pulsões, é entendido por Freud como o corpo biológico, não cabendo, portanto, à psicologia sua compreensão. Para ele: “O estudo das fontes das pulsões está fora do âmbito da psicologia. Embora as pulsões sejam inteiramente determinadas por sua origem numa fonte somática, na vida mental nós as conhecemos apenas por suas finalidades” (FREUD, [1915]1996; p.129).

sempre o sujeito sai vitorioso. Esse fracasso, vivenciado por um trabalhador envolvido em sua tarefa, converte-se em enigma e em fonte de excitação que exige dele uma tradução. Essa tradução, por sua vez, implica em uma segunda resistência, que é uma resistência do interior, visto que para conseguir apropriar-se de um novo registro de sensibilidade demanda-se, por vezes, um remanejamento do corpo subjetivo que estava, até então, mais ou menos estabilizado. Além da resistência do mundo à nossa vontade, somos confrontados a resistência da nossa personalidade em evoluir, trata-se do real do inconsciente. A tolerância e a superação dessas duas formas de resistência implicam na invenção de solução, na produção, mas também na transformação daquele que trabalha (DEJOURS, 2012a).

Para transformar-se a si próprio via provação do trabalho, é necessário renunciar sua própria resistência à transformação e à evolução. Não há apenas gozo ao sentir-se evoluir, é necessário um trabalho sobre si. Há, portanto, a exigência de um trabalho de remanejamento da arquitetura psíquica e corporal. O trabalho como *poiesis* faz surgir uma exigência de trabalho – *Arbeit* – para o psiquismo, uma exigência de trabalho imposta à subjetividade sobre si. “É ao preço deste trabalho (*Arbeit*) que nascem as habilidades profissionais, e elas não podem nascer sem esta transformação de si, cuja resistência diante da experiência do fracasso é efetivamente o que há de genial” (DEJOURS, 2012a, p.72).

Para discutir esse trabalho de remanejamento psíquico, Dejours (2012a) faz referência à perlaboração e aos sonhos. Para ele, “é por meio do sonho que se realiza sempre o verdadeiro trabalho de remanejamento do aparelho psíquico e do corpo erógeno sob o efeito da confrontação com o real da atividade” (p.191).

Assim, ao trabalhar, além de desenvolver novas habilidades, descobre seus limites; mas, também descobre em si qualidades que aprecia. A subjetividade é ampliada, transformada na medida em que se apropria do mundo e conhece a si próprio. Dessa feita é possível se reconhecer. Para além de produzir, ao colocar o corpo à prova, o Eu-Corpo amplia sua sensibilidade e aumenta sua capacidade de vivenciar o prazer. Nesse sentido: “a provação do trabalho, a provação do real são não apenas a passagem obrigatória para o conhecimento do mundo, essas provações são também por onde a vida é experimentada, revelada a si. O que está em causa, aqui, não é nada mais do que a vida propriamente dita” (DEJOURS, 2012a, p.180).

Michel Henry propõe o conceito de “Corpopriação”, como engajamento do corpo no trabalho (ou atualização das potencialidades subjetivas na corporeidade). Essa forma

de subjetivação do mundo seria condição fundamental de todo o conhecimento, não sendo atributo apenas dos operários artesãos ou dos profissionais manuais, mas diz respeito aos técnicos, aos intelectuais, aos pesquisadores. Enfim, a inteligência do trabalho é, portanto, uma inteligência do corpo, formada a partir da apropriação do mundo pelo corpo; ela procede da Corporeização do Mundo (MOLINIER, 2013).

Jacques Leplat fala em “Competências Incorporadas” que de acordo com Schwartz (2014), seriam aderentes ao agir. Para este:

Mesmo quando as formas do trabalho parecem prescindir do invólucro corporal, como no caso em que o único veículo e ferramenta de consumação da atividade industriosa é a linguagem (por exemplo, as formas de teletrabalho), é, no entanto, através de uma sinergia quase invisível, uma punção escura em todos os recursos localizados no seio deste invólucro, que a produção se realiza (SCHWARTZ, 2014, p. 263).

Se o trabalho, ao pôr à prova a subjetividade, permite ampliá-la e ampliar o poder de habitar seu corpo e experimentar a vida em si; ele pode ser uma segunda oportunidade para a construção do corpo erógeno. Por vezes, esse trabalho pode retomar em profundidade os fundamentos da subjetividade, tornando-se mediador da construção da saúde mental. A esse respeito, Dejours (2012a) fala em “Subversão Poiética” e refere que “o trabalho – enquanto fonte de enigmas a serem traduzidos – pode inscrever-se na neogênese do corpo erótico e da sexualidade. Esta “subversão poiética” em prol da subjetividade deve ser confrontada com outra subversão: a “subversão libidinal” da ordem biológica em prol da ordem erótica” (DEJOURS, 2012a, p.51)

Conclui-se, portanto, que a partir da teoria das pulsões de Freud, Dejours (2012ab) propõe que: o “trabalhar” (*poiesis*) adquire seu sentido inventivo a partir do instante em que sucede de um segundo trabalho de si sobre si (*Arbeit*); e, que trabalhar não é apenas produzir, é ainda transformar-se a si próprio. O sofrimento está na origem da inteligência prática, que possibilita experimentar-se a si próprio, transformar-se, ampliar-se.

Nessa perspectiva, a aquisição das competências é colocada como posterior ao desempenho, ou seja, para obtenção do poder de intuir soluções frente ao real do trabalho é necessária, além dos anos de experiência para se familiarizar com a situação, a mobilização de uma extraordinária obstinação frente ao fracasso. Enfrenta-se nesse processo não apenas a resistência do real do trabalho, mas toda a resistência da personalidade e do inconsciente; é convocado um trabalho que ocupa o espaço doméstico, os sonhos; o próprio sonhar compõe a construção dessa competência. “A inteligência

prática é obtida mediante um esforço obstinado que mobiliza toda subjetividade, ultrapassando-a mesmo” (DEJOURS, 2012a, p.50).

As **Competências** são pensadas, portanto, com construídas a partir de um corpo (que não é o biológico) tendo como referência a prescrição, mas, balizadas por um conjunto de resistências (do real, do próprio sujeito). A esse respeito, Schwartz (2010e) refere-se à competência como aquilo que a pessoa coloca em ação no trabalho. Para ele, toda manifestação de competência é uma modalidade eficiente de negociações complexas entre: a apropriação de um certo número de normas antecedentes; o ineditismo e história de uma situação específica; e a gestão feita pelo sujeito a partir de escolhas feitas inscritas em um mundo de valores. Assim, para agir em competência é necessária uma combinação de ingredientes para cada pessoa em uma situação específica. E apesar do agir em competência ser situado, Schwartz (2010e; 1998) arrisca listar seis ingredientes que considera pertinente a todas as formas de atividade e que permitem uma aproximação da compreensão sobre “fazer direito”.

O **primeiro ingrediente** refere-se a tudo de protocolar de uma situação de trabalho: o domínio dos saberes científicos, técnicos, de ordem econômica, gestonária, linguística, jurídica, etc. O agir em competência implica, portanto, o domínio (parcial, visto que é impossível dominar todo o protocolo) do que existe de antecipável e descritível em uma situação de trabalho. Ou seja, o que está em jogo aqui é o domínio das normas antecedentes, dos protocolos concebidos e apropriados antes mesmo do encontro com a situação de trabalho (SCHWARTZ, 2010e).

O **segundo ingrediente** é a capacidade de se deixar apropriar pela dimensão da experiência e da singularidade; ser impregnado pela história simultaneamente humana, técnica e viva da situação. Corresponde à infiltração do histórico no protocolo; à resingularização das normas antecedentes. Passa, portanto, pela capacidade de tomar decisões, arbitrar, levando em conta as conjunturas. Nesse ingrediente, o agir em competência compreende, portanto, a relativa incorporação do histórico de uma situação de trabalho; significa saber gerir os imprevistos presentes em cada situação. Nesse ingrediente, o Corpo-si é convocado, visto que muito passa pelas sensações, pelos registros do corpo, pela memória, mesmo antes que se possa pensar sobre. Além da implicação do corpo, é necessário um certo tempo/duração tanto da pessoa quanto da situação, ou seja, para que este ingrediente se cristalize e para que este agir em competência se constitua é necessária uma duração específica, tanto em relação à pessoa quanto à situação (SCHWARTZ, 2010e, 1998).

O **terceiro ingrediente** é capacidade de colocar em sinergia os dois ingredientes anteriores, isto é, a face protocolar e a face singular de cada situação de trabalho. A articulação desses dois ingredientes, entretanto, não é tarefa simples, pois, é necessário instaurar uma dialética entre os dois ingredientes, o que implica “ um exigente "uso de si por si", um reajustamento indefinido, uma vigilância sensorial, relacional e intelectual que não tem mais outro termo a não ser a própria história; essa história, que remodela as normas, as regras e os procedimentos, aprofunda os saberes e oferece de volta indivíduos sempre resingularizados pela vida” (SCHWARTZ, 1998, p. 15).

O **quarto ingrediente** é o debate de valores e normas (impostas antecipadamente e as instituídas na atividade). Nesse ingrediente, agir em competência implica capacidade de recentrar o meio de trabalho a partir de suas próprias normas; requer capacidade de transformar o seu trabalho em patrimônio; se apropriar parcialmente do trabalho, renormatizando, resingularizando (SCHWARTZ, 2010e).

O **quinto ingrediente** corresponde à potencialização dos demais ingredientes a partir do valor que se dá a atividade de trabalho. “Em outras palavras, a partir do momento em que o meio tem valor para você, todos os ingredientes da competência podem ser potencializados e desenvolvidos” (SCHWARTZ, 2010e, p.218).

O **sexto ingrediente** corresponde ao que Schwartz denomina “entidades coletivas relativamente pertinentes”. Visto que ninguém pode ser competente de modo igual em todos os registros, é necessário constituir equilíbrios variados e complementares de ingredientes, conforme o tipo e o nível da tarefa ou da missão a ser realizada; no sentido de garantir a eficiência coletiva (SCHWARTZ, 1998).

Com este sexto ingrediente Schwartz introduz um outro aspecto que será discutido adiante, a questão do coletivo no âmbito do trabalho. Além de implicar na transformação do mundo e na construção do Si, trabalhar também é se relacionar, viver junto.

2.4. O trabalho e os outros: aspectos coletivos do trabalhar

O trabalho é central na vida das pessoas e implica ampliação da subjetividade pela apropriação do mundo mediada pelo trabalhar. Entretanto, trabalhar não diz apenas respeito a ordem individual; tampouco as situações ordinárias de trabalho podem ser pensadas como soma de inteligências e experiências individuais. O outro, ou os outros, estão presentes no trabalhar; seja um chefe, um cliente, colegas; enfim, trabalhar é também se relacionar. “Trabalhar é também experimentar a resistência do mundo social

e, mais precisamente das relações sociais na implantação da inteligência e da subjetividade. O real do trabalho não é apenas o mundo subjetivo, é ainda o real do mundo social” (DEJOURS, 2012b, p. 36).

As inteligências individuais com toda sua potência para criação de soluções e novos modos operantes possibilita a criação de infinitas possibilidades de alternativas para a realização do trabalho. Essas reservas de alternativas ocorrem quando outras perspectivas para viver e agir em conjunto são vislumbradas a partir das renormalizações. Ao propor essa ideia de reservas de alternativas, Schwartz (2014) sinaliza que elas podem implicar em desafios à democracia.

Dejours (2012b) corrobora essa ideia ao propor que se cada pessoa ao trabalhar usar toda sua criatividade e fizer o trabalho a sua maneira, a coesão e o trabalho coletivo ficam inviabilizados. Então, o **real do mundo social** se impõe àquele que faz uso de sua inteligência da prática. E, “para corrigir os temerários riscos de contradição e de conflito entre as diferentes inteligências, é forçoso compensar o poder de desorganização dos estilos muito individualizados e particularizados do trabalho por uma coordenação de inteligências” (DEJOURS, 2012b, p. 37).

A formação de equipes de trabalho implica essa coordenação de inteligências. Schwartz (1998; 2010e), a partir da discussão sobre os já mencionados **ingredientes da competência**, refere que, dada a heterogeneidade desses ingredientes, ninguém pode ser competente de modo igual em todos os registros. Então, o desafio consiste em construir equilíbrios variados e complementares de ingredientes em acordo com a tarefa para garantir a eficiência coletiva. Coordenar esses ingredientes significa ligar entre si pessoas que têm perfis diferentes e fazê-las trabalhar juntas.

Diante da coordenação (prescrita), os trabalhadores cooperam ao criar formas coletivas e criativas para dar conta do trabalho. Essa cooperação é sempre resultado de uma construção coletiva que se dá a partir do compromisso de cada trabalhador que se implica em um debate coletivo no qual expõe suas experiências, seu saber fazer, seus modos operatórios. A cooperação parte de uma vontade coletiva no enfrentamento da dominação pela prescrição, pela imposição gerencial. O enfrentamento não pressupõe apenas uma troca de argumentos e considerações de ordem técnica; as preferências, os valores, as características individuais, enfim, uma diversidade de particularidades é colocada em debate. E assim firmam-se acordos normativos entre os trabalhadores que têm por objetivo tanto garantir a qualidade do trabalho quanto a dinâmica social; é um compromisso técnico e ao mesmo tempo social (DEJOURS, 2012b).

“trabalhar não é, em tempo algum, apenas produzir: é também sempre viver junto. E viver junto não é um pressuposto em si, supõe a mobilização da vontade dos trabalhadores com o objetivo de conjurar a violência no âmbito dos litígios ou das desavenças capazes de produzir desacordos entre as partes, sobre as maneiras de trabalhar. Essa atividade complexa é conhecida sob o nome de “atividade deôntica”. Graças a essa atividade, a organização do trabalho evolui e adapta-se, e isso em função da composição do coletivo e transformação material do processo de trabalho (DEJOURS, 2012b, p. 38).

Nesse mesmo sentido Schwartz (2014) refere escolhas são feitas a partir de valores, dentre os quais, destaca os da ordem do social do bem viver juntos. Escolhe-se com quem trabalhar, como se relacionar com os outros.

A “atividade deôntica” implica em arriscar-se, pois, na medida em que se dá visibilidade aos modos de realizar o trabalho coloca-se em debate não apenas o saber fazer, mas, todas as subversões a prescrição que se lançou mão. Mas, além desse risco, a cooperação implica em renúncia de parte de seu potencial criativo e da sua subjetividade em prol dos acordos normativos e do viver junto.

Dejours (2012b) defende que para haver um trabalho coletivo, é necessária a reunião de inteligências singulares inscritas em uma dinâmica coletiva comum. Sendo assim, para descrever um trabalho coletivo, faz-se mister expor a cooperação e as condições que a tornam possível; condições dentre as quais ele relaciona: visibilidade, confiança; deliberação e arbitragem das controvérsias.

Uma primeira condição seria dar visibilidade à forma de realizar a tarefa. Dada a particularidade dos modos operatórios de cada trabalhador, é necessário, *a priori* que uns conheçam e compreendam o trabalho dos outros. O real da atividade não é visível; assim, um primeiro passo para a cooperação é dar visibilidade, ou seja, deve-se fazer conhecer aos colegas explicitamente como se faz, em que medida se respeita ou se afasta das regras. Entretanto, Dejours (2012b) explica que visibilidade não deve ser confundida com transparência, e completa: “Tornar visível é encontrar a retórica pela qual minha maneira de trabalhar pode tornar-se inteligível para os demais. Demonstração, ostentação, dramaturgia, retórica fazem parte dessa exposição do *modus operandi*” (p.80).

A visibilidade, entretanto, implica riscos: riscos revelar imperícias e infrações a regras; riscos de os outros se apropriarem desse saber fazer; e, ainda o risco de os outros usem as informações para prejudicar o trabalhador que revela os segredos do seu fazer. Diante de todos esses riscos, dar visibilidade ao trabalhar demanda confiança na lealdade dos outros, sejam esses colegas ou chefes. Incluir essa a confiança como condição à

cooperação, significa condicionar a cooperação a um aspecto que não é nem da ordem técnica, nem psicológica; é da ordem ética (DEJOURS, 2012b).

A partir da confiança, é possível que seja dada visibilidade a uma diversidade de modos operatórios realizados por diferentes trabalhadores do coletivo. Assim, para que se possa cooperar e trabalhar junto, é imprescindível que se coloque em debate as diferentes formas de trabalhar, selecionando-se aqueles que contribuam com a cooperação. Essa deliberação pode demandar tempo e a qualidade da controvérsia pode determinar a capacidade do coletivo de evoluir, de progredir em suas competências coletivas. A partir da deliberação pode-se chegar a alguns consensos. Entretanto, é possível também acontecer de a deliberação não avançar e a controvérsia persistir inviabilizando a cooperação. Neste caso, a arbitragem pode emergir como solução. Entretanto, a arbitragem não pode ser arbitrária, pois, para que ela realmente tenha poder de decidir, é necessário que ela seja conferida por alguém com **autoridade**; só assim, será benéfica ao desenvolvimento do trabalho coletivo (DEJOURS, 2012b).

Os acordos obtidos a partir do consenso ou da arbitragem, são acordos normativos que se tornam referência para os membros do coletivo. Quando vários desses acordos se articulam surgem as “regras de trabalho”. Estas, por sua vez, podem ser estabilizadas e passada de uma geração para outra no ofício, tornando-se regras de ofício. Para que esse processo de construção histórica e estabilização de uma regra de ofício ocorra, uma outra condição é demandada: a existência de espaços públicos de trocas e interação. Essa normatização do trabalho não baliza apenas os aspectos técnicos no mundo objetivo, também é eficaz em relação aos aspectos morais e práticos no mundo do trabalho, potencializando o viver junto. “Toda regra de trabalho é a um só tempo regra técnica e regra de saber viver. A convivência não aparece apenas como um suplemento contingente da alma, ela é parte integrante da cooperação. Trabalhar não é apenas produzir, é também viver junto” (DEJOURS, 2012b, p.85). Para o autor:

para trabalhar junto, os trabalhadores constroem ligações de cooperação que são produzidas graças a uma atividade específica, “deontologia do fazer”. Essa deontologia parte de um objetivo instrumental que é o de conseguir produzir junto. Nesse sentido, o autor se afasta de Freud ao propor que não é a libido ou o amor que mobilizam essa deontologia, mas, a deferência, a confiança, o respeito comum às regras do trabalho e da postura moral em relação ao real do trabalho. É possível, portanto, trabalhar alguém de quem não se gosta desde que se reconheça nela as competências para o trabalho. O reconhecimento se dá no registro do fazer e não do ser. Assim, partindo do objetivo instrumental (conseguir trabalhar junto), demanda-se um árduo trabalho de fala e escuta

orientada para a intercompreensão. As regras de trabalho que surgem daí são também e sempre regras sociais, regras que organizam a civilidade e o viver junto (DEJOURS, 2012b, pp.95-96).

Além das ligações horizontais, Dejours (2012b) sinaliza para ligações de cooperação verticais, ou seja, existem também compromissos construídos entre chefes e subordinados construídas a partir da negociação das relações de poder. “As ligações formadas pela deontologia do fazer não são apenas ligações sociais entre indivíduos, são relações sociais perpassadas pela dominação e pela negociação temperada pelas relações de força e de poder” (DEJOURS, 2012b, p.97).

Entretanto, Dejours (2012b) alerta que não é apenas a liberdade da vontade de se envolver em um trabalho coletivo, estimulada por gratificação e reconhecimento, que mobiliza a inteligência coletiva e a cooperação. O medo e a ameaça também podem impor a cooperação em uma situação de trabalho, mas não sem intensificar os riscos à saúde mental dos que cooperam.

As ligações de cooperação, decorrentes da construção dessas regras de trabalho, permitem a formação de um coletivo. A atividade deontica é aqui orientada para a sublimação. Para Dejours (2012b) os trabalhadores implicam-se na deontologia do fazer com intuito de obter resultados no registro da proteção de si e da realização de si mesmo, visto que, essa implicação permite o reconhecimento do outro; e, portanto, a negociação de condições favoráveis de luta pela preservação da identidade e **realização de si mesmo**. Ou seja, mais do que altruísta, a mobilização se dá por **razão** egoísta. Assim, passam a coexistir **egoísmos**, passando pela elaboração de compromissos negociados entre indivíduos do coletivo. “É sem dúvida aqui que reside a força extraordinária do trabalho em relação à socialização: tornar possível a cooperação dos egoísmos na concórdia” (DEJOURS, 2012b, p.98).

Assim, para o autor supracitado, o trabalho como atividade coletiva de cooperação permite viver junto indivíduos movidos por interesses egocêntricos. Porém, dada a possibilidade de compartilhar a experiência de uma obra comum, é possível contrabalancear tendências individuais. Para tanto, faz-se mister, como referido anteriormente, “espaços públicos de trocas e interação” na organização. Esses espaços se constituem como espaços pré-políticos na medida em que é reservado para o debate de opiniões, não constitui ainda uma experiência política propriamente dita. A manutenção desses espaços deliberativos depende da tolerância dos gerentes da organização, ou seja, é necessário que seja concedido aos trabalhadores algum poder sobre regulações da

organização do trabalho. Dejours (2012b) esclarece que os compromissos que advêm daí implicam na política propriamente dita, ao referir que:

Concessão na ordem da racionalidade estratégica em proveito do exercício da atividade deontica; compromisso sutil a manter e a elaborar entre racionalidade estratégica e racionalidade axiológica. A elaboração desse compromisso, em razão de sua dificuldade, de uma parte, de seus desdobramentos – a civilidade e a conjuração da violência – de outra, revela propriamente da política (DEJOURS, 2012b, p.102).

O trabalho coletivo, portanto, possibilita que a inteligência, a habilidade, a engenhosidade, presentes no estado potencial em cada indivíduo, se converta em contribuição à cultura e à *polis*. Assim, na medida em que os trabalhadores passam a se engajar na dinâmica de construção e de evolução da organização do trabalho, têm-se a política. A mobilização para tal engajamento supõe: (a) esforços de inteligência diante do **real**; (b) esforços de elaboração no sentido da construção de opiniões sobre a melhor maneira de lidar com as contradições e superar as dificuldades da organização do trabalho; (c) esforços para integrar-se nos debates de opinião, o que poderá implicar em deliberações anteriores ou subsequentes às escolhas ou às decisões em matéria de organização do trabalho (DEJOURS, 2012b).

Apesar da espontaneidade, a mobilização é extremamente frágil e depende da dinâmica contribuição/retribuição, o que se acontece da seguinte forma: o sujeito dá uma contribuição à organização do trabalho e espera uma retribuição desta. Muitas vezes, a única retribuição que o trabalhador espera é que não freiem sistematicamente suas iniciativas e seu desejo de contribuir, ou seja, não ser condenado à obediência e passividade. A ausência dessa retribuição implica em desmobilização. Essa retribuição esperada pelos trabalhadores é fundamentalmente de natureza simbólica e trata-se do reconhecimento por parte dos pares, superiores hierárquicos, subordinados e clientes. Esse reconhecimento no sentido da constatação – reconhecimento da realidade que constitui a contribuição do sujeito à organização do trabalho – e, reconhecimento no sentido de gratidão pela contribuição dos trabalhadores à organização do trabalho (DEJOURS, 2007).

Essa retribuição passa por provas rigorosas do trabalho realizado que dizem respeito aos julgamentos que tratam sobre o fazer, sobre a atividade, e não sobre a pessoa do trabalhador. Ressaltam-se dois tipos de julgamento: o “julgamento de utilidade” e “de beleza”. O julgamento de utilidade econômica, social e técnica, proferido pelos chefes, subordinados e/ou clientes, é aquele que confere ao fazer do trabalhador sua afirmação

na esfera do trabalho. O julgamento de beleza, proferido pelos pares, pode ser o julgamento da conformidade do trabalho às artes do ofício, o que possibilita ao trabalhador o sentimento de pertencimento a um grupo profissional ou; o julgamento da originalidade de seu trabalho, na qual se aprecia a distinção e a originalidade da obra, possibilitando o reconhecimento de sua identidade singular (DEJOURS, 2011b).

Quando são conferidas ao trabalhador condições ao uso da Inteligência Prática é possível que, a partir da mobilização dessa inteligência e das relações de confiança, o trabalhador vivencie o reconhecimento. Essa relação possibilita: investir sentido no trabalho, ganhos de identidade e vivenciar o prazer. O prazer está relacionado à identidade, a possibilidade de aprender, criar, desenvolver novas formas de realizar a tarefa, bem como às possibilidades de interação e transformação do trabalho.

A dinâmica do reconhecimento no trabalho é fundamental a esse processo. A obtenção do reconhecimento via julgamentos de beleza e de utilidade possibilita ao trabalhador a realização de si mesmo no campo das relações sociais. O coletivo é central à realização de si e, portanto, à identidade e à saúde mental. Por outro lado, o coletivo é também a vulnerabilidade do sujeito em seus esforços de conquista da identidade, na medida em que se depende dos outros tanto em termos de capacidade de produção como de reconhecimento (DEJOURS, 2012b).

Se não há o reconhecimento, o sofrimento não pode mais ser transformado em prazer, não encontra sentido. Nesse caso, os sujeitos desenvolvem estratégias defensivas para evitar a doença mental, com consequências sérias para a organização do trabalho. Dentre essas estratégias, destacam-se as empregadas pelos trabalhadores como forma de adaptação ao trabalho; modificando, transformando e minimizando a percepção que os trabalhadores têm da realidade. Essas estratégias possuem funcionamento inconsciente (DEJOURS; BÈGUE, 2010); embora ofereçam proteção ao psiquismo, não contribuem para transformar aquilo que está agravando o sofrimento.

As estratégias defensivas coletivas, por sua vez, correspondem à construção de uma estratégia comum, que funciona como uma regra. Elas têm o objetivo de esconder o sofrimento e evitar o adoecimento. Essas defesas são geradas por meio de um acordo entre os membros do coletivo de trabalho que se empenham em mantê-las para que o equilíbrio não seja quebrado. Quando essas estratégias defensivas são ineficazes o sofrimento pode se intensificar no sentido do adoecimento. Essas defesas, assim como os comportamentos de mobilização e desmobilização não se dão ao acaso, partem do que Dejours denomina de racionalidade subjetiva (MENDES, 2007; DEJOURS; 2012b).

Ao mencionar a racionalidade subjetiva, Dejours (2012b) a coloca compondo com a racionalidade cognitiva instrumental e uma racionalidade axiológica. Nesse sentido, refere que o trabalho se dá em três mundos: o objetivo, o social e o subjetivo. E, elucida que:

O trabalho implanta-se, em primeiro, no mundo objetivo, onde é submetido aos critérios de validação da **racionalidade cognitiva instrumental**: é o domínio da atividade enquanto essa constitui o “microscópio” analítico o mais preciso para observar a eficiência do trabalho vis-à-vis os objetivos de produção, de produtividade e de qualidade. Vimos que as contradições inerentes à organização do trabalho supõem um espaço de discussão estruturado como um espaço público e que a gestão da lacuna entre prescrito e real é submetida a acordos entre os agentes do mundo social, ou seja, a racionalidade **axiológica**. Podemos agora acrescentar que o trabalho não se desenvolve apenas no mundo objetivo e no mundo social, mas também no mundo subjetivo (o mundo do reconhecimento). É sobre essas considerações e seu desenvolvimento que somos levados a formatar a hipótese: Na gestão de toda situação de trabalho é mais racional considerar a racionalidade subjetiva dos comportamentos que afastá-la em nome das racionalidades teleológica e axiológica (DEJOURS, 2012b, p.111, grifos do autor).

A dinâmica do reconhecimento, conforme descrita, ocorre a partir de julgamentos que são mensagens endereçadas pelos outros. Algumas condições sociais e organizacionais são necessárias à formulação e manifestação desses julgamentos, em especial um espaço de deliberação coletiva sobre o fazer. Ao serem satisfeitas as condições, havendo a cooperação efetiva, a deontologia do fazer torna possível a combinação da ordem pulsional com o interesse coletivo. Ou seja: “a sublimação (que é um destino pulsional) necessitaria, para chegar até o seu objetivo, passar pela deontologia do fazer, ou seja, pela implicação do sujeito na elaboração e no ajuste das regras que organizam a cooperação” (DEJOURS, 2012b, p112).

Foi, portanto, a partir dessa construção teórica da Ergonomia, Ergologia e Psicodinâmica do Trabalho que se propôs avançar na compreensão de uma situação de trabalho docente no Ensino Superior público federal. Esses aportes conferiram à pesquisadora um saber acadêmico acerca do trabalho situado, com suas características individuais, coletivas e históricas; o que possibilitou a construção da proposta metodológica que será apresentada a seguir, bem como as análises apresentadas nos capítulos subsequentes.

CAPÍTULO 3 – INCURSÕES ÉTICAS, TÉCNICAS E METODOLÓGICAS

Ao partir do entendimento de que a situação de trabalho incorpora a atividade e os vários elementos que a contextualizam e a tornam única; encontrar o melhor caminho para se aproximar, compreender e intervir em uma situação de trabalho é tarefa árdua. A complexidade das situações de trabalho em geral – e o do trabalho docente no Ensino Superior em particular – requer empenho e humildade do pesquisador. Escolher uma abordagem possibilita uma aproximação maior de determinados aspectos, mas, como toda escolha, implica em abrir mão de outras possibilidades, outras análises. Diante dessa difícil tarefa, a Ergologia, a Psicodinâmica do Trabalho e a Ergonomia da Atividade, foram convocadas como aportes para a escolha de dispositivos que permitissem inserção no campo, aproximação da atividade; e alguma compreensão e intervenção no complexo trabalho docente em uma unidade acadêmica Ensino Superior público federal.

Entretanto, essa não foi uma escolha apriorística. A escolha dos dispositivos, dos aportes teórico-metodológicos, a definição da unidade acadêmica entre outras escolhas, foram sendo pensadas, descobertas ou criadas na experiência concreta de realizar a pesquisa de doutoramento.

3.1. Implicações, debates, planejamento e inserção no campo de pesquisa

O interesse da pesquisadora em uma maior aproximação da experiência de professores de instituição de Ensino Superior pode ser contextualizado a partir das greves de 2012 nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Entre maio e setembro de 2012, os docentes das IFES, representados pelo Sindicato Nacional dos Docentes de Ensino Superior (ANDES-SN), estiveram em greve juntamente com outras categorias profissionais. Essa greve, de acordo com Mattos (2013), envolveu docentes de 58 das 59 Universidades Federais, sendo considerada a greve de maiores dimensões históricas da categoria com cerca de 100 mil professores, entre ativos e aposentados, e um milhão de estudantes envolvidos na paralização. A pauta da greve centrada, essencialmente, na definição de uma reestruturação da carreira para o magistério federal e melhoria das condições de trabalho, parecia representar os interesses desses profissionais, dada tamanha adesão.

No caso específico da Universidade Federal do Amazonas, a paralização durou 122 dias, foi a mais longa desta IFES, e continuou mesmo com o fim de greve de outras

categorias do serviço público federal, e mesmo com o término das negociações por parte do Governo. O término das negociações ocorreu por imposição do Governo, que assinou acordo com a Federação de Sindicatos de Professores de Instituições Federais de Ensino Superior (Proifef – Federação). Entretanto, discordaram desse acordo, o comando nacional de greve (que representava as universidades em greve); e o mais antigo e representativo sindicato da categoria (ANDES-SN).

Enquanto docente dessa universidade, a participação em algumas assembleias gerais, setoriais e outras atividades, como o levantamento das condições de trabalho nas unidades, aguçaram nesta pesquisadora um interesse, que surge de forma incipiente desde sua inserção como professora em 2009: o interesse em uma maior compreensão da atividade docente no Ensino Superior público federal.

A cada assembleia ou atividade de greve revelava-se – inserido nesse “guardachuva” de reivindicações proposto pelo movimento sindical – uma diversidade de registros de insatisfação e indignação dessa categoria profissional. O discurso sindical, relativo à precarização das condições e organização do trabalho, dividia espaço com falas relativas ao sofrimento, ao assédio e às formas de trabalhar desenvolvidas em cada unidade. Revelavam-se vivências de sofrimento “que, como todo sofrimento, contém em si uma demanda” (DEJOURS E BÈGUE, 2010, p.110).

A partir dessa conjuntura, em 2013, elaboramos um anteprojeto de doutoramento, com o objetivo de compreender como essas mudanças no mundo do trabalho, da carreira docente, das reformas educacionais, têm sido vivenciadas no cotidiano do trabalho acadêmico; e, como os professores têm enfrentado ou se defendido individual e coletivamente do sofrimento relacionado a suas situações de trabalho. Duas ideias centrais nesse anteprojeto foram amplamente transformadas durante o processo de doutoramento e pesquisa empírica, a saber:

- **A abordagem teórico-metodológica** – inicialmente, pretendia-se desenvolver uma Clínica do Trabalho fundamentada a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da Psicodinâmica do Trabalho, aproximando-se da proposta de operacionalização prescrita por Dejours (2011b; 2011c; 2011d).
- **Os participantes da pesquisa** – a participação dos professores se daria por livre adesão à atividade, a partir da divulgação da proposta clínica.

No que se refere a abordagem teórico-metodológica pretendida, naquele momento, pode-se referir que pesquisa e ação estão necessariamente articuladas na Psicodinâmica do Trabalho. A ação clínica, nessa perspectiva, é viabilizada por um

espaço de fala e escuta qualificada, podendo transformar-se em ação política de enfrentamento. O elemento condutor do processo é a palavra (fala) dos trabalhadores. Entretanto, o espaço da fala e escuta não se dá de forma simples na interlocução entre pesquisador e trabalhador. São necessárias condições intersubjetivas que disparem a atribuição de sentido. É necessário que trabalhadores e pesquisadores se comprometam com o processo de pesquisa e intervenção, o que implica em risco para ambos. O trabalhador arrisca-se ao expor sua atividade e revelar uma demanda a partir de um discurso autêntico. O pesquisador, por sua vez, precisa se implicar em uma escuta arriscada (DEJOURS, 2011b).

Em relação aos participantes da pesquisa, pensamos, inicialmente, em divulgar uma proposta no sentido de compor grupos por livre adesão dos professores, independentemente das Unidades Acadêmicas a que fazem parte. Entretanto, o entendimento do trabalhar como situado no momento histórico e na atividade sempre criativa e única para cada coletivo de professores, conduziu à consideração de que uma maior aproximação dos objetivos do projeto seria alcançada por uma análise, mais aprofundada, de uma situação de trabalho específica. Pois, mesmo ao considerarmos a realidade das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), ou de uma única IFES, é possível identificar diferenças na forma como cada coletivo de professores faz a gestão das atividades. Optou-se, portanto, por realizar uma pesquisa situada, com professores de uma unidade específica da UFAM.

A partir da opção por desenvolver a pesquisa situada em uma unidade acadêmica, iniciou-se uma análise sobre os critérios de escolha dessa unidade: deveria ser uma unidade acadêmica da capital e que tivesse a participação de professores nas variadas atividades universitárias, como cursos de graduação e pós-graduação (nos níveis de mestrado e doutorado); atividades de pesquisa financiadas; orientações de pesquisa na graduação (PIBIC) e na pós-graduação (Dissertações e Teses); atividades de extensão; monitoria. Enfim, no sentido de uma aproximação mais ampla da experiência desses trabalhadores, buscou-se situações de trabalho que contemplassem uma vasta gama de atividades. A partir de contatos com professores, chefes de departamento e um diretor de unidade, obteve-se anuência para apresentação da proposta de pesquisa em duas reuniões, uma do Conselho Diretor do Instituto de Computação e outra do Departamento de Teorias e Fundamentos da Faculdade de Educação. A proposta foi apresentada, aceita e iniciou-se uma aproximação destas duas unidades.

A atividade de campo desta pesquisa teve início em 2015, ano em que uma nova greve aflorou. A insatisfação, com o acordo relacionado à carreira e com a ausências de compromissos efetivos em relação às condições de trabalho, permaneceu mesmo com o término da greve de 2012, conservando-se um estado de vigilância, que culminou com a instauração de uma nova greve em 2015. Entretanto, o momento político e as reivindicações se diferenciavam dos existentes em 2012. A nova pauta incorporava, além das “condições de trabalho e reestruturação da carreira”, mais três reivindicações: “defesa do caráter público da universidade” – que inclui a exclusividade do concurso público como forma de inserção, a oposição aos cortes orçamentários e a ampliação de investimento nas IFE –; “garantia de autonomia”; e “valorização salarial de ativos e aposentados”.

Na UFAM, os posicionamentos sobre a deflagração ou não da greve dividiu os professores, mas, também os mobilizou. O debate se estabeleceu entre: os professores favoráveis, que defendiam a ideia de que a melhor estratégia de luta é a adesão à greve, considerando especialmente os precedentes cortes orçamentários e os crescentes riscos de intensificação da precarização da carreira; e, os professores contrários – que entendiam a conjuntura do país, no período, como inadequada para a realização de reivindicações – consideravam que o processo de negociação sobre o reajuste salarial continuava, e que havia diálogo com o Governo Federal. Com a deflagração da greve, por votação apertada (292 votos favoráveis, 271 contrários e quatro abstenções), a divergência entre os dois grupos intensificou-se. Um grupo de professores, contrário a greve, que não concordou com a forma como a ADUA¹¹ coordenou a votação, criou o “movimento estamos em aula”. A partir de então, as divergências foram se intensificando e os dois grupos foram obtendo mais adeptos, havendo uma clara divisão entre professores que mantiveram suas atividades e os que aderiram ao movimento de greve de ocupação. Apesar dessa cisão, que enfraquece e fragmenta o movimento docente, sobressai uma mobilização inédita na UFAM: um público de aproximadamente mil pessoas (entre professores, técnico-administrativos e estudantes) participou da assembleia geral que deflagrou a greve. Além disso, professores que se opunham à greve, referem, publicamente, serem favoráveis às pautas reivindicadas, apesar de não reconhecerem nem aceitarem a greve em curso.

¹¹ ADUA - Associação dos Docentes da Universidade Federal do Amazonas é uma Seção Sindical do Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior (Andes-SN).

É nesse contexto de mobilizações e dissidências, com a riqueza e riscos do momento, que se deram as aproximações das duas unidades: uma unidade que majoritariamente se opôs a greve e apoiou o “movimento estamos em aula”; e, uma unidade que, apesar de, historicamente, ter um vínculo muito forte com o sindicato, encontrava-se dividida entre professores que suspenderam suas atividades e os que as mantiveram.

Nesse momento de preparação e inserção no campo, surge a inquietação pelo fato de a pesquisa não ter partido de uma solicitação dos professores, pois, várias abordagens do trabalho, dentre as quais destacamos a Psicodinâmica do Trabalho e a Ergonomia da Atividade, partem da precedência de uma demanda, ou seja, há um preceito de que para uma Clínica Psicodinâmica do Trabalho ou uma Análise Ergonômica do Trabalho acontecer, deve-se partir de uma demanda. Entretanto, na realidade brasileira, contar com pesquisas e intervenções que partam de uma demanda formalizada ao cientista do trabalho é um privilégio não habitual. Frequentemente, a pesquisa ou intervenção tem sua origem no trabalho acadêmico de uma tese de doutoramento, dissertação de mestrado, ou projetos financiados e/ou registrados por pesquisadores em instituições de pesquisa e/ou de Ensino Superior. E, mesmo a demanda não tendo sido formulada ao especialista, por vezes, ela é identificada, analisada e reformulada junto aos trabalhadores.

Assim, a dificuldade que emergiu, no momento anterior a entrada em campo, refere-se a: o que oferecer como proposta aos professores? Diferentemente de ocasiões em que a solicitação parte dos trabalhadores e/ou gerentes de uma organização de trabalho, neste caso, não era possível iniciar o processo a partir de visitas e conversas para a construção conjunta de uma estratégia. Os espaços oferecidos à pesquisadora, eram reuniões colegiadas, nas quais a proposta deveria ser apresentada para anuência ou não dos professores. Nesse momento, evidenciou-se a necessidade de inclusão de outros aportes éticos, técnicos e metodológicos, no sentido da construção de uma proposta para compreensão e intervenção. Assim, além da Ergonomia da Atividade que já é referência à própria Psicodinâmica do Trabalho, a Ergologia passa a compor os aportes à construção da proposta a ser oferecida.

Como abordagem metodológica, a Ergonomia da Atividade propõe a Análise Ergonômica do Trabalho (AET) que parte de uma análise da situação global em que a demanda é reformulada e define-se situações a analisar. Os focos selecionados passam por análise dos processos técnicos das tarefas, análise da atividade, formulação e difusão de diagnóstico e formulação de recomendações. Dá-se, portanto, um pré-diagnóstico,

contemplando observações globais e sistemáticas no curso da atividade e a confrontação com os trabalhadores. A partir desse processo de análise/confrontação, busca-se a construção conjunta de alternativas à transformação dos problemas identificados na situação de trabalho analisada (DANIELLOU, 2004b).

Assim, no sentido de “compreender para transformar”, a AET parte da análise da demanda e constrói, junto aos trabalhadores da situação em questão, conhecimentos para uma ação transformadora. Ramminger; Athayde e Brito (2013) enfatizam dois aspectos da AET: a presença do pesquisador nas situações de trabalho; e, o recurso à palavra, às verbalizações dos operadores. Esses aspectos constituem o ponto de vista da atividade, permite a confrontação das observações dos pesquisadores com as vivências dos trabalhadores. O recurso às verbalizações dos trabalhadores (comunicações, narrativas, respostas a questões etc.) sinaliza para a importância da fala dos trabalhadores, visto que a atividade não pode ser limitada apenas ao que pode ser diretamente observado.

A prática da clínica psicodinâmica do trabalho pressupõe um planejamento sistemático que envolve algumas etapas descritas por Dejourns (1992; 2011a), caracterizadas em três fases: a pré-enquete, caracterizada pelo planejamento da pesquisa e análise da demanda; a enquete propriamente dita que é o momento das discussões coletivas sobre a relação entre organização do trabalho e as vivências de prazer e sofrimento e; a terceira é a análise/validação dos resultados.

A pré-enquete consiste em, a partir do acolhimento de uma demanda: (a) definir um grupo de pesquisadores e um coletivo de trabalhadores para participar da pesquisa; (b) reunir informações - a partir de documentos técnicos, econômicos e científicos – sobre o processo de trabalho e suas transformações; (c) realizar visitas para observações livres ou guiadas no sentido de obter bases concretas para compreensão do que falam os trabalhadores, bem como obter uma imagem das condições ambientais; (d) desenvolver um trabalho sobre a demanda que permita acordos e de compromisso entre pesquisadores e trabalhadores para a realização da enquete propriamente dita. (DEJOURS, 2011c; DEJOURS; BÈGUE, 2010). A enquete propriamente dita acontece a partir da constituição de um espaço de discussão por meio de sessões coletivas com o grupo de trabalhadores, mediadas por um coletivo de pesquisadores. É nesse espaço que se espera acontecer a elaboração coletiva. (DEJOURS, 2011c).

As sessões clínicas desenvolvidas com um grupo trabalhadores alterna-se com reuniões entre os pesquisadores que vão a campo e o coletivo de controle que discutem relatórios elaborados a partir das sessões e observações clínicas dos pesquisadores. Esses

relatos são confrontados e refinados na discussão com o coletivo de pesquisadores. Esse novo material é devolvido na sessão seguinte aos trabalhadores para **restituição** da memória e discussão que pode ser confirmada, rejeitada ou reelaborada pelos participantes. (DEJOURS, 2011c).

Em relação à Ergologia, Athayde, Zambroni-de-Souza e Brito (2014) a diferenciam da Psicodinâmica do Trabalho, bem como de outras clínicas do trabalho, ao caracterizá-la não como uma disciplina científica ou abordagem, e sim como uma postura, uma *démarche*. Para eles, a Ergologia propõe-se um esforço de compreender ↔ transformar a vida e o trabalho, a partir de um “dispositivo dinâmico de três polos” (DD3P). Esse dispositivo tem, como um dos objetivos, colocar em diálogo abordagens que se revelam pertinentes ao ponto de vista da atividade. Nesse sentido, a *démarche* ergológica pode desenvolver-se na medida em que se colabore para essa sinergia.

Ao objetivar compreender ↔ transformar a vida e o trabalho, a partir de intervenções e pesquisas acadêmico-científicas, a Ergologia parte do Dispositivo Dinâmico em Três Polos (DD3P), um regime de produção de saberes que se dá pela dupla confrontação. A confrontação de saberes acadêmicos-científicos e tecnológicos entre si (polo 1) e os saberes mobilizados e renormatizados pelos trabalhadores em atividade (polo 2). Confrontação sempre mediada por um terceiro polo ético-epistêmico.

A perspectiva ergológica permite mobilizar e reprocessar patrimônios de técnicas; criar novas formas de pesquisar e intervir em situações de trabalho. Assim, para o desenvolvimento da pesquisa de campo, foi proposta, aos professores, uma modalidade de DD3P (SCHWARTZ, 2010d), inspirada em práticas que vêm sendo desenvolvidas no Brasil, e que se propõem pesquisar-intervir a partir da criação de uma Comunidade Ampliada de Pesquisa e Intervenção (CAPI) (NEVES, et al., 2015; SOUZA, 2009; CHRISTO, 2013; SUPRANI, 2016). Uma das configurações possíveis apresentada por DURRIVE (2010), que vem sendo incorporada em práticas brasileiras são os “Encontros sobre o Trabalho” (ATHAYDE; ZAMBRONI-DE-SILVA; BRITO, 2014).

A partir desse patrimônio, foi esculpida uma proposta de pesquisa e intervenção. Essa proposta que fora apresentada aos professores, divide-se em dois momentos. O primeiro momento, destinado a uma análise global, de construção de vínculos, e de produção de temas propulsores da discussão para o segundo momento. O segundo momento, que só ocorreria, caso houvesse interesse dos professores e possibilidade de criação de um espaço de discussão coletiva, corresponde a realização de Encontros sobre o Trabalho com os professores de cada unidade.

3.1.1 Departamento de Teorias e Fundamentos: anuência, análise global e as adversidades e limites à realização dos Encontros sobre o Trabalho

O voluntariado dos participantes e a concordância da instituição são requisitos que permitem a viabilização de condições objetivas à pesquisa, tais como: a difusão de princípios teórico-metodológicos entre os trabalhadores, a identificação dos interessados em participar da pesquisa e a organização de grupos de trabalhadores e pesquisadores que participarão (HELOANI; LANCMAN, 2004).

A anuência para a realização da pesquisa foi obtida a partir da apresentação da proposta, inicialmente, ao chefe do Departamento de Teorias e Fundamentos da Faculdade de Educação.

A Faculdade de Educação (FACED) é uma unidade que segue o modelo departamental, proposto no Regimento Geral da UFAM, que estabelece, em seu capítulo IV, o Conselho Departamental como órgão consultivo e deliberativo da Unidade. Nesse modelo, os departamentos devem compreender disciplinas afins e serão constituídos pela reunião do respectivo pessoal docente, para objetivos comuns de ensino, pesquisa e extensão. Além dos docentes, devem participar dos conselhos departamentais, com direito a voz e voto, representantes discentes e técnico-administrativos, conforme estabelecido no Estatuto (Estatuto Geral da UFAM – art.20).

A Faculdade de Educação tem, atualmente, quatro departamentos: Departamento de Administração e Planejamento (DAP); Departamento de Métodos e Técnicas (DMT); Departamento de Teorias e Fundamentos (DTF) e o Departamento de Formação Indígena (DFI). A proposta da corrente pesquisa foi apresentada no DTF, departamento ao qual estão vinculados: a maioria dos professores que assumem as principais atividades administrativas da unidade; os professores mais antigos; e, o maior número de professores na pós-graduação.

Com a anuência do chefe do Departamento de Teorias e Fundamentos, apresentamos a proposta da pesquisa, na primeira reunião departamental do período letivo 2015.1, que contou com a presença de onze dos dezenove professores efetivos do departamento. Além da apresentação, entregamos um resumo da proposta a cada um dos presentes. Em seguida, iniciou-se uma discussão na qual vários professores se manifestaram. Alguns demonstraram interesse na pesquisa e se colocaram à disposição; outros fizeram algumas questões sobre a abordagem e metodologia; e, uma das

professoras sugeriu que a pesquisa fosse realizada em toda a unidade. Após os esclarecimentos, todos votaram a favor. E por fim, uma das professoras apresentou uma questão, a qual sinalizou como importante a ser considerada na pesquisa: o fato de a maioria dos professores, que estão na pós-graduação da FACED, estarem se aposentando ou próximos da aposentadoria, sem que estejam sendo credenciados novos docentes. No decorrer da reunião, outras questões foram sinalizadas como intensificadoras de sofrimento e sugeridas como interessantes à pesquisa. Após o término da reunião, alguns professores, em especial, os que estavam há menos tempo no departamento, me procuraram e manifestaram interesse em participar.

Então, foram realizadas no DTF visitas que permitiram observações gerais, além de acesso a alguns documentos como: Relatório de Atividades de 2014 da FACED, datado de janeiro de 2015; e, atas de reunião departamental do DTF/FACED. Além das visitas, entrevistas individuais semiestruturadas a partir de um roteiro foram realizadas com nove professores; e oito observações, pré-agendadas, de atividades desenvolvidas pelos trabalhadores, incluindo: três aulas na graduação e cinco reuniões departamentais¹².

Durante as primeiras visitas ao departamento, tivemos contato com o chefe de departamento, a diretora da unidade, a coordenadora da graduação em pedagogia, a coordenadora da pós-graduação em educação e pessoal da secretaria. Essas visitas foram informais, sem agendamento prévio, e nos permitiram uma maior aproximação do espaço físico da unidade. Além disso, tivemos acesso a alguns documentos como: Relatório de Atividades de 2014 da FACED, datado de janeiro de 2015; e, atas de reunião departamental do DTF/FACED.

As primeiras entrevistas foram realizadas com os professores que manifestaram interesse, no momento da apresentação da proposta da pesquisa. Após a realização dessas primeiras entrevistas, esses professores indicaram outros, e assim, sucessivamente: os que estão há mais tempo na unidade; seguido por professores que estão em cargos administrativos (direção da unidade, vice direção da unidade, chefia de departamento, coordenação da pós-graduação; coordenação do curso de pedagogia).

A partir das visitas, observações e entrevistas, alguns aspectos identificados como os que poderiam mobilizar a discussão no coletivo, referem-se: (a) às condições de trabalho; (b) ao debate entre os valores de mercado e do público; (c) à sobrecarga e

¹² O Roteiro de entrevista utilizado consta no Apêndice A desta tese. As visitas, entrevistas e observações serão discutidas a seguir.

dificuldades para manter a pós-graduação; (d) evasão e nível dos alunos que se inserem na graduação; e, (e) à dinâmica intersubjetiva – dificuldades em estabelecer cooperação.

Sobre as condições de trabalho, os professores fizeram referência, especialmente, à estrutura física da unidade e a carência de recursos materiais. O DTF possui poucas salas, que são compartilhadas por vários professores, alguns usam as salas de projetos, e muitos deles não possuem sala, em virtude disso, vários desses professores referem desenvolverem muitas das atividades em casa, ou em outros ambientes da universidade.

As questões relativas as condições de trabalho parecem relacionar-se também ao debate que os professores da unidade travam no que se refere a incorporação do dinheiro oriundo de empresas privadas, e, ou pagamentos, individuais, de pós-graduação *lato sensu*, para obtenção de estrutura, equipamentos e mobiliário. Os professores parecem divididos quanto a essas questões, especialmente, no que se refere a cobrar cursos de pós-graduação *lato sensu*. Essa discussão apareceu em duas das reuniões de departamento. Alguns professores referem se opor a qualquer forma de “complementação salarial” ou obtenção de recursos privados para instituição. Por outro lado, há professores que se colocam a favor; e, aderem à pós-graduação paga e às bolsas do PAFOR (bolsas do Governo conferidas a professores que ministram aulas em cursos de formação de professores da educação básica, nos períodos de férias) – o que é considerado, por alguns, uma forma de complementação salarial que precariza do trabalho docente.

Outras dificuldades relatadas dizem respeito a sobrecarga, a questões que passam pela qualidade do ensino e do nível dos estudantes, evasão, bem como questões relativas a pós-graduação – especialmente, a aposentadoria de professores que estão na pós-graduação sem a reposição a partir da inserção de novos professores no programa.

Entretanto, as falas dos professores apontaram para algo que parece permear muitas dessas questões: a dificuldade em criar um espaço público que possibilite a cooperação, o planejamento coletivo de questões não apenas administrativas, mas, teóricas, metodológicas e do viver junto. Esse espaço permitiria um planejamento integrado/participativo; melhor articulação entre professores que estão há mais tempo na carreira e os recém-chegados. As dificuldades para criação desses espaços foram atribuídas à sobrecarga de trabalho, ao isolamento e à individualização da atividade docente.

Apesar da anuência conferida pelos professores desse departamento, e de muitos deles mencionarem o interesse pela criação de um espaço público de discussão, não foi possível avançar no sentido de uma pesquisa-intervenção que permitisse esse espaço de construção coletiva. Um dos aspectos impeditivos refere-se aos limites da própria

pesquisadora no tempo destinado à construção da tese. Soma-se a esses limites, a dificuldade encontrada para reunir os professores do departamento, algo que já vinha sendo sinalizado.

Mas, outros aspectos da situação de trabalho também foram adversos ao avanço da pesquisa-intervenção. O DTF aderiu de forma contundente à greve, o que retardou o início da pesquisa de campo. As reuniões departamentais não possuem uma periodicidade pré-definida – havendo meses seguidos sem que houvesse reuniões ordinárias. Além disso, a ausência de espaços individuais de trabalho para os professores faz com que muitos não permaneçam na Unidade em horários em que não estão em atividades presenciais, como sala de aula e reuniões. Assim, algumas entrevistas foram reagendadas e, por vezes, idas à unidade foram infrutíferas por não ser possível encontrar os professores do departamento.

Optou-se, portanto, por não discutir, nesta tese, os materiais oriundos da pesquisa realizada no DTF, e, relatar apenas a análise da situação de trabalho do Instituto de Computação. Portanto, serão discutidos, a seguir, os dispositivos utilizados no sentido da inserção no campo, de uma análise global e dos Encontros sobre o Trabalho no IComp.

3.2. A pesquisa-intervenção na situação de trabalho docente no Instituto de Computação

3.2.1. Participantes da pesquisa

O Instituto de Computação (IComp) contava com um total de 34 professores dos quais 33 (trinta e três) eram doutores e trabalhavam em regime de Dedicção Exclusiva; e apenas 01 (um) professor não possuía doutorado e trabalhava em regime de 20h semanais. Dentre os professores apenas 7 (sete) eram mulheres.

Participaram diretamente da pesquisa 27 (vinte e sete) desses professores – sendo 06 (seis) mulheres –, além da Coordenadora Administrativa e de uma secretária da Unidade.

No sentido de garantir o sigilo, utilizou-se, nesta tese, nomes de cidades do estado do Amazonas, como codinomes aos professores participantes da pesquisa. Assim, sempre que nos referirmos a um dos participantes ou utilizarmos falas ou diálogos – a seguir –, esses serão sinalizadas com um codinome seguido pelo momento em que a fala ocorreu. Por exemplo: “Anamã, Entrevista” – nesse caso, durante a entrevista com a professora, designada com o codinome Anamã. Contudo, em algumas sessões, que contam com relatos

mais pessoais e que possam identificar os professores participantes da pesquisa, optou-se por não usar o codinome e/ou não fazer referência ao momento em que foram emitidas as falas, o que será sinalizado em notas de rodapé – quando for o caso.

3.2.2. Dispositivos de pesquisa-intervenção

A pesquisa desenvolvida no IComp ocorreu em dois momentos: um primeiro momento, destinado a uma análise mais geral e um segundo momento no qual foram realizados Encontros sobre o Trabalho.

A análise geral contou com a realização de visitas à unidade, nas quais foi possível ter acesso a alguns documentos como: Relatório de Gestão do IComp 2014, datado de janeiro de 2015; Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Ciência da Computação do IComp; Lista de contatos dos professores do IComp; e atas de reunião de Conselho Diretor do IComp. Essas visitas também permitiram uma certa aproximação da situação de trabalho, bem como iniciar a construção de vínculos com os professores.

Além das visitas, foram realizadas dezoito entrevistas, gravadas em áudio, sendo entrevistados: dezesseis professores, a coordenadora administrativa e uma secretária. Apesar de as entrevistas contarem com um roteiro¹³, buscou-se estabelecer um diálogo, no qual os professores eram convocados a falarem sobre suas experiências de trabalho, mesmo que sobre aspectos não contemplados no roteiro. Assim, à medida que as entrevistas aconteciam, apareciam novos materiais que, por vezes, implicavam solicitação de esclarecimentos e comentários dos entrevistados.

Paralelamente às entrevistas, realizou-se oito observações de atividade de trabalho, pré-agendadas, a saber: duas atividades de observação de ensino em sala, três reuniões do Conselho Diretor, uma reunião de orientação de pós-graduação, duas reuniões de projetos de Pesquisa e Desenvolvimento (P&D).

As visitas, observações, entrevistas e análise documental ocorreram entre os meses de maio e outubro de 2015.

Em seguida foram realizados (06) seis Encontros sobre o Trabalho, nos quais participaram, ao todo, 24 (vinte e quatro) professores e a Coordenadora Administrativa.

De acordo com Athayde, Zambroni-de-Silva e Brito (2014), os Encontros sobre o Trabalho propiciam uma sinergia em que podem avançar tanto os protagonistas das

¹³ O roteiro de entrevista encontra-se com Apêndice A.

atividades quanto os profissionais dos conceitos, a partir do cruzamento de patrimônios diferentes. São espaços de construção coletiva, nos quais os saberes de cada um podem mudar. A ideia é de construção de uma “comunidade dialógica”, em que cada participante possa apresentar/discutir/trocar com os demais, a maneira que veem suas atividades e a dos outros; e, que seja possível dar visibilidade à complexidade da atividade.

Os conteúdos que surgem no debate permitem, ao profissional de pesquisa e/ou intervenção, introduzir conceitos, mobilizando o conhecimento acadêmico-científico-tecnológico, para problematizar a atividade. Novos debates podem advir daí, validando ou não esse conhecimento. Essa circulação de saberes possibilita avanços na compreensão dos pesquisadores/interventores e dos protagonistas acerca do que está em análise, “seja quanto a seu trabalho, quanto a si mesmo (seu corpo-si), os coletivos de trabalho em que se insere” (ATHAYDE; ZAMBRONI-DE-SILVA; BRITO, 2014, p.135-136).

Durrive (2010) propõe que os Encontros sobre o Trabalho permitem, a cada um, construir um ponto de vista sobre a atividade, ainda que provisório. E, é a partir desses pontos de vista, que as verdadeiras questões são formuladas, pelos interessados, a propósito de seu trabalho à medida que “seus pontos de vista vão ganhando forma em relação às suas vivências” (p.310). Assim, é possível que no decorrer dos Encontros, os participantes construam um novo olhar sobre o trabalho e, particularmente sobre a sua atividade. E, a partir daí sejam elaboradas questões autênticas à compreensão-transformação.

A Ergologia baseia-se no princípio de que as articulações entre as diversas disciplinas que operam sobre a atividade de trabalho, podem trazer importantes contribuições intelectuais (conceitos, métodos e técnicas) do campo dos saberes científicos. Saberes esses que, uma vez reelaboradas e tendo destacadas suas principais contribuições, ao entrarem em sinergia com saberes da experiência dos trabalhadores, podem produzir uma outra compreensão acerca do trabalho (SCHWARTZ, 2000).

Assim, os Encontros sobre o Trabalho foram incorporados, nesta pesquisa, como uma aposta num tipo de dispositivo de análise que permita a construção de saberes sobre o trabalho que, provavelmente, não poderia se dar apenas com um dos polos, ou apenas um método.

3.2.3. Anuência do Instituto de Computação (IComp)

Tendo em conta que a demanda não foi formalizada pelos trabalhadores, partiu-se da anuência do Diretor da Unidade para a apresentação da proposta de pesquisa aos professores, em uma reunião do Conselho Diretor do Instituto de Computação (CONDIR/IComp). Contextualizar a reunião na qual a proposta de pesquisa foi apresentada, demanda alguns esclarecimentos acerca da organização do IComp.

Em relação à estrutura administrativa, o Instituto de Computação faz parte de um conjunto de Unidades Acadêmicas da UFAM, que seguem um modelo criado para unidades do localizadas fora da sede, pela resolução nº 009/2009/CONSUNI. Essas unidades não possuem departamentos. A prescrição é que sejam administradas por: um Conselho Diretor; uma Diretoria; uma Coordenação Acadêmica; uma Coordenação Administrativa; e, Colegiados de Curso de Graduação e Pós-Graduação. O Conselho Diretor (CONDIR) seria o órgão consultivo e deliberativo da Unidade Acadêmica, composto pelo Diretor, como presidente; o Coordenador Acadêmico, como 1º. Vice-Presidente; O Coordenador Administrativo, como 2º. Vice-presidente; os Coordenadores dos Curso de Graduação e Programas de Pós-Graduação; um Representante dos projetos de pesquisa e extensão; Representantes dos discentes de Graduação e do Programa de Pós-Graduação; e, Representantes dos servidores técnicos-administrativos em educação.

Apesar dessa prescrição, na prática, as reuniões consultivas e deliberativas do CONDIR, que acontecem nas últimas sextas-feiras de cada mês, conta com a participação apenas dos professores da unidade acadêmica e da coordenadora administrativa. Nessas reuniões, o diretor e a coordenadora acadêmica costumam coordenar. Todos os professores são convocados e têm direito a voz e voto. Estão sendo pensadas formas de participação de representantes dos alunos nas reuniões. Em geral, essa forma de CONDIR, ampliado à participação de todos os professores, parece ser entendida como melhor alternativa:

[...] agora nós somos instituto e não tem departamento. Então, a gente tem o conselho diretor que, é muito estranho, mas conselho diretor tem todo mundo, né? (Anamã, Entrevista).

Mas, como o nosso Instituto é tão pequeno, eu acho que não deve ser colocado ninguém do lado de fora. Enquanto não houver uma caracterização da Universidade sobre o que é um Instituto e o que é um Departamento, do modelo novo e do modelo antigo, eu prefiro trabalhar com esse modelo que todo mundo continua discutindo. Se tiver que

definir uma comissão, que é o CONDIR, até que a gente faz (Itamarati, Entrevista).

A proposta desta pesquisa foi apresentada, portanto, na primeira reunião de CONDIR do semestre, para a qual todos os professores foram convocados. Além da apresentação oral da pesquisa, os vinte (de um total de trinta e quatro) professores presentes, no momento da apresentação, e a Coordenadora Administrativa (que é Técnica Administrativa em Educação –TAE), receberam um resumo da proposta. Em seguida, foi aberta a votação e todos concordaram, unanimemente. Se, por um lado, a adesão unânime à proposta possibilitou a inserção no campo, por outro, causou estranheza a forma rápida e sem manifestações, o que será discutido adiante.

A adesão voluntária dos participantes foi formalizada na ata de reunião do CONDIR. A ata dessa reunião; juntamente ao Termo de Anuência, assinado pelo diretor da unidade, permitiram a submissão e obtenção de aprovação por parte do Comitê de Ética e Pesquisa Envolvendo Seres Humanos¹⁴. Foi de quase três meses o período deste o primeiro contato com o diretor da unidade até a obtenção da anuência no final do mês de abril de 2015.

3.2.4 Análise global no Instituto de Computação (IComp): análise documental, visitas, entrevistas e observações

O primeiro contato com os professores do IComp – como referido anteriormente – ocorreu na primeira reunião do Conselho Diretor dessa Unidade, do período letivo 2015.1. A despeito dos contatos realizados anteriormente com o diretor da unidade, e de este ter referido que apresentaria aos professores¹⁵, o resumo da pesquisa; ao chegar ao local da reunião, foi possível, à pesquisadora, identificar que os professores não sabiam sobre a pesquisa, nem sobre a presença dela na reunião. Mesmo assim, após a

¹⁴ O projeto submetido ao Comitê de Ética Em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM) fez referência às duas Unidades que compõem o campo desta pesquisa. Então, foram submetidos além da documentação de anuência do IComp, Ata de Reunião do Departamento de Teorias e Fundamentos da Faculdade de Educação (DTF/FACED) e Termo de Anuência assinado pelo Chefe de Departamento do DTF. O parecer consubstanciado é o de número: 1.164.615/CEP/UFAM.

¹⁵ O diretor da Unidade havia solicitado um resumo da pesquisa para apresentar no Seminário de Avaliação e Pesquisa – SAP (mais adiante discutiremos este evento), que aconteceu antes do início do ano letivo. Assim, neste primeiro encontro esperava-se apresentar a proposta de pesquisa a um grupo de professores que sabia minimamente do que se tratava.

apresentação da proposta, foi aberta a votação e todos concordaram unanimemente, sem ressalvas, sem questionamentos ou qualquer outra forma de manifestação. Essa adesão automática gerou um desconforto na pesquisadora, pois, não pôde perceber nenhum sinal de como a proposta foi efetivamente compreendida ou aceita: O que fez com que esses professores aceitassem automaticamente a proposta? Havia realmente um interesse nesta pesquisa? A proposta realmente foi acolhida? Reverberou de alguma forma? Ou, a votação rápida e aceitação unânime foi uma resposta burocrática, sem uma real intenção/mobilização em participar da pesquisa?

Além dessa adesão automática à pesquisa, duas outras impressões se sobressaíram neste primeiro encontro: (a) a reunião aconteceu na sala de seminários e as carteiras estavam dispostas em fileiras (umas atrás das outras), os professores foram chegando e sentando-se sem mover as carteiras de lugar, permanecendo enfileirados, uns na frente dos outros; (b) na medida em que os professores foram chegando, iniciou-se uma contagem de quantos professores já estavam presentes, ansiavam por atingirem o quórum de 50% dos professores para dar início à reunião; e, comemoram quando este número foi atingido e a reunião iniciada. A forma como as pessoas foram se posicionando, enfileiradas; a urgência em iniciar a reunião; e, em decidir, por votação, em uma primeira reunião do período de um Conselho que se propõe consultivo e deliberativo; tudo isso causou estranhamento na pesquisadora. A pesquisadora rememora a experiência em outras reuniões, de outros órgãos consultivos e deliberativos da Universidade, nos quais, as pessoas costumam sentar-se em círculo, discutir por longos períodos cada ponto de pauta antes de deliberar; e que, em especial no início do período, se dispõem a passar do horário previsto para o término da reunião.

Mas, para além da especulação, propõe-se um trabalho de análise; ou seja, de tornar inteligível “as condutas humanas nas situações de trabalho, suscetível de desvendar a racionalidade dos comportamentos, mesmo que esses apareçam como os mais absurdos, ilógicos ou paradoxais” (DEJOURS, 2011b, p.65). Essas primeiras impressões, portanto, foram registradas; e, mantiveram-se em prontidão para serem retomadas quando possível uma maior compreensão; o que começa a ocorrer durante as visitas, entrevistas e observações. Esses comportamentos da reunião do CONDIR vão se tornando inteligíveis. Essas reuniões, dentre outras prescritas, não são consideradas espaços de discussão pelos participantes da pesquisa.

Olha só, formalmente a gente tem as reuniões dos colegiados, né? Quer dizer, do conselho diretor e do colegiado da pós-graduação, geralmente

às sextas-feiras. Mas, essas reuniões elas são, digamos, basicamente formais, para tomar providências burocráticas do dia a dia, do funcionamento da instituição, do ICOMP e do programa. A gente praticamente não tem discussões estratégicas nesse sistema porque as reuniões elas – isso é uma outra coisa que a gente estabeleceu – que elas têm que ser curtas, né? Então, em duas horas, a gente resolve praticamente tudo, né? Então, o espaço formal, ele é usado muito nesse sentido, dificilmente aparece uma questão polêmica que a gente tenha que passar a tarde inteira batendo boca, esse tempo já passou, graças a Deus, há muito tempo. Geralmente, vai para uma pauta bem limpa, bem objetiva, senta e pá, pá, pá, pá e mata, em duas horas está fechado. A reunião começa às duas e termina às quatro, no máximo (Autazes, Entrevista).

[...] já há muito tempo a gente tenta não ter reuniões longas. A maioria dos pontos que são colocados, são buscando uma solução objetiva, não são espaços para manifestações pessoais sobre a filosofia, da perspectiva daquele problema que está sendo discutido ali, mas, como a gente lida com isso. Então, assim, a nossa busca é sempre objetiva, com respeito ao que a gente quer. “Olha! Nós precisamos lidar com tal assunto e tal, sugestões, etc., etc.”. Naquele momento, você não vai ver, dificilmente você vai ver alguém dizer: “Ah, nossa posição política, etc.; o mundo, o contexto assim assado; o homem, o saber”. Dificilmente, você vai ouvir um discurso acerca de um certo contexto. A gente vai ver como a gente pode resolver de maneira que atenda o interesse do grupo, do coletivo. Então, é menos importante para a gente, que tipo de caminho vai ser tomado; é mais importante que exista um caminho e que vá de encontro ao que a gente está querendo, aos nossos interesses. Internamente, a gente tenta perder pouco tempo com os tramites, com os mecanismos, etc. [...]. Existe em diferentes perspectivas, por exemplo, se há uma questão que precisa ser trabalhada, o interesse é sondado antes. Então, quando vai para a reunião, já há um com uma possível solução, outro com outra possível e assim por diante. [...]. Então, na reunião a gente não começa a especular, a pensar, etc. Claro que é inevitável que numa reunião acabe que uma ou outra coisa acabe que fica muito na discussão ainda e sem objetividade. Mas, a intensão é que seja reduzida (Jutaí, Entrevista).

A preocupação em manter o acordo que os professores firmaram, de que a reunião do CONDIR tenha duração máxima de duas horas, fica evidenciada durante uma observação realizada em uma de suas reuniões. Os pontos de pauta são apresentados e votados rapidamente; a própria fala dos presentes ganha uma celeridade distinta da que observamos durante as entrevistas ou em outras conversas informais. A discussão parece ser conferida ao momento de planejamento anual, podendo também acontecer em outros espaços informais, tais como lista de e-mails, *WhatsApp*, copa, horário do almoço. Os espaços formais, de reunião colegiada ou ampliada, são atribuídos à formalização de decisões.

Nesse momento, a pesquisadora questionava-se sobre que implicações, ter apresentado a proposta, rapidamente, em uma reunião que não é considerada espaço de discussão, têm para o processo de construção da pesquisa-intervenção junto aos trabalhadores. Essa apresentação inicial, e o envio do resumo da proposta por e-mail aos professores, parecem ter sido recebidos como algo burocrático, ao qual eles deveriam consentir automaticamente. Mas, quando se iniciavam as conversas, eles referiam não ter entendido do que se tratava. Assim, no decorrer das primeiras visitas e conversas informais sobre o trabalho, ficou evidente a necessidade de criar uma situação em que a proposta de pesquisa fosse reapresentada; e que fosse possível conversar com os professores, individualmente. Assim, as entrevistas individuais começaram a ser planejadas.

Durante as primeiras “visitas” ao IComp, tivemos contato com diretor de unidade, a coordenadora administrativa e pessoal da secretaria. Essas visitas foram informais, sem agendamento prévio; e, nos permitiram conhecer o espaço físico da unidade e outros locais onde as atividades dos docentes se desenvolvem, tais como, salas de aula de unidades adjacentes. Além disso, tivemos acesso a alguns documentos como: Relatório de Gestão do IComp 2014, datado de janeiro de 2015; Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Ciência da Computação do IComp; Lista de contatos dos professores do IComp; e, atas de reunião de Conselho Diretor do IComp. Durante essas visitas, foi possível observar que a maioria dos professores permanecia em salas individuais¹⁶ com as portas fechadas¹⁷ boa parte do tempo que se encontram no espaço físico da unidade; sendo, portanto, necessário bater na porta e solicitar um momento para realizar conversas com esses professores. O desconhecimento de espaços coletivos existentes, a descentralização das atividades acadêmicas e a necessidade de fazer conhecer a metodologia e aportes teóricos da pesquisa, demandaram uma negociação individual à participação dos professores. Assim, elaborou-se um roteiro de entrevista¹⁸ e iniciou-se a realização de entrevistas individuais e observações da atividade de trabalho.

¹⁶ O andar superior do primeiro bloco do IComp possui a maior parte de sua área distribuída em salas de professores que em sua maioria são individuais e discriminadas com o nome do professor nas portas, a exceção de duas salas em que dois professores dividem cada.

¹⁷ Em virtude do clima quente e úmido da região, as salas do Instituto – assim como boa parte da Universidade – são climatizadas. Assim, as salas que, em sua maioria, possuem ar-condicionado, permanecem com portas e janelas fechadas.

¹⁸ O roteiro de entrevista encontra-se como Apêndice A.

Os professores eram convidados a participar de entrevistas e esclarecidos sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa; ao aceitarem, as entrevistas eram agendadas. Antes do início das entrevistas, a ideia geral da pesquisa era retomada, ou seja, eram apresentados alguns pressupostos teóricos e metodológicos e discutida a possibilidade de reuniões em grupo com os professores que aceitassem participar. Nesses encontros para a realização das entrevistas individuais, os professores buscavam esclarecimentos sobre alguns aspectos da pesquisa; e, tinham novamente a oportunidade de consentir ou não sua participação. Todos os professores contatados (individualmente) aceitaram voluntariamente participar da pesquisa e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As entrevistas, realizadas com dezesseis, dos trinta e dois professores que se encontravam em atividade no IComp, aconteceram nas salas de cada um dos professores, em horários pré-agendados.

As entrevistas individuais permitiram conhecer aspectos da organização do trabalho e da experiência dos trabalhadores, pela pesquisadora; possibilitaram a introdução do enfoque teórico-metodológico da pesquisa aos trabalhadores; e, sobretudo, em algumas situações, o falar no momento das entrevistas permitiu aos professores chegar à inteligibilidade de aspectos que ainda não eram conscientes. Essa possibilidade de tornar inteligíveis aspectos não conscientes “deve-se ao fato de que falar com alguém é um meio muito vigoroso de pensar; de pensar a experiência vivida subjetivamente” (DEJOURS, 2011b, p. 99).

A única coisa que eu quero dizer é que foi muito bom falar aqui, viu? Acho que eu acabei falando coisas que eu não falo normalmente, não é muito comum eu parar para refletir e expressar as coisas que eu falei aqui, então, até te agradeço aí pela oportunidade de despejar um pouco (Autazes, Entrevista).

Olha só como é psicóloga, a gente conversa tudo! [...]. Essa conversa foi legal para mim também porque muitas das coisas, aqui, instigaram muitas coisas que eu vou levar para uma reunião nossa no SAP, elaborar coisas que eu ainda não tinha visto, por exemplo, essa questão da melhor associação, da gente criar mecanismos, entendeu? Todas as questões me serviram muito para ter um discurso, né? No próximo SAP (Humaitá, Entrevista).

No que refere à escolha dos entrevistados, o primeiro entrevistado foi um professor que respondeu ao e-mail, de encaminhamento do resumo da proposta, se colocando à disposição para participar. Posteriormente, ao término de cada entrevista, era solicitado que o entrevistado indicasse um colega que aceitaria participar e que fosse estratégico à continuidade da pesquisa. Inicialmente, foram indicados os professores mais

antigos; em seguida, foram sugeridos: professores que desempenhavam alguns cargos administrativos, professores que fizeram a graduação em outras instituições; e, por fim, uma das professoras sugeriu nomes de professores que ela considerava possuir posicionamentos diferentes da maioria dos colegas.

Após a realização das entrevistas, negociamos com os professores, as observações das suas atividades de trabalho. Também os convidamos a participar dos Encontros sobre o Trabalho, a serem realizados em um segundo momento. Assim, em paralelo às entrevistas – além das visitas frequentes para agendamento, obtenção de documentos e informações – foram realizadas oito observações de atividade de trabalho pré-agendadas, a saber: duas atividades de observação de ensino em sala, três reuniões do Conselho Diretor, uma reunião de orientação de pós-graduação, duas reuniões de projetos de Pesquisa e Desenvolvimento (P&D). Além disso, em uma das visitas foi possível participar de uma atividade de confraternização de aniversariantes do mês; e, em outro momento de uma homenagem de despedida para uma das técnicas administrativas. O material dessas visitas/observações foi registrado em diário de campo.

O diário de campo foi um instrumento de registro que acompanhou todo o processo de pesquisa-intervenção. Nele foram registradas: as impressões, da autora desta tese, nos momentos iniciais do processo; as observações da atividade docente e discussões sobre essas observações com os professores; reflexões acerca dos Encontros sobre o Trabalho.

As visitas, observações e documentos obtidos possibilitaram visualizar alguns aspectos sobre quais os professores falavam, tais como: o formato diferenciado e ampliado das reuniões do CONDIR; a forma e os espaços onde acontecem as reuniões de orientação e ensino; e, particularidades referentes às reuniões de projetos de P&D, ou orientações que aconteciam em outro idioma. A percepção desses aspectos auxiliou na compreensão dos materiais obtidos nas entrevistas, corroborando a ideia proposta por Dejours (2011c) de que: a meta do estudo da documentação e das visitas à instituição é obter bases concretas à compreensão do que falam os trabalhadores e obter representações das condições ambientais.

As primeiras aproximações sinalizavam, principalmente, para o IComp como uma unidade consolidada, bem avaliada na graduação e na pós-graduação. Esse “sucesso” é atribuído – pelos participantes da pesquisa – à mobilização e esforço dos primeiros grupos de professores e alunos que, a despeito da falta de investimentos da/na Universidade,

conseguiram desde a obtenção de estrutura física, equipamentos, contratação de funcionários, e até capacitar seu quadro de professores.

Se a “excelência” do IComp é enaltecida como grande atributo relacionado à mobilização e ao prazer; é também essa “excelência” que tem preocupado o coletivo de professores, quando levados a refletir sobre desafios da Unidade. Recentemente, obtiveram nota cinco de avaliação da pós-graduação pela CAPES¹⁹ e nota quatro de avaliação no INEP²⁰. Esses resultados de avaliações, que são bastante valorizadas neste Instituto, são considerados bom para graduação e excelente para pós-graduação, quando comparadas a outras unidades da Instituição. Entretanto, o coletivo de professores reconhece as dificuldades enfrentadas e a grande mobilização que foi necessária à obtenção desse *status*. Eles se preocupam com a necessidade de manter o investimento para garantir a manutenção da qualidade que possuem hoje; e, em seguida, poder continuar crescendo enquanto Instituto. Temem que a intensidade de investimento que foi necessária à obtenção desses resultados não seja possível de ser mantida por longo período; e, que mais difícil ainda será melhorar essa avaliação e a qualidade das condições e organização do trabalho no IComp.

Paralelamente ao interesse em manter a qualidade, “a excelência”, do Instituto; os professores temem que os meios para essa manutenção impliquem uma fragmentação ou cisão do coletivo. O receio refere-se, especialmente, a: critérios mais rígidos de credenciamento/descredenciamento no programa de pós-graduação; produção/avaliação da pós-graduação mais individualizadas a partir de exigências da CAPES; cisão entre professores da graduação e professores que desenvolvem atividades majoritariamente na pós-graduação; competição na concorrência dos editais, especialmente no atual momento de crise em que está ocorrendo redução no número de editais de pesquisa.

¹⁹ A CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) avalia os programas de pós-graduação com notas que variam até 05 (cinco) para os que só possuem mestrado e variando até 07 (sete) os programas com mestrado e doutorado.

²⁰ O INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) realiza avaliações dos cursos de graduação a partir de do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e as avaliações in loco realizadas pelas comissões de especialistas. As notas desse sistema de avaliação variam até 05 (cinco).

Esse primeiro momento da pesquisa permitiu a aproximação da situação de trabalho, mas, principalmente, possibilitou a elaboração de um material, que se acreditava, propulsor do diálogo com os professores, nos Encontros sobre o Trabalho. Assim, o primeiro Encontro, foi planejado como um momento no qual fosse possível validar as análises dos materiais produzidos no primeiro momento (visitas, observações, entrevistas) e colocar em debate, duas questões que surgiram como centrais: a excelência e a cooperação. “Como manter a excelência, sem fragilizar o coletivo de trabalho?” A respeito desse questionamento, parecem haver vários aspectos que têm sido discutidos coletivamente pelos professores; outros que são referidos como **tabus**; e, alguns que são considerados individuais ou alheios ao Instituto (heterodeterminados).

3.2.5. Encontros sobre o Trabalho

Os (06) seis Encontros sobre o Trabalho realizados no IComp contaram com a participação de 24 (vinte e quatro) professores e a Coordenadora Administrativa, distribuídos conforme demonstrado na **Figura 1**.

Figura1: Quadro da participação dos professores nos seis Encontros sobre o Trabalho

	Codinome	1º. Encontro	2º. Encontro	3º. Encontro	4º. Encontro	5º. Encontro	6º. Encontro
1.	Anamá	X	X	X	X		
2.	Beruri	X	X	X	X		X
3.	Apuí	X	X	Justificou ausência	X		X
4.	Barcelos	X		X	X	X	X
5.	Itacoatiara	X	Justificou ausência	X	X	X	X
6.	Itamarati		X	Justificou ausência	X	X	X
7.	Itapiranga		X	Justificou ausência	X	X	Justificou ausência
8.	Japurá	X		Justificou ausência			
9.	Envira		X				
10.	Guajará			X			
11.	Lábrea			X	X		X
12.	Amaturá		X		X	X	
13.	Paritins				X		X
14.	Jutaí				X	X	X
15.	Pauini				X	X	
16.	Tabatinga				X		
17.	Eirunepé				X	X	X
18.	Codajás					X	
19.	Carauari					X	X
20.	Coord. Adm					X	X
21.	Careiro					X	
22.	Coari					X	X
23.	Autazes						X
24.	Maués						X
25.	Urucará					X	

Fonte: Quadro confeccionado pela autora da tese a partir da pesquisa empírica.

Os professores que justificaram sua ausência (ver figura 1), atribuíram a impossibilidade de participar dos encontros a razões de: viagem, cirurgia, mudança de domicílio, reunião com a reitoria no mesmo horário do encontro e por estar afastado das atividades docente para formação em outro Estado. Todos os encontros tiveram os áudios gravados e transcritos.

3.2.5.1. Primeiro Encontro sobre o Trabalho: Cooperação e Excelência

O primeiro Encontro, que teve duração de uma hora e trinta minutos, aconteceu em horário pré-agendado, no dia 27 de novembro de 2015, na sala de seminários do IComp. Contou com a participação de seis professores do Instituto, e do coletivo composto pela autora da tese e duas co-pesquisadoras.

Nesse encontro, buscou-se validar as análises dos materiais produzidos no primeiro momento (visitas, observações, entrevistas) e colocar em debate, duas questões que surgiram como centrais: a excelência e a cooperação, a partir de questões que, se esperava, mobilizasse um debate entre os professores. Nesse sentido, buscou-se – ao tempo que se validavam algumas análises a partir do material obtido, nos momentos anteriores da pesquisa – avançar no sentido da construção do diálogo.

Iniciou-se com a apresentação da história de concepção e construção do Instituto de Computação. Foi colocado em discussão, como o coletivo de professores foi se transformando, a partir de momentos críticos e de fragilização do coletivo, e, também, como foram criadas estratégias de fortalecimento à cooperação. Foi apresentada a concepção de cooperação a partir do patrimônio teórico já discutido no capítulo 2 desta tese. Em seguida, foram lançadas as seguintes questões: Vocês fizeram referência ao esforço e empenho que foi necessário para garantir excelência e cooperação. Na situação atual e com o crescimento da Unidade, o que foi necessário para garantir a cooperação ainda persiste? Como manter a cooperação? O que permanece? O que mudou? Enfim, como manter a qualidade/excelência sem fragilizar o coletivo? Vocês conseguem pensar em espaços que permitam essa troca?

Nesse encontro, entre a manutenção da qualidade e do coletivo, as exigências para manutenção e crescimento da pós-graduação, sobressaíram como principais intensificadores de sofrimento, “aspecto mais sensível”. Quando os professores foram convidados a colocar em debate essas questões, a discutir como lidam, e pensar outras

possibilidades, atribuíram essas dificuldades principalmente às exigências da CAPES e CNPQ.

Convém serem feitas algumas considerações a respeito do Primeiro Encontro sobre o Trabalho no IComp. Esse Encontro foi pensado como um momento no qual seriam apresentadas as primeiras impressões/análises, a partir das etapas anteriores da pesquisa, bem como a proposta para os próximos encontros. Mas, para além de validar esse material, esse deveria ser um momento que mobilizasse um debate coletivo sobre cooperação e excelência. Entretanto, esse Encontro ocorreu em um momento em que ainda não se tinha muita clareza sobre como seria a adesão dos professores, nem se outros momentos como este seriam possíveis. Essas incertezas geraram na pesquisadora, autora desta tese, uma ansiedade no sentido de garantir, já neste Primeiro Encontro, a validação das análises realizadas até então. Essa preocupação, em restituir/validar, limitou o espaço para o debate das questões.

Outro aspecto a ser considerado, refere-se à forma como foi realizado o encontro. Foi preparada uma apresentação com slides, e o local do Encontro foi a sala de seminários, sala onde acontecem as reuniões do CONDIR, em que as cadeiras permanecem enfileiradas e os professores sentam-se uns em frente aos outros. Avaliou-se que o uso dos slides, e a disposição dos professores em fileiras, também funcionaram como limitadores ao diálogo.

Contudo, para além das questões referentes à validação ou não, esse Encontro mobilizou os professores para os próximos Encontros. Além disso, uma outra forma para a realização dos encontros seguintes foi sistematizada.

Optou-se, nos encontros subsequentes, pela utilização de um relatório escrito: um “memorial”, no qual se registravam as principais questões e análises produzidas nos encontros anteriores, a serem discutidas/validadas. E, em seguida, era introduzido o tema e questões do Encontro. Os demais encontros, portanto, foram mediados pela leitura do memorial, com os professores dispostos em círculo.

3.2.5.2. Segundo Encontro: Indissociabilidade entre Ensino, pesquisa e extensão

O segundo Encontro, que teve duração de uma hora e quinze minutos, aconteceu em horário pré-agendado, no dia 18 de março de 2016, na sala de seminários do IComp. Contou com a participação de sete professores do Instituto de Computação e do coletivo composto por duas pesquisadoras. Esse Encontro teve início com a leitura do memorial,

a partir do qual se retomaram momentos anteriores da pesquisa, especialmente as principais considerações do primeiro Encontro.

Na sequência, passou-se ao foco do encontro, que versou sobre o “Princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Para tal, a pesquisadora leu o artigo 52 da LDB, que faz referência ao princípio da seguinte forma: “as universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa e de extensão e do domínio e cultivo de saber humano”; e, o art. 207 da constituição que estabelece: “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Além da legislação apresentada, foram lidas falas de professores que, durante as entrevistas e primeiro encontro, fizeram referência à importância e/ou dificuldade em colocar em prática essa “indissociabilidade”. E, a discussão, neste Encontro, partiu das questões: O que é esse ofício do professor de Ensino Superior? Como vocês se sentem em relação à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; atravessada por atividades administrativas? Como essa indissociabilidade é vivida no IComp? Como vocês gostariam de vivê-la?

A discussão versou, principalmente, sobre: (a) a Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, como valor do bem comum; (b) o dimensionamento desse valor pelo Governo e no IComp; e (c) a hierarquização das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

3.2.5.3. Terceiro Encontro: Autonomia Universitária

O terceiro Encontro, que teve duração de uma hora e vinte minutos, aconteceu em horário pré-agendado, no dia 08 de abril de 2016, na sala de seminários do IComp. Contou com a participação de seis professores do Instituto de Computação, e do coletivo composto por duas pesquisadoras acadêmicas.

Esse Encontro sobre o Trabalho no IComp teve início com a leitura do memorial, no qual foram retomadas as principais considerações do Encontro anterior. Em seguida, passou-se ao foco do Encontro, a Autonomia Universitária.

A questão autonomia/não autonomia permeou as entrevistas e conversas informais, assim como esteve presente no segundo Encontro. Os professores fizeram referência à margem que possuíam para renormatizar, fazer escolhas; e, também sinalizaram para vários aspectos que limitavam a autonomia. Assim, no sentido de uma

maior aproximação de como esses professores vivenciam esse processo de liberdade/constrangimento na situação de trabalho, a “Autonomia” foi convocada como eixo central da discussão do terceiro Encontro.

Para iniciar a discussão, a pesquisadora recorreu a uma reflexão sobre a concepção da Autonomia Universitária, construída historicamente, e sobre como este valor esteve presente nas diferentes concepções de universidade. Em seguida, propõe a discussão acerca das relações entre autonomia e financiamento privado; e, autonomia e atuais formas de avaliação do trabalho docente. Para mobilizar tal discussão, foram lidos trechos de transcrições de momentos anteriores da pesquisa que sinalizaram para essas relações. E, foram lançadas as questões: Como vocês veem o valor autonomia? É possível ter autonomia universitária? É possível construir uma autonomia universitária, uma independência, mesmo onde haja iniciativa privada? Ou aceitar financiamento privado é aceitar projetos de interesses que podem limitar a pesquisa?

As reflexões ocorreram, principalmente, acerca: da autonomia como valor do bem comum; das possibilidades e das negociações para obtenção de financiamentos ou parcerias com o setor privado, especialmente a indústria; dos sistemas avaliativos e de financiamento públicos, como limitadores à Autonomia.

3.2.5.4. Quarto Encontro: subjetividade, saúde e trabalho docente

O quarto encontro ocorreu no dia 29 de agosto de 2016, com duração de uma hora e quarenta minutos, na sala de seminários do IComp, contou com a participação de catorze professores do Instituto de Computação. Assim como os encontros anteriores, este partiu da leitura do memorial, no qual foram retomadas as principais considerações do Encontro anterior, passando-se, em seguida ao foco do encontro: subjetividade, saúde e trabalho docente.

Foi introduzida uma discussão teórica sobre a relação entre saúde, sofrimento, prazer e trabalho a partir da qual os professores iniciaram a discussão sobre a sobrecarga de trabalho. Propôs-se uma reflexão sobre o lugar que o trabalho tem na vida desses professores e que arranjos têm sido necessários para que eles deem conta do trabalho. A ideia foi mobilizar uma discussão sobre as estratégias concretas desenvolvidas por esses professores, os debates, as escolhas e como, pessoalmente, eles têm organizado suas vidas para dar conta de garantir a excelência, a produtividade, a **indissociabilidade** e a cooperação. Então, algumas questões foram feitas durante a discussão no sentido da

manutenção do debate, dentre as quais, destaca-se: O quão central é o trabalho na vida de vocês? Vocês têm alcançado a produção, mas, no cotidiano da vida de vocês, como é alcançar esta produção? Que arranjos têm sido necessários para que se dê conta do trabalho? Que tipo de estratégias vocês tiveram que adotar para dar conta dessa produção, aqui na Universidade e em casa? Como as vidas de vocês têm sido organizadas para dar conta de garantir a excelência, a produtividade, o tripé universitário e a pós? O trabalho interfere na relação com a família? De que forma? Como é o tempo em que não estão trabalhando? Há momentos de lazer? Como o trabalho tem afetado a saúde e a vida de vocês?

A discussão, neste Encontro ocorreu sobre: (a) a centralidade do trabalho na vida dos professores e as diferentes formas de engajamento, e como as exigências e pressões dos sistemas avaliativos e de financiamento afetam de formas diferente cada um dos professores, especialmente no que se refere a Divisão Sexual do Trabalho; (b) a sobrecarga de trabalho, considerada necessária ao “ser produtivo”; (d) os intensificadores do sofrimento, vivenciados como ansiedade, esgotamento físico e mental, culpa, ressentimento ou frustração; (e) os sinais e formas de adoecimento, diante dos quais, têm desenvolvido algumas estratégias individuais; e (e) o prazer no trabalho, atribuído, principalmente, a autonomia para gerir as tarefas e o tempo de trabalho; à identificação com o trabalho, à mobilização da inteligência astuciosa, à cooperação e o sentimento de pertença.

Ao final desse Encontro foi acordada a realização de um último Encontro destinado a uma devolução/validação geral do material da pesquisa. Entretanto, a validação final não foi possível de ser realizada em um único momento, sendo necessários dois Encontros para o fechamento da pesquisa-intervenção no IComp.

3.2.5.5. Quinto e Sexto Encontros sobre o Trabalho para devolução/validação final

O quinto e o sexto Encontros sobre o Trabalho no IComp, foram realizados no mesmo local dos demais, nos dias 04 e 11 de novembro de 2016, com duração de 1h43min e 2h15min, respectivamente. Para a discussão nesses encontros, foi encaminhado a todos os professores do IComp um relatório no qual foi apresentada uma retrospectiva, resumida, de todos os momentos da pesquisa, seguidos pelas principais análises e falas que se pretendia incluir na discussão desta tese.

O quinto Encontro, que contou com a participação de 13 professores e a Coordenadora Administrativa, teve início com uma retrospectiva de todas as atividades de pesquisa, seguidos por uma apresentação do conhecimento produzido a partir da articulação entre os conceitos e os saberes da experiência. Esse encontro foi mediado por uma apresentação em slides, além da leitura das falas incluídas no relatório enviado aos docentes. O processo de validação dos materiais seguiu no sexto Encontro, que contou com a participação de 13 professores e a Coordenadora Administrativa.

Nesse momento, os professores validaram algumas análises, outras foram discutidas, e houve alguns aspectos com os quais, mesmo concordando, solicitaram que não fossem incluídos na tese ou que fosse alterada a forma de relatá-los. Além disso, nesses Encontros foram colocadas em debate algumas questões, especialmente no que se refere à Divisão Sexual do Trabalho.

Os seis Encontros sobre o Trabalho, no IComp, ocorreram no período de um ano, entre novembro de 2015 a novembro de 2016.

3.2.6. O compreender ↔ intervir em situação de trabalho docente no IComp

Sobre as atividades coletivas, Dejours (2011b) refere que, diante dos trabalhadores, os pesquisadores não deveriam se engajar individualmente, deveriam compor “coletivos de pesquisa”. Essa ideia também está presente em várias abordagens de situações de trabalho, e é algo que tem sido sinalizado, em pesquisas nas quais foi proposto operar o DD3P, via Encontros sobre o Trabalho ou outras formas de construção de uma CAPI (NEVES et al, 2015; SOUZA, 2009; CHRISTO, 2013; SUPRANI, 2016). A relevância de construção de um coletivo de pesquisadores-interventores para ir a campo é indiscutível, especialmente no que diz respeito ao planejamento, à organização, à análise e à avaliação do processo de pesquisa-intervenção.

No que se refere ao coletivo de campo desta pesquisa, além da autora da tese, contou-se com a participação de mais três pesquisadoras auxiliares: a colega no curso de doutorado, Marta Montenegro e Mayara Feitoza e Tamara Menezes (mestrandas em psicologia na universidade na qual a pesquisa se desenvolveu). Assim, foi possível que ao menos duas pesquisadoras estivessem presentes em cada um dos seis Encontros.

Para a realização dessa análise e sistematização dos materiais dos Encontros, além do coletivo de campo, foi possível contar com a participação de outros interlocutores, dentre os quais se destaca o orientador Hélder Muniz que, presencialmente e virtualmente,

potencializou os Encontros sobre o Trabalho, nesta pesquisa, com relevantes contribuições ao polo dos conceitos e cuidados éticos. Somam-se ao orientador, os demais mestrandos e doutorandas que, durante orientações coletivas, nutriram profficuas reflexões que auxiliaram, especialmente os primeiros encontros. Em alguns momentos, também foi possível discutir o andamento da pesquisa e reflexões no laboratório de pesquisa da faculdade em que a autora da tese é professora²¹. Além disso, o momento da banca de qualificação permitiu reflexões que também contribuíram com a sistematização dos materiais apresentados nos três últimos Encontros.

Os espaços de discussão coletivos, na academia, permitiram o fortalecimento de competências, de saberes técnicos, bem como da antecipação e planejamento dos Encontros subsequentes. Assim, diante do coletivo dos professores do IComp e de seus saberes da experiência (investidos, engendrados na prática cotidiana), se apresentava um coletivo de pesquisa-intervenção que dispunha de um patrimônio, que se construía e se reformulava no encontro com outros pesquisadores acadêmicos.

Construiu-se, assim, uma sistemática de Encontros de saberes que articulou os professores do IComp e o coletivo de campo no sentido de uma coanálise acerca da atividade docente no Ensino Superior público federal. Esses Encontros eram intercalados com momentos de análise e sistematização dos materiais. Assim, cada Encontro era seguido da construção de um memorial para discussão no Encontro subsequente, buscando-se uma alternância entre saberes disciplinares e os saberes da experiência, na construção do conhecimento sobre a situação de trabalho investigada. Compôs-se, assim, uma “Comunidade Dialógica de Pesquisa”, a partir de um esforço de colaboração, de colocar em dialogo diferentes formas de raciocínio e linguagem (FRANÇA, 2007).

No que se refere ao tratamento conferido aos materiais da pesquisa-intervenção, os áudios dos seis Encontros sobre o Trabalho foram gravados, transcritos e analisados para a confecção dos memoriais com as principais questões e análises produzidas nos encontros anteriores, a serem discutidas/validadas.

Os Encontros possibilitaram o desenvolvimento de trocas verbais acerca do trabalho docente no Ensino Superior público federal. Os diálogos que se desdobraram permitiram a produção de hipóteses que diziam respeito a atividade desses docentes e ao modo como cada um se identifica e se reconstrói. Nos aproximamos, para tal, da ideia de

²¹ Laboratório de Psicodinâmica do Trabalho da Universidade Federal do Amazonas (LAPSIC/UFAM).

análise proposta por Faïta (2002) como uma metodologia diretamente articulada com os ambientes e com as situações de trabalho. Ele sinaliza para a necessidade de evidenciar a complexidade das relações estabelecidas entre os componentes da atividade a partir de informações sobre a sequência, o contexto, a intensão para fundamentar interpretações. Assim, partiu-se do engajamento conjunto no âmbito das situações de trabalho, na avaliação dos avanços recíprocos a partir das trocas e interações possibilitadas pelos Encontros. Essa análise, requer, portanto, a capacidade do pesquisador e sua própria implicação no processo (FAÏTA, 2002).

Acredita-se que no curso dos Encontros sobre o Trabalho no IComp foi possível evidenciar aspectos da complexidade da atividade docente, e construir conhecimentos. Os professores puderam refletir sobre a situação de trabalho, ao mesmo tempo em que os conceitos foram sendo reelaborados pelo coletivo de pesquisadores-interventores, a partir da experiência colocada em debate pelos professores. E, é o conhecimento produzido, a partir da articulação desses saberes que será relatado nos próximos três capítulos desta tese.

CAPÍTULO 4 – TORNAR-SE PROFESSOR NA HISTÓRIA DE CONSTRUÇÃO DO ICOMP

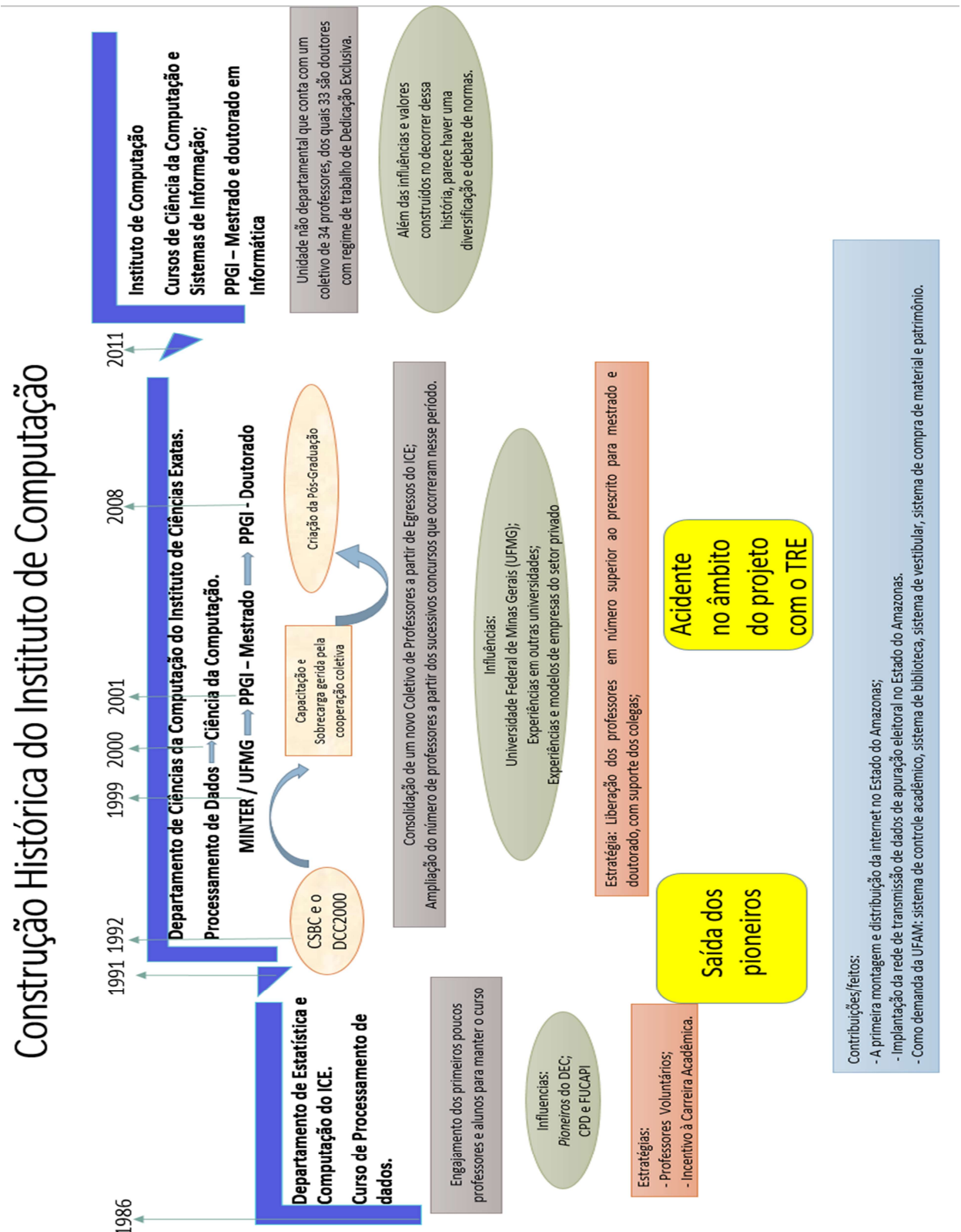
A construção histórica do Instituto de Computação foi amplamente memorada por professores “mais antigos”. Desde os primeiros contatos, para a realização da pesquisa, a criação do Instituto era enaltecida nas falas dos participantes. Revelavam, orgulhosos, relatos da formação em computação e da inserção na carreira docente. As narrativas sobre seus percursos na formação/inserção profissional foram apresentadas em sincronia com a história de construção/consolidação do IComp e com a própria história da computação e da internet no Estado do Amazonas. Trata-se, então, de atores que construíam sua história profissional, ao passo que construíam a própria profissão no Estado. Portanto, essa história foi marcada por mobilização de coletivos de professores e de alunos que fizeram escolhas, construíram estratégias de enfrentamento; mas, que também viveram momentos de intensificação do sofrimento e da sobrecarga de trabalho.

Pretende-se, neste capítulo, apresentar essa história de mobilização para a construção da Unidade, sinalizando para a cooperação e o viver junto, bem como refletir sobre os propulsores e processos de inserção desses professores na atividade docente.

4.1. A Construção do IComp: história de mobilização, crescimento e sobrecarga do trabalho

Obteve-se pouco material escrito sobre a construção histórica do Instituto de Computação. Limitava-se a algumas portarias e a pequenos registros textuais no *site* da Universidade e, mais especificamente, no *site* do Instituto. Assim, buscou-se organizar, a partir das falas e dos poucos registros encontrados, esse histórico. Seguindo o esquema da **Figura 2**, o histórico foi dividido em três períodos: (a) um primeiro período, da criação do curso de Processamento de Dados, a partir do empenho dos primeiros poucos professores de computação no âmbito do Departamento de Estatística e Computação do Instituto de Ciências Exatas; (b) um segundo período, em que se deu a separação da Estatística com a criação do Departamento de Ciência da Computação e a mudança do curso de Bacharelado em Processamento de Dados para Bacharelado em Ciência da Computação; (c) a terceira etapa refere-se à criação do Instituto de Computação, consolidação do Programa de Pós-graduação em Informática e criação do curso de Sistema da Informação.

Figura 2: Esquema da construção histórica do Instituto de Computação



Fonte: Esquema confeccionado pela pesquisadora e validado com os professores, durante a pesquisa empírica.

O período inicial do Instituto de Computação da Universidade Federal do Amazonas (IComp/UFAM) dá-se no âmbito do Departamento de Estatística e Computação (DEC) do Instituto de Ciências Exatas (ICE). Esse departamento que contava, à época, com um reduzido número de professores com formação em computação, implantou o Curso de Processamento de Dados em 1986. É referenciado o pioneirismo destes professores que criaram um curso que tratava de algo tão novo no Brasil, ainda mais, ao se considerar a realidade da Região Norte do país. Pois, a despeito de qualquer sensação que possamos ter de que os microcomputadores e a internet estão presentes há várias gerações na vida dos brasileiros, essa história é bem recente.

A computação no Brasil surge, de forma muito incipiente, a partir de meados da década de 50 e início da década de 60, com a criação de centros de processamentos de dados e importação dos primeiros computadores. Essas primeiras experiências ocorreram na Região Sudeste do País e, até a década de 1970, restringia-se a computadores de grande porte e grande capacidade de processamento, pertencentes a governos e a universidades. Só, posteriormente, ocorre a difusão do conceito de PC (*Personal Computer*). A internet só começa a ser utilizada no Brasil na segunda metade da década de 1980, consolidando-se, especialmente, a partir dos anos 90 (PEREIRA, 2014; CARDI, 2002).

Nesse contexto, a criação do Curso de Bacharelado em Processamento de Dados na UFAM é referenciada como um período inaugural que demandara determinação por parte dos “pioneiros”. Muitas foram as estratégias criadas diante das adversidades. A criação do curso, com um número reduzido de professores, demandou regulações, dentre as quais: o convite a técnicos do Centro de Processamento de Dados (CPD) da UFAM, a estagiários do curso e a egressos de outros cursos, para trabalharem como professores no Curso de Bacharelado em Processamento de Dados.

Além do número reduzido de professores, fez-se referência às precárias condições e falta de recursos, que implicaram um esforço coletivo de professores e de alunos. Sinalizaram para o engajamento dos primeiros membros e apontaram para uma expectativa de que os novos membros também se engajassem. Relataram o empenho, de uns poucos que, com determinação e perseverança, ousaram e conseguiram fazer com que o curso acontecesse, mesmo diante das adversidades. Construíram uma “história de fundação”, baseada no “engajamento e ousadia”, que permitiram a sobrevivência do curso. Este momento foi enaltecido durante entrevistas realizadas com os professores mais antigos que, na época, eram alunos e/ou desenvolviam atividades no CPD:

E, aqui, foi engraçado porque foi a segunda turma que entrou. O curso estava se estruturando. Você não tinha nada, mas, ao mesmo tempo, você tinha um grupo de pessoas, um grupo de alunos e um grupo de professores muito fortes, muito coesos. E a gente meio que levava mesmo o curso, a gente brigava pelas coisas. É, a gente corria atrás. Então, os primeiros computadores foram uma doação da [Nome da Agência de Fomento], através de um projeto. Os outros também foram, através da [Nome da Empresa], que doou para a gente. Os computadores, que eram uns computadores pessoais, que eram muito caros, eram pequenos e eram poucos. Eu lembro que tinha um laboratório, que eram 10 máquinas, das quais 3 nunca funcionaram, então, nós tínhamos 7, das quais 2 sempre estavam com algum defeito. Então, a gente tinha, no máximo, 5 equipamentos para trabalhar duas turmas ou três turmas de, vamos botar, 30 pessoas (Amaturá, Entrevista).

A quantidade de professores era mínima, poucos professores; nós tínhamos três professores com mestrado, um que estava voltando do doutorado. Então, era assim bem complicado, bem incipiente mesmo. Então, o que aconteceu nessas duas primeiras turmas, você não vê mais hoje em dia; nós vestimos a camisa. Eu não sei se alguém já te contou, mas, às vezes, a gente pegava o computador, colocava no nosso carro – eu não tinha carro – nós levávamos para consertar, nós pagávamos o conserto e trazíamos de volta. Nós fazíamos, nós vestíamos a camisa, nós brigávamos pelo curso; se fosse necessário, até o sangue nós doávamos por causa do curso. Essas duas primeiras turmas – a terceira também tinha um pouquinho disso também – nós vestíamos a camisa, a gente fazia de tudo pelo Instituto, porque a gente gostava muito (Barcelos, Entrevista).

Esses primeiros professores também estimularam a inserção na carreira acadêmica, e iniciaram uma estratégia – que parece persistir até hoje – no sentido do fortalecimento do grupo de professores, a partir do incentivo aos melhores e mais dedicados alunos a ingressarem em pós-graduações e a tornarem-se professores na própria instituição²².

A partir de 1991, com a inserção de novos professores (especialmente egressos do Bacharelado em Processamento de Dados da própria Unidade), emergiu o interesse em ampliação e divisão entre os professores da Estatística e Computação, com a criação do Departamento de Ciência da Computação (DCC). Sobre esse período, os professores (especialmente, os que na época eram recém-concursados como docentes) descreveram uma situação de trabalho precarizada, sinalizando para vazio e ausência de normas. Em relação às condições de trabalho, fizeram referência a: (a) um espaço físico precarizado; (b) a falta de equipamentos e materiais; e, (c) a carência de profissionais: ausência de

²² Essa estratégia será mais amplamente discutida, a seguir, na sessão 4.3 que se refere ao processo de inserção na carreira docente de Ensino Superior Público Federal.

técnicos e auxiliares administrativos, número reduzido de professores e necessidade de qualificação docente.

No Quarto Encontro sobre o Trabalho no IComp, surgiu a seguinte discussão, na qual apelidaram o espaço físico conferido aos professores do curso como “A Caverna”:

[...]. Isso gasta muito tempo, isso consome muito da gente, quer dizer, para um ar-condicionado ser consertado; e, como ali, a gente ficava numa Caverna, né? Não dava para abrir uma janela, não tinha janela, e tal. É, não dava para trabalhar, e perdía muito tempo com o trâmite, com um negócio que era simples. Aí eu acho assim, esse era o que eu estava acostumado. E aí eu via e queria um dia fazer assim, uma hora a gente vai conseguir, né? (Jutaí, Quarto Encontro).

Figura 3: Trecho em que os professores se referem ao espaço físico destinado ao Departamento de Computação como “A Caverna”.

Itamarati: Quando a gente ficava lá na nossa Caverna no Minicampos, que a gente não tinha banheiro, não tinha nada. Aí era pior, eu acho. Infecção urinária era um negócio que eu tinha muito porque dava preguiça de ir ao banheiro. Tinha que andar até o CPD, né?

Jutaí: Ou na biblioteca, que era o mais próximo.

Pauini: Eu acho que as nossas instalações, aqui, são infinitamente melhores, com todos os problemas que a gente possa ter, do que o que a gente tinha lá no Minicampos, que a gente chamava carinhosamente de “A nossa Caverna”.

Beruri: Quando ele falou da caverna, eu não sabia que era isso. Eu pensei que era a Caverna de Platão que ele estava falando.

Pauini: Não, era o bloco N, a gente chamava de “Caverna”.

Nota: Trecho extraído da transcrição do 4º Encontro sobre o Trabalho no IComp.

Durante uma das entrevistas, um dos professores fez uma descrição sobre esse espaço ao qual se referem como “Caverna”:

Isso foi terrível também, porque – eu não sei se comentaram contigo – mas quando nós, quando nós trabalhávamos no DCC, nós não tínhamos muito espaço, nós tínhamos uma sala, que era um laboratório do bloco, do bloco N, que era o bloco da engenharia elétrica. Era um laboratório de informática, que a engenharia elétrica saiu do Minicampos e veio para cá. Então, ficou o bloco N. Lá que foi dividido entre computação, estatística e física. A física ficou com a maior parte, a estatística ficou com uma parte central pequena, e a computação assumiu o final do bloco, que era a sala de professores, o laboratório 1 e o laboratório 2 e o miolozinho de uma sala pequena que era um depósito um pouco maior do que isso aqui, que era a nossa secretaria. Essa parte foi uma parte muito difícil porque nós não tínhamos espaço. Nós éramos 7

professores, talvez 8 professores para estar dividindo o mesmo ambiente. [...]. Era, é, nós abríamos o laboratório, o chefe abria o laboratório, o chefe abria a secretaria, o chefe batia os seus officios. Nós não tínhamos secretária no início; depois, nós conseguimos secretária, depois conseguimos estagiário de laboratório para tomar conta das máquinas porque o chefe consertava as máquinas (Itamarati, Entrevista).

Além da estrutura física, a falta de equipamentos e de materiais foi amplamente mencionada, inclusive a carência de computadores; bem como, a inexistência de técnicos e um número reduzido de professores, sendo, ainda a maioria, apenas graduados (sem formação nos níveis de mestrado e doutorado).

Em relação às normas antecedentes, muitas das prescrições ao trabalho eram desconhecidas por eles, e muito ainda precisava de normatização. O vazio e a ausência de normas (SCHWARTZ, 2010a; BRITO; MUNIZ; SANTORUM; RAMMINGER, 2011) que se impunha, demandou dos professores descoberta e invenção de normas, na medida em que desenvolviam a atividade. Estratégias e normas foram sendo elaboradas e fortalecendo a incorporação de valores em construção desde a criação do curso. Um momento histórico bastante reverenciado por esses professores ocorrera em 1992, em um Congresso da Sociedade Brasileira de Computação, no Rio de Janeiro. Nesse evento, eles referiram ter elaborado um plano de metas e ação para os dez anos seguintes, que chamaram de DCC2000 (Departamento de Ciência da Computação no ano de 2000).

Essas condições e vazio/ausência de normas mobilizaram o fortalecimento da incorporação do “engajamento” e “ousadia”; e, como consequência, houve investimentos na cooperação e nas construções coletivas. Ao falar do que foi necessário ser feito para alcançar as metas de formação e o crescimento que eles planejaram, novamente, fizeram referência ao engajamento, à audácia. Esse esforço hercúleo – porém, coletivo – a que eles referiram, de forma recorrente, é atribuído a uma segunda geração de professores que, atualmente, são os professores mais antigos na Unidade.

Dentre as estratégias utilizadas nesse período, destacou-se a liberação de professores para cursar mestrado e doutorado, em número superior ao prescrito pela Universidade. Mas, essa estratégia, além de investimento e organização coletiva, implicou uma sobrecarga aos que ficaram:

Então, foi legal assim, porque a gente tem um propósito. Eu lembro quando eu estava fazendo mestrado na UFRJ teve um congresso brasileiro de computação. Aí todo mundo foi e eu estava lá também. Teve uma reunião do departamento lá. Aí, todos os professores foram para essa reunião de departamento e montaram um plano de capacitação

para o departamento porque todos eram graduados. Então, nessa reunião, a gente decidiu: “Quantos graduandos a gente vai ter? Quantos mestres a gente quer? Quantos doutores a gente quer? Quantos doutores em cada ano?” E assim, a Universidade liberava no máximo um, a gente liberava três para fazer o mestrado. A universidade: “Nós não vamos dá professor substituto”. A gente dizia: “Não tem problema”. A gente pegava, às vezes, 16 horas, 18 horas de sala de aula para aguentar os outros professores que estavam fazendo mestrado (Amaturá, Entrevista).

Isso foi talvez um ponto bem, bem complicado para mim. Um ponto que me faz repensar várias vezes, assim. Foi um ponto de muito aprendizado, mas muito complicado em termos de carreira, né? Eu já não entrei na primeira leva dos professores. Então, entrei, justamente, quando vários saíram. Então, chegou, chegamos a ser quatro num departamento. Então, fui chefe, coordenadora de curso, dei mil disciplinas. De 96 a 2006, por exemplo. Bom, 98 a 2002 eu estava como, já efetiva. Mas assim, teve variações aí, chegando, saindo. Mas, chegamos a ser quatro para dar todas as disciplinas. Em termos de aprendizado, foi enorme. Conheci tudo de universidade, tudo de gestão. É, foi um novo curso, né? Foi um curso de novo porque, para você dar disciplina, você aprende muito mais. Você realmente reforça os conteúdos, né? Porque, para repassar, você tem que saber bem. E tive que dar todas as áreas, né? Não só da que eu tinha feito concurso porque só éramos quatro. E aí, tinham os substitutos, mas, geralmente, davam disciplinas mais básicas, para outros cursos, que sempre teve (Envira, Entrevista).

No quarto encontro, essa discussão foi retomada com o seguinte diálogo:

Figura 4: Trecho em que os professores falam sobre a sobrecarga, em decorrência da escolha que fizeram por liberar um número maior de professores para formação do que o prescrito pela Universidade.

Apuí: Eu já fui assim e naquela época em que a gente tinha que fazer um monte de coisa, né? Talvez, a sobreposição maior não era a pós-graduação, era a parte administrativa. E aí, a gente tinha que fazer um monte de coisa, tinha um monte de coisa. O cara mal entrou, eu mal entrei, no primeiro ano, já tive que ser coordenador do curso, sabia nem como que era para coordenar curso nem nada. Então, isso sobrepunha muito, aí tinha essas coisas, era fácil trabalhar 60 horas por semana, né?

Jutaí: Aquela tabela do “Jedi” lá, aquela tabela do “Jedi” Era uma graça isso!

(Risos)

Apuí: É, a tabela do “Jedi” do “Star Wars”. Então, tinha muita. A demanda de trabalho era muito grande, para a gente poder fazer o que a gente queria, ou a gente podia acomodar e ficar aqui, e não acontecia nada. Mas aí, ainda bem, eu acho que o grupo entendeu que tinha, né? Que fazer isso. Então, por exemplo, foi quando a gente mandava dez fazer pós-graduação e ficava meia dúzia para dar três. Eu cheguei a dar quatro turmas por período. E fora, além de acumular as outras coisas administrativas, etc. e tal. Bom, e isso foi passando. Eu acho que eu trabalhei uns 15 anos nesse regime de loucura.

Nota: Trecho extraído da transcrição do 4º Encontro sobre o Trabalho no IComp.

Dentre as instituições que influenciaram a organização do trabalho do Departamento de Ciência da Computação, nesse período, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) foi mencionada como a principal referência. Foi nessa IFE que parte dos professores fizeram seus cursos de mestrado e doutorado e, com a qual, foi realizado um MINTER²³.

O Programa de Pós-graduação em Informática (PPGI) foi criado em 2001, sendo reconhecido/credenciado pela CAPES em 2003. Em 2007, o PPGI foi elevado ao nível 4 da CAPES; e, em 2008, foi criado o curso de doutorado. Atualmente, o curso possui avaliação nível 5 pela CAPES.

Em 2011, o Departamento de Computação fora desmembrado do Instituto de Ciências Exatas (ICE), tornando-se uma Unidade independente: o Instituto de Computação (IComp). Esse Instituto passou a contar com: dois cursos de graduação, Ciência da Computação e Sistemas de Informação; um Programa de Pós-graduação em Informática; além de ter professores ministrando aula em vários outros cursos, em especial, no curso de Engenharia da Computação.

A incorporação do curso de Bacharelado em Sistemas de Informação, além do já existente Bacharelado em Ciência da Computação, foi reconhecida pela Portaria Nº. 301/SERES/MEC, de 27 de dezembro de 2012. Esse curso foi criado, após adesão dos professores desta Unidade ao REUNI²⁴. O REUNI, implementado ainda no governo Lula, implicou a criação de vagas (entre outras promessas) para unidades que aceitassem criar

²³ Os termos Minter e Dinter referem-se, respectivamente, a Mestrado Interinstitucional e Doutorado Interinstitucional. Os Minters e Dinters são turmas de mestrado e de doutorado conduzidas por uma instituição promotora (nacional) nas dependências de uma instituição de ensino e pesquisa receptora, localizada em regiões, no território brasileiro ou no exterior, afastadas de centros consolidados em ensino e pesquisa; e que, portanto, não contam com programas de mestrado e/ou de doutorado na área em que são criadas as turmas de Minter e Dinter. Cada projeto Minter ou Dinter é vinculado a programas de pós-graduação nacionais, recomendados e reconhecidos com nota igual ou superior a 5, e é submetido à avaliação da CAPES, devendo limitar-se a formar uma única turma de alunos de mestrado acadêmico ou de doutorado da instituição receptora. O Minter e o Dinter têm por objetivo principal viabilizar a formação de mestres e doutores, principalmente professores pertencentes a quadros de docentes; bem como auxiliar a nucleação e o fortalecimento de grupos de ensino e pesquisa; e fortalecer e estabelecer as condições para a criação de novos cursos de pós-graduação (CAPES, 2017).

²⁴ REUNI é o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais que tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na Educação Superior. Foi discutido no Capítulo 1 desta tese.

novos cursos no contraturno. No caso do então departamento de computação, como já possuíam o curso de Ciência da Computação diurno, fora criado o Curso de Sistemas de Informação noturno que foi reconhecido em 2012.

Atualmente, com 34 professores, dos quais, a maioria é egresso da graduação e/ou pós-graduação do próprio Instituto, o IComp conta com uma situação bastante diferenciada. A Unidade possui dois prédios equipados e mobiliados, cada um com dois pavimentos; e estão sendo construídos/equipados/mobiliados mais dois; a maioria dos professores possui uma sala individual. Possui 06 (seis) profissionais desempenhando atividades técnicas, de auxiliares administrativos e de laboratório; 02 (duas) funcionárias contratadas por projetos para secretaria, além de estagiários e bolsistas de bolsa-trabalho.

A ampliação e independência do Instituto é atribuída pelos professores a um esforço do coletivo que compõe o IComp, mas, independentemente de outros setores da Universidade. As formas de contar a história de construção do IComp, os episódios e histórias relatados, regularmente, aos novos membros da Unidade, sinaliza para estratégias de manutenção de valores que foram construídos desde os pioneiros e fortalecidos na segunda geração.

Outros aspectos enaltecidos nas falas dos professores referem-se às contribuições para o Estado do Amazonas e para a própria UFAM, que eles atribuem ao engajamento e ao trabalho coletivo. Dentre as contribuições mais expressivas foram relatadas: a primeira montagem e distribuição da internet no Estado do Amazonas; e a implantação da rede de transmissão de dados de apuração eleitoral no Estado do Amazonas.

Em relação à UFAM, eles citaram sistemas de informação, desenvolvidos no âmbito do CPD, que foram resultados de atividades práticas de disciplinas ou estágios, desenvolvidos a partir de demandas da Universidade, tais como: sistema de controle acadêmico, sistema de biblioteca, sistema de vestibular, sistema de compra de material e patrimônio.

Essa sistematização do histórico de construção do IComp, a partir das histórias orais individuais e coletivas desses professores, permite algumas considerações sobre as condições e organização do trabalho desta Unidade no decorrer de sua história.

Um primeiro aspecto a considerar refere-se ao vazio e à ausência de normas (SCHWARTZ, 2010a; BRITO; MUNIZ; SANTORUM; RAMMINGER, 2011), apontados pelos docentes. A peculiaridade de se implantar um curso (Processamento de Dados, em 1986) que tratava de algo novo no Brasil, assim como, a inserção majoritária de professores (em um segundo momento) apenas com graduação e egressos desse curso,

implicou a composição de um quadro docente que parece ter tido acesso bastante limitado à transmissão das normas para a realização do trabalho. Eles relataram desconhecer muitas das prescrições ao trabalho, regras da universidade, da carreira e dos meios para obter resultados que almejavam. Assim, além de um vazio de normas, eles apontam para uma ausência de normas, caracterizada pela falta de clareza sobre as prescrições.

E, como a tarefa não incorpora apenas as prescrições em termos de metas, objetivos, normas técnicas e demandas hierárquicas, é preciso considerar também as condições conferidas a essa realização; assim, outra consideração a ser feita refere-se às condições de trabalho encontradas pelos professores e alunos que se inseriam nesta situação de trabalho em momentos anteriores à sua consolidação enquanto unidade. Sobre a estrutura física, relataram um espaço físico pequeno e inadequado à realização das atividades, “A Caverna” sem banheiro, sem espaço para atendimento aos alunos e/ou desenvolvimento de outras atividades extra sala de aula. Soma-se a isso, a carência de equipamentos (inclusive, computadores em um curso de computação), materiais e mobiliário. Além disso, o número reduzido de professores (predominantemente, sem pós-graduação *stricto sensu*) e o número reduzido ou ausência (a depender do período) de técnicos e ou assistentes administrativos, também foram indicados como intensificadores da precarização do trabalho.

Diante dessas condições de trabalho precarizadas e da ausência/vazio de normas, o coletivo de professores e estudantes que foi se configurando, engajou-se na gestão dos objetivos do trabalho, servindo-se dos meios disponíveis e criando estratégias para ampliá-los. Engajamento, ousadia, audácia revelam compromissos que atendem, não apenas a interesses individuais, mas, sobretudo, à organização do trabalho. Investiram na ampliação e qualificação do quadro docente a partir de estratégias como: (a) a incorporação de técnicos do CPD, estagiários e egressos de outros cursos, como professores (voluntários ou em desvio de função); (b) incentivo aos melhores e mais dedicados alunos a ingressarem em pós-graduações e a tornarem-se professores do IComp; (c) a liberação de professores para cursar mestrado e doutorado, em número superior ao prescrito pela Universidade; (d) a adesão ao REUNI.

Essas estratégias se configuraram, a partir de um espaço coletivo de planejamento, construção de metas, objetivos e estratégias, materializados no DCC2000 que, posteriormente, passa a ser SAP (Seminário de Avaliação e Planejamento). Os professores, portanto, a partir da inteligência prática convertida em sabedoria prática (DEJOURS, 2011a), nesses espaços de trocas, antecipam, constroem um patrimônio

coletivo, criam normas antecedentes a partir da experiência coletiva. Como sinaliza Brito (2006a), essas normas coletivas correspondem a um nível intermediário entre a tarefa e a atividade, que seriam os objetivos que os trabalhadores, individualmente ou coletivamente, definem para si.

A mobilização desse coletivo, os valores e as escolhas parecem ter implicado feitos incomuns em termos de tempo. Em pouco mais de vinte anos, um curso de graduação composto, majoritariamente por professores graduados (sem mestrado/doutorado), tornou-se uma Unidade (Instituto de Computação) com quase a totalidade (33 de 34) de professores doutores; com dois cursos de graduação; e um programa de pós-graduação com mestrado e doutorado.

Assim, como refere Dejours (2012b), ao serem afetados por uma situação de trabalho marcada por constrangimentos materiais e sociais, os trabalhadores desenvolvem um modo específico de engajamento para enfrentar a tarefa, mobilizam-se. O engajamento e a ousadia, atribuídos por esses professores a esses momentos de sua história, apontam para o “zelo”, um acréscimo à prescrição – como refere Dejours (2011a) – para fazer frente ao que não funciona. Assim, diante de condições técnicas degradadas e do número reduzido de trabalhadores – um meio infiel (SCHWARTZ, 2010c) – os professores mobilizaram-se, fizeram a gestão das infidelidades e avançaram na construção de uma organização e condições de trabalho que consideram amplamente melhores.

Entretanto, as escolhas têm implicações, e muitas das estratégias decididas coletivamente tiveram implicações no âmbito individual, nas atividades e vida dos docentes. A mobilização, caracterizada como engajamento e ousadia, os quais eram compartilhados pelo coletivo, parece que, a partir da criação das regras e dos objetivos coletivos audaciosos, tornou-se uma exigência, uma norma antecedente que, por vezes, desconsiderava a singularidade dos professores. Em especial, os professores fizeram referência à sobrecarga de trabalho e ao sofrimento vivenciado, em virtude desses valores e estratégias coletivas.

4.2. Aspectos coletivos do trabalho: elaboração de regras coletivas, a cooperação e o viver junto

Em virtude de reestruturação econômica e do reajustamento social e político, o Brasil vive, a partir dos anos 70, uma reestruturação produtiva, flexibilização da legislação trabalhista, precarização do trabalho entre outras mudanças estruturais. Nesse contexto, a Educação Pública contou com a racionalização de recursos; descentralização e avaliações gerenciais; ampliação do sistema ao menor custo possível. O trabalho docente nas universidades, conseqüentemente, passa a ser permeado por: precarização, intensificação e submissão a rigorosos e múltiplos sistemas avaliativos (MANCEBO; MAUÉS & CHAVES, 2006).

Portanto, o trabalho docente é afetado por essas mudanças, que pressionam no sentido da produção, ampliam as tarefas a serem realizadas e demandam horários atípicos; o que acaba limitando as possibilidades de mobilização coletiva e ampliando o individualismo. Esboça-se uma conjuntura propensa à obstrução dos processos de cooperação e de fragmentação de coletivos de trabalho docentes.

Entretanto, Mancebo (2007) sinaliza que, a despeito da conjuntura adversa, persistem práticas docentes que remetem à cooperação, ao compartilhamento dos conhecimentos, de produção de novos sentidos, mesmo que em espaços específicos e em momentos particulares. Para essa autora: “toda uma rede de relações e produções se constitui no âmbito universitário, por vezes, na direção do ajustamento à nova ordem social; mas, em certos momentos, buscando brechas e possibilidades de escape” (MANCEBO, 2007, p.79).

E, é nesse sentido que, apesar de o IComp ter sido afetado por esse quadro, especialmente no que se refere às condições e organização do trabalho, os professores empenharam-se na manutenção da cooperação. Essa mobilização para cooperar emerge, como referido anteriormente, a partir, justamente, da situação precarizada com a qual esses trabalhadores se depararam. Se, por um lado, a precarização, vazio e ausência de normas limita o trabalho desses professores; por outro, mobilizou-os a transformar a situação. E a mobilização, no sentido da transformação da situação de trabalho, acaba por propiciar a criação de espaços públicos de trocas, a elaboração de regras e objetivos, bem como o desenvolvimento de atividades coletivas. Como afirma Athayde (1996), o interesse pelas atividades coletivas dá-se de forma mais efetiva quando é necessária a regulação do trabalho; o enfrentamento é forte revelador de atividades coletivas.

Assim, se por um lado, as estratégias coletivas criadas produziram sobrecarga de trabalho; por outro, favoreceram o crescimento e a solidariedade. Em alguns momentos da pesquisa, os professores falaram sobre como a “falta de espaço” os colocava todos em um mesmo local e possibilitava uma constante interação e trocas:

[...] a gente trabalhava num único ambiente, então era estranho, entendeu? Porque eu esperava que a universidade te desse uma estrutura melhor, então, aquele ambiente ali era um ambiente muito ruim. Aquele início, o laboratório só tínhamos um e, dentro do laboratório, ficava a sala do centro acadêmico que era um depósito também. Então, nesse primeiro ano, a impressão que tinha uma vantagem: as decisões do departamento todas eram tomadas sempre no ambiente coletivo. A gente chamava, não sei se já citaram esse termo, mas, “vamos fazer uma rapidinha ali”, quer dizer, uma reunião rápida de todo mundo, eram umas 7 pessoas, umas 8 pessoas no máximo, dá para reunir o tempo todo, né? O professor [Nome do Professor] se escorava na mesa dele de chefe e: “vamos resolver a seguinte questão e tal”. Então, tudo era resolvido sempre no coletivo, e esse modelo de decisão, sempre no coletivo, é que permeou até hoje as nossas decisões. É claro, hoje, já não dá mais para a gente fazer (Itamarati, Entrevista).

Eu acho que nós já fomos muito mais cooperativos. Hoje, eu acho que os grupos cooperam mais entre si do que o coletivo como um todo, entendeu? [...] Antes, a gente agia mais em bloco, assim, sabe, “ah, projeto tal, senta aqui, todo mundo vai fazer projeto para submeter para não sei para quem e tal”. Hoje em dia, a gente já fica assim “não, não faz teu projeto porque se não tu vais melar o projeto do fulano e tal”, né? Então, talvez nós tenhamos chegado a um ponto de crescimento [...] o coletivo talvez tenha se perdido muito nesse, nesse contexto todo, embora muito dessas ações sejam revertidas em coisas como esses blocos que você está vendo e tal, né? (Humaitá, Entrevista).

Além da situação de trabalho mobilizar os trabalhadores a transformá-la, o espaço físico pequeno possibilitava um constante espaço de trocas que permitiu a construção de atividades coletivas, o que encontrou dificuldades para se manter com o crescimento e criação da Unidade. Assim, a situação de trabalho encontrada em momentos de construção da unidade propiciou oportunidades para o agir em conjunto que descortinou a ocasião para o engajamento do sujeito no coletivo de trabalho; um coletivo que permitiu a construção e reconstrução de normas e regras que serviram – e algumas ainda servem – de direção às ações.

Esses professores, por vezes, chamaram atenção que fizeram escolhas, conceberam estratégias e implementaram as mudanças “independentemente da Universidade”. Ao fazerem essa ressalva, eles sinalizam para vários momentos – a exemplo da liberação de professores para formação em número maior ao previsto – em que subverteram a prescrição da universidade, seja em relação ao preenchimento das

vagas, à capacitação de professores ou à obtenção de financiamento público e privado. Obviamente, não há uma “independência” da universidade, posto que as estratégias só foram possíveis por eles serem professores e comporem um coletivo, o que também é universidade. A ressalva que eles fazem refere-se, especificamente, às escolhas que foram feitas, no sentido de dar celeridade aos processos para o crescimento da unidade, dentre as quais se destacam: (a) a subversão dos trâmites prescritos para garantir uma maior velocidade em termos de qualificação do quadro docente; (b) a obtenção de recursos financeiros, a partir de editais públicos e parcerias público-privadas para garantir a ampliação da estrutura física e obtenção e equipamentos, materiais e mobiliário, de forma mais rápida e eficiente, do que se seguissem os trâmites e aguardassem a implementação dos espaços de trabalho no planejamento da UFAM²⁵.

Assim, as regras elaboradas por eles flexibilizaram normas prescritas pela Universidade, mas, por serem coletivas, garantiram certa segurança aos membros que as puseram em prática. Por outro lado, como refere Dejours (2012b), a cooperação implica renunciar parte do potencial criativo individual e da subjetividade em prol dos acordos normativos e do viver junto (DEJOURS, 2012b). A esse respeito, uma das professoras fez referência ao sofrimento vivenciado ao ter que abrir mão de oportunidades como a de cursar doutorado e avançar no desenvolvimento de pesquisa, para atender aos interesses e às regras estabelecidos pelo/para coletivo:

E aí foi um período difícil, de muito aprendizado, mas assim, que custou muito. Nesse sentido, custou muito. Então, demorei a sair para o doutorado. E, de repente, assim, não se valoriza tanto professores que se dedicam a parte administrativa ou digamos extensão, docência, de fato. [...] teve um custo alto de, muitas vezes, não querer mais assumir cargo administrativo, não querer dar outras disciplinas, querer sair e ter que aguardar. Aceitar isso, na verdade. Tinham outras opções, mas, acabou sendo, tudo envolve, de certa forma. Quando vê, já foi, né? O tempo já passou e as coisas, de repente, poderiam ter sido diferentes. Então, assim, foi um momento difícil. Eu fui umas das que demorei bastante para sair para o doutorado (Envira, Entrevista).

Diante de algumas circunstâncias, esse coletivo assumiu configurações variáveis, vivenciou períodos de fragilização, diante dos quais, foram mobilizadas estratégias e ou tentativas de fortalecimento do coletivo. Eles vivenciaram alguns momentos críticos: incidente, acidente, momentos de fragmentação e atritos no coletivo. Por outro lado,

²⁵ Uma discussão mais ampla sobre as escolhas em relação ao financiamento público e privado no IComp está presente no capítulo 5.

foram construídas estratégias de fortalecimento dos espaços públicos de trocas e da cooperação.

Um acidente marcante para alguns professores ocorreu no âmbito de um projeto que gerou dissidências. O projeto, para implantação da rede de transmissão de dados de apuração eleitoral no Estado do Amazonas, parece ter mobilizado certa competição, e um acidente com a queda de um avião monomotor, que culminou com a morte de três estudantes, fragilizou o coletivo:

Houve uns eventos, um evento que separou muito a gente foi a morte de três alunos nossos, né? [...] E ficou uma disputa interna, quem ia participar do projeto, e essa disputa gerou algumas dissensões. Mas, aí, ocorre que, na execução do projeto, três alunos, em São Gabriel da Cachoeira, o avião que eles estavam decolou e caiu. E ficou três dias desaparecido o avião. Então, foi uma comoção geral. Eram três alunos excelentes e gerou desconfiança, né? (Anori, Entrevista).

Outra situação foi a saída de professores considerados grandes pioneiros, o que também parece ter contribuído para certa dissidência no coletivo:

Então, a gente criou atrito com muita gente. Muita gente fez atrito com a gente, e ficaram uns ranços do passado [...]. Olha, acho que a disputa mais era por espaço, de quem ia ser o substituto do [Nome do Professor]. Ele foi o inspirador de todos, né? Aí era consenso, e, inconscientemente, as pessoas brigavam por isso, sem perceber. E todo mundo queria ser o líder. Mas, uns trabalhavam fora, né? A gente criava atrito por isso, uns faziam projetos, e só o grupo deles aparecia, não aparecia o Departamento. A gente achava sempre que tinha que aparecer o coletivo, né? (Anori, Entrevista).

Em relação a esse aspecto, um dos professores chegou a falar “É, realmente, ficamos meio órfãos neste período!” Entretanto, mencionaram outros professores da “primeira geração” que, apesar de não terem sido citados como referência, foram considerados fundamentais para garantir a formação/capacitação dos professores que, atualmente, compõem o instituto.

Eu acho que vale comentar que tem um outro ponto que faz essa ligação também, depois você junta os pioneiros. Eu acho que, olhando hoje, a gente vai lembrar bem. Aí o engraçado é que o papel que eles tinham, assim, acadêmico, não teve como preencher, porque os outros três pioneiros [...], mas eles supriram, de certa forma, essa questão do coletivo, ou seja, assumiram a liderança, de certa forma. Eles foram meio que revezando a chefia do departamento, e eles ficavam incentivando a gente com toda essa estratégia, tipo assim, a gente era um bando de moleque na época. A gente não teria feito isso, se não tivessem apoiado. Essa questão de mandar todo mundo em massa fazer mestrado e doutorado, e eles ficaram lá [...] porque eles apoiaram essa

ideia de apoiar todo mundo o máximo que desse (Apuí, Primeiro Encontro).

Outro aspecto que parece ter colaborado, amplamente, para o fortalecimento do coletivo refere-se ao fato de vários dos atuais professores terem residido juntos, ao cursarem pós-graduação (mestrado e/ou doutorado), na UFMG. Eles mencionaram as várias situações nas quais dividiram apartamento. Em seguida, referiram-se a um processo semelhante que acontecera com a criação do MINTER.

Eu não sei se o Barcelos concorda, mas um outro aspecto foi a própria UFMG. Muita gente morou junto. Sempre houve um núcleo que morou junto. Foram alunos, professores. [...]. Quando teve o MINTER, aconteceu tudo de novo, só que com uma nova geração [...] então, isso faz muita diferença porque várias pessoas chegando de vários lugares diferentes e que não se conhecem (Beruri, Primeiro Encontro).

Não era só, não era só aquela questão do trabalho, né? Teve que viver junto, dividir apartamento, teve realmente assim... (Apuí, Professor 4).

Assim, no que se refere às estratégias construídas no sentido do fortalecimento do coletivo, identificou-se o “viver junto” – não só no trabalho, mas, também no espaço doméstico – como um dos propulsores ao fortalecimento do coletivo de trabalho. Pois, vários dos atuais professores residiram juntos, ao cursarem pós-graduação (mestrado e/ou doutorado), na UFMG e UFRJ, além de outras situações como o que aconteceu com a criação do MINTER. Além disso, a “comemoração dos aniversariantes” (entre outras celebrações) também foi, amplamente reconhecida, como estratégica ao fortalecimento dos laços no coletivo:

[...] aí, ela começou uma coisa muito singela que, na minha opinião, foi fundamental para acabar com essa barreira de tensão. Ela pegou a lista de aniversário, e ela começou, ela mesma a: “gente, hoje é aniversário do professor fulano de tal, vamos desejar felicidades para ele?” E, assim, quem respondia, respondia, quem não respondia ela mandava mesmo assim. E ela começou. O ano inteiro. Isso foi quebrando as barreiras. Porque a gente passou agora a desejar o bem-estar de quem a gente estava com atrito. E aí foi quebrando, foi quebrando... (Anori, Entrevista).

(...) ela, assim, de maneira absolutamente espontânea, ela implantou essa cultura aqui dentro e é ótima, é ótima! Eu acho que a gente ficou um pouco mais humano depois disso, para falar a verdade, sabe? Eu gosto muito. Aliás, todo mundo gosta, e todo mundo gosta de receber. Todo mundo espera chegar o dia do aniversário (Autazes Entrevista).

4.3. A construção da atividade docente no IComp e o tornar-se professor

Ao contar a história de Construção do Instituto de Computação e dos processos de fragilização e fortalecimento do coletivo, cabe refletir sobre como os professores foram inserindo-se nesse coletivo e tornando-se professores. Nesse sentido, propõe-se uma discussão sobre os propulsores e as formas de inserção desses professores.

A inserção na carreira docente do Ensino Superior revela uma complexidade invisível, pouco conhecida e não reconhecida. As **atividades-fim**²⁶ (ensino, pesquisa e extensão) e o regime DE (Dedicação Exclusiva) compõem uma configuração do trabalhar que vai se apresentando, paulatinamente, àquele que trabalha. Então, como se tornaram professores? Que valores foram colocados em debate? Que escolhas foram feitas? Como incorporaram a atividade docente neste instituto? Buscando respostas a essas questões, propõem-se, a seguir, considerações sobre a formação desses docentes.

Durante os Encontros sobre o Trabalho, fora recorrente a referência às dificuldades relativas à formação; à complexidade da atividade docente; e à manutenção do coletivo. Contudo, a escolha pela Computação aconteceu, anteriormente, a esse processo; o que só fora mencionado durante as entrevistas individuais, realizadas previamente aos encontros. Então, no sentido de alguma compreensão acerca das escolhas por computação, partiremos de reflexões realizadas, individualmente, por esses professores durante as entrevistas.

Um primeiro aspecto a ser considerado é que os professores do IComp, majoritariamente, possuem graduação na área de computação (processamento de dados e ciência da computação) e/ou em engenharia (principalmente civil e elétrica). Quando solicitados a falar sobre como se inseriram na área da Computação: (a) os professores com formação na área de computação fizeram referência, principalmente, ao interesse que emergiu com o contato com os primeiros microcomputadores e/ou em experiências de cursos durante a educação básica; (b) os professores com formação em engenharia relataram a necessidade de programar e a identificação com a programação, durante a graduação em engenharia, como mobilizador da inserção na área; (c) outras respostas sinalizaram para aspectos como rentabilidade financeira, empregabilidade e ao acaso.

²⁶ A expressão “atividades-fim” está sendo utilizada, neste texto, para referir-se a ensino, pesquisa e extensão que são prescritas como “atividades-fim” da Universidade, sendo essa a expressão utilizada em grande parte das publicações sobre o tema. É uma forma genérica de referir-se à tríade ensino-pesquisa-extensão, distinta, portanto, da concepção de “Atividade”, de origem ergonômica incorporada nesta pesquisa.

O contato com os primeiros microcomputadores, durante a Educação Básica e a realização de cursos com computadores, parece ter despertado o interesse em uma área tão nova, uma promessa de um campo em ascensão²⁷:

Começaram a surgir os primeiros microcomputadores, e aí o colégio que eu estudava [...] era um colégio que teve uma aquisição de uns computadores bem pequenos assim, mas para a época eram muito bons. Esse primeiro contato com os computadores me deixou com vontade de fazer computação. Eu já estava no segundo ano do ensino médio. Então, eu já fui querendo fazer computação, querendo mexer com isso. Aí, os meus pais adquiriram um computador bem parecido. Se não era igual, era muito parecido, e eu comecei a mexer. Tinham outros colegas que tinham comprado outros, então, a gente começava a brincar. Então, eu fui fazer um dos cursos do SENAC para entender um pouquinho mais. Aí, eu optei por fazer o vestibular para computação.

Na verdade, é assim, eu fazia ainda o ensino fundamental[...]. Aí, um garotinho panfletando desses cursos que tem: “Ah! Aprenda a mexer com computador”. Cursos de escolinha[...] aí eu ganhei um, um mês de curso grátis, e aí eu fui. E aí, minha mãe viu que eu gostava, né? E aí, acabou pagando outros cursos complementares lá, e eu gostei. E aí, chegou num ponto que eu tinha que me decidir se eu ia continuar no ensino fundamental e médio na mesma escola ou se eu ia para uma escola técnica. E aí, tem aquela pressão familiar, né? “Ah, porque a escola técnica ela vai preparar melhor para o mercado de trabalho, não sei o quê e tal”. E aí, eu embarquei nessa. [...] E aí, eu gostei, me identifiquei com a área, já saí de lá trabalhando na área. E, quando eu entrei na faculdade, eu já trabalhava na área de computação. Então, foi uma coisa muito natural para mim.

[...] Primeiro, eu escolhi a computação porque eu ganhei uma bolsa num sorteio quando eu estava na 5ª série, para uma coisa que era meio alienígena na época, né? Era um curso de computação. E não tinha curso de computação aqui em Manaus. Foi o primeiro curso que instalaram aqui em Manaus. E aí, eu ganhei o sorteio, que era meio falso esse sorteio; o sorteio dava uma bolsa por uns meses, mas, aí depois eu tinha que pagar; gostava, né? Aí, tinha que pagar. Mas, daí eu fui, estudei e gostei, gostei da ideia de trabalhar com computador e tudo. Aí, eu fiz o ensino médio em computação já.

Apesar do interesse por computadores, os professores que se inseriram nas primeiras turmas não conheciam, especificamente, o objeto do curso, na época, Processamento de Dados.

[...] quando eu entrei na UFAM, né? Para falar bem verdade, eu não tinha muita ideia do que era o curso de computação. Aquela época, né?

²⁷ Nessa sessão, que conta com relatos mais pessoais dos participantes da pesquisa, optou-se por não usar o codinome, nem fazer referência ao momento em que foram emitidas as falas, visto que todas ocorreram durante as entrevistas.

Que era um curso novo, eu entrei na segunda turma, que naquela época era curso de processamento de dados. E foi assim, aquela coisa, ah, tem esse curso novo computador. Eu já gostava assim de computador, assim. Mas, não tinha ideia do que era ciência da computação, e entrei. Então, isso foi em 87.

Eu terminei a escola técnica em eletrônica e fui trabalhar como estagiário e, depois, como funcionário [...]. Na época, eu trabalhava lá com computador, o MSX. E eu gostava muito de fazer a manutenção desses computadores, apesar de não trabalhar diretamente com eles. Eu trabalhava numa linha ao lado. É, por essa curiosidade, eu comecei a mexer com computador, mas, no hardware dele [...] aí, eu resolvi estudar para fazer vestibular; e aí, a única, é, as duas únicas, os dois únicos cursos que me interessavam, na época, era alguma coisa vinculada à computação [...]. Mas, na UFAM, eu fui aprovado em Processamento de Dados. E, você fala assim “como é que é a tua inserção no mundo da computação?” Foi por curiosidade na eletrônica, do ensino, é, do segundo grau. Depois que eu entrei aqui, lá pelo terceiro período, eu descobri que aqui eu não ia mexer com computador em canto nenhum, eu ia trabalhar com *software*. Essa foi uma decepção (risos), porque eu entrei aqui para trabalhar com computador, né? E não para trabalhar com *software*. Bom, como eu já estava aqui e tinha aprendido a gostar um pouco de *software*, né? E era uma coisa diferente. Nunca tive contato com programação, mesmo quando trabalhava com computador. Eu não programava, eu consertava. Então, o que eu fazia, no máximo, era olhar um problema, visualizar alguma coisa, mas não programar. Então, a opção por, por continuar no curso foi assim “já que eu estou aqui, vamos ver onde é que isso vai levar”.

Mais de 90% dos professores do IComp inseriram-se na graduação até a década de 90. Então, muito do que se popularizou, no Brasil, em termos de programação nos últimos vinte anos, era pouco acessível a eles, antes de suas inserções como estudantes de graduação. Uma professora, entretanto, referiu ter tido contato com programação, antes da inserção no curso de computação, por ter feito intercâmbio nos Estados Unidos, no início dos anos 90:

[...]acho que o que me ajudou a definir mesmo é que, no último ano, eu fui fazer intercâmbio para os Estados Unidos; e, lá, eu fui hospedada numa família; e o pai da família era programador, desenvolvedor; aí, eu tive contato, e foi isso em 91. Eu tive contato com os computadores. Lá, nos Estados Unidos, já era mais avançado, tive contato com computadores. Na verdade, o contato com computadores foi na minha infância. Meu pai comprou um daqueles computadores que tinha recém-lançado, tal. Mas, assim, contato mais contínuo com programação, foi nos Estados Unidos. Aí, vendo o que ele conseguia fazer, o que ele fazia, e tendo mais contato, no Estados Unidos com computadores, eu comecei a me interessar, me informar um pouquinho, ver que era uma área em expansão, com grandes possibilidades e acabei escolhendo.

Para os professores que se inseriram como estudantes de graduação na área de

Engenharia – especialmente Elétrica e Civil, o interesse pela computação surgiu durante a graduação, em disciplinas, projetos de extensão e estágios com programação e redes:

Olha, eu fiz Engenharia Civil [...]. Aí, aquilo me deixou maluco, “não, tenho que aprender!” Aí, eu fiz um curso de extensão no CPD da Universidade, com uma linguagem de programação; e aí, eu comecei a me encantar “pô, isso é legal!” Aí, um desses professores me chamou para trabalhar no [Nome de Instituição de Pesquisa] como programador, depois que eu fiz o curso. Aí eu fui trabalhar num projeto da [Nome de Empresa] de qualidade de água, no simulador [ainda como estudante de engenharia]. Na verdade, era um pacote estatístico que rodava dados num computador de grande porte no [Nome de Instituição de Pesquisa] que a Universidade não tinha capacidade, aí acho que o computador de grande porte tinha a mesma memória que esse celular aqui, o mesmo processamento naquela época. E aí, eu comecei a me interessar pela área, fui fazer outros cursos de extensão aqui, no Senac, e aí criaram o curso de Processamento de Dados, aí eu já tinha interesse em programar. Aí, eu disse “não, não vou fazer vestibular” porque faltava um ano para eu me formar.

Bom, eu, eu entrei na universidade na engenharia elétrica, e eu cursei dois períodos da engenharia elétrica. E eu, logo em seguida ... bom, aí, na engenharia elétrica, a gente tinha uma cadeira de programação, e eu me identifiquei de cara nessa cadeira que eu fiz. No ano seguinte da minha, do meu ingresso na engenharia, abriu vestibular para a primeira turma de processamento de dados aqui na universidade. E, naquele tempo, você podia fazer mais de um curso; e aí, eu resolvi fazer vestibular. Assim, resolvi fazer por fazer mesmo. Achei que dava para fazer, fiz e passei. E, durante um tempo, eu cursei os dois cursos, durante quase dois anos; mas, chegou num ponto que eu tive que tomar a decisão porque estava muito pesado; e, eu decidi por terminar, eu larguei a engenharia elétrica e decidi fazer processamento de dados porque, certamente, me identifiquei mais com computação. E aí, eu terminei o curso em 90, em 91.

Na época, eu fiz vestibular para a UFAM em engenharia civil. E o curso de eletrônica na UTAM me agradava bastante e era à noite. E eu fiz vestibular. Então, eu cursei, na verdade, as duas graduações. Então, o meu interesse pela computação veio na época, pelo meu contato pela eletrônica. Como não havia o curso de computação, então, a eletrônica era o que era mais próximo. Já no primeiro ano do curso de engenharia civil, eu fiz na época das férias, na metade do ano de 81, eu fiz um curso de programação de computadores. Naquela época, o curso que era ofertado era linguagem Fortran. E, no final do curso, eu fui convidado para ficar como tutor/monitor dos outros, nos demais cursos e, também, fiquei como estagiário na universidade no Centro de Processamento de Dados – CPD [...]. Então, já fiquei envolvido com computação como estagiário e fazendo tutoria nos cursos de computação do CPD. Em 84, eu prestei o concurso para programador de computadores. Passei nesse concurso, então, eu comecei, em abril de 84, como técnico.

[...] eu sou de uma graduação, eu sou, eu sou engenheiro civil de formação. [...] o uso de computador para fazer cálculo estrutural e tal, desde quando aluno, me levou a estagiar no CPD da antiga UA, né?

Então, eu fui, comecei a ser programador lá. Então, obtive acesso a essas coisas todas da computação [...]. Naquele tempo, assim, não existia micro e tal. Eram só os *mainframes*, né? Computadores de grande porte e tal. E começaram a aparecer os micros, a bem da verdade, né? E isso me levou, assim, a fazer alguns estágios, por exemplo, no [Nome de Instituição de Pesquisa]. Mas, sempre trabalhando com a parte de computação científica, né? Voltada pra questões climáticas e tal, e no CPD também. Então, eu estudava e trabalhava como estagiário, né? No Centro de Processamento de Dados e tinha outros estágios também, no [Nome de Instituição de Pesquisa] e tal. E, naturalmente, isso me levou, como estudante ainda, a dar aula, a dar curso de programação e tal, nas escolas de computação que existiam em Manaus, né?

Ah, certo. O meu interesse por computação surgiu quando eu fazia um estágio na empresa [Nome da Empresa]. Lá no distrito, tinha um acordo, uma pesquisa, né? Entre a UFAM, mas exatamente entre um departamento de computação mais a Engenharia Elétrica com a [Nome da Empresa]. Então, aí eu conheci o pessoal, os professores, os alunos daqui da UFAM que participavam desse projeto. E aí, fiquei sabendo do mestrado em computação. E, apesar de ter já formação em Engenharia, por não haver aqui em Manaus e Pós-Graduação em Engenharia, me interessei; e, apliquei para o Mestrado em Computação.

[...] Só que lá era meio expediente. E aí, no expediente da manhã, eu fazia esse estágio lá [Nome da Empresa], na área de telefonia. Foi na época que começou muito a se falar em telefonia por rede de computadores. Então, é uma área de intersecção entre Engenharia e Computação, na verdade. Então, foi gradual, essa transição. Não foi abrupta. Foi, justamente, uma área de intersecção que é a área de redes de computadores que é a área de Engenharia. Você tem um pouco de engenharia. Então, onde vou instalar a antena, né? Como vai ser o sinal que vai ser enviando ali pelos fios ou pelo ar? E também tem programação, que é como você vai tratar toda essa informação. Então, é uma área de intersecção mesmo. Então, foi, mais ou menos nessa época, que começou a transição, aí em 2006.

No mais, os professores fizeram referência ao acaso, à empregabilidade, à falta de alternativas interessantes e por ser a opção visualizada como mais promissora e rentável no campo das Exatas:

E, dentro da área de exatas, a computação parecia ser a mais financeiramente interessante. E eu gostava, na época, eu acho que era isso. Eu já fiz o ensino médio na área técnica e aí foi meio natural.

Então, a área, a escolha da área foi um acaso. Até porque, eu entrei em farmácia bioquímica. Fazia química na escola técnica. [...] foi um grande problema escolher a área para mim, na verdade. E aí, por eu ter feito química na escola técnica, foi natural eu ter feito farmácia bioquímica [...]. Porque química, tinha licenciatura em química só. E, por orientação, disseram que seria algo com o teor pedagógico forte e, talvez, com uma química não tão aprofundada. E aí, durante esse um ano, eu tinha um irmão que queria fazer computação. E, enfim,

combinamos de fazer juntos. Ele acabou não fazendo, fez a primeira etapa, mas enfim, acho que seria difícil continuar nessa linha, não tinha se preparado, estava no “oba-oba”. Eu “Ah, vou fazer para ver qual é”. Passei um ano fazendo os dois, mas, eram dois cursos diurnos. Na época, não era nem permitido. E aí, eu vi que eu gostava mais de exatas [...]. Optei por ficar em computação. Então, na verdade, né? Essas escolhas, né? Muitas vezes, ao acaso como eu disse, acabaram me levando à computação.

É, a minha escolha pela graduação em computação não foi propriamente uma escolha, foi uma falta de opção porque eu, é [...] fiz um Ensino Médio em Ciências Exatas e, quando eu saí do Ensino Médio, [...] não era, propriamente técnico, mas era uma escola que direcionava a formação do aluno do Ensino Médio para que ele já ficasse preparado para tentar ingressar na Universidade já por linha, grandes linhas de conhecimento, né? E aí eu fiz os três anos do Ensino Médio em Ciências Exatas. E, ao terminar o Ensino Médio, eu, havia um *campus* da [faz referência à cidade em que cursou Ensino Superior], agora já tem uma Universidade mesmo lá [...]. Mas, naquele momento, havia um *Campus*. E, nesse *Campus*, só havia cursos de licenciatura; e o único que não era licenciatura, era Processamento de Dados. E aí, na época assim, eu não vou ser professora, não quero ser professora, então vou fazer [...] É, Processamento de Dados. E aí, todo mundo me perguntava “o que é processamento de dados?” “Eu não sei, mas, mexe com computador”. Então, foi por isso que fui fazer Processamento de Dados. É, na verdade, se eu pudesse escolher na época, eu faria Nutrição porque eu gostava de Nutrição, é, mas fiz Processamento de Dados.

Bom, a escolha, ela não, ela foi uma escolha um pouco que não foi direcionada. Mas, é porque, pela situação social que eu tinha à época, é, eu tinha um medo de ficar desempregado. Então, a minha ideia era fazer o maior número de cursos possíveis para que eu não corresse o risco, né? Então, eu fiz mecânica no SENAI, [Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial] fiz eletrônica na escola técnica, é mecânica foi no primeiro, primeiro grau; no segundo grau, eu fiz eletrônica na escola técnica; e fui trabalhar no distrito; ao trabalhar no distrito, eu comecei a trabalhar com computador.

Evidencia-se, portanto, que a escolha do curso de formação, em geral, não foi realizada com interesse em atuação profissional como professor. Diferentemente de cursos da área de educação (como pedagogia) e as licenciaturas – nos quais a inserção já supõe relação com ensino, mesmo que na atenção básica –, ao inserir-se em cursos de engenharia e/ou processamento de dados, os entrevistados referem que não tinham intenção em tornar-se professores.

Entretanto, alguns fizeram referência ao “tornar-se professor”, como um processo que começou a ser construído antes da inserção como docentes universitários; falam de experiências durante a graduação e como professores na educação básica, em cursos profissionalizantes e monitoria; bem como a inserção na pesquisa via Iniciação Científica:

É porque acabei dando aula, tanto de questões relacionadas ao curso, ao conteúdo do curso, aplicativo, computação básica, *Office*, *Word* e *Excel*, coisas assim, cursos específicos, quando cheguei a dar aula em colégio pra 2º grau, de matemática, química, enfim. Mas, foram, enfim, coisas esporádicas assim. Não, não cheguei a ter um... assim, concursada no estado ou no município ou alguma coisa assim.

De fato, eu era aquele tipo de pessoa que tinha até vergonha de falar com os outros, só que, quando eu entrei na escola técnica, duas coisas aconteceram: primeiro que eu tive aula com professores que incentivavam muito a comunicação. Você fazia apresentação, principalmente, eu me lembro de uma professora de geografia; mudou minha vida, assim. Porque meu curso de geografia do ensino médio foi todo só seminário, seminário, seminário. E ela me colocou para falar. E aí, eu descobri que eu conseguia falar. Aí, acho que foi isso, aí não parei mais de falar, porque agora eu falo muito. E aí, isso foi um primeiro ponto. Então, perdi um pouco a vergonha de falar em público e tudo, nesse curso. E, depois, quando terminei o ensino médio, já na recuperação, eu tinha terminado o ensino médio, tinha começado a recuperação dos alunos que não passaram; e um professor adoeceu. Aí, esse professor adoeceu e não tinha professor para dar aula. E aí, me chamaram para dar aula, temporariamente, em nome dele, no lugar dele e tudo. Então, eu dei as aulas da recuperação. Os alunos gostaram muito, eu gostei muito. Inclusive, a taxa de sucesso foi boa. E aí, isso me animou para ser professor. Aí no ano seguinte, faltou professor de novo no IFAM; e, como eu já tinha tido aquela experiência, me chamaram de novo, para ficar como substituto; e, eu passei quatro anos lá, assim, quatro anos, sem ter graduação, dando aula. Daí eu vi que eu gostava de ser professor. [...]. Isso foi a decisão de ser professor. A decisão de fazer mestrado é porque, quando eu entrei na UFAM, – então eu ficava na UFAM e já dava aula no IFAM, então eu dava aula à noite e passava o dia aqui. E, quando eu entrei na graduação, eu fui muito bem nas disciplinas de matemática. E aí, o pessoal da matemática me chamou para uma iniciação científica na matemática, porque a computação na época não tinha PIBIC, não tinha projeto. A computação era muito incipiente na época, ainda.

[...] que 84, início de 84, eu comecei a trabalhar no CPD, né? E, no final, e assim em 86, eu formei em 87, né? No final de 85, início de 86, eu comecei a ser coordenador do centro de computação do SENAC [Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial], né? Pela parte da noite, então, quer dizer, estudava engenharia, mas exercia uma atividade, já na docência de, de computação. Então, dei vários cursos no SENAC, né? E aí, a tendência foi eu ir me especializando. Mas, chegou um momento crucial na minha vida, quando eu me formei, né? Me formei, assim, eu queria ser engenheiro. Eu me formei em engenharia, eu não queria, computador para mim era uma mera ferramenta de trabalho, né? E de ganhar algum trocado dando aula, né? [...] e alimentava também a esperança de um dia eu poder voltar para a universidade, né? Como professor, né? Eu sempre tive essa vontade. Na área de engenharia, na área de engenharia, queria ir para engenharia. Bom, então eu me formei, e me formei mais ou menos assim, é, apareceram ofertas de emprego, né? E eu fui trabalhar numa empresa. [...] eu comecei a trabalhar com engenharia, mas, voltando as minhas atividades, para computação também, né? [...] eu fiquei lá e acabei

criando o Centro de Processamento de Dados, implementando, implementando a parte de computação técnica toda, orçamento, planejamento, controle de obra, tal. Montei uma equipe de programadores, uma equipe, montei uma primeira rede de microcomputadores em Manaus na época. Então, eu comecei como engenheiro a ter essas atividades, né? Que não eram ainda muito bem o que eu queria, (risos) [...] março de 92 mais ou menos, de 91, desculpa, abre o edital de concurso para universidade, né? Para engenharia, não abria de jeito nenhum! E, abriu para cá [...] resolvi fazer o concurso e era para o Departamento de Ciência da Computação, não era muito bem o que eu queria, mas, estava dentro da área que eu, que eu dominava, né? E que me sentia confortável em trabalhar com esse tipo de coisa. Fiz e passei em primeiro lugar e tal [...] Só com a graduação, né? Ainda não tinha nada. E, e assim, e ninguém tinha nada, todos éramos muito novos ainda, né? Os mais antigos tinham mestrado.

E aí, ao ingressar na Universidade, eu já, no segundo semestre, me tornei, participei de um concurso de seleção de monitores. Aí, eu fui monitora de uma disciplina. Na sequência, eu passei um ano como monitora, na sequência, abriu uma vaga PIBIC. Aí, eu fiz, eu me interessei pelo PIBIC. Conversei com uma professora que orientava; aí, ela me orientou no PIBIC, até eu conseguir uma bolsa de CNPq. Aí, fui bolsista PIBIC-CNPq. E aí, a pesquisa, na verdade, a Universidade me conquistou. Quando eu entrei na universidade, eu descobri o mundo da Universidade, e eu disse assim: “eu quero trabalhar na Universidade” [...] é, já na graduação, eu quero ser professora. Então, quando eu comecei a pesquisar, que eu comecei a fazer PIBIC. Do meu PIBIC é, o meu PIBIC, na verdade, já gerou uma publicação internacional. Aí, eu fiquei mais empolgada ainda. Aí “o que é que eu preciso fazer para ser professora na universidade? Tem que fazer mestrado e fazer doutorado, pois, é o que vou fazer!” E aí, terminei a graduação, na sequência, já me inscrevi para o mestrado, aí eu fiz o mestrado [...] já por intermédio do meu mestrado, com as publicações que eu tive no mestrado, isso abriu meio que um caminho para o doutorado. [...] eu não queria ir para nenhum lugar onde eu tivesse que construir nada. Eu já queria ir para um lugar onde tudo já tivesse construído para que eu pudesse, de fato, desenvolver a pesquisa. E aí, fazendo uma análise, eu vi que, aqui, em Manaus, havia o DCC na época, já tinha o programa de pós-graduação, que tinha mestrado [...] aí, eu disse: “acho que Manaus é um bom lugar”.

Inserem-se como alunos de graduação, sem saber ao certo o que é graduação: “[...] porque antes de entrar para a graduação você não tem a menor noção do que é a academia, a gente acha que a academia é um ensino médio mais específico, né? Você não tem muita noção do que é que é pesquisa, essas coisas” (Beruri, Entrevista). E, imaginam a pós-graduação e a atividade docente, no Ensino Superior federal, como algo que demanda uma excelência maior do que eles alcançariam: “na época, nós tínhamos alguns professores que eram diferenciados [...] a gente nem sabia o que era pós-graduação, nível de mestrado e doutorado. A gente achava que era uma coisa assim de extrema, é, uma coisa muito qualificada que a turma não teria muita competência para tentar fazer isso, né?” (Itamarati,

Entrevista).

Assim, tornar-se professor em regime de Dedicção Exclusiva no Ensino Superior Público Federal, emergiu mais como uma descoberta que se deu, durante ou após a graduação, do que uma escolha apriorística.

No sentido de uma melhor reflexão sobre o processo de inserção, a entrada dos professores como efetivos na carreira docente será apresentada, dividida em quatro períodos históricos: (a) 1º período, que vai de 1989 a 1993, início do então curso de Bacharelado em Processamento de Dados; b) 2º período, que vai de 2002 a 2006, já no curso de Bacharelado em Ciência da Computação e Programa de Pós-graduação em Informática (PPGI) – nível mestrado; c) 3º período, que vai de 2009 a 2010, já com a existência do curso de doutorado no PPGI; e, d) o 4º período, com a inserção dos professores mais recentes no, então criado, Instituto de Computação.

Dos 34 professores que, atualmente compõem o IComp, durante o **Primeiro Período** de inserção – de 1989 a 1993 –, 09 (nove) professores passaram a fazer parte do Curso de Bacharelado em Processamento de Dados. E esse processo parece ter sido despertado pelos professores que compuseram o primeiro coletivo docente do Curso de Processamento de Dados, ao incentivarem a realização de pós-graduação *stricto sensu*, durante a graduação:

Então, chegou uma professora que tinha só mestrado em banco de dados, tinha feito na UNICAMP. E aí, botou fogo na gente: “Vocês têm que ir para o mestrado! Vocês têm que fazer mestrado!” E a gente nem sabia o que era [...]. Então, essa professora que botou pilha na gente, fez todo mundo sair para o mestrado.

Aí eu conheci o professor X, que era um professor nosso daqui que fazia doutorado, ele foi responsável por tudo. Ele fazia doutorado na PUC e foi professor da primeira turma.

E aí eu fiz iniciação científica na matemática e o professor, foi até o T, que faleceu, ele me falou assim: “Olha! Você tem que fazer mestrado e doutorado! E, de preferência, em matemática!”. Ele dizia, mas, o lado da matemática eu não concordei nunca. Então, ele me convenceu de que eu tinha perfil para fazer mestrado e doutorado; e eu me candidatei como mestrando na UFMG, quando eu me graduei, e já com a intenção de voltar e virar professor também da UFAM.

[...] só que, na época, nós tínhamos alguns professores que eram diferenciados. Por exemplo, professores que incentivavam muito. O curso era novo, estava na segunda turma, e esses professores falavam de pós-graduação numa época que ninguém não era muito, a gente nem sabia o que era pós-graduação, nível de mestrado e doutorado [...] ele sempre incentivava a gente a fazer pós-graduação, por mais que a gente não soubesse [...]. É, o curso foi passando, eu fui gostando de *software*,

quando eu descobri que não ia trabalhar com *hardware*, fui criando, a turma toda foi criando uma curiosidade sobre o quê que era pós-graduação, né? “O quê que é isso? Como é que a gente faz?” [...]. Então, a turma começou a se orientar por esses professores melhores [...] sempre falavam “Pô, vocês têm que fazer, tem que se formar, tem que fazer uma pós-graduação”, né? E era difícil porque, na região, não tinha pós-graduação, muitas pós-graduações, assim como muitas não têm hoje. Na época, computação era coisa, né? Não existia aqui.

[...] e uma outra coisa que também influenciou muito foi que foi realizado o Simpósio Brasileiro de Banco de Dados, em 1991, aqui em Manaus; que foi, inclusive, uma outra professora que organizou tudo e conseguiu trazer. Hoje em dia, a gente olha assim e foi, realmente, uma loucura porque não tinha nada aqui, né? O curso tinha o quê? Cinco anos somente que tinha o curso. Não tinha nada assim aqui de grandes pesquisas. Mas, ela conseguiu trazer o evento, o pessoal gostou e foi bem feito e tal. E aí, quando eu vi aquele negócio: “Tá bom! É isso que eu quero fazer para minha vida. Aí, eu desisti da história lá do banco do estado e resolvi ficar na academia.

Durante a graduação, aguça-se o interesse em realizar pós-graduação, especialmente após o contato com atividades de pesquisa e atividades desenvolvidas no Centro de Processamento de Dados (CPD) da UFAM. Esse interesse em desenvolver a pós-graduação *stricto sensu*, ocorria mesmo quando não havia intenção em tornar-se professor:

Foi engraçado porque a gente já saía com o emprego garantido. Aí, estava fazendo teste de admissão na empresa; e aí, saiu a carta da [Nome de uma UF] de que eu tinha sido aceito [seleção de mestrado]. E aí: “eu vou fazer ou fico aqui?” Aí, eu optei por fazer, mesmo sem querer ser professor, mas, com uma visão assim, quando eu voltar eu vou estar com mais bagagem, e eu vou poder fazer mais coisas. E aí, no meio do caminho, eu já estava no segundo ano, abriu concurso para cá. Aí, eu fiz concurso e passei.

Eu tinha uma veia profissional muito forte. Como eu te falei, eu era um bom profissional. Só que eu não queria parar na graduação. Aliás, eu já tinha feito até uma especialização. Eu não queria ficar parado, era um sonho que eu tinha de fazer mestrado e, também, doutorado.

Um dos caminhos pensados como estratégicos à realização da pós-graduação – bastante mencionado pelos professores que foram alunos das três primeiras turmas de graduação em processamento de dados – foi a inserção profissional na FUCAPI²⁸. Boa parte dos entrevistados fez referência a essa instituição, como empresa que permitia o

²⁸ A FUCAPI – Fundação Centro de Análise, Pesquisa e Inovação Tecnológica fora instituída em 1982, a partir de iniciativa conjunta da Federação das Indústrias do Estado do Amazonas – FIEAM, Centro da Indústria do Estado do Amazonas – CIEAM e Grupo Executivo Interministerial de Componentes e Materiais – GEICOM, ligado ao Governo Federal.

afastamento de seus funcionários para realização de cursos de pós-graduação *stricto sensu*:

Então, quando eu fui para a FUCAPI, eu fui com uma intenção. Eu tinha um lado profissional forte, assim, eu gostava de fazer. Mas, eu fui para a FUCAPI porque ela mandava a gente fazer mestrado; e, o meu sonho era fazer mestrado[...]. E, por que que eu estava na FUCAPI? Eu estava na FUCAPI porque a FUCAPI mandava a gente fazer mestrado e doutorado, e tinha esse quê de aplicação na indústria; por isso, que eu fui pra FUCAPI.

[...] então, nós fomos para lá. E a minha estratégia de ir para lá é porque eu queria fazer pós-graduação. Eu não, não sabia muito bem para quê que serviria, o quê que era, mas eu queria continuar estudando aquela área que eu passei a me interessar aqui na graduação, que eu não tinha conhecimento fora, né? Então, eu fui para lá, aceitei esse convite de ir fazer uma entrevista, fiquei trabalhando lá durante muito tempo, fiquei 2 anos trabalhando lá na FUCAPI, procurando meios de fazer a pós-graduação.

Entretanto, a política de liberação da FUCAPI para pós-graduação não contemplou a todos; e isso, somado à carência de pessoal qualificado à atividade docente para trabalhar no curso de processamento de dados, permitiu a inserção na carreira docente, mesmo antes de realização e/ou conclusão da pós-graduação. A escassez de professores somada ao interesse em realizar pós-graduação parece, portanto, ter influenciado a inserção desses professores na carreira. E, o CPD –além da FUCAPI –, parece ter funcionado como campo de recrutamento de docentes.

[...] na época, eu já era estagiário do CPD, centro de processamento de dados, e eu comecei a dar aula ainda em novembro de 91. Tinha mal formado, já estava até dando aula e não tinha nem feito concurso ainda. Eu era estagiário do CPD e estava dando aula já, porque não tinha professores, só que eu estava quebrando galho [...] e, talvez, na época, fosse o que desse para ser feito, né? Talvez, não fosse o melhor, mas era melhor do que não ter aula. E, como eu tinha vínculo com CPD, não era assim: “a pegou um estranho”, né? Não, era uma pessoa que eles já conheciam, e eu já estava aqui dentro da universidade há tempo. Então, assim, de qualquer forma, foi invertido o acesso: primeiro, eu comecei a dar aula e, quando foi em janeiro de 92, aí eu fiz o concurso, aí sim, né? Me oficializei como professor do departamento de ciência da computação na época. [...] eu fiz concurso para o centro de processamento de dados – eu era programador – no ano seguinte, abriu uma vaga de professor, e eu fiz o concurso e entrei como professor no final de 91, não, no meio de 91, no meio de 91 [...] já em 92, eu saí para o mestrado e aí pronto! E aí, foi doutorado e tudo. Então, eu sou, eu fui contratado pela Universidade ainda com graduação. Na época, se contratava com graduação porque você não tinha pessoas formadas, não só na computação, quase nenhuma área tinha gente com mestrado e doutorado interessado em entrar aqui na UFAM.

Aí, no último dia do prazo, eu falei com o meu gerente [refere-se ao superior hierárquico na FUCAPI]: “Olha, hoje é o último dia, você tem que dizer se eu vou ou não vou para o Rio [liberação para cursar mestrado]”. Aí, ele reuniu com diretores e gerente e não liberaram. Ok, eu engoli seco, né? Aí, um mês depois, o professor Y que já estava aqui na UFAM, foi lá me convidar dizendo que ia abrir um novo concurso. E vim, fiz o concurso, passei. E estou aqui desde então. Mas, eu sempre gostei muito mais da pesquisa em si. [...] eu te falei que eu tinha um desejo muito forte de fazer o mestrado, e eu sabia que, aqui, na UFAM, você é obrigado, praticamente, a fazer mestrado e doutorado. Então, eu conseguiria alinhar as duas coisas, mesmo ganhando bem menos.

Então, eu passei como analista de sistema, isso em 86. 86 foi quando iniciou o curso de bacharelado em processamento de dados, no ICE, departamento de Estatística e Computação. Tinham, eu acho, só três professores que tinham formação em computação. O curso começou em 86, em 87 houve a escassez de docentes, eu fui convidado, então, para ficar atuando no curso como professor. Aí fui credenciado pelo departamento para atuar como professor já para os calouros da segunda turma [...]. Aconteceu um concurso em 89, esse concurso fizemos eu e o Z. O Z entrou imediatamente, ele trabalhava na FUCAPI nessa época. Eu esperei um pouco para que não perdessem a minha vaga no CPD porque tem muito essas coisas assim. Se você fizer migração imediatamente, aquela época, acontecia muito isso, perdia o direito a uma vaga de técnico. Eu esperei mais um pouco para manterem a vaga no CPD. Então, pois é, isso foi em 89.

Aí bom, no 3º período, ainda novinha no curso, teve a oportunidade de um concurso pra funcionário efetivo federal e tal, concurso federal. E tinham 4 vagas para programador do CPD. E, na época, CPD e a parte acadêmica com o que controlava a computação, a informática na universidade, era uma coisa só. Então, quatro pessoas passaram, e eu fui uma delas. Acabei entrando bem novinha nisso. Mas, era praticamente um estágio para a gente porque eram nossos professores, sabiam das nossas necessidades, né? Da condição do curso, e era tudo muito junto. Hoje, não é tanto assim, é bem mais separado. E, por conta disso, fiquei nesse ambiente acadêmico mais forte. O CPD também era um ambiente acadêmico bem forte e que fez com que, quando eu terminasse a graduação, eu conseguisse ir pela UFAM, fazer um mestrado na [nome da universidade].

Após esse **Primeiro Período** de inserção, houve um longo intervalo, 09 (nove) anos, sem concurso e/ou efetivação de professores. O período que foi de 1993 (quando tomou posse o último dos nove professores desse período) até 2002 coincide, especialmente, com o período do governo Fernando Henrique Cardoso, marcado por redução dos orçamentos e não-reposição de professores e funcionários. Sob o argumento de escassez de recursos do Estado à expansão do Ensino Superior, é incentivada a transferência dessa ampliação para o setor privado em sua política de Estado. Nesse período, a LDB de 1996 abriu espaço para criação de planos de cargos e salários diferenciados e permitiu a admissão e a demissão docentes. Assim, ocorreram mais

contratações temporárias, aposentadoria em massa e perdas salariais significativas de professores das universidades federais; ao passo que, houve ampliação no número de instituições de Ensino Superior privado²⁹ (PAULA, 2001).

E aí, eu fiz o mestrado na [Nome da UF]. Quando terminei, eu enfim, não queria voltar para o CPD. Queria voltar para a docência. Se eu voltasse, seria para cá. Me fizeram uma proposta como substituta. E só teve concurso, foi aquela fase que demorou muito a ter concurso. E, incrivelmente, quando eu estava, eu ia voltar para o Rio. No último semestre, comecei a dar aula, aula numa [Universidade] particular porque ia terminar meu contrato. [...] Só sei que, incrivelmente, foi a época que abriu concurso, e eu passei. E aí, não fiquei um dia sem vínculo, na verdade. Foi feito de tal forma que terminou um, e eu fui efetivada. E aí, desde então, estou nisso. Depois, fui fazer doutorado.

A escassez de concursos (mesmo que para reposição de professores por aposentadoria, morte, etc.), nesse período, parece ter sido vivenciada pelos docentes do IComp. Entretanto, também foi um período em que houve uma intensa qualificação dos professores em termos de mestrado e doutorado. Além disso, durante esses 09 anos, o Curso de Bacharelado em Processamento de Dados tornou-se Curso de Bacharelado em Ciência da Computação; e foi criado o Programa de Pós-Graduação em Informática (PPGI).

O **Segundo Período** de inserção – de 2002 a 2006 – contou com o ingresso de 13 (treze) dos professores que estão, atualmente, no IComp. Nesse período, já durante o primeiro governo do PT, iniciou-se um processo de expansão do Ensino Superior; o que, somado ao fato de ter sido criado o departamento de computação (desmembrando-se do, até então, Departamento de Estatística e Computação) e o PPGI, possibilitou um expressivo aumento no quantitativo de professores. Houve uma maior exigência por pós-graduação, como pré-requisito à inserção nesse período, especialmente, o mestrado. E parte dos professores é egresso do PPGI-UFAM ou do Minter/UFMG³⁰ que ocorrera pouco antes da criação do curso de mestrado do PPGI.

Após um intervalo de três anos – durante os quais fora criado o curso de doutorado do PPGI (2008), inicia-se o **Terceiro Período**, no qual ingressaram 08 (oito) professores. Apesar de não haver uma diferença expressiva no que se refere ao tempo e às exigências aos professores dos segundo e terceiro períodos, a opção por incluir esse terceiro período

²⁹ Uma discussão mais ampla sobre as reformas no sistema educacional desse período pode ser encontrada no Capítulo 1 desta tese.

³⁰ Ver Figura 2.

decorre de dois aspectos: o PPGI, nesse momento, possui um curso de doutorado, e o então Departamento de Computação aderiu ao REUNI.

Nos três anos seguintes, o Departamento de Computação tornou-se Instituto de Computação, com dois cursos de graduação e uma pós-graduação com curso de mestrado e doutorado. É nessa Unidade que ingressaram os quatro professores do **Quarto Período**, em 2013. Esses professores ainda estavam em período de estágio probatório quando fora realizada a pesquisa empírica; e são egressos da graduação e pós-graduação do IComp. Eles referem que o incentivo à inserção na pós-graduação, por parte dos professores, permanece; mas, agora, as exigências à inserção incluem o doutorado.

Eu falei “Olha, as coisas estão caminhando! Eu quero, se eu quero ir para a docência, eu tenho que fazer doutorado. Ninguém faz mais concurso para mestrado. Aqui, no Instituto, não faz. Então, só mestrado não é suficiente. Então, eu vou aceitar esse, essa proposta de doutorado” e fui já com essa, com esse pensamento. Agora, quando eu voltei, depois de um ano, teve concurso, aí eu entrei.

Portanto, durante a graduação, especialmente a partir da relação com seus professores, descobrem as possibilidades em termos de pesquisa e pós-graduação. A pesquisa, o interesse em realizar investigação aparece como central na fala dos participantes. O despertar para a investigação e para a pós-graduação mobilizou a inserção, não apenas como alunos de programas de pós-graduação, mas a própria inserção na UFAM. Pois, mesmo sem, inicialmente, cogitarem a ideia de tornar-se professores, muitos deles atribuíam à UFAM a possibilidade fazer pós-graduação; fazer pesquisa; continuar estudando. Enfim, para continuar fazendo “o que realmente gostam em computação”, a atividade docente em universidade pública federal é pensada como meio.

Assim, para esses professores, a atividade docente – mesmo que não amplamente valorizada ou reconhecida – confere sentido e prazer. Ainda se escolhe essa carreira, mesmo que implique perdas salariais, haja vista a possibilidade de se fazer o que se gosta, ter autonomia, sentido e prazer. A esse respeito, os entrevistados falaram:

Nós viemos para cá. Eu fiquei um tempo em indústria, depois em empresa de desenvolvimento, aqui, em Manaus. Isso deu um ano assim, um ano e pouco, que eu fiquei um pouco numa empresa, depois a empresa teve dificuldades. Daí eu encontrei emprego em outra. Daí, surgiu esse concurso na UFAM. Meu esposo me incentivou muito a fazer. Na verdade, no início, eu não queria muito, porque como eu sou muito tímida: “Ah! Mas, o que eu vou fazer na frente de uma sala de aula? De uma turma?” E assim, eu não achava que tinha muito jeito para isso. Mas, ele me incentivou, eu fui pensando, é, flexibilidade que

a gente tem, as oportunidades, acabei fazendo concurso e entrando, foi mais ou menos assim.

Só para tu ter uma ideia, eu saí para ganhar em torno de 40% do meu salário da [Nome da Empresa]. Mas, eu vim assim com uma tranquilidade. Na época, eu era muito jovem, eu tinha 23 anos; com 23 anos, você não liga muito ainda para essa questão mais financeira. Não sei se fosse hoje, mas, talvez, eu fizesse a mesma coisa. É aquele desejo que você tem. Você não está deixando de ganhar, você não vai ganhar o dinheiro, o recurso; mas, se você está fazendo uma coisa que você gosta, como eu te falei. Por isso, que eu vim para cá, porque eu vou fazer aquilo que eu gosto. Eu gosto muito de ensinar.

Aí, gostava dessa questão de quando me envolvia nesses projetos de pesquisa. Eu achava o máximo! E aí, eu queria fazer aquilo. E aí, eu aprendi que, para fazer aquilo, eu tinha que fazer mestrado, né? Para me envolver mais com as pesquisas, que eu achava aquilo muito interessantes. Achava fascinante aquilo! [...] E aí, eu, eu gosto desse negócio. Eu acho que não seria uma má ideia transformar esse negócio que é prazer em profissão, né? [...]. Então, vivia isso. E aí, eu falei “Bom, isso para mim estava sendo bico. Eu adoraria que isso virasse minha profissão!” E foi o que aconteceu agora. Aí, hoje mesmo, eu estava comentando com essa minha amiga que estava aqui na sala, né? Que eu adoro esse ambiente aqui, então, eu me sinto muito bem aqui, eu gosto daqui.

[...] descobri que, se eu fizesse concurso pra UFAM, eu iria reduzir o salário para menos da metade. O salário eu lembro direitinho. Era em torno de 512 reais, de 1200 para 512. Era menos da metade, então. Só que eu perguntei “qual a possibilidade que eu tenho de, ao vir para a universidade, fazer mestrado?” [...]. Você abria concurso, ele ficava aberto aí, às vezes, por 2 anos, e não aparecia ninguém, porque o salário não era atrativo. Imagina, eu estava trabalhando como recém-contratado da [Nome da Empresa], eu ganhava 1200 reais. Para vir para Universidade, eu ia ter que abrir mão da metade, de mais da metade do meu salário, né? E isso não era atrativo para ninguém, mas eu vim para cá porque, porque aquele desejo de fazer pós-graduação me chamou a atenção, e eu queria fazer, então, eu fiz o concurso, né? [...] primeiro, a parte ruim, né? O salário, “mas, isso aqui, quando tu fizeres o teu mestrado, o teu salário vai melhorar e tal. Professor com mestrado ganha tal e tal”, e isso me animou; e outra coisa que eles me confrontaram foi porque eu sempre fui muito crítico no curso, e eu elogiava quem precisava elogiar e dizia “esse cara aqui é enrolão”, né? [...]. É, um desafio, “tu não disseste que queria?”, é, eu nunca quis, eu nunca tive pretensão de ser professor universitário. Eu sempre achei que o professor universitário tinha que ter uma, uma, tinha que trazer umas, alguma vontade, alguma coisa, naturalmente dele, entendeu? E eu não me via assim nessa, nesse negócio. Mas, naquele momento, era a chance que eu tinha de fazer a pós-graduação, a chance que eu tinha de mostrar pra [Nome da Empresa] que eu tinha outras opções, que não era só ela, né? E que, que o que movia naquele momento não era salário, porque eu estava no início de carreira, né? Eu não precisava ficar tomando decisões salariais, podendo escolher outras opções. Então, a motivação, basicamente, foi dar uma resposta a esse tipo de pressão que as pessoas, às vezes, acham que você só topa ficar ali por causa de salário. Então,

eu resolvi, fiz o concurso, passei e assumi a vaga de professor. Um ano depois, fui fazer mestrado.

[...] me levou, inclusive, a abandonar o emprego que eu tinha na [nome da Empresa] que eu ganhava muito bem para ficar como dedicação exclusiva na UFAM, entendeu? Eu, é, muitos disseram que eu era louco, porque eu ganhava bem lá, né? Eu entrei como 20 horas, aí eu pedi para ser D.E., para poder ficar dedicação exclusiva aqui porque era o que eu queria fazer, era o que eu gostava. E eu lembro que o meu salário de 20 horas, né? Não é falsa modéstia não, mas assim, eu nem contava, entendeu? Eu vinha, num primeiro instante, acho que nos primeiros 6 meses, sei lá, no primeiro, nos primeiros 6 meses que eu era 20 horas; e, logo em seguida, tão à vontade que eu ficava aqui dentro, que eu pedi pra, para mudar o meu regime. [...] e, eu pedi, eu pedi isso, né? Porque, porque eu queria me dedicar a isso. Era o que eu queria fazer, de fato, e, e, para mim, foi assim, foi extremamente interessante.

Em 2006, eu estava insatisfeito com meu trabalho na [Nome da Empresa], né?! Aí, ao mesmo tempo, abriu concurso aqui na UFAM, tanto em computação, no Departamento de Computação como na Faculdade de Tecnologia. Então, eu apliquei para os dois concursos. Porque meu desejo maior era sair da [Nome da Empresa] mesmo. E seguir carreira acadêmica [...]. Então, ao defender, eu não perdi o vínculo também com UFAM. Eu fiquei vindo aqui, regularmente, devido ao projeto de pesquisa. E, vamos dizer, do final do projeto de pesquisa em 2005 até 2006, aí eu vinha aqui, esporadicamente, justamente, por já ter passado aí três anos ou até um pouco mais. [...] fiz os dois concursos, aí passei nos dois. Aí, por conhecer mais os Professores e o trabalho, eu optei pelo da Computação. Eu fiz os dois, porque é um concurso né? A gente não tem certeza se vai passar, atirei para os dois lados que eu podia.

Então, pensar esse percurso que parte da escolha de um curso de graduação, passando pela pós-graduação e inserção na carreira docente, fornece subsídios a uma aproximação de como, processualmente, constitui-se a “formação” desses professores a partir do encontro com o real. O tornar-se professor é um processo contínuo que parte de uma escolha diante de alternativas possíveis; essa escolha implica experiências na situação de trabalho que vão construindo o professor, ao tempo que o trabalho é concebido e realizado. A manutenção desse processo depende da mobilização subjetiva no sentido da cooperação com os pares, bem como para formação pessoal e dos alunos. Logo, não basta a aprovação em um concurso ou a formação em nível de mestrado e doutorado; o trabalho deve fazer sentido ao trabalhador, mobilizá-lo a continuar investindo na relação com os colegas, com os alunos, com a universidade, com a comunidade; relações que – diante das incontáveis variabilidades – vão possibilitar a formação desse professor.

No que se refere à opção pela inserção na carreira docente, os professores parecem conferir sentido ao trabalho e, portanto, reconhecer nele a possibilidade de vivenciar o prazer.

A relação com o trabalho e com o outro parece permitir ganhos em relação à identidade. A inserção permite o pertencimento a um coletivo, a um ofício; permite sentir-se parte de um coletivo de trabalho que eles reconhecem. Ao mesmo tempo, a autonomia e a realização, de forma particular das atividades-fim, possibilita a distinção, ser diferente de qualquer outro. Assim, o trabalho docente evidencia-se como possibilidade de fortalecimento da identidade e a identidade constitui base para a saúde mental.

Assim, o ingresso como professor na UFAM, permitiu um primeiro contato com o real dessa atividade. Mesmo antes da inserção como professores da UFAM, alguns professores tiveram experiência de ensino. Mas, o processo de formação desses docentes – o tornar-se professor – se constrói, historicamente, no **encontro de encontros** (SCHWARTZ, 2010f). Aprende-se a atividade, ao passo que a desenvolve e a ressingulariza. Desenvolvem-se competências, constroem-se novas formas de fazer; e a atividade se faz conhecer por aquele que trabalha.

Schwartz (*apud*. Oliveira *et. al.*, 2014), quando aborda esta questão, refere que:

[...] se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa com o outro, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. Assim, com o passar dos tempos, ela vai-se tornando – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, suas funções, seus interesses, etc. (SCHWARTZ *apud* OLIVEIRA ET AL, 2014, p. 5221)

Oliveira *et. al.* (2014) sinalizam que esse processo começa a ser construído muito antes da inserção na carreira docente, visto que é uma construção que se estende por toda a história de vida e comporta rupturas e continuidades. Os autores complementam, sugerindo que, parte do que os professores do Ensino Superior que não tiveram formação docente sabem sobre como ensinar e se portar, provém de sua própria história de vida, principalmente, de sua socialização enquanto aluno.

Ao inserir-se na docência – mesmo que só com a graduação – os professores convocam experiências vividas como alunos de diferentes professores, o que lhes possibilita refletir sobre o que funcionou bem ou não, quais eram “bons professores”, quem dominava os conteúdos:

Ele disse, assim, “tu não dizes que os professores tal, tal e tal são ‘enrolões’? Que tu podes fazer melhor?” Eu digo, “eu posso!” “Então, vem mostrar que tu podes!” (Itamarati, Entrevista).

Conforme assinalam Oliveira *et. al.* (2014), são formados modelos “positivos” e “negativos”, nos quais os professores se espelham para reproduzir ou negar; ou seja, consideram-se quais professores foram significativos, quais contribuíram, efetivamente, para a formação pessoal e profissional.

Essas experiências são convocadas; e, no encontro com o real, o professor desenvolve sua Inteligência Prática; desenvolve competências. Pois, como refere Dejours (2012a), a aquisição das competências é posterior ao desempenho. Isso porque, para obtenção do poder de intuir soluções frente ao real do trabalho, é necessária, além de experiência para se familiarizar com a situação, a mobilização de uma extraordinária obstinação frente ao fracasso. Ou, como afirma Schwartz (2010e), toda manifestação de competência parte da apropriação de um certo número de normas antecedentes, uma situação específica e a gestão feita pelo sujeito, a partir de escolhas feitas, inscritas em um mundo de valores. Assim, além de desenvolverem novas habilidades, ao trabalhar, esses professores parecem descobrir, além dos limites à atividade, qualidades em seu trabalho e em sua forma de trabalhar; e conferem sentido e prazer ao trabalho.

CAPÍTULO 5 – “VOCÊ SÓ DÁ AULA?!” O TRABALHO REAL EM QUE SER PROFESSOR NÃO É SOMENTE ENSINAR, PESQUISAR NÃO É APENAS INVESTIGAR E A INTERVENÇÃO É ALMEJADA COMO CONCRETIZAÇÃO DO COMPROMISSO DA UNIVERSIDADE COM A SOCIEDADE

A fim de investigar o trabalho dos professores do IComp/UFAM, partimos do ponto de vista da atividade, o que implica reconhecer a impossibilidade de apropriação completa do real do trabalho. O real – sempre desconhecido pela pessoa que não desenvolve a atividade – também conta sempre com algo de enigmático ao próprio trabalhador. É no encontro com o real que o trabalhador põe a prova todo o seu saber, sua astúcia e seu corpo e constrói novas formas de desenvolver a atividade, o trabalho real (DEJOURS, 2007b, 2008, 2012ab).

Por vezes, não apenas o real do trabalho, mas a atividade e sua prescrição são pouco conhecidas por aqueles que não desenvolvem a atividade – é o que parece ocorrer no caso do trabalho dos professores em universidade pública federal. A “sociedade” que, em princípio, é o destinatário mais amplo das ações universitárias (seu “público”) desconhece as atribuições do professor universitário. O “senso comum” parece ancorar o trabalho desses professores à sala de aula, representando como “dar aula” a atividade conferida aos docentes. Essa questão surgiu nos Encontros sobre o Trabalho com os professores do IComp, quando fizeram referência a ocasiões em que foram questionados sobre “o que fazem” e ouviram manifestações, tais como: **Você só dá aula? Só na UFAM?**

O “ser professor” parece não ser reconhecido como trabalho “de verdade”, mas sim como uma atividade extra que o profissional realiza de forma complementar à sua atividade profissional principal.

E é engraçado isso, essa questão porque a gente sempre fala isso, que muitas vezes o pessoal, quantas vezes, o pessoal pergunta “ah, faz o quê?”. “Ah, sou professor, eu dou aula na UFAM”. “Ah, dá aula na UFAM? Que legal! E onde mais?” “Como assim onde mais?” Eles acham que é só dar aula e ficar dando aula aí em 300 lugares diferentes, né? O pessoal não tem essa noção. Acho que até a sociedade mesmo não tem essa noção de o quê que é ser professor em uma universidade federal (Apuí, Segundo Encontro).

Reduzir o trabalho docente a “dar aulas” sinaliza para o desconhecimento da complexidade da pesquisa, ensino, extensão e atividades administrativas e de gerenciamento que configuram o trabalho nas universidades públicas federais. Além disso, a própria atividade de ensino é apreendida (pela comunidade não universitária) de

forma simplista, como sendo apenas o “tempo” e ações desenvolvidas em sala de aula. E, “se é só isso, o professor poderia ser professor em vários lugares! ”.

E como reconhecer e/ou valorizar uma atividade que se conhece/compreende tão pouco? Qual o sentido é atribuído a esses professores e que tipo de reconhecimento é conferido pela sociedade em geral?

O que parece ocorrer é que não se nega a relevância social dos professores universitários. Entretanto, mais que um reconhecimento da atividade do professor, reconhece-se, no professor, um saber formal acadêmico e técnico; há certa valorização do professor universitário no que se refere a sua formação (graduação, mestrado, doutorado), conhecimento e capacidade técnica. Julga-se a pessoa e não a atividade, o que vai de encontro ao que Dejours (2011b) preconiza como reconhecimento almejado pelos trabalhadores. Para esse autor, o reconhecimento simbólico ansiado seria composto por julgamentos que tratam do trabalho realizado, ou seja, sobre o “fazer” e não sobre a pessoa. Seria esse reconhecimento da qualidade do trabalho realizado que se inscreveria na esfera da personalidade, em termos de ganhos no registro da identidade, sendo a sequência ontológica, nesse caso: “reconhecimento do fazer, em primeiro lugar; gratificação identitária, depois” (DEJOURS, 2011b, p.87).

Todavia, Dejours partilha a ideia de que, para reconhecer um fazer, é preciso antes conhecer, o que não é tarefa fácil. E, no caso dos professores em questão, uma vez que se conhece tão pouco da prescrição, quase nada do que se faz (trabalho efetivamente realizado) na universidade parece transpor esse âmbito e ser reconhecido pela sociedade como tal. Mesmo os considerados “produtos” ou “produção” oriundos da Universidade não parecem chegar à comunidade/sociedade com essa identidade. Os resultados de pesquisa, as intervenções, entre outras ações universitárias, ao chegarem na comunidade, não são identificados/conhecidos ou reconhecidos como trabalho docente. Apenas o ensino entendido como “dar aulas” parece compor a representação acerca dessa categoria profissional.

Por outro lado, os professores mantêm certa valorização e *status social*. Santana (2013) relata pesquisa que tinha como um dos objetivos entender como a sociedade percebe o professor universitário. Dentre suas considerações, propõe a existência de um certo prestígio social, e que professores com mestrado e doutorado ainda são vistos como os intelectuais da sociedade.

O status social e a valorização decorrem da atribuição de excelência a esses professores, sem, contudo, reconhecer a atividade docente em sua complexidade. A

representação que se tem é que os professores – dados seus saberes técnicos – são profissionais que atuam em suas áreas específicas de formação e desenvolvem atividades de ensino de forma complementar.

E, ao refletir sobre as várias áreas do conhecimento nas quais os professores têm exercido atividade docente no Ensino Superior, é possível identificar dentre as formas de inserção e/ou permanência na carreira: a possibilidade de o professor dedicar-se integralmente à carreira docente; ou atuar como profissional liberal e ser professor na mesma área específica. Então, não é de todo errada a representação de um “profissional que ensina”; essa é uma possibilidade! Entretanto, essa representação, de alguém que tem uma atividade profissional liberal e, complementarmente, “dá aulas”, simplifica e exclui uma gama de tarefas que compõem, especialmente, as atividades dos professores com regime de trabalho de Dedicção Exclusiva.

O regime de Dedicção Exclusiva, como aludido no capítulo 1, foi se consolidando, historicamente, como forma estratégica de garantir o tripé ensino, pesquisa e extensão nas universidades; e, ainda hoje, parecem ser os professores vinculados a esse regime de trabalho que desenvolvem, mais amplamente, as atividades de pesquisa e extensão, além do ensino.

No caso do IComp, dos 34 professores, 33 são professores com Regime de Trabalho de Dedicção Exclusiva. E – mesmo familiarizados com o tripé ensino-pesquisa-extensão – durante os encontros, evidenciou-se que vários aspectos que regulamentam essas atividades-fim não são conhecidos por eles. Além disso, o vazio e/ou ausência de normas, os imprevistos, os incidentes e os aspectos individuais e coletivos do trabalhar – como professor em regime de dedicação exclusiva no ensino público federal em um instituto de computação – complexifica e particulariza ainda mais a atividade. Alguns professores do IComp referem que, mesmo já conhecendo a prescrição do tripé ensino, pesquisa e extensão, ao se inserirem na carreira, desconheciam a complexidade intrínseca a essas atividades, “pois ensinar não é só sala de aula, pesquisar não é só investigação, e desenvolver atividade de extensão demanda esforço para garantir a participação e retorno da/à sociedade”.

[...] quando você ainda está lá atrás, quando está lá atrás, ou você quer ser professor ou quer fazer pesquisa. E, na tua cabeça, pesquisa é fazer investigação em geral. Ser professor é passar, é ir para sala de aula. Quando faz um processo de formação, você é formado, no Brasil, para ser investigador, não para ser professor, nem para ser administrador [...]. Também, a forma como você compreende a pesquisa, ela é um

pouco complicada porque pesquisa não é meramente investigação. Na verdade, é menos investigação. Pesquisa envolve muita burocracia e muita administração [...]. Você só vai ter uma percepção do que você é na vida, depois que você já é. É muito complexo, é muito complexo, no início, você ter uma noção por completo dessas coisas [...]. Acho que é por isso que fica essa coisa de uma pessoa se decepcionar. Ou você se realiza porque deu certo, ou você começa a buscar alternativas porque, sei lá, não era exatamente o que você queria (Beruri, Segundo Encontro).

Veja que extensão tem que botar o caráter da sociedade, tem que fazer uma interação com a sociedade, que é um pouco mais difícil para ele, porque as nossas pesquisas são dentro de laboratório, trabalhando com equipamento (Itamarati, Segundo Encontro).

Então, ao entender que o real do trabalho sempre escapa à apropriação, o que buscamos foi uma aproximação da situação de trabalho docente no IComp que, muito distante da ideia simplória de que “ser professor é dar aula”, revela complexidade desde sua prescrição.

O trabalho prescrito aos professores do ensino público federal conta com amplo conjunto de atribuições que compõem as atividades-fim de ensino, pesquisa e extensão, permeado por uma rede de atividades administrativas e de gerenciamento. Muito dessa complexa prescrição é desconhecida pelos professores. A essas normas técnicas, prescritas ao trabalho docente, somam-se a demanda por conhecimento de princípios éticos, técnicos e de segurança da formação profissional particular, no caso Computação. Além disso, o Ensino Superior implica uma relação de serviço; nesse caso, outro elemento deve ser considerado na intermediação entre tarefa e atividade, a saber: a relação direta entre professores e estudantes. Afora as condições externas e dos objetivos elaborados pelos próprios trabalhadores, a participação dos alunos é necessária para a realização do trabalho. Dejours (2008) refere que, nessas atividades, especialmente do setor público, há uma complexidade ainda maior, na medida em que “tais atividades pressupõem que se consiga a cooperação do beneficiário na própria produção do serviço [...]” (DEJOURS, 2008, p.61).

Entretanto, por mais ampla que pareça essa prescrição, ela não dá conta do real do trabalho. Como explica Schwartz (2010f), toda situação de trabalho é sempre em parte a aplicação de normas antecedentes; mas é, também, um encontro, é experiência. No caso dos professores em questão, a **Autonomia Universitária** permite – e requer – a estes professores, um amplo uso de suas experiências, de sua inteligência prática. E, se a prescrição em si já conta com essa riqueza de particularidades, a realização da atividade com “autonomia” permite ampla renormatização.

Buscar compreender a atividade docente no IComp/UFAM implica, portanto, refletir sobre a complexidade das normas antecedentes ao trabalho de professor no Ensino Superior Público Federal, somadas as especificidades da unidade em questão. É tentar uma aproximação do processo do encontro dos trabalhadores com essa situação, da experiência vivida e dos saberes que se constroem. Nesse sentido, partiremos da discussão de dois “princípios” que se configuram, simultaneamente, como normas antecedentes e como valores: o Princípio da **Indissociabilidade** entre Ensino, Pesquisa e Extensão e a Autonomia. Almejamos discuti-los como valores, normas antecedentes, bem como refletir sobre como são dimensionados, na interface com o mercado (financiamento universitário e avaliação).

5.1. Autonomia Universitária e Indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão como normas antecedentes

A partir da Constituição de 1988, a “Autonomia Universitária” e o “Princípio da Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão” passam a fazer parte da Legislação Brasileira de Ensino Superior, com o artigo 207, que estabelece: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

A LDB n°. 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 52, faz referência ao princípio, ao propor que “as universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano”. E confere Autonomia Universitária, em seu artigo 53:

No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições: I - criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino; II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes; III - estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão; IV - fixar o número de vagas, de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio; V - elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos em consonância com as normas gerais atinentes; VI - conferir graus, diplomas e outros títulos; VII - firmar contratos, acordos e convênios; VIII - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, bem como administrar rendimentos conforme dispositivos institucionais; IX -

administrar os rendimentos e deles dispor, na forma prevista no ato de constituição, nas leis e nos respectivos estatutos; X - receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas. Parágrafo único. Para garantir a autonomia didático-científica das universidades, caberá aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir, dentro dos recursos orçamentários disponíveis, sobre: I - criação, expansão, modificação e extinção de cursos; II - ampliação e diminuição de vagas; III - elaboração da programação dos cursos; IV - programação das pesquisas e das atividades de extensão; V - contratação e dispensa de professores; VI - planos de carreira docente.

A autonomia universitária, assim como o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão configuram, portanto, atribuições prescritas aos docentes no Ensino Superior público federal. Antecedem o trabalho enquanto norma legal, enquanto prescrição.

O tripé ensino-pesquisa-extensão também está contemplado na prescrição legal das atribuições de professores do Ensino Superior em Informática da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), que propõe como atribuição dos Professores de matemática, estatística e informática do Ensino Superior – ocupação siglada no número 2341:

Lecionam matemática, estatística e computação, realizam pesquisas, produzem trabalhos acadêmicos em sua área de competência; orientam alunos, planejam e implementam cursos e disciplinas, avaliam desempenho do aluno, de programas e instituições. Coordenam atividades acadêmicas e científicas. Podem prestar assessoria nas áreas técnica e científica e colaborar em atividades institucionais.

A esses professores, é prescrito que, semestralmente, desenvolvam ensino, pesquisa e extensão; e que esses sejam registrados em planos e relatórios individuais de trabalho (PIT, RIT) que irão compor a avaliação docente individual, no sentido da progressão e promoção na carreira. Além disso, os resultados esperados, em termos de produção acadêmica, principalmente, no que se refere à pesquisa e à formação discente compõem a avaliação dos cursos de graduação e dos programas de pós-graduação.

A Autonomia Universitária, prevista na legislação, autoriza a elaboração de outras normas de realização da atividade, de como fazer o trabalho em cada unidade. Mas, ao tempo que é condição para uma maior liberdade no gerenciamento da unidade, prescreve responsabilidades acadêmicas, administrativas e financeiras a serem cumpridas pelos docentes.

E, embora haja divergências acerca da concepção de trabalho prescrito, partimos da caracterização, proposta por Brito (2006a), que descreve o trabalho prescrito a partir dos elementos:

- Os objetivos a serem atingidos e os resultados a serem obtidos, em termos de produtividade, qualidade, prazo;
- Os métodos e procedimentos previstos;
- As ordens emitidas pela hierarquia (oralmente ou por escrito) e as instruções a serem seguidas;
- Os protocolos e as normas técnicas e de segurança a serem seguidas;
- Os meios técnicos colocados à disposição;
- A forma de divisão do trabalho prevista;
- As condições temporais previstas;
- As condições socioeconômicas (qualificação, salário).

O trabalho prescrito incorpora – enquanto tarefa – não apenas as prescrições em termos de metas, objetivos, normas técnicas e demandas hierárquicas; mas também, as condições conferidas em termos de tempo, socioeconômicas e técnicas. Afora o que se espera que seja realizado, a tarefa diz respeito às condições dadas a essa realização.

Objetivos, métodos, protocolos e condições concedidas à realização da atividade são elementos de caráter externo; pensados, concebidos, antes mesmo da inserção do trabalhador. Nesse sentido, Brito (2006a) sinaliza para um nível intermediário entre a tarefa e a atividade – haja vista não são faces opostas do trabalho – que seriam os objetivos que os trabalhadores, individualmente ou coletivamente, definem para si. Além das formas de prescrição descritas acima – referentes à organização do trabalho e às condições dadas –, há um movimento de antecipação, que se desenha como patrimônio coletivo; são normas antecedentes que se configuram a partir da inteligência do corpo e da experiência coletiva. Normas essas ancoradas em saberes técnicos, científicos e culturais que, historicamente, são incorporados ao fazer. Parte das normas antecedentes são construídas, historicamente, pelos coletivos de trabalho, mas há, também, normas oriundas dos clientes.

Tanto “trabalho prescrito” quanto “normas antecedentes” são conceitos que remetem ao que é dado, exigido e apresentado ao trabalhador, antes de a atividade ter início. Entretanto, com o conceito de normas antecedentes, é possível dar conta de outros aspectos da prescrição que não costumam ser incorporados.

Considera-se, portanto, esses princípios – indissociabilidade e autonomia – como trabalho prescrito, como tarefa. Pois, entende-se que o tripé pesquisa-ensino-extensão se configura como tarefas a serem realizadas pelos professores; e a autonomia universitária, além de implicar prescrição de atividades administrativas e de gerenciamento, configura-se como condição à realização do trabalho do professor. Entretanto, mais do que prescrição, ambos podem ser, também, considerados normas antecedentes.

Essa compreensão está presente em relato de pesquisa, realizada por Alvarez (2000; 2004), acerca da atividade docente de professores do Instituto de Física da UFRJ. A autora propõe que o princípio da **indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão** – além de uma **prescrição** – é uma norma antecedente àqueles que a realizam; e que “vem sendo renormatizada em seu meio de atuação pelos professores/pesquisadores que se incumbem de darem concretude no meio acadêmico” (p.57). Isso porque, normas legais, como as da Constituição e LDB – discutidas, debatidas e aprovadas pelo movimento docente e entidades sociais – incorporam saberes e normas bem mais amplos que uma prescrição confeccionada por departamento gerencial de uma empresa, no sentido da regulamentação de atividades, em um posto de trabalho.

Adicionamos a essa propositura, a “Autonomia Universitária” como outro princípio que também consideramos se configurar como norma antecedente. Assim como o princípio da indissociabilidade, a autonomia universitária passa a compor a legislação atual – como referido anteriormente –, mas também é contemplado nos processos de construção coletiva do ofício, bem como de lutas reivindicatórias impetradas por entidades, tais como ANDES, UNE e SBPC.

Retrocedendo bastante na história dessas concepções, é possível atribuir suas raízes ao surgimento da Universidade Moderna de Humboldt (em Berlim, no ano de 1810) que introduzira a pesquisa como inerente à universidade; e à Reforma universitária de Córdoba (na Argentina, no ano de 1918), que propôs princípios de autonomia, democratização do acesso e da gestão, financiamento e qualidade do trabalho acadêmico e mobilizou a inclusão da Extensão Universitária na legislação de boa parte dos países latino-americanos nas décadas de 20-30. Apesar de o Brasil não ter, nesse período, incorporado esses princípios em sua legislação, teve influência do movimento de Córdoba, em seu Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) que propunha, como parâmetro de qualidade na universidade, a incorporação da pesquisa e da extensão. Nos anos 30, a criação da Universidade de São Paulo e da Universidade do Distrito Federal (fundada no Rio de Janeiro) trazem à tona o debate sobre a função do Ensino Superior: entre a transmissão do saber, configurando a universidade como eminentemente pedagógica; ou a incorporação da pesquisa científica como função a ser incorporada. Mas, é só, em 1961, com a criação da Universidade de Brasília, que ocorreu uma real integração entre ensino e pesquisa, por meio de mudanças na organização do trabalho acadêmico, movimento interrompido com o golpe militar de 1964. A partir da década de 60, então, começou a se construir uma nova concepção da Universidade Brasileira: iniciaram-se experiências de extensão na área de

educação popular fundamentadas, principalmente, nas concepções de Paulo Freire; instaura-se a expectativa de produção e difusão de conhecimento, por meio da universidade para atender às necessidades da maioria da população.

A partir de 1976, surgem as Associações Docentes (AD) e, em seguida, o ANDES que, desde o início da década de 80, defendem a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, no sentido da garantia de uma formação de qualidade no Ensino Superior, a partir da produção e difusão de conhecimento e compromisso social. Além disso, reivindicam a democratização e a autonomia como principais condições para sua organização. Assim, a indissociabilidade permitiria uma formação mais completa e de qualidade, enquanto a autonomia concederia condições para que a pesquisa, ensino e extensão fossem realizados de forma democrática e não atendendo a interesses privados ou outros externos à universidade. Esses dois princípios são propostos como voltados ao interesse do bem-comum (SCHWARTZ, 2010d).

A partir desses processos reivindicatórios, as reformas do Ensino Superior passaram a incluir o princípio da indissociabilidade e a autonomia didática, científica, administrativa e financeira às universidades. Entretanto, a **autonomia** que foi sendo construída, a partir dos anos 80 – e que passa, desde então, a compor a legislação nesse campo –, foi a autonomia financeira e administrativa, implementada junto a políticas de incentivo à obtenção de recursos externos e redução do financiamento público das IFES. Além disso, passa-se a buscar o dimensionamento das atividades de ensino, pesquisa e extensão, a partir das avaliações da “produtividade” institucional dos cursos de graduação e pós-graduação e do desempenho docente. E essas avaliações são condicionantes à alocação de recursos federais.

Assim, a indissociabilidade e a autonomia que se consolidam no trabalho docente, no Ensino Superior público, no decorrer da construção histórica desse ofício, tornam-se normas legais e prescrição constrangidas por avaliação e financiamento.

Entretanto, Alvarez (2000) refere que, apesar de ser definido como função básica da universidade, a aplicação do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, “devido à própria estrutura da universidade, não se revelou como uma meta institucional e sim como uma prática a ser cumprida pelos professores/pesquisadores que nela exercem suas atividades” (p.56). Assim, não há definições e incentivos claros para a sua aplicação; e o princípio é vivenciado de maneiras diversas em cada Unidade.

A autonomia universitária é uma norma que permite criar novas normas, permite, inclusive, que o princípio da indissociabilidade seja vivido de forma tão diversa em cada

unidade. Em contrapartida, a autonomia também é uma autonomia administrativa e de gerenciamento; portanto, culmina na incorporação, por parte dos docentes, de atividades administrativas e de gerenciamento que foram, sistematicamente, assumidas por professores em IFES – intensificadas pela redução de recursos conferidos pelo Estado para esse setor do ensino.

5.2. Indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão como valor do bem comum

Alvarez (2000) sinaliza para a relação ensino-pesquisa como um dos elementos fundadores do conhecimento científico; sendo, portanto, um **valor** advindo da experiência de professores/pesquisadores no exercício de seu ofício. Assim, além de **prescrição e norma antecedente**, a relação ensino-pesquisa configura-se como um valor.

Somada à relação ensino-pesquisa, a intervenção também compõe, historicamente, esse valor na realidade brasileira. A educação, de forma geral, e o ensino universitário, particularmente, são valorizados em sua forma mais ampla que incorpora curiosidade investigativa, ação e apreensão de conhecimentos. Como educador influente no Brasil, Paulo Freire, em sua obra “Pedagogia da Autonomia”, propõe o ato pedagógico enquanto situação gnosiológica, o que, para ele, seria indispensável a uma *práxis* educacional crítica. Nessa perspectiva, o ensinar é proposto como algo que vai além da **transferência de conhecimento**; e formar não seria, meramente, a “ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado” (FREIRE, 2015, p. 25).

A formação, para Freire (2015), implica, portanto: (a) a criação de possibilidades para a produção ou construção do conhecimento; (b) uma relação docência/discência interdependente (não existe docência sem discência), na qual não se reduzem à condição de objeto um do outro; (c) a “dodiscência” – docência-discência – e a pesquisa seriam **indicotomizáveis**; (d) pesquisa, intervenção e ensino compõem o processo de formar/educar o outro e a si mesmo.

Ao falar dessas interdependências, Freire (2015) refere que, na medida em que se produzem novos conhecimentos, supera-se os anteriores; e sabe-se que os novos conhecimentos se dispõem a serem ultrapassados no futuro. Por essa razão, é tão relevante conhecer o conhecimento existente quanto estar disposto à construção de novos conhecimentos. Assim, ensinar, aprender e pesquisar compõem “os dois momentos do

ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente” (FREIRE, 2015, p.30).

Para ele, portanto, ensinar exige pesquisa; não havendo ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses – que ele chama de “quefazeres” – encontram-se “um no corpo do outro”. Ao ensinar, continua-se a buscar, reprocuar:

Fala-se, hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender, o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade, ou uma forma de ser ou de atuar que acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (FREIRE, 2015, p.30).

Ainda na mesma obra, o autor inclui a intervenção ao referir “Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 2015, pp.30-31).

Então, na perspectiva freiriana, a educação/formação em si já deveria incorporar pesquisa e intervenção, mesmo que em um primeiro movimento que ainda não atenda às exigências metodológicas de uma pesquisa científica; mas, que permita, no processo ensinar-aprender, um processo maior, o de conhecer. Nesse sentido, mobilizar-se-ia curiosidade que, paulatinamente, pode tornar-se, mais e mais, metodicamente rigorosa, no sentido de uma “curiosidade epistemológica” propriamente dita. Assim, é por considerar que é na *práxis* que é possível o desenvolvimento cognoscente, que Freire critica as visões que dicotomizam essas relações.

Partir desse entendimento sugere que, mesmo que um professor em uma UF não desenvolva atividades oficialmente registradas como pesquisa ou extensão, a atividade nominada como ensino nunca será unicamente “dar aulas” (não pretendendo simplificar aqui a complexidade própria da ação em sala de aula). Além da transmissão, a formação dever-se-ia propor a ser mais.

Os docentes que participaram dessa pesquisa sinalizaram para a indissociabilidade como valor em vários momentos. A ideia de **indissociabilidade** como **algo que não existe um sem o outro**; neste caso, indicando uma atividade de formação que contemple ensino, pesquisa e extensão, de forma indissociável, é referenciada pelos professores do IComp:

Porque, até quando você faz pesquisa, como o Beruri falou, você faz pesquisa. Você tem que dar aula, você tem que orientar aluno. De

alguma forma, exerce essa questão de repassar conhecimento, né? Trocar e repassar conhecimento. E você tem que administrar projetos, recursos, prazos. Então, você acaba fazendo um pouquinho dos três; e, muitas vezes, correr atrás de recurso e prestar algum serviço à comunidade. Então, quando você opta por pesquisa, hoje em dia, você trabalha os três também [...] (Envira, Segundo Encontro).

Eu acho que a gente também aprendeu a fazer isso e não contabiliza, porque, por exemplo, o quê que é extensão, né? A extensão é levar para a comunidade os resultados do que é produzido aqui dentro, sendo que, de forma geral, a gente já faz isso, porque é, é, a formação dos nossos alunos. Ela acaba contaminando, de forma positiva, a nossa sociedade. [...] Então, de certa forma, a gente não dissocia mesmo (Itamarati, Segundo Encontro).

Os professores partilham, portanto, o entendimento de que a formação dos discentes de graduação e pós-graduação contempla ensino, investigação e intervenção, de forma indissociável, mesmo quando não atendem às exigências de registro como atividades de ensino, pesquisa e extensão prescritas (pelas pró-reitorias, como requisitos de avaliação e/ou financiáveis). Comungam, portanto, da ideia freiriana de que não há bom pesquisador que não seja professor e vice-versa, visto que pesquisa e ensino encontram-se **um no corpo do outro**; e que, invariavelmente, a relação ensino-pesquisa implica ação de mudanças (intervenção).

Discutir a forma como eles pensam a **indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão** como um **valor** implica pensar a importância (o peso), conferida pelos professores, a este princípio, bem como o entendimento da posição que este ocupa em relação a outros valores. Como este valor do bem comum é colocado em debate com outros valores (sem dimensão e dimensionáveis)? Como é singularizado na situação específica de trabalho?

Os professores participantes da pesquisa reconhecem o valor indissociabilidade, entendendo-o como essencial e acreditando que sua inexistência teria implicações negativas à atual atividade docente na Universidade. Durante as discussões coletivas no IComp, a possibilidade de desenvolver pesquisa, ensino e extensão foi avaliada como positiva, no que se refere à qualidade da formação dos alunos. Parece ser o tripé ensino, pesquisa e extensão que permite a qualificação de docentes que realizam pesquisas nas mais diferentes áreas e formam alunos disputados no mercado de trabalho. Ademais, poder desenvolver pesquisa e intervenção – além do ensino – promove prazer e tem mobilizado a inserção e a permanência de vários desses professores no Ensino Superior Público Federal, pois “ser professor em uma universidade não é só ensinar! ”.

Na minha visão, assim, realmente, é um lema bonito, né? É indissociável, e eu concordo com a essência do lema, né? Realmente, é indissociável, não sei se também porque eu estou enviesado. Terça-feira, eu submeti um artigo em que a gente analisava o resultado dos ENADES em Ciência da Computação. A gente separou em dois grupos: as universidades que têm graduação associadas à pós-graduação e universidades que só têm a graduação, né? Então, as notas do ENADE, onde graduação e pós estão associadas, pelo menos duas pernas desse tripé, né? Que é o ensino e a pesquisa, elas têm nota no ENADE bem superior, em torno de 50, né? De 0 a 100. Enquanto que as universidades que só têm a graduação e mais nada, o ENADE delas é, em média, 35 nessa mesma escala de 0 a 100. Então, notoriamente, se você associa a atividade de ensino à pesquisa – a extensão não entrou nesse estudo, né? Mas, com certeza tudo melhora, o ensino, a pesquisa e a extensão. Tudo isso melhora (Itapiranga, Segundo Encontro).

É, foi por isso que eu vim para cá. Porque eu não queria ser professor só de dar aula. Se fosse só para fazer isso, eu teria que fazer outra coisa da minha vida (Apuí, Segundo Encontro).

Eu queria só dar uma contribuição com relação à indissociabilidade. Eu penso assim, ela não tem que ser olhada; as ações não têm que ser olhadas no nível micro; têm que ser olhadas no nível macro. Acho que essa, que esse tripé, ele é desenhado para a finalidade da universidade. Eu não posso ensinar baseado em conceitos, só conceitos antigos. Eu tenho que inovar também. Eu tenho que pesquisar para melhorar essa capacidade de passar para os alunos o conhecimento que vá se adaptando e deixe eles autossuficientes. Mas, eu também não posso fazer isso só pelo ensino. Esse ensino, ele tem que extrapolar os muros da universidade. Ele tem que chegar até na comunidade. A universidade, ela não existe para si só. Ela existe para sociedade. Então, a indissociabilidade, ela tem que ser vista na finalidade da universidade. Ela não pode criar conhecimento para se autoalimentar, e esse conhecimento não chegar na comunidade. Então, eu acho que a finalidade dela é, realmente, fazer chegar até a comunidade (Itamarati, Segundo Encontro).

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é, portanto, entendida por esses professores, como um “valor do bem comum”. Atribuem-lhe relevância e consideram-na essencial ao trabalho de um “bom professor”. E é, justamente, a possibilidade de viverem, de forma mais ampla, essa indissociabilidade que mobilizou a inserção desses professores e mobiliza a permanência de muitos deles na Universidade. Essa possibilidade associa-se a um outro valor, a autonomia.

5.3. Autonomia como valor do bem comum

Em acordo com a Psicodinâmica do Trabalho, é, a partir da autonomia diante das prescrições, que é possível mobilizar inteligência da prática, oportunizar a deliberação sobre a organização do trabalho e obter realização no âmbito do coletivo de trabalho. Afastando-se, assim, das ideias tayloristas e de controle das margens de autonomia. Entretanto, por outro lado, hoje, há situações em que a autonomia, em vez de ser perseguida pela organização, é prescrita, torna-se uma exigência. Nesses casos, mesmo que haja liberdade de empreender o caminho que parece mais adequado para a realização da atividade, essa liberdade encontra limites, sendo balizada por aspectos, tais como as pressões do mercado ou exigências dos clientes.

A esse respeito, Dejours (2012b) propõe que deva ser avaliada por um lado a liberdade que efetivamente é conferida aos trabalhadores; e, por outro, a maneira como estes empregam essa liberdade. Nesse sentido, sugere buscar compreender a *autonomia* diante da organização do trabalho “que reflete, em nível individual, a liberdade de participar da produção de normas e a convivência que espelha com bastante fidelidade o nível coletivo da liberdade de participar de uma atividade deontica” (DEJOURS, 2012b, p.86).

No caso da atividade docente no IComp, essa liberdade é valorizada; tida como um valor importante. Eles argumentam limitar a sua relação com o setor privado, no sentido de garantir a manutenção da autonomia. Entretanto, fazem referência às atuais formas de avaliação e financiamento público, como os principais balizadores dessa autonomia.

Os princípios de indissociabilidade e autonomia são, portanto, para os professores desta unidade, valores do bem-comum. Porém, para serem vividos na realidade das universidades públicas federais, eles precisam ser dimensionados, a partir do debate com valores mercantis.

5.4. Dimensionamento da autonomia universitária no IComp

Formação de qualidade que articule pesquisa e ensino, autonomia e compromisso social consolidaram-se como valores sociopolíticos históricos dos movimentos docentes e estudantis. Chauí (2001) sinaliza para um ideal de uma instituição social que possuísse, na sociedade, seu princípio de ação e de regulação; e recorre à origem grega da palavra

autonomia, que quer dizer “ser autor da norma, da regra, da lei”, para referir que “se buscava não apenas garantir que a universidade pública fosse regida por suas próprias normas, democraticamente instituídas, mas visava, ainda, assegurar critérios acadêmicos para a vida acadêmica e independência para definir a relação com a sociedade e com o Estado”(CHAUÍ, 2001, p.204).

Entretanto, o valor autonomia esbarra em questões relativas ao financiamento e avaliação. A quem compete o financiamento universitário? Como e por quem deve ser administrado? Como avaliar os docentes e as universidades? Questões que colocam em debate Autonomia Universitária – um valor sem dimensão – com valores dimensionáveis, relativos ao financiamento e às atuais formas de avaliação. O Governo normatiza as atividades de ensino, pesquisa e extensão, bem como a autonomia universitária, articulando-as ao gerenciamento financeiro e administrativo.

O dimensionamento, feito pelo Governo, a partir de reformas e legislação decorrente, vem sofrendo, sistematicamente, duras críticas de movimentos, tais com: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), Federações das Associações dos Servidores Técnico-administrativos da Universidade Brasileira (FASUBRA) e União Nacional dos Estudantes (UNE). Assim, desde os anos 80, essas entidades têm emitido documentos, realizado assembleias e greves; manifestando-se, contrariamente, à forma como o Governo tem dimensionado o trabalho universitário. Nos anos 90 e 2000, intensificou-se o confronto dessas entidades em movimentos contra as reformas consideradas neoliberais e de modernização conservadora da Universidade Brasileira. E, ainda hoje (2017), o ensino público gratuito e a autonomia universitária compõem a pauta reivindicatória desses movimentos sociais, inclusive a recente greve (2015) introduziu, em sua pauta de reivindicações, a defesa do caráter público da universidade, a oposição aos cortes orçamentários, a ampliação de investimento nas IFE e garantia de autonomia.

Vários professores, pesquisadores e autores de obras relevantes acerca do Ensino Superior comungam desses posicionamentos, postulados pelo movimento docente organizado. Chauí (*op cit.*) refere que a normatização, proposta pelo Governo, torna a Universidade uma organização administrativa e administrada, sendo autonomia, incorporada na LDB, como, simplesmente, “a gestão eficaz de receitas e despesas, de acordo com contratos de gestão assinados pelas universidades com o Estado” (CHAUÍ, 2001, p.204). Para essa autora, a autonomia, garantida pelo Governo, reduz-se ao gerenciamento administrativo da instituição, no sentido do cumprimento de metas,

objetivos e indicadores definidos pelo Estado, além da independência para obtenção de recursos extras, a partir de contratos com empresas privadas. Ao referir-se à universidade como operacional, administrativa e administrada que atende ao “mercado”, sugere não ser possível uma autonomia universitária, mesmo que esteja prevista na legislação.

Estudos como os de Mancebo; Maués & Chaves (2006) e Vieira (2011), referem-se à racionalização de recursos, descentralização e avaliações gerenciais, ampliação do sistema ao menor custo possível e privatização dos sistemas educacionais. Mancebo (2007) sugere que o **fazer** dos professores do Ensino Superior Público brasileiro é permeado por: precarização, intensificação e submissão a rigorosos e múltiplos sistemas avaliativos.

Se, de um lado, mantém-se a pauta reivindicatória; de outro, as reformas e legislação (inclusive, dos governos do PT) continuaram seguindo um caminho inverso. Exemplo disso é a lei 13.243, sancionada pela presidente Dilma, em 2016, chamada de Marco Legal de Ciência, Tecnologia e Inovação que permite, dentre outros aspectos, que professores, em regime de dedicação exclusiva, desenvolvam pesquisas dentro de empresas, e que laboratórios universitários sejam usados pela indústria para o desenvolvimento de novas tecnologias — em ambos casos, com remuneração — além disso, dispensando a obrigatoriedade de licitação para aquisição ou contratação de produto para pesquisa e desenvolvimento.

Ao realizarmos uma revisão da literatura acerca do trabalho docente em universidades públicas federais, identifica-se que as críticas ao financiamento privado e às influências do mercado na atividade docente estão presentes na maioria dos textos teóricos e relatos de pesquisa. Prevalece a ideia de que a heterodeterminação, conferida pelo mercado e pelo Governo, inviabiliza a autonomia dos professores no que se refere à produção acadêmica.

É necessário reconhecer a relevância das lutas do movimento docente organizado, das críticas propostas por filósofos, educadores, sociólogos, enfim por pesquisadores que têm se dedicado a compreender a universidade e o trabalho docente no Ensino Superior. Faz-se mister, principalmente, reconhecer as conquistas e contribuições desses movimentos críticos, bem como lembrar como participaram da construção desse ofício e das normas antecedentes a esta atividade.

Além disso, como refere Schwartz (2010d), não se pode, em absoluto, minimizar o impacto do polo mercantil no cotidiano da atividade, especialmente, quando o polo

mercantil identifica, no nível do polo político, recursos e formas de poder dos quais ele tem interesse em “tirar proveito”. No caso do Ensino Superior, são inegáveis os interesses do polo do mercado e suas pressões em direção ao polo político, caracterizadas, por exemplo, pelas orientações-chave do Banco Mundial, no sentido do estímulo às IES públicas a diversificar suas fontes de financiamento e a utilizar os recursos financeiros de forma mais eficiente. A diversificação implementada, a partir dessas pressões, tem conduzido à ampliação de formas de financiamento privado nas IFES, principalmente, via parceria público-privada. E, na relação com a empresa, vai haver pressões, na medida em que esta tem interesses e vai tentar “tirar proveito” dessas parcerias.

Entretanto, como sinaliza Schwartz (2010d): “Tirar proveito sim, mas dentro de limites. O polo mercantil não pode unicamente afirmar, impor a onipresença, a hegemonia de seus valores quantitativos e mercantis” (p.250). Os valores do polo político e os valores do polo do mercado são bastante heterogêneos, mas interagem, influenciam-se mutuamente. Um tem que considerar o outro, e os resultados das tensões entre eles conduzem à elaboração de normas antecedentes que, no caso do Ensino Superior, têm implicado pressões e limites à autonomia. Mas, não é possível prever como essas normas antecedentes serão geridas, renormatizadas na atividade docente.

Ou seja, diante das normas antecedentes provenientes dos polos do mercado e político, não se pode, de antemão, prever como os professores irão gerir sua atividade, a partir de que valores vão fazer suas escolhas, nem que resultados serão obtidos. Mesmo que as inflexões de mercado, via financiamento, e as formas de avaliação limitem a autonomia, as renormatizações e formas específicas de trabalhar são dimensionadas em cada Unidade acadêmica; e microgestões ocorrem, cotidianamente, na atividade de trabalho.

Um aspecto a considerar é que a visão política – utilizada não apenas nos movimentos organizados, mas também em abordagens sobre o trabalho docente em várias áreas do conhecimento – não é unânime entre os professores. Além disso, deve-se evitar uma discussão sectária entre grupos de professores que se posicionam de formas diferentes em relação ao polo político, ao polo do mercado, ao financiamento oriundo do setor privado. E, talvez, como diria Sennett (2013), mais do que uma “dialética” – em que o jogo verbal de opostos leve gradualmente a uma síntese – talvez, seja necessária a “dialógica” bakhtiniana em que, não necessariamente, a discussão leve a uma opinião comum; e, embora não se chegue a um acordo, haveria uma ampliação da compreensão recíproca dessa tão complexa e diversa atividade. E, quem sabe, se possa produzir

coletivamente uma política do bem comum que não parta da homogeneidade, mas faça da multiplicidade e da heterogeneidade uma potência de invenção de novas pactuações sobre os modos de gerir o trabalho na universidade.

Durante as assembleias e a greve dos professores, ocorridas em 2015, a inexistência de consenso, em relação ao discurso sindical, ficou evidenciada em uma fragmentação do coletivo. Na UFAM, especificamente, a dissidência em dois grupos sinalizou que, para além da discordância, não se instaurou um espaço público de efetivo diálogo. Entre os que aderiram ao movimento grevista, e os que se colocaram contrários à greve, criando o que chamaram “movimento estamos em aula”, parecia haver um “diálogo de surdos”, um debate sectário, em que as posições não se desenvolviam. Apesar da fragmentação ocorrida, evidenciaram-se posicionamentos divergentes dentro da universidade e dos próprios movimentos docentes.

Especialmente, no que se refere ao financiamento privado, no IComp, o valor Autonomia Universitária parece ser dimensionado de forma distinta da proposta pelo ANDES e sua representação local.

A gente não entende, exatamente, o que as pessoas querem dizer quando elas dizem que a gente não deveria ter relação com as instituições privadas. E isso é complicado porque a gente vê que muitos professores acreditam, mas não é uma visão geral da Universidade [...]. Porque, em 2012, a ADUA³¹ veio aqui. A gente pediu para a ADUA vir para explicar a situação, para a gente tomar uma decisão porque, se eles iam deflagrar a greve, a gente queria tomar uma posição. E, então, vários pontos que a ADUA colocou para a gente eram pontos que, em geral, a gente não concordava. [...] eles dizem assim, que não era correto o esquema de editais. O governo tinha que dar o dinheiro para as pessoas fazerem a pesquisa porque essa era a obrigação do governo [...] é um tópico que é recorrente que é essa questão do fomento da empresa, a questão de como lidar com a questão de ter a possibilidade de receber, independente do Governo Federal (Beruri, Entrevista).

Em contraposição à ideia – amplamente disseminada – de que o financiamento privado limita ou impede a autonomia, os professores dessa Unidade atribuem à possibilidade de obtenção de recursos financeiros, no setor privado, como promotor de autonomia e desenvolvimento do Instituto. Na **Figura 5**, está apresentado um trecho, transcrito do Terceiro Encontro, no qual os professores Itacoatiara e Guajará defendem a obtenção de recursos do setor privado como aliada à ampliação da autonomia.

³² Sindicato Docente na UFAM.

Figura 5: Trecho em que os professores Itacoatiara e Guajará defendem a obtenção de recursos do setor privado como aliada à ampliação da autonomia.

Itacoatiara: Não, eu acho que não, só que eu vejo como uma aproximação mesmo. Eu não vejo como quebra de autonomia. Tem uma coisa, é que existe um fantasma no Brasil de que a Universidade vai ser privatizada. Então, tem gente que enxerga essa aproximação de entrada de capital privado como: “Ah pronto! Vão privatizar a Universidade!” Isso a curto, médio, longo prazo. Isso não está previsto. Não sei se isso é bom, se é ruim. Enquanto você não investir em ensino fundamental e médio, você não vai investir na Universidade. Então, eu vejo um pouco desse negócio de que “ah, vamos perder a autonomia porque está entrando capital privado e, uma hora, aquela Universidade que era pública vai ser paga”. Então, para mim, isso é um fantasma que está muito longe.

Guajará: E eu acho que o capital privado aumenta a nossa autonomia.

Itacoatiara: Eu também acho! Eu enxergo isso.

Guajará: Só que a gente não tem esse capital todo para ter tanta autonomia.

Itacoatiara: Exatamente! Eu acho que, quando o capital privado entra e está alinhado com os grupos de pesquisa, ele só faz fortalecer a universidade.

Guajará: Ele aumenta a sintonia porque ele só entra, quando está alinhado.

Nota: Trecho extraído da transcrição do 3º Encontro sobre o Trabalho no IComp.

Também se opondo à ideia de que a entrada de capital do setor privado implique privatização da Universidade, propõem que essa forma de financiamento pode promover o fortalecimento do público quando: provém verba complementar à que já é Conferida pelo Governo; melhores condições de trabalho e melhorar a qualidade da formação, ao possibilitar o encontro dos estudantes com demandas das empresas.

Agora, se você pensar que é um país pobre que se gasta muito com o ensino Superior, a pesquisa e a pós-graduação, já se gasta muito, será se é o caso de a gente ter essa autonomia, e todo mundo ficar rico com o dinheiro do Governo? [...]O Governo, para mim, já gasta muito com a gente. Olha os orçamentos do Governo Federal e vê quanto o Governo gasta no MEC. É boa parte do dinheiro. Assim, o Brasil, você vai para outros países, não é assim. Você vai aqui no nosso entorno: Argentina, Chile, não é assim. O Brasil investe muito nas universidades, muito mais do que Chile, que o pessoal endeusa. O Brasil investe! Agora, o Brasil é pobre, ainda tem que pagar corrupção e não sei o quê. Tem muito ralo aí, então é pouco dinheiro que sobra, no final. E, desse pouco dinheiro, muito vem para as universidades. Salários para professores, a gente tem salário, tem um monte de garantia; não é o melhor salário do mundo, mas é caro pra caramba, é muito professor, é muita gente, não dá para dar dinheiro para todo mundo fazer pesquisa do que quer. Então, eu posso virar aqui e fazer do jeito que eu quero, não vou publicar *paper*, não vou olhar para as métricas, porque eu não estou nem aí para o Governo, e ele tem que me financiar (Guajará, Terceiro Encontro).

A gente sempre foi independente da Universidade. A Universidade nunca colocou nada aqui dentro, além dos professores. Olha, a gente tinha mestrado, doutorado, duas graduações e meia; e não tínhamos

nenhum funcionário. A Universidade não colocou nenhum funcionário, além dos professores. A gente não tinha nenhum técnico administrativo. Como a gente conseguiu dar conta de tudo isso, além do POP? Por projetos. Projetos financiados pela FAPEAM e outros por empresas (Amaturá, Entrevista).

Essa questão do Governo, por que que é interessante a gente fazer a pesquisa com a indústria? Porque ela dá o recurso financeiro necessário, por exemplo, para pagar as bolsas, porque, se eu não tiver como pagar bolsa para os alunos, não tem como trabalhar, não sai, não rende. O trabalho não sai. Então, é importante ter essa questão da indústria porque ela vem com o adicional do recurso, dá para pagar bolsa, dá para comprar equipamentos. Temos equipamentos que são, relativamente caros, que são importados [...]. Por exemplo, eu tenho um projeto com a indústria e tenho um projeto, financiado pelo Governo. Eu tenho as duas coisas. E, para mim, a questão da indústria, ela entra como elemento motivador porque meus alunos se sentem muito motivados em resolver um problema da prática, da vida prática, um problema que existe e que vai ser colocado na prática (Barcelos, Terceiro Encontro).

Para a gente, isso é perfeitamente natural. Com essa história da greve, as pessoas estão acusando a gente, constantemente, de ser uma instituição privada, de a gente só pensar na gente mesmo, de a gente não ver a coisa pública. E, para a gente, é exatamente o contrário. Eu não sei se você me entende. A gente vê assim: “Não, o objetivo da gente é formar e gerar riqueza. É fazer pesquisa que volte para a sociedade”; e não tem jeito de eu fazer isso, se não for com a indústria e se não for para a indústria. Não tem uma forma. A gente não entende exatamente o que as pessoas querem dizer, quando elas dizem que a gente não deveria ter relação com as instituições privadas (Beruri, Entrevista).

Além de sinalizarem para como a articulação de recursos público e privado contribuíram e poderiam, ainda, contribuir para melhores condições de trabalho, mencionam outra questão: a relevância do contato dos discentes com o mercado, com a indústria. Recordando que, praticamente, todos os professores do IComp são professores com regime de trabalho de Dedicção Exclusiva. Um não contato com o mercado, com a indústria, com o que está se produzindo de novo poderia alienar os alunos de muito do que se faz. Assim, a relação com a indústria e o mercado, de forma geral, possibilitaria o contato dos alunos com problemas práticos relativos a tecnologias. Sobretudo, porque as pesquisas desenvolvidas no IComp são, majoritariamente, pesquisas aplicadas.

Figura 6: Trecho em que os professores sinalizam para pesquisas majoritariamente aplicadas.

Guajará: A gente tem coisa que não é aplicado diretamente, mas a nossa pesquisa , primordialmente, aplicada.

Itacoatiara: No Brasil.

Guajará: Não, não, não é uma questão são daqui não.

Apuí: Mas, existe a pesquisa de base.

Guajará: Tem, na ciência da computação, tem pesquisa de base, mas são poucos grupos.

Itacoatiara: No Brasil, como um todo.

Itacoatiara: Talvez, a gente, porque isso acaba tirando, digamos assim, um pouco do impacto que a pesquisa poderia representar internacionalmente. Por exemplo, dificilmente, eu vou publicar um *paper* teórico porque a minha pesquisa não caminha para isso. Mas, dificilmente, alguém no Brasil, pesquisador de ciência da computação, vai publicar um *paper* teórico.

Nota: Trecho extraído da transcrição do 3 Encontro sobre o Trabalho no IComp.

Contudo, apesar da referência  importância e necessidade da relação com o mercado no dimensionamento da Universidade Pública, os professores do IComp esclarecem que comungam do valor Autonomia Universitária, como necessário à pesquisa e formação de qualidade e descrevem como colocam, em debate, o polo do público e do privado para conseguir obtenção de recursos e trabalhar com a indústria, sem perder autonomia.

É, eu acho que não existe essa diferença de valores não. O valor da autonomia existe e é igual em todos os lugares. E a gente preza pela autonomia, ao ponto de a gente não ter tanto projeto com empresa porque a gente preza pela autonomia (Guajará, Terceiro Encontro).

Bom, o que tem acontecido com a gente, desde que eu me entendo tmbm, a indústria chega aqui e marca a reunião porque ela quer saber quais são as nossas competências e as nossas habilidades. Aí, cada professor, ou cada líder de grupo faz sua apresentação, alguns *slides* rápidos para mostrar quais são as habilidades e competências. Aí, algumas vezes, até sugestões de projetos: “ah, tem esse projeto assim, assim, assim. Pode ser esse outro projeto assim, assado” e mostra os projetos que ele já desenvolveu, n? Na sua pesquisa, ou aqueles que podem ser desenvolvidos como trabalho futuro, alguma coisa. É claro que a gente sempre tenta alinhar com a possível necessidade da indústria, assim: “olha, eu pesquiso nessa área que interage nas coisas, e você poderia colocar na tua fábrica, um sistema que fizesse assim, assim, assim, pronto!” Isso, é assim que a coisa acontece. E a indústria analisa, observa, faz perguntas e tal, faz anotaes. E, depois, em um outro momento, ela entra em contato com quem ela se alinhou bem. s vezes, faz até novas sugestões. Gostaria de que fizesse assim, assim,

assim e, dependendo do caso, pode ser aceito ou não pela gente. Eu lembro um caso recente agora, sei lá, é, a indústria queria que o professor fizesse de uma forma e o professor: “não, assim não. Assim, eu vou ser, praticamente, um funcionário teu pra atingir uma demanda tua, mas que, no ponto da pesquisa, eu não vou ter nenhum emprego pra mim, então eu *tô* fora!” Isso aí é muito comum de acontecer. É o que eles querem ver. Geralmente, a indústria quer ver um, sei lá, se ela consegue ver um protótipo. Ela fica mais interessada do que ela vê somente o, as ideias; elas não gostam de ver as ideias não. Elas gostam de ver alguma coisa *prototipada* já (Barcelos, Terceiro Encontro).

O pessoal do distrito procura a gente, e tem a parcela de pesquisa que a gente faz. Olha só, você está fazendo pesquisa com o distrito. Eu já fiz, ele faz, o Guajará já fez. Todo mundo, algum dia, já fez aqui. Algum dia, algum momento. Mas, quanto disso virou em algum momento produto etc.? Muito pouco! Por quê? A forma como funciona, na prática, é assim: o cara, ele se sente obrigado a fazer isso; por exemplo, vou pegar o exemplo da [Nome da Empresa]. [...] aqui, ela é obrigada a fazer isso. Como ela é obrigada a fazer isso, ela faz isso, e aí ela tenta diminuir o risco o máximo possível, mas como ela minimiza o risco para ela? A coisa tem que ser o mais aplicada possível, tem que, na medida do possível, resolver problemas (Beruri, Terceiro Encontro).

Os professores descrevem o processo de negociação com as empresas, no sentido de garantir a autonomia e obter financiamento privado. Apesar de referirem que, em muitas situações, optam por não aceitar investimentos e/ou parceria, em outras ocasiões, conseguem negociar e obter recursos. Essa possibilidade de obtenção de recursos e manter certa autonomia foi mencionada como sendo facilitada pela legislação voltada à ciência e tecnologia, especialmente a **Lei da Informática**.

Eu vejo, não só como a possibilidade de pagar bolsa. Eu vejo a lei da informática, como uma maneira de aproximar a pesquisa à indústria, à universidade, ao meio acadêmico. Por que a gente não pode? [...]. Porque a academia que vai fazer a diferença. Ela vai vir da academia, e a gente não tem isso muito no Brasil. A gente tem aqui, no quintal, um Polo Industrial que deveria, sim, estar mais ligado à Universidade (Lábrea, Terceiro Encontro).

A Lei de Informática incorpora as leis 8.248/91, 10.176/01, 11.077/04 e 13.023/14. Ela concede incentivos fiscais, tais como a redução do IPI, para empresas que invistam em Pesquisa e Desenvolvimento, nas áreas de hardware e automação. A concessão dos incentivos, previstos na lei, estabelece a exigência de contrapartida em investimentos de P&D das empresas de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). No Polo Industrial de Manaus, para garantir a manutenção dos incentivos, as empresas buscam instituições de ensino e pesquisa da região e investem em P&D. Dada a obrigatoriedade de investimentos do setor de Bens de Informática, com a destinação de

parte do faturamento bruto para P&D, as empresas tendem a aprovar projetos, mesmo quando estes não atendam seus interesses imediatos. Os professores do IComp consideram que a Lei da Informática garante mais autonomia e permite uma maior aproximação com a indústria.

Assim, apesar de as pesquisas desenvolvidas no IComp serem, preponderantemente aplicadas, e a relação público-privada ser facilitada (pela lei da informática e pela própria prática), os professores sinalizam que as empresas privadas pouco se beneficiam dessa relação. Eles acreditam que mantêm a autonomia e que beneficiam, principalmente, a Universidade Pública.

É, mas apesar disso, se a gente for pensar o quanto, quantos por cento do que a gente produziu de pesquisa, tem qualquer utilidade para indústria imediata? 1%! (Guajará, Terceiro Encontro).

Vão de encontro à ideia de que o financiamento privado implica, necessariamente, pesquisa e formação voltadas, exclusivamente, a atender aos interesses do mercado. Referem-se à possibilidade de desenvolver parceria público-privada, sem que isso implique sujeição completa aos interesses privados. Entretanto, reconhecem os riscos de aliciamento e cooptação pelo mercado. Por isso, falam da necessidade de fazer escolha, de colocar em debate o valor autonomia, o público, com os valores mercantis do financiamento privado; e, muitas vezes é necessário “dizer não” ao financiamento para fazer o que consideram relevante e interessante.

Eu vi, ano passado, críticas a uma unidade ou outra – eu não vou mencionar a unidade, nem quem criticava – porque lá só se fazia projeto com empresa, não se fazia pesquisa, não se fazia ensino de qualidade. Os caras deixavam de dar aula para cuidar de ganhar dinheiro com empresas. O cara deixava de fazer pesquisa. E, aqui, não se vê isso. Então, quando o pessoal admira, admira por isso. E, até nessas unidades que foram atacadas por isso, eles nos admiram por isso, porque não é um pessoal que largou tudo para ganhar dinheiro, é um pessoal que quer fazer tudo bem feito, quando você olha o coletivo. [...] Então, não existe essa coisa de “vamos atrás de dinheiro a qualquer custo”. Isso não existe aqui, nunca existiu. É, e não existe em nenhum professor do ICOMP. Eu jamais vi isso. Isso não é uma coisa só de, no geral, o ICOMP não faz isso, mas alguns fazem. É, eu jamais vi algum professor do ICOMP: “não, eu vou fazer aqui a qualquer custo porque eu quero dinheiro”. Isso nunca! Então, assim, eventualmente, uma ou outra pessoa na Universidade, principalmente ligada à ADUA, porque vê a gente como o pessoal que não gosta da greve, e eles querem defender, radicalmente, tentam criar polêmicas e tal, mas, no geral, as pessoas percebem isso, que a gente não é um instituto que faz tanto isso. Tanto é que é por isso que a gente tem uma pós-graduação tão forte porque, se a gente fizesse

o que a indústria quer, a gente nem teria pós-graduação. [...]. Vamos citar exemplos, citar números. É, a lei de informática movimentou meio bilhão no ano aqui. Então, se você pegar valores atualizados, a lei de informática movimentou uns 03, 04 bilhões, nos últimos 10 anos, porque tem que considerar que uns anos foram menores. Então, o ICOMP é o instituto que mais tem relação com a lei da informática. O lugar onde tem mais gente preparada para desenvolver coisa interessante, montar equipes, onde mais tem qualificação, etc., etc., etc. Então, o que você esperaria do instituto agressivo em relação à indústria a qualquer custo? A gente devia ter, de 03 bilhões, quanto você esperaria que teria que entrar no ICOMP? Pelo menos, pelo menos, meio bilhão, né? Pelo menos! Considerando que é o grupo mais forte, talvez, muito mais! E quanto que entrou? Quando que entrou nesses anos todos? Entrou aí, se eu não me engano, não chegou a 10 milhões, eu acho. Então, você está falando aí de dez anos, com um horizonte enorme de bilhões circulando e muitas propostas gigantes passando na nossa mão; e a gente só pega o que é interessante. Por que que é pouco? Porque a gente entra muito em choque com a indústria. O que mais tem choque com a indústria é o ICOMP. Aqui, de toda a universidade, deve ser o lugar onde mais há uma aversão à indústria, é o ICOMP. É o que tem mais conflito, deve ser o que tem mais conflito de posicionamento contra a indústria do que qualquer outra unidade dessa universidade com a indústria. E, por que que tem mais conflito? Por que a gente não gosta da indústria? Não, é porque a gente preza pela autonomia. Nós temos nossos objetivos centrados na qualidade do ensino, na pesquisa, principalmente, e pós-graduação forte! E isso não combina muito bem com captação de dinheiro da indústria, por isso nós somos uma unidade que capta muito menos do que poderia (Gujará, Terceiro Encontro).

Ao acreditarem que o financiamento privado é uma possibilidade de investimento no público, sinalizam para o interesse na ampliação de estratégias para obtenção desses recursos; pois, acreditam que estão muito aquém do potencial que teriam, em termos de investimentos, do setor privado. Além do esforço, no sentido de manter a autonomia diante das demandas das empresas, referem que outros grandes limitadores da obtenção desses recursos são a legislação, a burocracia e a morosidade dos processos no âmbito da Universidade.

Mas, assim, isso é uma quantia ridícula com o potencial que nós teríamos de captação de dinheiro. Olha que nós não somos um instituto de captação de dinheiro, nós somos amadores demais! (Gujará, Terceiro Encontro).

[...] É que é para aproximar sim! Você precisa aproximar a academia da indústria, porque a academia que vai fazer a diferença. Ela vai vir da academia, e a gente não tem isso muito no Brasil. A gente tem aqui, no quintal, um Polo Industrial que deveria, sim, estar mais ligado à Universidade (Beruri, Terceiro Encontro).

A indústria, ela tem muita dificuldade de fazer projeto com a UFAM, por causa da Burocracia. A gente tem projetos que demoraram anos

para serem efetivados. Por mais que tenha reduzido – agora são 6 ou 4 meses –, ela não quer perder tempo (Barcelos, Sexto Encontro).

É porque o tempo deles de reação para as coisas que eles precisam é muito rápido! (Jutaí, Sexto Encontro).

Pois é! Eles preferem fazer com essas CTs – que têm por aí várias – do que fazer com a gente (Barcelos, Sexto Encontro).

Portanto, apesar do interesse na aproximação com a indústria, os professores esclarecem que não é o dinheiro privado que tem financiado, mais amplamente, a Unidade; e, sim, o financiamento público, que também é considerado como principal limitador da autonomia por eles:

A lei da Informática, ela foi bastante importante, mas ela não foi a pedra fundamental da nossa construção. A lei da informática, na verdade, o financiamento direto foi muito pouco. Talvez, no início, ela tenha sido um motivador, mas não foi o investimento da informática que fez a gente crescer. Nós tivemos, na verdade, agências de fomento que é o financiamento público. Porque nós ouvimos muito este discurso de que nós fomos, totalmente, financiados pela lei da informática. O IComp não tem essa característica (Itamarati, Sexto Encontro).

Na verdade, isso é mais complexo, sabe? Por exemplo, este prédio aqui é lei da informática, mas não é empresa. Ele é recurso da lei da informática que foi lá para um fundo, foi operacionalizado via FINEF³². Então, é um negócio mais complexo essa conversa. Quando a gente fala da lei da informática, as pessoas associam muito a projetos com as empresas. Então, quando o Itamarati está falando...porque, se a gente pegar todo o dinheiro que entrou externo, eu diria que, em primeiro lugar, deve ser SUFRAMA, porque são projetos de infraestrutura, então são valores maiores. O segundo, eu acredito, tenho quase certeza, é o CNPQ; e, em seguida, se bobear é a CAPES. A FAPEAM, apesar de ter um número maior de projetos, o volume de recursos é menor. E, depois, vem empresa. Só que, agora, com esse do prédio da [Nome da Empresa], com o prédio, eu acho que o volume foi maior (Apuí, Sexto Encontro).

Essa confusão, ela existe dentro da própria instituição. A instituição, ela acha que nós somos, exclusivos, da lei da informática. E isso não é verdade. Ano passado, houve uma reunião do CONSUNI que levou nessa direção. A gente fez o levantamento dos projetos, e, na época, a gente tinha 43 projetos no IComp. Apenas 04 eram da lei da informática, 04 eram de fora, o resto era tudo CNPQ, CAPES e FAPEAM, quer dizer, o grosso do investimento (Itamarati, Sexto Encontro).

³² A Financiadora de Estudos e Projetos, é uma empresa pública brasileira de fomento à ciência, tecnologia e inovação em empresas, universidades, institutos tecnológicos e outras instituições públicas ou privadas.

Assim, consideram que as maiores restrições são conferidas pelas agências de fomento do Governo (CAPES e CNPQ), dada a burocratização dos processos e sistema avaliativo.

Com relação à autonomia, a FAPEAM até que não limita (Itacoatiara, Sexto Encontro).

CAPES, CNPQ e FAPEAM financiam os projetos, mas a FAPEAM não tem nenhuma relação com a avaliação. A CAPES avalia a pós, o CNPQ por causa dos pesquisadores, bolsistas de produtividade e pode entrar aí o MEC que avalia a graduação, por conta do ENADE. Mas, com relação ao financiamento, só CAPES e CNPQ mesmo! (Apuí, Sexto Encontro).

Alvarez (2000) sugere que a forma de avaliar acaba por forjar um modo de funcionamento das atividades dos professores. No caso dos professores do IComp, as avaliações conferidas pela CAPES, CNPQ e MEC, além das possibilidades de financiamento via SUFRAMA, FAPEAM e empresas privadas, têm colocado em debate e promovido uma configuração e hierarquização das atividades de ensino, pesquisa, extensão e administrativas.

Apesar de discordarem dos critérios de avaliação e de reconhecerem a intensificação do sofrimento relacionada a essas exigências, à pós-graduação, é atribuído um lugar central nesse debate. Foram os investimentos obtidos, a partir da pesquisa e pós-graduação, que impulsionaram o crescimento da Unidade, além de ser o programa de pós-graduação que tem possibilitado o reconhecimento tanto coletivo como individual dos professores que compõem o IComp. Assim, mesmo sem deixar de fazer críticas ao modelo CAPES/CNPQ, os professores buscam atender às demandas de produtividade, intensificam o trabalho, almejam ampliação do quantitativo de produtos (*papers*) e aumento do coeficiente de avaliação. Enfim, “dançam, conforme a música”.

Ter uma pós-graduação forte vai se configurando como um valor para esse coletivo docente, que passa a investir em estratégias, no sentido desse fortalecimento. Referem priorizar a publicação de artigos, no sentido de atender às exigências de produção. Opta-se por fazer pesquisas que impliquem mais publicações, em detrimento de outras pesquisas e outras atividades que, mesmo sendo consideradas relevantes, seriam mais difíceis de ter seus resultados publicados. Além disso, as atividades de ensino, pesquisa, extensão e administrativas vão se configurando e sendo hierarquizadas, a partir dessas inflexões do financiamento e das avaliações.

5.5. O tripé ensino, pesquisa e extensão no IComp

Conforme referido anteriormente, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão é um valor político relevante aos professores do IComp; e estes sinalizam para situações em que a indissociabilidade entre os três acontecem. Atividades de investigação implicam ensinar e intervir; assim como, as atividades de ensino trazem, para a sala de aula, resultados de investigações. Além disso, muitos espaços de formação, na universidade, não se limitam aos locais e tempos predefinidos para tal: o ensino não acontece apenas na sala de aula; a pesquisa não ocorre somente durante execução de projetos destinados a tal, e intervenções ocorrem, muitas vezes, em situações não previstas e despreziosas. Assim, transmissão de conhecimentos existentes, produção de novos e intervenções, por vezes, compõem o fazer do professor de forma mais ampla. Nesses casos, pode-se falar em indissociabilidade como, realmente, “algo que não existe um sem o outro”.

Entretanto, pretende-se, aqui, avançar na discussão de como as chamadas atividades-fim da universidade são desenvolvidas pelos professores do IComp. Ou seja, como, diante de um real marcado por avaliações e restrições orçamentárias, dá-se a gestão da formação em graduação e pós-graduação, no que se refere: ao Ensino prescrito, como disciplinas com carga-horária e periodicidade pré-estabelecidas; às pesquisas registradas em pró-reitoria de pesquisa e pós-graduação e/ou entidades de fomento e a Intervenções, caracterizadas como ações de extensão com critérios específicos. Nesse caso, afastando-se de uma concepção mais ampla da relação ensino-pesquisa-intervenção, pretende-se aproximar de como os professores do IComp fazem a gestão das prescrições de realização dessas atividades-fim, o que eles acrescentam, ao “protocolar”, para dar conta do trabalho. Pois, como Schwartz (2010f) explicita: toda situação de trabalho é sempre, em parte, aplicação de um protocolo; ou seja, nos meios de trabalho – regulados pelas normas técnicas, econômicas, gestoras, jurídicas – toda situação de trabalho é sempre, em parte, a aplicação de normas antecedentes. Por outro lado, toda situação de trabalho é, também, um encontro, é experiência.

E, mesmo que o trabalhador conheça a prescrição, os recursos tecnológicos e coloque em prática, adequadamente, seus conhecimentos, sempre haverá algo que escapa, convidando-o a prosseguir em um trabalho de investigação e de descoberta. O real se faz apreender sob a forma de revés, em face do qual o trabalhador ajusta os objetivos e a técnica.

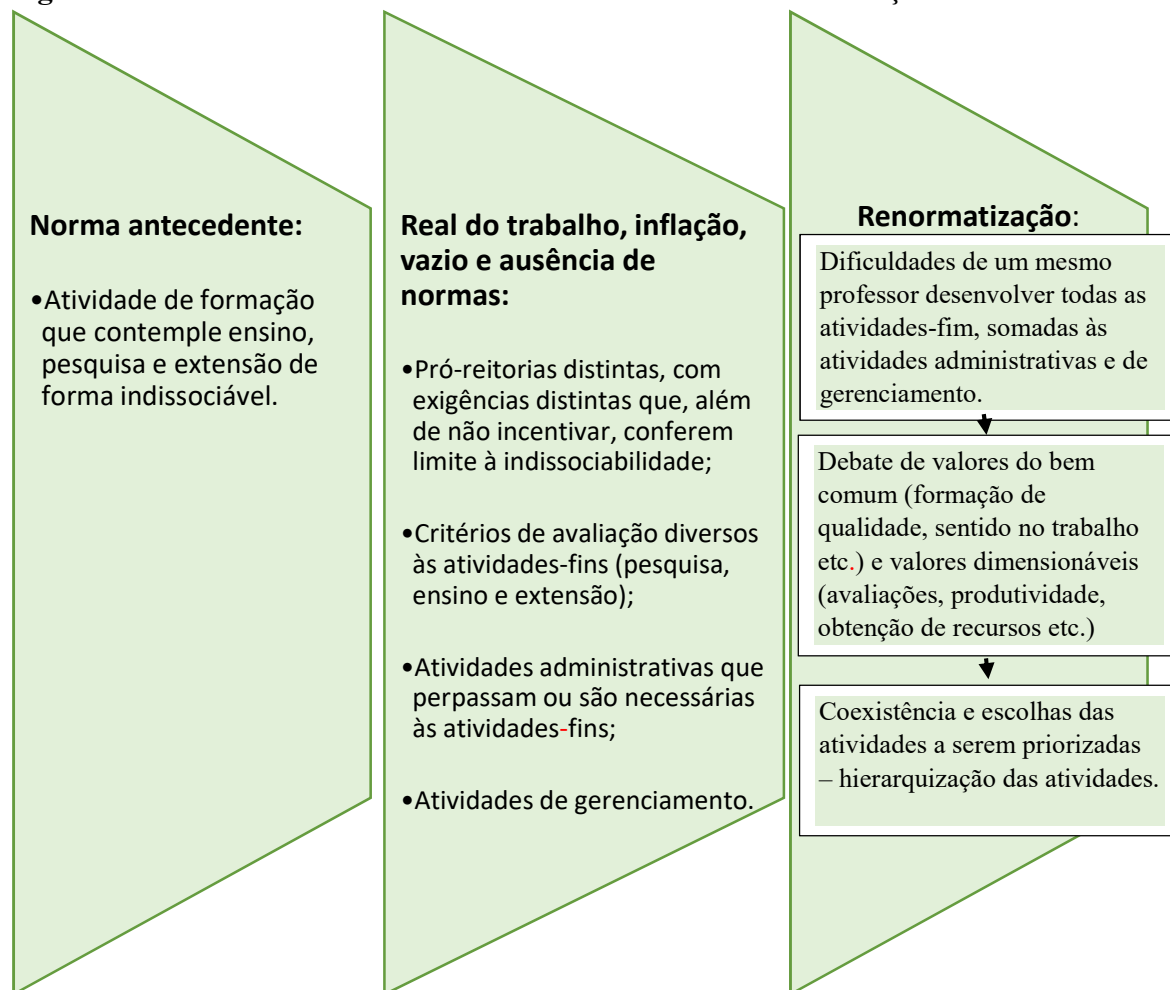
Diante de um “meio infiel” que trai e que se modifica, a atividade de trabalho é, portanto, forjada a cada momento, a partir de tudo que o trabalhador já possui em termos de saberes, articulado às novidades que advêm do real a cada instante. E microgestões vão se sucedendo, uma após outra, e se encandeando.

Schwartz (2010f) fala em “encontro de encontros”, ao fazer referência a toda uma série de interfaces, colocadas em sinergia. Elementos técnicos, humanos, individuais e coletivos, cada um possui história própria, é um encontro em si. E a sinergia desses elementos dá-se como um encontro de encontros, particularizando a situação, tornando-a cada vez mais singular. Assim, a ressingularização do que é antecedente ocorre, a partir do encontro entre o antecedente e as variabilidades da situação de trabalho— da pessoa implicada na realização da atividade e do meio. A atividade contém, portanto, o revés ocasionado pelo real. Mas, conta, também, com o sucesso do saber que – a partir da imaginação, inovação e invenção – construiu-se diante do revés.

Assim – mesmo que as inflexões de mercado, via financiamento, e as formas de avaliação limitem a autonomia – a impossibilidade em seguir, estritamente, a prescrição, somada ao interesse em atender aos objetivos da norma antecedente que propõe articular ensino, pesquisa e extensão, têm conduzido a microgestões e a uma organização própria do trabalho no IComp; e essa norma é, constantemente, renormatizada. Como, portanto, diante das infidelidades, infligidas pelos critérios de avaliação e pela organização do trabalho na Universidade, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, enquanto norma antecedente, é vivenciada e renormatizada no IComp?

A **Figura 7** apresenta um esquema para ajudar a discutir a forma como a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é desenvolvida no IComp. Na primeira coluna dessa figura, é apresentada a ideia de Indissociabilidade como Norma Antecedente; neste caso, indicando uma atividade de formação que contemple ensino, pesquisa e extensão de forma indissociável. Entretanto – como pode ser visualizado na segunda coluna -, a essa norma prescrita, contrapõem-se outras normas, prescritas por pró-reitorias distintas, entidades avaliativas diversas com critérios de avaliação diferentes para as atividades-fim (pesquisa, ensino e extensão), atividades administrativas que perpassam ou são necessárias às atividades-fim e exigências de realização de atividades de gerenciamento.

Figura 7: Indissociabilidade como norma antecedente e renormatizações



Fonte: Quadro confeccionado pela pesquisadora, a partir da pesquisa empírica.

Sobre a existência de pró-reitorias distintas que prescrevem exigências diversas, Gonçalves (2016) explica que a estrutura administrativa das universidades é tripartite, tendo as pró-reitorias, ações, lógicas e políticas próprias; havendo pouco diálogo entre elas. Nessa perspectiva, ensino, pesquisa e extensão são considerados como atividades-fim, no plural, e não como uma atividade fim – formação – que contemple os três, de forma indissociável. Assim, mais do que uma indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão (enquanto atividades-fim), revela-se uma coexistência entre os três. Quando os professores se referem ao ensino, à pesquisa e à extensão, apontam para um protocolo de realização de três atividades distintas. A sobrecarga e a dificuldade em desenvolver o **tripé** parecem ocorrer, na medida em que os professores têm que realizar atividades diferentes, vinculadas a pró-reitorias e/ou instituições diferentes, contando com critérios e avaliações também distintos.

Os critérios de avaliação, utilizados por entidades tais como CAPES, CNPQ e

MEC, são distintos, podendo haver diferenças entre o que é computado, valorado, pontuado em uma avaliação e em outra. Além disso, acrescentam-se os requisitos da própria UF: no que se refere à alocação de carga horária dos docentes em regime de trabalho de Dedicção Exclusiva, as normas que regulamentam o planejamento, a execução, o acompanhamento e a avaliação da carga horária dos docentes efetivos da Universidade Federal do Amazonas, estabelecem, como limite mínimo, dezesseis (16) horas semanais de aulas efetivas, caso não realizem outras atividades de pesquisa, extensão e/ou gestão institucional; ou mínimo de oito horas semanais de aulas efetivas, acrescidas de atividades de pesquisa, extensão e/ou gestão institucional.

Logo, somam-se exigências de carga-horária mínima de disciplinas na graduação e pós-graduação, metas de produção científica (teses, dissertações, artigos entre outros) para manter e fortalecer a pós-graduação, obter financiamento, obter e/ou manter bolsa de produtividade, exigências de registros das atividades vinculando-as às respectivas pró-reitorias.

Brito, Muniz, Santorum & Ramminger (2011), a partir da concepção de “vazio de normas”, cunhada por Schwartz, referem que há situações em que, além do vazio de normas, comum a toda situação de trabalho, podem ocorrer inflação ou, por outro lado, a ausência de normas. O “vazio de normas” refere-se às lacunas presentes em todas as situações de trabalho, mesmo nas em que houve um investimento na prescrição. São os imprevistos, os incidentes próprios do real do trabalho. No caso do trabalho docente em UF, parece haver essa inflação, um excesso de normas prescritas por pró-reitorias distintas, critérios de avaliação diversos que intensificam e burocratizam a atividade docente.

No sentido de garantir a realização das atividades de ensino, pesquisa e extensão, os professores tentam fazer a gestão de todas essas normas. Entretanto, muitas vezes, essas normas entram em conflito, e a contradição entre elas conduz a uma ausência de normas. E “não há ‘fórmulas’, regras ou orientações (enfim, normas) que indiquem um modo de compatibilizar as diferentes normas antecedentes e lidar com os tensionamentos produzidos nessa situação complexa” (BRITO, MUNIZ, SANTORUM & RAMMINGER, 2011, p.p.38-39).

Os professores colocam em debate essa diversidade de normas, estabelecem prioridades entre elas, visto que, por vezes, não conseguem segui-las simultaneamente. E eles têm enfrentado essa tensão, coletivamente, fazendo constantes escolhas. Assim, diante das dificuldades encontradas quando o professor desenvolve, simultaneamente, atividades nos três eixos, somadas às exigências administrativas – especialmente, quando a unidade

conta com programa de pós-graduação com cursos de mestrado e doutorado –, os professores referem que acabam tendo de optar por algumas das atividades a desenvolver, no sentido de evitar intensificação e sobrecarga de trabalho.

Quando o professor está envolvido com as três coisas, ele não dá conta. Então, ele acaba tendo que optar. Não é que ele queira optar. Por exemplo, se ele for fazer ensino, pesquisa e extensão, ele não vai ter hora para fazer isso. Vai ter que optar ou, então, vai ter que fazer um pouquinho, e essa que é a dificuldade, tentar encontrar esse pouquinho. E aí, o quê que ele faz? Ele tem que esquecer uma das duas coisas, uma das três coisas (Itamarati, Segundo Encontro).

Agora, quando a gente particulariza os indivíduos que movem essa engrenagem grande, é realmente difícil, nas 24 horas do dia, a gente se dedicar, além de tudo isso, à família, a projetos pessoais, né? Então, a gente acaba sendo obrigado a escolher (Itapiranga, Segundo Encontro).

Assim, ao tentar pôr em prática o Princípio, esses docentes deparam-se com o real do trabalho que se impõe e põem limites à realização do princípio. Os professores têm que realizar atividades-fim diferentes, vinculadas a pró-reitorias e/ou instituições diferentes, contando com critérios e avaliações também distintos; além do que, incorporam atividades administrativas e de gerenciamento que complexificam e intensificam o trabalho docente.

Os professores do IComp têm buscado construir articulações, especialmente, entre ensino e pesquisa, mas, frequentemente, é possível identificar: atividades de ensino coordenadas pelos colegiados de curso; projetos de iniciação científica, vinculados à pró-reitoria de pesquisa e/ou empresas e projetos de extensão, vinculados/ ou não à pró-reitoria de extensão. Na pós-graduação, há uma maior articulação entre ensino e pesquisa. Além disso, os projetos de Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) também são mencionados como contemplando certa articulação entre pesquisa e extensão.

Além dos aspectos relativos ao ensino, à pesquisa e à extensão, as atividades administrativas que perpassam e/ou são requisitos para garantir que as atividades-fim ocorram, também foram, sistematicamente, assumidas por professores em IFES. Essas atividades administrativas e de gerenciamento – que correspondem a uma gama de atividades, direta ou indiretamente, relacionadas ao ensino, à pesquisa e à extensão – são apontadas como principais aspectos que dificultam que um mesmo professor desenvolva atividades nos três eixos desse **tripé**. Os cargos – de direção, coordenação dos cursos, coordenação acadêmica, dentre outras atividades de gerenciamento – têm mobilizado investimento desses professores que, ao assumirem tais cargos, por vezes, acabam por desenvolver, majoritariamente, atividades administrativas e de ensino. E, mesmo os

professores que não estão desempenhando as funções dos referidos cargos, mencionam as atividades administrativas que perpassam as atividades de pesquisa, ensino e extensão como intensificadores de sobrecarga.

Então, a opção não é assim “eu quero fazer isso”. Na verdade, ele é levado, ele é induzido pela capacidade que ele tem de gerenciar o tempo dele a optar. Por exemplo, nós temos aqui duas pessoas ou três que trabalharam durante muito tempo na administração. Você, às vezes, é retirado da pesquisa porque, senão, você não vai dar conta. Você é obrigado a ficar tomando conta só da sala de aula porque, quando você está fazendo sala de aula, pesquisa e administração, vai ficar, a demanda maior vai morrer em cima do imediato que, geralmente, é a administração e a sala de aula (Itamarati, Segundo Encontro).

Mas, durante o processo de formação, você já percebe que a tua carreira vai ser de administrador porque os professores estão reclamando o tempo todo disso para você. Eles vão dizer: “Oh! Você não vai ter tempo para fazer investigação, aproveita o tempo que você está fazendo investigação aqui porque, quando terminar o doutorado, acabou! Você nunca mais vai ter tempo para, absolutamente nada, na tua vida, a não ser ficar lidando com agência de fomento, aluno, e é o caos ali, o resto da tua vida”. E a experiência básica é essa, no fim das contas, quando você termina a investigação, você descobre que você virou administrador, e você não teve formação nenhuma para fazer administração (Beruri, Segundo Encontro).

Dada a complexidade e a dificuldade em desenvolver, amplamente, as atividades nos três eixos, como esses professores têm escolhido? Que valores são colocados em debate? Que atividades são priorizadas? Ao serem questionados sobre o que é considerado, ao priorizar uma ou outra atividade, os professores fizeram referência, especialmente: às exigências de cumprimento das atividades de ensino e de gerenciamento da/na unidade; à possibilidade de obtenção de investimentos; aos critérios de avaliações e ao reconhecimento.

O que eu vejo, e que eu acho que é importante complementar, é que é um pouco ingrato à docência pura e simplesmente. Se você se dedicar muito à docência, que é um ponto muito, muito, extremamente importante, você é penalizado. Se você investe em pesquisa, hoje em dia, é onde você é realmente reconhecido como, até como o melhor professor, como tudo. Assim, e isso, eu vejo que é um grande problema. Há uma distorção assim, eu acho que os três lados são muito importantes. Docência é muito importante e não tem tido o reconhecimento devido. Se você se dedica muito à sala de aula, por exemplo, e decide não pesquisar, por exemplo. É, é, a outra questão é que assim, é que extensão é bem importante e cargos administrativos também. Então, além da pesquisa, se você ocupa cargos administrativos, acaba te levando por um caminho também bem visto, e bem importante na instituição. Então, eu vejo assim, que é perfil e um pouquinho do que te traz mais retorno, né? E docência ficaria, docência

que eu digo é sala de aula, ficaria em terceiro plano dos três. Extensão, também, ainda é bem vista porque, de alguma forma, é uma forma de você captar recurso, de você ter uma remuneração extra, prestando serviço à sociedade, atendendo uma das, um dos três vieses. E acaba que docência é muito, extremamente importante, mas, das três, é a que é menos bem vista nesse sentido, né? A que te traz menos retorno, por mais que eu considere a base de tudo, né? (Envira, Segundo Encontro).

Então, a gente acaba sendo obrigado a escolher. E, pelo menos, aqui, no IComp, o que eu vejo é o seguinte: “Ah! No ensino, você tem o ENADE, né? Está ali a nota. Na pesquisa, você tem o QUALIS lá, né? Ou, também, quando você publica em uma conferência, isso te realiza. No caso do ensino, você se realiza, quando você vê os alunos ali, é um *feedback* imediato, né? Mas, na extensão, você não tem uma nota, você não tem um *feedback* (Itamarati, Segundo Encontro).

Entre o que consideram relevante à formação dos estudantes e as exigências para a manutenção das avaliações e reconhecimento, o coletivo constrói uma forma de atuar e cria uma hierarquização, a partir de atividades mais urgentes ou prioritárias. Ou seja, colocam em debate valores **do bem-comum** e valores dimensionáveis para dar conta do **tripé universitário**. As atividades de gerenciamento da unidade (direção, coordenações, etc.), assim como as disciplinas a serem ministradas na graduação e na pós-graduação, são exigências obrigatórias, que devem ser atendidas pelos professores. As atividades de pesquisa e orientação, por sua vez, garantem uma maior possibilidade de obtenção de recursos, publicações e, conseqüentemente, maiores possibilidades de valorização e reconhecimento. A extensão, por sua vez, é entendida como uma prática que requer grande esforço, dada a necessidade de incorporar a comunidade não acadêmica, sem, contudo, prover as mesmas possibilidades de obtenção de recursos e valorização que a pesquisa permite. Assim, compondo com o que tem que ser feito (disciplinas, atividades administrativas) e o que é valorizado (pesquisa/orientação), as atividades de extensão são as que têm obtido menos mobilização dos professores do IComp.

[...] Ele tem que esquecer uma das 2 coisas, uma das 3 coisas. Aí, ele opta por esquecer a extensão. Primeira coisa que é esquecida, na minha opinião. Então, ele acaba ficando com o ensino e a pesquisa porque é mais fácil dele fazer, porque ele está tratando diretamente com aluno. Veja que extensão tem que botar o caráter da sociedade, tem que fazer uma interação com a sociedade, que é um pouco mais difícil, para ele, porque as nossas pesquisas são dentro de laboratório, trabalhando com equipamento. Então, botar a sociedade, aqui dentro, tem toda uma, tem projetos, aqui dentro, que tratam disso. Então, ensinar e pesquisar fica mais prático e consome todo o tempo dele (Itamarati, Segundo Encontro).

As atividades de pesquisa e pós-graduação foram mencionadas como as mais valorizadas. Entretanto, os professores sinalizam que essas não se referem apenas à investigação, mas a uma complexidade de demandas e ações que ocupam o tempo do professor, limitando o tempo conferido a outras atividades.

[...] pesquisa não é meramente investigação. Na verdade, é menos investigação. Pesquisa envolve muita burocracia e muita administração. E aí, quando você vai se envolver com pesquisa, você já tem que saber que grande parte do seu tempo vai ser envolvido com essa administração. É isso que você falou por alto, dos editais, mas é muito maior do que os editais. Você tem que fazer prestação de contas, você tem que fazer um, uma quantidade...e, é, inerentemente, quando você faz pesquisa, você acaba se envolvendo com a comunidade científica, o que te obriga a ter um montão de outras atividades, que é revisão de artigos, que, que não aparece em lugar nenhum, que não aparece, e toma um tempo gigantesco, né? (Beruri, Segundo Encontro).

Por outro lado, desenvolver atividades de gerenciamento na unidade limitam as possibilidades em se dedicar à pesquisa e à pós:

[...] Então, às vezes, a pessoa, essa necessidade, ela não vem da necessidade, ela vem do ambiente. Por exemplo, o coordenador de curso, ele gostaria de estar pesquisando, de estar fazendo extensão e tal, mas os problemas do curso acabam puxando ele para parte administrativa e só dá para ele dar aula e tomar conta do que ele está fazendo [...] começam, as demandas começam a aparecer. Ele começa a ter que optar. Quem começa a fazer muita, muita pesquisa e começa a se envolver com publicação, acaba ficando quase sem tempo para dar aula, quase. Então, essa briga que fica puxando, as demandas que vão acontecendo, querer, precisar manter o nível 5, por exemplo, é um esforço que, que obriga a pessoa a chegar cedo aqui, sair tarde e ter que ficar cumprindo prazos de editais que tomam o fim de semana (Itamarati, Segundo Encontro).

Conferem, portanto, complexidade ao tripé da universidade, que é concebido como coexistência ensino-pesquisa-extensão, somado a todas as exigências administrativas, entre outras atividades. Dada a dificuldade de um mesmo professor desenvolver atividades nos três eixos e refletindo-se sobre a forma como o coletivo de professores do IComp tem **renormatizado** o **princípio**, eles chegaram a algumas considerações, dentre as quais se destaca a ideia de que as atividades de ensino, pesquisa e extensão devem estar presentes na unidade, não havendo necessidade de que todos os professores desenvolvam todas as atividades que compõem esse tripé.

A minha preocupação, enquanto assim, do instituto, é que essa coisa fique em equilíbrio. Enquanto tiver em equilíbrio, tiver um corpo que sustente o PPGI, em nível 5, e crescendo, ok. Enquanto tiver a

quantidade de gente que fique dando duas, três turmas e segurando a graduação, aí a gente vai, né? Na hora que o negócio ficar desequilibrado, a gente vai ter um problema sério (Apuí, Segundo Encontro).

Isso é importante. Pessoalmente, a gente fica naquela luta “eu tenho que fazer tudo. Tenho que ser bom em tudo”, mas, no fim, a gente é um corpo que um apoia o outro, eu acho (Anamã, Segundo Encontro).

Eu acho que não é só segurar a graduação, né? Quando eu estou dando aula, eu não estou dando aula, simplesmente, repassando conteúdo. Eu estou dando aula, incentivando os caras a entrarem no mestrado, doutorado, fazerem pesquisa, buscarem outros caminhos que não são só, simplesmente, sentar lá e, né? Então, tem uma outra motivação de dar aula. É um pouco disso também, eu meio que disse “não, pesquisa, agora, nesse momento da minha vida, estava inviável, inviável! Então: “Pera aí, mas, então, eu tenho que ser um bom professor, docente na sala de aula, né?” Mesmo que isso, eu saiba que vai diminuir a minha rentabilidade, os meus ganhos, algumas coisas assim. Tudo bem, mas, me preparo para isso, mas me preparo para ser bom porque eu estou dentro de um time, e tem outros apoios aí no meio do caminho, né? Então, isso é importante (Amaturá, Segundo Encontro).

Os professores, portanto, acabam por optar por algumas dentre as atividades que compõem esse ofício de professor do Ensino Superior. A autonomia que se tem na universidade permite que se escolha dentre as atividades que se vai privilegiar e como se dedicar a essas atividades. Entretanto, a autonomia é limitada, e as escolhas implicam compromissos e requerem uma organização pessoal do tempo para dar conta das atividades.

5.6. Avaliação do trabalho docente

Tratar a autonomia universitária e o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão evidenciou a centralidade das formas de avaliação do trabalho docente em relação: ao funcionamento das atividades dos professores; às escolhas; aos debates; e à hierarquização das atividades de ensino, pesquisa, extensão e administrativas. As formas de avaliar revelam-se limitadoras da autonomia universitária, ao forjar formas de trabalhar e hierarquizações.

Além das escolhas coletivas no que se refere à hierarquização das atividades-fim e os limites às decisões sobre o que privilegiar em termos de pesquisa e orientações – discutidas anteriormente –, essa centralidade conferida à avaliação implica outras escolhas individuais e coletivas, relacionadas ao interesse em manter a qualidade e excelência da unidade.

No sentido de ampliar a reflexão sobre a avaliação, convém recorrer a uma breve caracterização sobre o sistema avaliativo do trabalho docente, que, em linhas gerais, é implementado via SINAES, CAPES e CNPQ.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) propõe-se a analisar as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes, a partir de um processo de avaliação acerca do ensino, da pesquisa, da extensão, da responsabilidade social, da gestão da instituição e do corpo docente. O SINAES é supervisionado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) e operacionalizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que conduz um sistema de avaliação de cursos superiores, no sentido de produzir indicadores de qualidade dos cursos avaliados (MEC, 2017).

Esse sistema de avaliação incorpora o Exame Nacional do Desempenho de Estudantes (ENADE), as avaliações *in loco*, realizadas por uma comissão de especialistas e as autoavaliações institucionais. As comissões de avaliadores realizam visita *in loco* aos cursos e instituições para verificar as condições de ensino, em especial, aquelas relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica. O ENADE propõe-se a aferir o rendimento dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências, por meio de exame incorporado como componente curricular obrigatório dos cursos de graduação, ou seja, a participação do aluno no ENADE é obrigatória para a conclusão do curso. Os cursos são avaliados, por esse processo, periodicamente, passando por três tipos de avaliação: para autorização de novos cursos, para reconhecimento – iniciado quando a primeira turma do curso novo entra na segunda metade do curso – e para renovação de reconhecimento – a cada três anos. Os cursos são avaliados com notas que variam entre 1 e 5 (MEC, 2017).

Na UFAM, a autoavaliação dos cursos é conduzida pelo Núcleo Docente Estruturante – NDE, com apoio da Comissão Própria de Avaliação (CPA) e Comissões Setoriais de Avaliação - CSAs. Consideram-se os relatórios de atividades das Unidades Acadêmicas da UFAM, os relatórios das Pró-Reitorias, os relatórios de atividades dos órgãos suplementares e instrumentos de avaliação criados pela CPA, como também a avaliação dos docentes pelos discentes, realizada de forma *online*, no Portal do Aluno (UFAM, 2017).

No que se refere à pós-graduação, a avaliação é coordenada pela Diretoria de Avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e realizada com a participação da comunidade acadêmico-científica, por meio de

consultores *ad hoc*. A CAPES propõe-se a identificar os programas que atendam ao padrão mínimo de qualidade exigido para cada nível de curso, no sentido de recomendar a renovação de seu reconhecimento ao Conselho Nacional de Educação (CNE/MEC). Os programas avaliados recebem uma nota final na escala de “1” a “7”. A avaliação é quadrimestral e realizada por duas instâncias: as Comissões de Avaliação, que analisam os dados relativos às atividades dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, de acordo com as definições estabelecidas nos respectivos documentos de área aprovados pelo CTC-ES; e Conselho Técnico-Científico da Educação Superior – CTC-ES, a quem compete deliberar sobre os resultados da avaliação quadrienal, com base nas fichas de avaliação de cada programa e nos Relatórios de Avaliação que foram elaborados pelas Comissões de Avaliação. É uma avaliação classificatória, visto que estabelece diferentes níveis de qualidade de desempenho dos programas em cada área de avaliação e é comparativa entre as diferentes áreas, posto que se pauta pelo mesmo conjunto de quesitos e itens avaliativos, propondo que cada nota deva corresponder ao mesmo nível de qualidade para todas as áreas de avaliação. Cabe ao Conselho Técnico-Científico da Educação Superior (CTC-ES), a responsabilidade de garantir a equivalência entre as notas atribuídas pelas diferentes Comissões de Áreas de Avaliação (CAPES, 2017).

O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), como órgão de fomento à pesquisa, vinculado ao Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), propõe-se a participar na formulação, execução, acompanhamento, avaliação e difusão da Política Nacional de Ciência e Tecnologia. O CNPq concede bolsas para a formação de recursos humanos no campo da pesquisa científica e tecnológica, em universidades, institutos de pesquisa, centros tecnológicos e de formação profissional, tanto no Brasil como no exterior. Além disso, aporta recursos financeiros para a implementação de projetos, programas e redes de Pesquisa e Desenvolvimento (P&D), diretamente ou em parceria com os Estados da Federação (CNPQ, 2017).

Além desses sistemas avaliativos da graduação, pós-graduação e para fomento, os professores também são submetidos a avaliações de desempenho para progressão e promoção na carreira. Com a promulgação da Lei 12772/2012, seguida pela Medida Provisória 614/2013 e pelo Projeto de Lei de Conversão 18/2013, a carreira docente passa a ser estruturada em classes A, B, C, D e E e respectivos níveis de vencimento: (a) Classe A, com as denominações de: Professor Adjunto A, se portador do título de doutor; Professor Assistente A, se portador do título de mestre; ou Professor Auxiliar, se

graduado ou portador de título de especialista; (b) Classe B, com a denominação de Professor Assistente; (c) Classe C, com a denominação de Professor Adjunto; (d) Classe D, com a denominação de Professor Associado; e (e) Classe E, com a denominação de Professor Titular. O desenvolvimento na Carreira de Magistério Superior ocorre via progressão funcional e promoção: a progressão é a passagem do servidor para o nível de vencimento, imediatamente superior, dentro de uma mesma classe, e promoção, a passagem do servidor de uma classe para outra subsequente. A progressão na Carreira de Magistério Superior ocorre, a partir do cumprimento do interstício de 24 (vinte e quatro) meses de efetivo exercício em cada nível e da aprovação em avaliação de desempenho. A promoção dá-se quando ocorre o interstício mínimo de 24 (vinte e quatro) meses, no último nível de cada Classe antecedente àquela para a qual se dará a promoção, ou a obtenção dos respectivos títulos (mestrado para Assistente; doutorado para Adjunto e Associado) e aprovação em avaliação de desempenho. No caso da Classe E, Professor Titular, entretanto, além de possuir o título de doutor e ser aprovado em processo de avaliação de desempenho, deve lograr aprovação de memorial que deverá considerar as atividades de ensino, pesquisa, extensão, gestão acadêmica e produção profissional relevante ou defesa de tese acadêmica inédita.

Um aspecto a considerar sobre esses sistemas avaliativos é a relação quantitativo/qualitativo. A elaboração de indicadores de qualidade da graduação e pós-graduação, bem como da excelência dos professores, a partir de critérios majoritariamente quantitativos, deixa de reconhecer muito da atividade docente. Ao se estabelecerem parâmetros e se avaliarem, principalmente, resultados, deixa-se de considerar os processos do trabalho, as condições materiais para sua realização, exclui-se a experiência subjetiva do trabalho. Enfim, o trabalho real mantém-se invisível – os fracassos, o sofrimento, a mobilização subjetiva e boa parte das ações para a realização das atividades-fim são desconsideradas na avaliação. Além disso, mesmo alguns resultados e atividades, desenvolvidas pelos professores, não são registrados e/ou incorporados como critérios de avaliação, como apontam os professores:

Muita coisa a gente não registra, não é porque a gente não quer. Muitas vezes, os formulários da universidade não permitem. Muita coisa que a gente faz aqui, a gente não registra, não por opção. E também, se a gente registrar tudo, excede no PIT e RIT, extrapola a carga-horária (Urucará, Quinto Encontro).

Às vezes, é frustrante porque você sabe que faz uma porção de coisas que poderiam ser mais valorizadas (Envira, Entrevista).

Assim, mais do que o trabalho, têm-se avaliado desempenhos, o que agrava os constrangimentos ao trabalho, “pois traz consigo a necessidade de algo conhecido como “valorização”, ingrediente incontornável da avaliação” (DEJOURS, 2008, p.81). E, para atender aos critérios dessas avaliações e ser valorizado, é necessário produzir, e produzir em um tempo inferior ao necessário para um trabalho de qualidade:

É, com em relação à pós manter a qualidade, esse é um desafio grande. A gente é nível cinco, quer manter o nível cinco por um tempo e não cair, né? Com isso, tem que aumentar a produção. Isso é um desafio grande porque, com as coisas que a gente já tem que fazer, a gente tem que escrever mais, falar para os nossos alunos escreverem mais. Isso é algo que exige muito esforço, estratégias e não é simples. Então, isso é um desafio grande (Anamã, Entrevista).

Só que a minha crítica agora para o modelo atual. No SAP anterior, eu fui contra porque como é que pode? Hoje em dia, tem um critério que é de um ponto e meio. Vai agora passar para cinco pontos. E ainda querem colocar para cinco e meio, aumentar! Eu achei, pensei em apelidar de *killer*. É tanto que, agora, quase um ano depois, ainda não foi implantado. Mas é, acho que, eu achei uma mudança muito brusca, né? Brusca, assim, na minha visão [...]. É, ficar com um negócio que é ter que perseguir um número (Barcelos, Primeiro Encontro).

Eu acho que pouquíssimas pessoas gostam, na verdade, dessa perseguição aos números. Acho que, até mesmo, em termos de resultados práticos da pesquisa. Às vezes, a gente quer pesquisar uma coisa que seja mais de aplicação mesmo e tenha retorno, né? Mas, a gente quer aquele tema que não vai gerar nem um *paper*. Então, não vai deixar um aluno de mestrado fazendo esse trabalho, por mais interessante que ele seja. Então, isso influencia, inclusive, até o próprio tipo de pesquisa que a gente faz, né? E pouquíssimas pessoas, imagino, que gostam dessa numerologia, né? Acho que são poucas pessoas, né? O problema é que isso está tão institucionalizado e tem lá tudo, na CAPES, no ENEM, não foi nem institucionalizado por nós, né? (Itacoatiara, Primeiro Encontro).

Porque, hoje, tem a questão da, isso que ele está falando, da numerologia. Pronto, numerologia. A gente fica correndo atrás desse número (Beruri, Primeiro Encontro).

As expressões “desafio grande”, “*killer*”, “perseguir números”, “correr atrás de números” foram usadas nessas falas, ao referir-se ao empenho empregado no sentido de atender aos critérios de avaliação. Essas expressões sinalizam para metas de difícil alcance, que não podem ser “alcançadas”, a partir de um esforço rotineiro do trabalho; demandam um sobre-esforço, pois “o desafio é grande”. A linguagem utilizada assemelha-se a expressões usadas por atletas em campeonatos, sinalizando para a intensificação do trabalho. A realização das atividades de ensino, pesquisa e extensão não

são suficientes; porque, para ser valorizado, é necessário “correr atrás” do que “realmente conta”, números – de artigos, de teses, de dissertações, de notas no ENADE etc. E, para isso, é necessário fazer mais em menos tempo; o que, por um lado, pode conduzir à sobrecarga, por outro, pode implicar atividades e resultados com qualidade inferior a que se é capaz de fazer, podendo advir daí o sofrimento ético.

Uma coisa terrível para a gente, por exemplo, é o *qualis*, que eu considero terrível. Acaba sendo um monstro no processo. Mas, tem um efeito bom. Ele foi necessário, ele acaba sendo necessário. Mas, gerou uma indústria de publicações *fakes*, malfeitas (Envira, Entrevista).

Além disso, ao serem classificatórias e comparativas, essas formas de avaliação tratam como iguais, professores e áreas de pesquisa distintas na mesma unidade ou de unidades e de universidades diferentes.

E, enfim, até áreas, mesmo assim, de computação, entre áreas, entre cursos, área de pesquisa ou subáreas de computação, tem aquelas que são muito mais fáceis de se gerarem mil artigos; e como tem muito mais gente que se interessa pela área – um dos critérios, é o número de submissões e de rejeições – obviamente, que isso vai ser muito maior que das áreas menos procuradas. E você acaba trabalhando muito, e o reconhecimento e a produtividade que contam, acabam sendo mais baixos. E, é claro que isso é terrível, né? Mas, eu aprendi já, há bastante tempo de experiência, a jogar a regra do jogo. E aí, tem que matar o leão maior, né? Se quer fazer bem feito, não quer entrar na regra do jogo de fazer coisas *fakes*, coisas fáceis e aceitar que o aluno saia, mesmo não tendo um trabalho tão bom, porque o que vai contar é o número que você tem de orientações [...]. Mas, tem que aprender, tentar fazer direito e, mesmo assim, conseguir os índices. Então, por exemplo, para estar no PPGI, você tem que ter os índices. E aí, isso é uma luta diária, né? [...]. Para entrar e se manter! Mas assim, quem gosta de pesquisa, quem gosta do que faz, é um desafio a mais [...]. E, às vezes, nessa comparação entre áreas, cursos e tal, acaba sendo um pouquinho injusto. Mas, é a regra do jogo. Eu acho assim, você tem que aprender de alguma forma a influenciar essa regra (Envira, Entrevista).

Ao usar critérios e indicadores únicos para comparar realidades diferentes, considera-se que todos os pesquisadores possuem as mesmas condições de trabalho, as mesmas possibilidades de publicar, obter recursos etc. Esses sistemas de avaliação incorporam, portanto, a meritocracia como sistema social de recompensa.

Nesse tipo de avaliação, considera-se que o sucesso de um indivíduo ou grupo depende de habilidade, talento e esforço; pressupondo igualdade de condições e oportunidades e um sistema de avaliação neutro em sua formulação e julgamento. A esse respeito, Faria e Ramos (2015) referem que a meritocracia exige formas válidas de

medidas baseadas na ideologia da igualdade de oportunidades e possibilidades e na crença da neutralidade de sua avaliação. Esses autores complementam:

Desse modo, não tem importância o significado das ações de cada pessoa com suas diferenças, ou seja, não importa o quanto cada um empregou o melhor de seus esforços, mas o que esse esforço representa no sistema de referência e no processo de avaliação. Uma pessoa que tenha empenhado o melhor de sua energia em um trabalho não será julgada em seu mérito por esse empenho, mas pelo resultado dele no sistema de referência [...]. Nesse sentido, uma pessoa que, eventualmente, não tenha tido o mesmo empenho pode ser considerada meritória de recompensa porque o resultado de sua ação corresponde ao que estava predeterminado, pois o sistema de referência é exatamente o parâmetro de julgamento do mérito (FARIA; RAMOS, 2015p.67).

Com a pretensão de tornar iguais os que são diferentes, a meritocracia sanciona um processo de discriminação e de exclusão, visto que a definição impositiva não apenas de seus critérios, como dos parâmetros de referência com os quais o mérito é julgado e do seu processo de avaliação, coloca o mérito não no esforço coletivo, na dedicação e na superação das dificuldades, mas na pontuação obtida, na nota. Isso torna esse sistema de recompensa também um sistema de punição, pois, ao premiar a individualidade, pune os demais participantes que não forem premiados. Sendo assim, um modelo excludente que incita a competição, individualiza o trabalho coletivo e fixa um procedimento de recompensa e punição (FARIA; RAMOS, 2015).

Outro aspecto que complexifica essas relações é o fato de essas avaliações serem vinculadas ao financiamento de recursos para as atividades docentes e/ou complementação da renda dos professores, via concessão de bolsas de produtividade, em pesquisa pelo CNPQ. Assim, é previsto o pagamento de gratificações e o financiamento de pesquisas, conforme a produtividade.

A gente faz isso o tempo todo. Mas, a gente concorda com qualquer avaliação que venha porque não dá para virar e discordar, porque isso tem efeito negativo sobre seu objetivo que é de ser bem avaliado. Então, você tem que fazer o que mandam. E isso é uma filosofia nossa! A gente faz o que mandam. A gente tira algum professor da pós, infelizmente, tem tirado. Isso é péssimo! Isso é horrível! É colega, fica chateado, às vezes, alguns ficam, outros não ficam. Mas, é porque, se não tirar, a gente não vai ser bem avaliado. A gente sabe qual é a implicação de não ser bem avaliado: não ser bem avaliado, é ter menos dinheiro; ter menos dinheiro é ter menos ambiente de trabalho, é ter mais problemas, é ter graduação pior [...]. É menos aluno, é menos tudo. Então, a gente quer viver bem; para a gente viver bem, a gente tem que ter pós-graduação forte. [...] se você tem pós-graduação forte, tem dinheiro. Tem dinheiro para ter prédio, tem dinheiro para ter ambiente de trabalho, tem dinheiro para pagar bolsa para aluno de graduação, tem dinheiro para ter

laboratório de primeira para os alunos da graduação, tem dinheiro para extensão, tem dinheiro para tudo! E, se você tem pós-graduação forte, você tem dinheiro para tudo (Guajará, Terceiro Encontro).

As implicações dos valores de mercado, aqui, parecem afetar, mais amplamente, o trabalho dos professores do que as parcerias público-privadas – com as quais os professores do IComp referem conseguirem ter mais margem para negociação.

A esse respeito, Bechi (2017) alude que a lógica do mérito e da competência, articulada à quantificação da produção acadêmica e à captação de recursos financeiros, tem ganhado vulto no Ensino Superior, fomentando a competição, o individualismo e a intensificação do trabalho docente.

Sobre essas relações desvantajosas e a competitividade, os professores referiram:

E, agora, a gente tem que fazer o nosso dever de casa e ainda olhar para os vizinhos, ver o que o vizinho está fazendo porque acaba sendo comparativo (Beruri, Terceiro Encontro).

Isso é outro problema que a gente já questionou na avaliação. Porque a avaliação não tem propósito de dizer quem é bom ou ruim. A avaliação tem o propósito de dizer quem é melhor. Isso é uma coisa que todo mundo tem que saber [...]. Então, assim, eu posso, em 1990, eu podia ter o melhor Programa de Computação do país, mas eu podia ser muito melhor do que eles. Hoje, provavelmente somos. Se pegar quem era o melhor do país em 90, nós somos muito melhores, infinitamente melhores do que eles hoje [...] Mas, nós não somos nível máximo, hoje, porque é uma avaliação comparativa. Então, todo mundo melhorou, então, nós somos um nível intermediário. É, então, a gente visa uma corrida eterna (Guajará, Terceiro Encontro).

Embora sinalizem para a avaliação como injusta e excludente, esses professores consideram-na como via possível à valorização, ao reconhecimento e à obtenção de recursos. Assim, empenham-se, “correm atrás”, no sentido de uma “excelência” que sempre se mantém como meta. Assim, desenvolvem atividades para além do limite das 40 horas semanais prescritas; enfim, sobrecarregam-se ao converterem meta em exigência.

Isso, em todos os horários, chega trabalho. Os *deadlines* são em todos os horários. E as reuniões são marcadas em todos os horários que você imaginar, e é muito comum os caras quererem fazer reunião de madrugada (Beruri, Quarto Encontro).

Tem um aspecto, também, que você precisa considerar é que, se você começa a se envolver com essas atividades, você não percebe que você está se envolvendo. Parece natural para ela passar o final de semana e, se ela não parar para pensar, ela vai achar que isso é natural e vai trabalhar a vida toda dela assim. Aqui, no IComp, como era antes o

DCC, há uns dois anos atrás, eu tive que obrigar todo mundo a tirar férias porque as pessoas, aqui, não tiravam férias. Nenhum dos professores tirava férias (Itamarati, Quarto Encontro).

[...] aí, eu falo para ela: “só vou terminar, quando eu aposentar”, que é o que a gente está fazendo. Não tem como terminar, não tem o “terminei o que tinha que fazer e não tenho mais nada” (Parintins, Quarto Encontro).

Mas, tem um aspecto aí que eu entendo, do ponto de vista operacional, que isso seria bom. Mas, tem um ponto de vista prático. O que falta é que as pessoas, elas não são ensinadas a serem professores, elas são formadas a serem pesquisadores, passaram a vida em ambientes acadêmicos, e aí, tem um *status quo* relacionado com o tal do ambiente acadêmico, tem o fato de que é uma atividade que é interessante. O grande problema é que é uma atividade que você tem que conseguir um nível de produção para se manter lá e pra se manter recebendo bolsa etc., e esses níveis de produção são cada vez mais altos, etc. E não é um problema daqui, é um problema em todo lugar, entendeu? (Beruri, Primeiro Encontro).

Os professores referem-se a um trabalho frenético, cujas atividades não se limitam a um tempo ou local e podem permear todos os espaços e momentos da vida do professor. Sinalizam, assim, para uma sobrecarga de trabalho, naturalizada, que, muitas vezes, passa despercebida e que, sobretudo, é considerada condição necessária à “produção”. Ser produtivo demanda trabalhar de forma intensa e em tempo superior ao prescrito.

Além disso, a avaliação, aqui, também depende do engajamento dos alunos. Boas notas no ENADE e manifestações de satisfação com o curso e professores, via formulários ENADE e na autoavaliação institucional também são critérios de avaliação dos cursos de graduação.

Considera-se, portanto, que, na medida em que esse sistema de avaliação tem funcionado como instrumento de gerenciamento de recursos, de autonomia e de valorização/reconhecimento, tensiona as práticas docentes, no sentido da produção de resultados quantitativos que, em várias situações, implicam redução dos investimentos em qualidade e saúde. Essa prática ganha estímulo extra – além do desejo de valorização/reconhecimento – pela necessidade de complementação de renda, via bolsas de produtividade, dada as perdas financeiras que têm atingido a carreira docente do Ensino Superior, mas também, no caso da computação, por considerarem esse um caminho de minimizar as diferenças, em termos de ganhos financeiros, em relação a outros profissionais da área que não estão na docência.

Os prognósticos, em relação a esses aspectos da avaliação e carreira, são ainda mais preocupantes quando passaram a ser considerados alguns aspectos, incorporados na

reformulação da carreira, a partir da promulgação da Lei 12772/2012 e da Medida Provisória 614/2013. Um aspecto que tem sido, frequentemente, criticado referem-se ao ingresso na Carreira de Magistério Superior passar a ocorrer sempre no primeiro nível de vencimento da Classe A, mediante aprovação em concurso público de provas e títulos.

No que se refere à progressão dos professores recém-ingressantes na carreira, o fato de a promoção de nível só ser possível, após o estágio probatório, é compreendida como desvantajosa em relação à legislação anterior, visto que um doutor já ingressava na carreira do magistério superior federal no cargo de professor adjunto e um mestre, no de professor assistente. Com a reestruturação da carreira, todos passaram a ser contratados na classe inicial, com vencimento básico equivalente ao de Professor Auxiliar e apenas com o valor da retribuição por titulação (RT), referente à titulação de doutor. Essa não é uma questão, exclusivamente, salarial, uma vez que também retarda o tempo necessário para se chegar até o último nível da carreira.

5.7. Considerações sobre “os debates de normas em um mundo de valores” na complexa atividade docente

São recorrentes as publicações que problematizam o Ensino Superior a partir de críticas à incorporação, na educação, do modelo capitalista neoliberal. Costuma-se atribuir às reformas político-econômicas neoliberais e à reestruturação produtiva, a sujeição do trabalho docente à lógica do capital. Defende-se a concepção de formação, educação e produção de conhecimento como bens públicos e ancoram esse posicionamento na legislação, visto que a Constituição, em seus artigos 205 e 206, reza que cabe ao Estado assegurar a todos os cidadãos o direito à educação, alicerçando-se nos princípios da gratuidade, da igualdade de condições para o acesso e permanência, da gestão democrática e da garantia de padrão de qualidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; além disso, o artigo 55 da LDB/96 estabelece que “caberá à União assegurar, anualmente, em seu Orçamento Geral, recursos suficientes para a manutenção e desenvolvimento das instituições de educação por ela mantidas.

A partir dessa legislação e do entendimento de que o Ensino Superior é um bem comum, os movimentos de professores e estudantis, assim como boa parte das publicações na área, refere ser imperioso o financiamento público – ou mediado pelo governo – dos investimentos para este nível de ensino. Pois, há um entendimento de que, ao ser financiado diretamente por empresas privadas, esse bem público sujeita-se aos

interesses do mercado e não aos do bem comum. Em geral, refere-se que a incorporação do modelo capitalista neoliberal na educação tem implicado flexibilização, intensificação e fragmentação do trabalho docente. Critica-se, especialmente, a sujeição aos interesses mercantis e às formas de avaliação com critérios, majoritariamente, quantitativos, oriundos de modelos do setor privado.

As referidas críticas decorrem, principalmente, das reformas que, historicamente, têm impulsionado a ampliação de cursos superiores privados e a incorporação de recursos do setor privado em universidades públicas. Entretanto, desde o início de sua história, a universidade brasileira conta com a referência dos modelos francês, alemão e estadunidense, além das influências do modelo napoleônico e do movimento de Córdoba. Assim como suas influências, a relação com o mercado (capital privado) também é híbrida. As unidades acadêmicas relacionam-se de formas diferentes com o mercado e aderem, mais ou menos, aos critérios de avaliação de produtividade para a graduação e pós-graduação.

Assim, apesar de no Brasil, os processos de lutas dos movimentos estudantis e docentes sinalizarem sempre para o interesse em uma educação pública, gratuita de qualidade, financiada pelo governo; as reformas educacionais foram, sistematicamente, caminhando para uma ampliação do financiamento privado desse nível de ensino³³:

- As reformas de 1968, no intuito da modernização das universidades, já propõem um maior entrosamento entre universidade e setor produtivo, especialmente, no que se refere à obtenção de recursos, além de recomendar cobranças de anuidades em instituições públicas;
- Na década de 80, os documentos produzidos pelo Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES) preconizam a autonomia financeira e estimulam a captação de recursos de empresas públicas ou privadas. Além disso, condicionam a alocação de recursos federais e o estabelecimento da autonomia universitária às avaliações da “produtividade” institucional dos cursos de graduação e pós-graduação e do desempenho docente, bem como promove o afastamento da ideia de indissociabilidade entre ensino e pesquisa e campo, intensificando a

³³ Uma discussão mais ampla sobre a relação entre as reformas educacionais e o financiamento do Ensino Superior está presente no capítulo 1 desta tese.

distância entre os *centros de excelência* das instituições universitárias e os que não possuem uma tradição em pesquisa consolidada;

- Na década de 90, os Governos de Collor a FHC implementaram uma maior aproximação entre universidade e mercado, a partir de: (a) incorporação de modelos de gerenciamento das empresas privadas, condicionando a distribuição de recursos às Universidades Federais a critérios e indicadores de desempenho e produtividade; (b) reduzindo, drasticamente, os recursos públicos federais às universidades, compelindo-as à busca de recursos. E, em 1996, a despeito da resistência impetrada pela ANDES, a nova LDB é sancionada enfatizando a importância da avaliação do Ensino Superior para a autonomia universitária e para a alocação de recursos às diferentes instituições, bem como conferindo às universidades a “autonomia” para receberem subvenções, doações, herança, legado e cooperações financeiras, resultantes de convênios com entidades públicas e privadas;
- Mesmo nos Governos do PT, medidas legais foram sendo implantadas no sentido de parceria público-privada, destacando-se: o PROUNI – que prevê a isenção de impostos e pagamento de mensalidades para instituições privadas, em troca de bolsas de estudos a alunos de graduação com baixa renda familiar; a Lei de Inovação Tecnológica e regulamentação das Parcerias Público-Privadas; e, mais recentemente, o Marco Legal de Ciência, Tecnologia e Inovação que permite, dentre outros aspectos, que professores em regime de dedicação exclusiva, desenvolvam pesquisas dentro de empresas e que laboratórios universitários sejam usados pela indústria para o desenvolvimento de novas tecnologias, em ambos casos, com remuneração.

Em linhas gerais, os estudos críticos sobre essas reformas fazem referência às pressões que, a partir dos anos 90, têm se intensificado, dirigidas por organismos financeiros internacionais (Banco Mundial, FMI, BID, OMC) que propõem diretrizes para as reformas da educação superior aos países em desenvolvimento, inclusive ao Brasil; e, tensionaram os governos a reduzirem os gastos públicos em educação e, em contrapartida, estimularam a diversificação das fontes de financiamento das universidades públicas. O Governo – no Brasil – tem cedido, incentivando a entrada do capital privado nas universidades, ao tempo que limita a alocação de recursos públicos

nesse nível de ensino. Vários autores assinalam que as medidas jurídicas adotadas implicaram racionalização de recursos, descentralização e avaliações gerenciais, ampliação do sistema ao menor custo possível e privatização dos sistemas educacionais (MANCEBO, 2007; MANCEBO; MAUÉS & CHAVES, 2006; VIEIRA, 2011).

Buscando fazer um panorama do financiamento da Educação Superior no Brasil nas duas últimas décadas, Fávero e Bechi (2017) referem que as estimativas do investimento público indicam sinais de mercantilização da educação superior. Para auxiliar essa tese, iniciam por uma caracterização das fontes de recursos das IES públicas e privadas no século XXI.

No que se refere às Universidades Federais, as receitas oriundas do Tesouro Nacional corresponderam a, aproximadamente, 88% do total de recursos obtidos. O restante dos recursos tem sido obtido via convênios, taxas cobradas e serviços eventuais prestados pelas instituições, distribuídos da seguinte forma: convênios/contratos com organismos públicos e/ou privados, celebrados em âmbito federal, estadual e municipal, que correspondem a 8% da receita total; e os 4% restantes referem-se a receitas próprias, ou seja, captados de formas variadas, como prestação de serviços pelas diversas unidades da instituição, incluindo a oferta de cursos de especialização *lato sensu* (autofinanciáveis) e extensão, assessorias e consultorias; a prestação de serviços ao Sistema Único de Saúde (SUS) pelos hospitais universitários (HUs), as aplicações no mercado financeiro e a cobrança de taxas, aluguéis e arrendamentos. A despesa nas IFES tem se distribuído da seguinte forma na primeira década deste século: 80% da receita total destina-se ao pagamento de pessoal e encargos sociais; em média 18% dos recursos orçamentários de cada instituição esteve vinculada às despesas de custeio e manutenção das universidades; e os 2% restantes foram destinados ao capital/investimento (FÁVERO E BECHI, 2017).

Em relação às IES privadas, ocorrem duas distintas fontes públicas para seu financiamento: o FIES e o PROUNI. O Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) proporcionou incentivos públicos diretos (títulos da dívida pública) e indiretos (isenção previdenciária) ao setor privado. Em relação ao PROUNI:

Em termos de materialidade, de 2006 a 2009 o governo renunciou a mais de R\$ 1 bilhão para a consecução dos objetivos atribuídos ao programa. De acordo com os demonstrativos dos gastos tributários da Secretária da Receita Federal (SRF) do Ministério da Fazenda, a estimativa para a renúncia de receitas via PROUNI para o ano de 2010, em valores correntes, era de R\$ 625.367.277, diminuiu para R\$ 510.901.338, em 2011, atingindo R\$ 733.904.013, em 2012. Entre 2013

e 2014, houve uma queda nos gastos indiretos de R\$ 149.825.010 (19%). No ano de 2015, registrou-se um aumento na perspectiva de investimento de 61% (R\$ 369.316.137) comparado ao ano anterior, chegando a R\$ 1.279.543.726, em 2016. Em 2017, o governo federal pretende investir, indiretamente, R\$ 1.326.928.094 na compra de vagas em IES privadas (SRF, 2007-2017, apud. FÁVERO E BECHI, 2017).

Assim, o movimento de aproximação do mercado que ganhou terreno, especialmente, a partir de dos anos 90 e foi, amplamente criticado, no final do século passado e início deste, parece seguir sendo incrementado. Fávero e Bechi (2017) referem que, nas duas últimas décadas, a forma como se estruturou e se organizou o financiamento público revelou a manutenção da tendência à redução do papel do Estado e “*ao fortalecimento da mercantilização e do empresariamento da educação superior*” (p.105). Para esses autores, isso dá-se por dois processos altamente complexos: a expansão do setor privado e a privatização interna das universidades públicas. Sobre as instituições privadas, alertam, especialmente, que, em sua maioria, não desenvolvem o ensino associado à pesquisa e extensão, haja vista o interesse em racionalização de recursos. As universidades públicas, por sua vez, continuam tendo que buscar recursos junto a outras fontes que não a do fundo público.

Os autores supracitados afirmam que a relação entre o público e o privado na educação superior tem implicado: institucionalização do controle do mercado sobre a pesquisa científica; a profissionalização da universidade e seu respectivo empresariamento; riscos à autonomia universitária e afastamento da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Além disso, consideram que o trabalho docente é, amplamente, afetado. A esse respeito, Bechi (2017) refere que:

- Os docentes vêm sendo pressionados a aumentar, quantitativamente, a produção, de modo a atender às metas de pontuações, definidas pelos órgãos de fomento à pesquisa, aos indicadores de avaliação institucional e às políticas de diversificação e racionalização dos recursos financeiros.
- Tem havido uma flexibilização contratual das relações de trabalho, por meio da incorporação de (sub) contratações temporárias de professores;
- A intensificação do regime de trabalho, em função da sobrecarga de aulas/turmas, das exigências por maior produtividade docente e do respectivo aumento da carga horária real e extraclasse;

- A flexibilização do trabalho, decorrente do incremento e/ou diversificação de tarefas a serem cumpridas;

Há um entendimento de que, em virtude desse contexto geral, ocorre um processo de privatização interna das instituições públicas de Ensino Superior e a consequente submissão do trabalho docente à lógica do capital. Nessa perspectiva, acredita-se que tem havido uma difusão do espírito empreendedor entre os pesquisadores; uma apropriação, por parte das empresas, dos projetos de pesquisa e da força de trabalho dos intelectuais que tem implicado o abandono de uma busca desinteressada pela verdade e um condicionamento das atividades docentes às regras impostas pelas organizações privadas (BECHI, 2017).

Essa compreensão do macro (relação entre economia e Ensino Superior) tem conduzido a inferências que costumam distribuir os professores em três categorias: os que aderiram à ideologia do mercado para obtenção de benefícios financeiros individuais ou outras formas de benefícios pessoais – “os vendidos”; os que, mesmo não concordando com esse modelo de financiamento, aderiram por considerar que essa seria a única opção de obter recursos necessários ao trabalho e uma terceira categoria de professores que se opõem, lutam contra e assumem o risco das consequências de trabalhar na universidade precarizada, sem esses recursos (BECHI, 2017; PINHEIRO, 2004).

Reconhecemos, nesses entendimentos, grandes contribuições à compreensão das reformas do Ensino Superior e das relevantes críticas à lamentável incorporação de vários aspectos de modelos empresariais. Alguns, inclusive, já abandonados pelas próprias empresas privadas. Entretanto, a ideia de que há apenas heterodeterminação de um sistema macro parece simplificar a efetiva participação dos professores e do trabalho real nesse processo. Como diria Schwartz (2010b), há uma complicação em pensar tudo por meio do conceito e do teórico, o que é importante, mas não suficiente para compreender a história humana.

Os efeitos dos condicionantes político-econômicos e das reformas educacionais contribuem bastante a uma compreensão profícua das inflexões do mercado e das relações que se constroem no macro; o problema é que isso jamais é suficiente para compreender como funciona em cada situação de trabalho, para cada coletivo de cada unidade acadêmica. É possível fazer interpretações, a partir de efeitos desse macro que serão equivocados por não considerarmos a situação específica: a atividade humana, a inteligência humana, os desejos humanos. A complicação está na articulação entre

atividade humana – num dado meio material, social – e as tramas disponíveis (SCHWARTZ, 2010b).

Para uma melhor compreensão de como o macro e o micro devem ser articulados para a compreensão de uma situação de trabalho, resgatamos a ideia de “trama e urdidura” cunhada por Daniellou (2004a):

Em suas atividades, os homens e mulheres, no trabalho, tecem. A *trama* seriam os fios que os ligam a um processo técnico, a propriedades da matéria, a ferramentas ou a clientes, a políticas econômicas – eventualmente elaboradas em outro continente – a regras formais, ao controle de outras pessoas. No caso da *urdidura*, ei-la ligada à sua própria história, a seu corpo que aprende e envelhece; a uma multidão de experiências de trabalho e de vida; a diversos grupos sociais que lhes oferecem saberes, valores, regras com os quais compõem dia após dia [...] (DANIELLOU; 2004a, p.01).

Essa ideia de trama e urdidura é retomada por Duraffourg; Duc; Durrive (2010) e Schwartz (2010b).

Duraffourg – em Duraffourg; Duc; Durrive (2010) – argumenta que se deve cuidar em evitar tratar, de forma abstrata, fenômenos gerais e, ao mesmo tempo, evitar ficar, exclusivamente, no nível do vivido. Para ele, as duas situações seriam massacres. Por um lado, ao se ater, de forma abstrata, aos fenômenos gerais para tratar dos problemas sempre singulares, deixa-se escapar, completamente, o concreto do trabalho, e as pessoas não se identificam. Por outro lado, ficar, exclusivamente, no nível do vivido implicaria bloquear a relação com o contexto. Assim, refere que:

[...] trata-se de resistir à tentação de se refugiar na denúncia em geral, de conceitualizar precocemente, para, ao contrário, respeitar sempre as situações concretas; trata-se de se recusar a reduzir, de imediato, a riqueza das situações para que elas entrem, à força, se for preciso, nas categorias preestabelecidas das disciplinas (DURAFFOURG; DUC; DURRIVE, 2010, p. 63).

Comungando deste argumento, afasta-se de um discurso denúncia e de uma classificação geral dos docentes como: aqueles que se sujeitam por interesses pessoais ou em uma servidão voluntária por não visualizarem outras opções; e os professores que se opõem e reivindicam mudanças. Afasta-se, também, de uma ideia de reformas neoliberais como pensadas, concebidas e determinadas apenas no macropolítico, como se o processo de trabalho fosse desarticulado da história, das situações específicas; como se a história

fosse, unicamente, heterodeterminada por uma entidade abstrata, o capitalismo. Pois, como refere Schwartz (2010b), é preciso ser prudente e ir ver caso a caso.

Os professores do IComp não se identificariam com essas classificações gerais e abstratas de professores: nem interesses pessoais, nem servidão voluntária; eles afirmaram que aderem à parceria público privada por: atribuir à possibilidade de obtenção de recursos financeiros no setor privado como promotor de autonomia e desenvolvimento do Instituto; e, por acreditarem que podem promover o fortalecimento do público quando complementando financiamento, conferindo melhores condições de trabalho e melhor qualidade da formação, ao possibilitar o encontro dos estudantes com demandas reais das empresas. Além disso, referem que é possível obter financiamento privado, sem perder autonomia e que não acreditam que isso implique privatização interna à universidade.

O discurso denúncia e as teorias gerais e abstratas podem colocar em risco a dialética da trama e da urdidura, que é o próprio cerne da atividade. E Schwartz (2010b) sinaliza que a articulação entre trama e urdidura produz modos diferentes de trabalhar, faz emergir alternativas.

[...] porque na articulação trama e urdidura, existem todos os tipos de *trabalhar de outra maneira*, modos de inventividade humana, ligados aos valores que mobilizam as pessoas para encontrar maneiras de gerir essas articulações da trama e da urdidura. E por trás da produção dessa dialética, existe também o que eu nomearia de *reservas de alternativas*. [...] é por isso que a imagem da trama e da urdidura permite compreender não somente como a história se faz, mas também como ela pode vir a se fazer (SCHWARTZ, 2010b, p. 109).

Entre os professores que buscam um benefício pessoal, a partir do recurso ao financiamento privado, e os militantes que se opõem, veementemente, a qualquer possibilidade de financiamento privado, há várias possibilidades, reservas de alternativas, debates, escolhas e compromissos coletivos que singularizam cada situação e impedem generalizações.

Assim, entre inflexões do mercado e o bem comum, coloca-se o debate sobre quem deve financiar a universidade federal, o Governo (recursos públicos) e/ou a Empresa (capital privado). Para avançar na discussão sobre os debates de valores que se colocam a este respeito, recorremos a Durrive e Schwartz (2008) que concebem *valores* – no sentido subjetivo – como o peso que é atribuído às coisas, hierarquizando-as em acordo com as preferências particulares. Os valores não são inventados pelo indivíduo, mas, a ele, é permitido singularizá-los, pelo menos, parcialmente, a partir de suas preferências. Esses autores diferenciam os valores em:

- Dimensionados – que seriam aqueles cujos limites são conhecidos, que correspondem a medidas, a quantidades: aqueles do espaço nomeadamente ocupado pelo mercado, mas também por meio das avaliações, critérios e indicadores quantitativos.
- Sem dimensão - são os do político, do “bem comum” (a saúde, a educação).

Esse debate entre valores dimensionáveis do mercado e valores sem dimensão compõem o que Schwartz (2010d), pensando a realidade atual e buscando entender como a história vem se construindo, apresenta como esquema tripolar caracterizado por: (a) um polo “orientado por valores mercantis” – o polo do mercado -; (b) um polo do bem viver, do bem comum, que se espera que seja assumido por instituições, como as de cunho político – a missão desse polo político é tentar fazer valer os valores do bem comum, valores sem dimensão que são reivindicados ao Estado; (c) e um polo do trabalho, da gestão e do “uso de si”, da atividade humana – sem esse polo, a pessoa estaria fora da história humana, e esta seria vista como mecânica.

Nesse sentido, em um “mundo de valores”, não existe um limite claro, ou uma hierarquização óbvia entre os valores. No caso do Ensino Superior, à necessidade de seu financiamento, impõem-se valores de mercado; sem que, contudo, percam-se os valores de universalidade. Uns são trabalhados pelos outros. Assim, o Ensino Superior que, a princípio, é um valor sem dimensão, depende de recursos, que, no caso do Brasil, habitualmente, eram alocados pela União. Entretanto, desde a década de 90, essa alocação de recursos vem sendo, sistematicamente substituída, por outras fontes de financiamento, em especial, oriundas do setor privado.

As tensões entre o polo político e o mercantil são inevitáveis. E a crítica que se faz – e que se revela contundente – é que, com a redução de recursos repassados do Estado, os professores são impelidos a buscar formas alternativas de financiamento, dentre as quais estão as pesquisas encomendadas – muitas vezes, pelo setor privado –; submissão de projetos a editais de fomento e a cobrança de mensalidades em cursos de pós-graduação *lato sensu*. Essas alternativas, por vezes, podem subjugar as escolhas dos docentes aos interesses do mercado, limitando sua autonomia na escolha do que pesquisar, em que situações intervir e sobre o que ensinar. Entretanto, essa não é a única alternativa.

“Reservas de alternativas” emergem, quando os professores colocam em debate os valores do mercado e os valores políticos e tomam decisões, construindo sua atividade. Entre o ceder ao financiamento e pressões do mercado e manter sua autonomia no sentido de uma atividade voltada ao bem comum, há diversidade de possibilidades que colocam a atividade docente, mais ou menos próxima, de um ou outro polo. A forma de gerir é diferenciada para cada instituição e em cada unidade acadêmica, então, em algumas, pode acontecer uma introdução, maior ou menor, dos valores de mercado. Assim, é, na atividade docente, na forma como os professores decidem gerir suas atividades de pesquisa, ensino e intervenções que as normas antecedentes da política e do mercado são “renormatizadas”. Muitos autores sugerem que o mercado tem ganhado esse debate no âmbito do Ensino Superior (CHAUÍ, 2001; MANCEBO, MAUÉS, CHAVES, 2006; OLIVEIRA, PASCHOALINO, ROCHA, 2012).

Entre o ceder/resistir ao intento neoliberal, além da gestão individual implementada pelos docentes, algumas entidades coletivas, dentre as quais destaca-se o ANDES-SN, produzem efeitos sobre as correlações de força do polo político, tentando limitar a sujeição ao polo do mercado. Além de se opor às reformas do Ensino Superior, o ANDES – SN vem demandando do governo sua implicação com os valores do bem comum. A esse respeito, Schwartz (2010d) propõe que, por intermédio de entidades coletivas como essa, exerce-se pressão sobre as relações de forças políticas na gestão do “bem comum” e volta-se ao polo do mercado.

Então, pensando o Ensino Superior Público, sob a ótica do espaço tripolar proposto por Schwartz (2010d), pode-se dizer que as pressões, advindas do polo do mercado, têm se intensificado a partir dos nos 90, operadas, especialmente, pelo Banco Mundial (BM) e Organização Mundial do Comércio (OMC) que, com interesse no mercado brasileiro, atraem o Governo. O Governo tem cedido, incentivando a entrada do capital privado nas universidades, ao tempo que limita a alocação de recursos públicos nesse nível de ensino. Entretanto, a resistência que passa pela atividade docente e sindical reorganiza os polos político e do mercado.

Mas, é no âmbito da situação específica, da atividade, que se faz a história. E, a partir da articulação entre macro e micro, entre trama e urdidura, a partir do debate de valores que os professores do IComp têm feito suas escolhas, a saber: (a) optaram pela adesão ao financiamento privado, como estratégia para garantir autonomia; (b) dimensionaram a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, como algo a ser desenvolvido pelo coletivo de professores da unidade; (c) buscam atender aos critérios de

avaliação que permitam um bom coeficiente de avaliação dos cursos de graduação e pós graduação, mesmo discordando do modelo de avaliação – o que têm implicações na qualidade e na saúde deles, como será discutido no próximo capítulo.

Os professores do IComp advogam que o financiamento privado pode ser obtido, sem que este financiamento imponha formas específicas e/ou subjugu o trabalho docente aos interesses organizacionais. Essa aproximação do mercado está presente na concepção de autonomia dos professores do IComp. Acreditam que a Computação é uma área na qual, para ter autonomia (fazer/pesquisar o que se quer), é necessária ampla obtenção de recursos financeiros. Sinalizam que, ao optar pela adesão à obtenção de recursos privados, colocam em debate os interesses do capital e os valores do bem comum (autonomia e qualidade); não o fazem de forma indiscriminada, mas, quando acreditam que os benefícios contemplarão, mais amplamente, a unidade e/ou universidade, e não a empresa. Eles não entendem o financiamento privado como uma privatização por dentro. Pelo contrário, eles acreditam que esse é um meio de injeção de recursos privados no público. Por isso, eles almejam uma maior aproximação da indústria e maior obtenção de recursos. Mas, essa ampliação da obtenção de recursos é limitada pelo interesse em autonomia e pela burocracia e morosidade dos processos no âmbito da Universidade.

No que se refere ao tripé ensino, pesquisa e extensão, os professores do IComp – ao colocarem em debate valores do bem-comum e valores dimensionáveis – têm priorizado o que tem que ser feito (disciplinas, atividades administrativas), e o que é valorizado (pesquisa/orientação). As atividades de extensão são as que têm obtido menos mobilização dos professores do IComp. Entretanto, há um investimento em tentativas de articulação, especialmente, entre ensino e pesquisa, principalmente, no âmbito da pós-graduação. Mas também, sinalizam para os projetos de Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) como atividades de pesquisa articulada à intervenção. Diante da dificuldade de um mesmo professor desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão, eles defendem a ideia de que as atividades de ensino, pesquisa e extensão devam ser desenvolvidas na unidade, não havendo necessidade de que todos os professores desenvolvam todas as atividades que compõem esse tripé. A esse respeito, Alvarez (2000) defende que o princípio da indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão deveria ser um princípio institucional; e não algo a ser feito por cada professor.

Contudo, é a possibilidade de desenvolver atividades de pesquisa, ensino e extensão que tem permitido conferir maior qualidade à formação dos discentes, enquanto possibilita, também, um maior desenvolvimento dos professores/pesquisadores e realizar

pesquisas e intervenções – além das atividades de ensino – tem funcionado como promotor de prazer, além de mobilizar a inserção e a permanência destes professores no Ensino Público Federal. Entretanto, mais que uma *indissociabilidade* entre pesquisa, ensino e extensão, há uma coexistência entre os três, que, somada às atividades administrativas e de gerenciamento, implicam sobrecarga de trabalho e o não registro de ações e/ou eventos como atividades de extensão ampliam a invisibilidade do trabalho.

Evidenciam-se, nessas escolhas, os constrangimentos do macro: os modelos de gerenciamento, as formas de avaliação e as normas antecedentes são condicionantes que, ao serem colocados em debate na situação específica de trabalho, têm produzido uma forma de fazer o trabalho docente em universidade pública federal. E, se por um lado, os professores participantes da pesquisa alegam conseguir gerir a relação com as empresas privadas, no sentido de garantir a autonomia; por outro, o financiamento público e sistemas avaliativos da graduação e pós-graduação são apontados como mais difíceis de gerir, limitando a autonomia e implicando uma sobrecarga.

As formas de avaliação, assim como a possibilidade de obtenção de financiamento público para atividades de pesquisa, têm influenciado na escolha sobre o que pesquisar e a que atividades dedicar mais tempo. E, apesar de discordarem dos critérios de avaliação – por considerarem que estes implicam intensificação, sobrecarga e sofrimento -, optam por tentar atendê-los, no sentido da obtenção de bons coeficientes aos cursos de graduação e pós-graduação. Mas, mesmo neste caso, há indícios de que não é uma mera sujeição, visto que os professores referem que se queixam e que entendem que, paralelamente, devem lutar por mudanças no sistema avaliativo e de financiamento público, ao entenderem que quem tem gerenciado esse processo são os próprios pares, professores e não uma entidade anônima e abstrata.

Eles referem reconhecer a necessidade e a importância da avaliação. Atribuem legitimidade à avaliação e desejam ser avaliados por seu trabalho real – por toda a mobilização, por toda a contribuição que conferem à universidade. Mas, não, por este modelo de avaliação quantitativa imposta, reducionista e economicista, cujas propostas preveem o pagamento de gratificações e o financiamento de pesquisas, conforme a produtividade. Há necessidade de dar visibilidade à complexidade deste trabalho, objetivando reconhecimento e valorização, para além da meritocracia, baseada em produção quantitativa de *papers*.

Além disso, como já indicou Alvarez (2000), todo o trabalho burocrático, administrativo, de negociação, os debates que se colocam, o planejar, o pensar fica

invisível, não é considerado produção. Há todo um *zelo*, mobilização. Os professores contribuem, no sentido da excelência e qualidade da graduação e pós-graduação. A invisibilidade e o não reconhecimento dessa contribuição pela sociedade em geral – “Você só dá aula? Só na UFAM?” – afeta esses professores que vivenciam sofrimento, ao sentirem que seu trabalho não é compreendido, não é valorizado e/ou reconhecido.

Os professores desta unidade têm criado algumas estratégias, no sentido de dar visibilidade aos investimentos (contribuições) que têm conferido à Universidade. Além disso, sinalizam para situações em que se sentiram reconhecidos, especialmente por colegas, seja da própria UF ou de outras universidades nacionais e de outros países.

Ao apresentar a forma como a autonomia universitária e o tripé ensino-pesquisa-extensão foram dimensionados no IComp, busca-se, não propor esta como melhor forma ou única de se trabalhar, mas sinalizar para os debates e as infinitas possibilidades que não podem ser vistas no geral. Evidencia-se que há docentes trabalhando de certa maneira, a partir de determinados valores e que pensam, de forma distinta, do que é proposto pelos movimentos e/ou publicações da área. E, talvez, para se reconhecer como classe, seja necessário evitar a polarização dos docentes, a partir da criação de reais espaços públicos de trocas, espaços políticos, respeitosos.

Evidencia-se que as escolhas, realizadas por esse coletivo, implicam “abrir mão” e riscos que, talvez, outros grupos de professores optem por não assumir, e considerem outras escolhas mais coerentes com seus valores e possibilidades. Para os professores do IComp, por vezes, é necessário abrir mão de atividades referentes ao ensino e extensão, as quais consideram relevantes; nem sempre, é possível optar por pesquisar o que se deseja; além disso, relatam temer que as escolhas, em termos de pesquisa e pós-graduação, estejam implicando sobrecarga de alguns professores para poderem gerenciar e dar conta e uma divisão dos professores em “classes”.

CAPÍTULO 6 – GÊNERO, SAÚDE E TRABALHO NO ICOMP

Ficou patente a mobilização de professores do IComp para que o trabalho acontecesse, os investimentos e a abdicação necessários à construção da atividade coletiva. Por vezes, evidenciou-se uma “sobrecarga de trabalho” – naturalizada pelo coletivo–, entendida por esses professores como necessária à “produção”, ou seja, imperiosa para garantir os níveis de produtividade requeridos para manutenção ou para a ampliação dos índices de avaliação, especialmente, no que se refere à pós-graduação. A esse respeito, o entendimento de que é necessário trabalhar mais do que as 40h prescritas para dar conta dessas exigências de produtividade foi explicitado em falas como:

Vou só abrir um parêntese aqui, que o Guajará me dizia que, se você é produtivo, você tem que fazer isso! [...]. Se você só trabalha no horário normal, você não chega no nível de produtividade, de ser produtivo (Tabatinga, Quarto Encontro).

“Ser produtivo”, portanto, depende de um engajamento extra, de uma escolha pessoal. Além das escolhas, das normas e dos valores coletivos, os professores colocam em debate valores pessoais e conferem maior ou menor centralidade ao trabalho em suas vidas. Destarte, vão se configurando formas de inserção, de adesão e de realização das atividades de trabalho, de maneira particular, para cada professor.

Assim, ao falar da produtividade e da classificação dos professores em “produtivos” e “não-produtivos”, faz-se *mister* refletir sobre as variabilidades humanas. E, sobretudo, deve-se evitar um discurso de culpabilização dos professores que não alcançam as “metas de produtividade”; considerá-los não-competentes ou “resistentes” ao trabalho é negar a particularidade de cada caso e uma gama de aspectos do real do trabalho e da vida de cada uma dessas pessoas.

Ao colocar em questão as ideias de “resistência à mudança, ao trabalho ou ao recrutamento”, Duraffourg; Duc; Durrive (2010) defendem a necessidade de ver os aspectos individuais, subjetivos e considerar a relação espaço de trabalho e espaço doméstico.

A análise da construção histórica do IComp, sua constituição enquanto coletivo e toda a mobilização implicada na sua construção, consolidação e desenvolvimento evidenciam o interesse desses trabalhadores no avanço da Unidade. Em geral, os professores concordam com o crescimento, prezam pela excelência e têm interesse em que haja elevação dos índices de avaliação na graduação e na pós-graduação; eles

concordam em buscar atender aos critérios e se mobilizam neste sentido. Assim, não é coerente considerar que os professores que não alcançam as metas de produtividade – ou não estão na pós-graduação – opõem-se ou não estão mobilizados ao crescimento da Unidade. Mais do que “resistência” a esse trabalho, foram encontradas formas diferentes de adesão a esse projeto comum.

Falando das diferenças interpessoais, Duraffourg; Duc; Durrive (2010) alertam para o fato de que todas as realidades de trabalho se colocam em termos diferentes quando se é solteiro ou recém-casado, se tem filhos pequenos, adolescentes, crescidos, ou filhos que já tenham saído de casa etc. Essa relação entre as diferentes configurações de vida familiar e sua relação com o trabalho foi evocada nas seguintes falas dos professores do IComp:

A minha escolha é trabalhar 40 horas por semana. Isso não é fácil! O trabalho tem um papel muito importante na minha vida, mas também não é central, e também isso não é fácil, de não ficar toda hora pensando em trabalho. O que você vai fazer, o que você vai orientar, não é fácil. [...] mas, isso me limita muito. Limita o quanto eu consigo fazer, o quanto eu consigo me inserir, até porque eu tenho as minhas próprias limitações, né? Então, limita muito, mas, pelo menos, foi uma escolha que eu fiz. Eu tenho família³⁴ (Professora, Quarto Encontro).

O meu não é 40 horas, mas estou com algumas tarefas que eu tenho que fazer, porque é muito, mas não é o central da minha vida. Eu tenho duas filhas pequenas, então eu tento organizar isso aí, nem sempre [...] Duas filhas e um marido para cuidar. Aí, ele fica: alguém escreve o *paper* pelo outro, enquanto o outro dá conta da casa. [...]. É, alguém toma conta da casa, mas é difícil! Às vezes, você se organiza para sair com as meninas domingo à noite, e está preparando aula de uma disciplina nova que você inventou de dar, que é segunda-feira, 8 horas da manhã. Então, às vezes, se eu não me organizar, os meus horários ficam complicados, mas eu tento não deixar de atender minhas filhas. Essa é uma questão pessoal (Professora, Quarto Encontro).

Eu tenho dois filhos, uma de 25 anos, já, que está no mestrado e um de 16. Então, é muito tranquilo em casa (Professor, Quarto Encontro).

O meu caso é o extremo da balança. Eu não tenho filhos. Eu tenho um marido que está aqui no IComp também, que entende tudo isso daí. Então, eu trabalho, tranquilamente, no mínimo, umas 60 horas por semana, 80 horas por semana, em algumas semanas, e com muita tranquilidade. E, assim, qual foi o último final de semana que eu não trabalhei? Eu não lembro! A coisa mais rara é eu dizer assim: “Esse sábado eu não trabalhei”. Invariavelmente, no domingo eu trabalharei e

³⁴ Nessa sessão, que conta com relatos mais pessoais dos participantes da pesquisa, optou-se por não usar o codinome. Foi usada apenas a flexão de gênero: professor/professora para auxiliar a análise. Assim, mesmo que haja mais detalhes sobre aspectos individuais nesta sessão, exclui-se a possibilidade de que estes sejam relacionados às falas das outras sessões.

trabalharei em muitas coisas porque eu tenho muitos orientandos. [...]. Ah, não, a minha vida, o trabalho permeia a minha vida por completo, não tem como, não tem jeito (Professora, Quarto Encontro).

Complementando a fala desta última professora, um professor refere: “*Eu nunca fui extremo como a [nome da professora]. Ela é a mais produtiva já tem um certo tempo!*”

Outro professor refere, ainda, só conseguir dedicar tanto tempo ao trabalho nos períodos em que está sem os filhos, visto que possui guarda compartilhada:

No meu caso pessoal, é mais louco que a maioria. Eu vivo duas vidas diferentes. Eu tenho a guarda compartilhada dos filhos. Eu tenho três filhos. Então, durante um período, eu estou com os filhos, durante outro período, eu não estou. Quando eu não estou com os filhos, eu sou que nem a [nome da professora], só existe isso na vida, então, dá para ser totalmente *workaholic* (Professor, Quarto Encontro).

Então, mesmo que haja mobilização e o interesse em contribuir com a Unidade, a maneira de interpretar e de se engajar nas atividades é totalmente diferente na vida de cada uma dessas pessoas. A centralidade que o trabalho possui em suas vidas e o tempo dedicado a essas atividades é diferente, especialmente, no que se refere ao gênero, estado civil, e a existência ou não de filhos e a idade destes. Cada caso é único e são vastas as relações que atravessam a forma como os professores aderem mais ou menos às metas de produção prescritas pela Unidade; dedicam mais ou menos tempo ao trabalho.

Considerar as variabilidades humanas intersubjetivas é considerar qualificações e competências diversas para cada um dos profissionais, suas limitações e potenciais – *porque eu tenho as minhas próprias limitações, né?* –; as experiências ampliam essa diversidade, particularizam a atividade. Mas, essas variabilidades referem-se também ao contexto, a exemplo de fatores sociais e econômicos que podem funcionar como mais limitadores ou propulsores das formas de engajamento no trabalho. A atividade na interface com múltiplas variáveis, um contexto socioeconômico e as condições técnicas (um meio infiel) revela um professor situado (em suas possibilidades, singularidades e complexidade) e a necessidade em discutir constrangimentos sistêmicos no trabalho docente.

Ao referir-se ao “tempo” dedicado ao trabalho docente, os professores sinalizam para relações com as atividades reprodutivas, com o espaço doméstico, bem como com as desigualdades nessas relações.

Além das diferenças entre os professores, também foi possível identificar transformações na relação com o trabalho no decorrer da vida destes – variabilidades

humanas intrassubjetivas. Foram relatados momentos específicos de vida e/ou transformações em suas histórias profissionais e familiares que implicaram mudanças na relação com o trabalho para uma mesma pessoa:

Eu já fui assim e, naquela época, em que a gente tinha que fazer um monte de coisa, né? Talvez, a sobreposição maior não era a pós-graduação, era a parte administrativa. E aí, a gente tinha que fazer um monte de coisa, tinha um monte de coisa. O cara mal entrou, eu mal entrei, no primeiro ano, já tive que ser coordenador do curso. Sabia nem como que era para coordenar curso nem nada. Então, isso sobrepunha muito. Aí, tinham essas coisas. Era fácil trabalhar 60 horas por semana, né? [...]. Aí, fui para o doutorado, voltei, quando volta do doutorado com aquele gás todo, ainda um pouco, mas já menos, já comecei menos [...]. Aí, depois, filho. Aí, pronto, acabou-se tudo! Aí, acabou-se tudo. E aí, é o contrário. Eu já não tenho mais paciência para ficar trabalhando mais do que 40 horas. Eu não quero, aí é uma decisão, é aquele ponto (Professor, Quarto Encontro).

Eu tive até uma época que eu não tive escolha, né? Eu fui esposa do pesquisador com filho pequeno. Então, eu tive que, ou ele estava corrigindo artigo, ou ele estava escrevendo artigo [...]. Então, não deu para levar. Quando eu levava trabalho para casa, era depois que eu colocava as meninas para dormir, aí eu cheguei a ter que fazer isso, porque eu tinha que sair cinco horas da tarde, quatro e meia, cinco horas para pegar na escola e aí, eu botava as meninas para dormir e, oito e meia da noite, eu estava preparando aula, e aí: “por que que eu peguei essa disciplina nova para dar? Por quê?”

E o que aconteceu? Eu sou casado há cinco anos. Quando eu entrei aqui, eu estava prestes a casar, e aí, no início, essas coisas de “ah, a gente não tem tempo. A gente tem muita coisa para fazer”. Então, o que eu fazia? Eu chegava aqui – eu não vinha de manhã. Eu venho tarde e noite porque eu dou aula no curso noturno – e eu chegava em casa e ia para o computador. E aí, um dia, uma frase simples que a [nome da esposa] falou: “pô, você chega aqui e vai direto para o computador” e aí, naquele dia, isso foi no primeiro ano de casamento, eu: “cheguei em casa, não vou mais tocar no computador, a não ser raras exceções, mas não vai ser um comportamento padrão” (Professor, Quarto Encontro).

Eu lembro, quando eu voltei do doutorado, eu trabalhava de manhã, de tarde e de noite. Eu coordenava um curso de pós-graduação. Eu tinha dois projetos e participava do [Nome do Projeto]. Então, assim, eu chegava e não tinha nada para fazer mais, aí teve um momento que, eu estava casado, e ela: “bom, você fica na UFAM até a hora que você quiser, mas quando chegar em casa não traz nada de computador”. Foi a partir daí que eu comecei a diminuir meu ritmo, né? Então, eu já saí daqui 1 hora da manhã, corrigindo trabalho, prova. [...] Mas, a partir desse momento, eu comecei a pensar em mim. Eu não vou pensar no trabalho. [...] Eu tive oportunidade de sair e acompanhar cônjuge, aí foi quando eu comecei a pensar: “não, eu tenho uma família, eu tenho filho, eu tenho não sei o quê” e foi uma opção minha. Hoje, eu abro mão do trabalho sempre que possível. Tem momento que é impossível, mas,

hoje, por exemplo, já não parei de trabalhar o dia todo, né? Segunda-feira é o pior dia para mim (Professor, Quarto Encontro).

Portanto, no decorrer da carreira acadêmica, esses professores não mantêm um mesmo ritmo; o tempo dedicado ao trabalho docente varia no decorrer de suas vidas; e, como será discutido adiante, também os níveis de produtividade variam no decorrer de suas histórias de vida. Um professor pode dedicar mais tempo à Universidade durante os primeiros anos da carreira sendo solteiro e sem filhos; reduzir o tempo dedicado ao trabalho quando casa e tem filhos; intensificar a participação na pós-graduação e na produção de artigos após períodos de formação (mestrado, doutorado); diminuir essa intensidade por outras variáveis sociais, econômicas; e, pode intensificar novamente sua relação com o trabalho a partir da saída dos filhos de casa. Além disso, a participação pode oscilar entre as atividades-fim e/ou atividades de gerenciamento. Como bem explicita Wisner (1994), os resultados de experiências de um curto espaço de tempo não podem ser generalizados para um tempo maior; além disso, algumas dessas mudanças acontecem também a curto prazo.

Então, a interdependência entre vida de trabalho e vida pessoal, as mudanças pontuais e/ou processuais na história de vida e profissional desses professores têm implicações que não podem ser previstas, mas que devem ser consideradas pelos coletivos de trabalhadores ao construírem as normas e os critérios de produção da Unidade. Visto que é a sinergia entre esses elementos em um equilíbrio dinâmico – inscrito num tempo – que transforma a atividade e cria formas diversas de trabalhar. A reflexão sobre esses aspectos pode ser potente ao conhecimento/reconhecimento do trabalho do outro, bem como à construção de normas coletivas.

A discussão desenvolvida, particularmente, no Quarto e Sexto Encontros no IComp, sobre esses aspectos mobilizou algumas reflexões, em especial, no que se refere à Divisão Sexual e Saúde no Trabalho.

6.1. A temporalidade nas esferas produtivas e reprodutivas e a Divisão Sexual no Trabalho

Inicialmente, a “Divisão Sexual do Trabalho” não fora incorporada como um dos principais temas de análise nessa pesquisa; nem o projeto de pesquisa, nem o roteiro de entrevista contemplou essa questão. Entretanto, desde os primeiros contatos para as entrevistas individuais, algumas professoras sinalizaram para preocupação de que fossem

entrevistadas mulheres e de que os Encontros não contassem apenas com a presença de professores do sexo masculino. Durante as visitas, algumas mulheres questionaram: “Você já entrevistou alguma professora? Quantas mulheres você entrevistou? A maioria dos professores é homem, mas você vai incluir mulheres na pesquisa, né?”

Essas primeiras sinalizações de que havia uma preocupação com questões relativas à Divisão Sexual do Trabalho partiram, especialmente, de professoras vinculadas a um projeto denominado Cunhatã Digital. Esse projeto propõe-se a estimular a maior participação das mulheres da região amazônica na área de Ciência e Tecnologia, estimular a interação entre mulheres profissionais e meninas em formação, bem como o ingresso de mulheres em cursos de graduação no Instituto de Computação da Universidade Federal do Amazonas (ICOMP/UFAM); faz parte de um movimento nacional (Meninas Digitais), apoiado pelo *Women in Information Technology* (WIT).

As preocupações dessas professoras parecem alinhadas com as inquietações, relatadas em pesquisas nacionais, especialmente no que se refere à inserção de mulheres em ciência e tecnologia e, mais especificamente, em Computação. Estado da arte construído por Freitas e Luz (2017), caracterizou essa preocupação no que se refere à ciência e à tecnologia; enquanto Maia (2017) discute a presença feminina nos cursos superiores brasileiros do campo da computação.

Freitas e Luz (2017) desenvolveram uma pesquisa bibliográfica de estudos sobre gênero, ciência e tecnologia no Brasil, a partir de artigos publicados em quatro periódicos brasileiros de destaque na área de gênero, no período de 2000 a 2015: *Cadernos Pagu* (cad.pagu) do Núcleo de estudos de gênero – Pagu, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); *Revista Estudos Feministas* (REF) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); *Cadernos de Gênero e Tecnologia* (CGTec) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e *Revista Feminismos* (Feminismos) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Dentre as principais considerações a partir desse levantamento, os autores sinalizam que as pesquisas na área confluem, principalmente, no sentido de que: (a) a ciência e a tecnologia têm sido um espaço historicamente masculino, sendo relatadas dificuldades encontradas pelas mulheres em romper as barreiras e ascender em suas atividades; o que foi, comumente ilustrado, pela história de vida das pioneiras em Ciência e Tecnologia (C&T); (b) mesmo atualmente, há barreiras e dificuldades enfrentadas por mulheres que escolhem atuar, profissionalmente, nessas áreas, incluindo as dificuldades relativas à relação vida profissional/pessoal e familiar; e, (c) em geral, as pesquisas indicam avanços que as mulheres têm conquistado nessas áreas,

principalmente, no que se refere ao crescente número de mulheres que optam por cursos de áreas científicas e tecnológicas.

Maia (2017) apresenta uma discussão sobre a presença feminina nos cursos superiores brasileiros do campo da Computação, a partir de dados do Censo de Ensino Superior/MEC nos anos de 2000 a 2013. A autora refere que, diferentemente do que as pesquisas mais amplas em relação à ciência e tecnologia têm indicado, o caso da computação, nesse período, caminha em sentido inverso, na medida em que, enquanto o número de concluintes homens cresceu 98%, o de mulheres decresceu 8%, o que difere do que vem ocorrendo no Ensino Superior brasileiro, mesmo quando comparado a campos masculinizados, como o da engenharia. A autora complementa que, em um movimento diverso, no mesmo período, cursos de carreiras tradicionais como direito, engenharia, medicina e arquitetura experimentaram incremento no número de concluintes mulheres (exceto Direito, em 2013). A autora amplia a reflexão acerca da questão a partir de depoimentos de 09 (nove) mulheres graduadas em computação e gerentes em empresas de Tecnologia da Informação (TI) e relaciona como considerações relevantes: (a) o indicativo de que os padrões de gênero presentes já na fase universitária vêm restringindo a representação das mulheres no mercado de trabalho do setor; (b) o acesso das mulheres qualificadas a postos de liderança é limitado; (c) a Divisão Sexual do Trabalho reproduz-se, visto que estudantes e trabalhadoras do campo da Computação somam às suas atividades, as tarefas domésticas, especialmente, a de cuidado dos filhos. A partir dessa compreensão, a autora conclui que é possível indicar que a manifestação de estereótipos, discriminações e constrangimentos têm caráter contínuo, acompanhando toda a trajetória das profissionais da área (MAIA, 2017).

Essas preocupações e reflexões que, inicialmente, surgiram de formas pontuais nos questionamentos de algumas professoras, ganham vulto na pesquisa, durante o Quarto Encontro no IComp. A reflexão sobre como o casamento e os filhos afetam mais o trabalho e a “produção” das professoras do que dos professores começa a ser mencionada. Uma discussão sobre as diferentes formas de adesão ao trabalho e ao tempo dedicado à atividade docente sinalizou para diferenças no trabalho de homens e de mulheres, especialmente, no que se refere à relação espaço de produção e de reprodução.

No Brasil, a despeito do aumento da inserção feminina no trabalho remunerado, as mulheres têm uma jornada total (remunerada somada à doméstica) superior à dos homens, visto que seu ingresso no mercado de trabalho não contou com proporcional redução da jornada em afazeres domésticos. É, portanto, necessário considerar o núcleo

familiar, dada sua ampla implicação e possibilidades de transformações na direção da igualdade de gênero (BRITO; NEVES; OLIVEIRA; ROTENBERG, 2012).

A esse respeito, Moschkovich e Almeida (2015) referem que a carreira acadêmica no Ensino Superior público, poderia, pelo menos, hipoteticamente, conferir condições mais favoráveis para superar a desvantagem feminina encontrada em outros contextos organizacionais, visto que se trata de uma carreira que garante estabilidade no emprego, além de as decisões de promoção serem tomadas pelos os próprios pares, num sistema de gestão colegiada. Além disso, no Ensino Superior Público, em tese, as mulheres teriam os mesmos salários e as mesmas condições de acesso ao topo da carreira.

Entretanto, na prática, as professoras dessa unidade relatam situações que sinalizam para a existência de desvantagens, especialmente, quando se considera a relação com o espaço doméstico, de reprodução que, por vezes, impõe limites suplementares ao crescimento na carreira, em relação aos homens.

Eu acho assim, claro que vai muito da escolha de cada um, do estilo de vida de cada um, do que alguém gosta mais ou menos de fazer. Mas, eu acho que vai muito também da sua vida pessoal, do apoio que você tem. Porque, se você não tiver apoio, você não dá conta. Ou você opta, tipo a [nome da professora]; a [nome da professora] não tem filho. Filho, de fato, o [nome do professor] falou, o [nome do professor] tem a vida dupla dele: quando ele está com os filhos e quando ele está sem os filhos; quando ele é um pai solteiro e quando ele é um homem solteiro, né? Então, assim, no meu caso, por exemplo, eu estou casada de novo há pouco tempo, mas eu fiquei muito tempo separada e eu tinha uma filha pequena. Então, eu chegava em casa e não dava para trabalhar. Não dá! Porque quem tem que fazer comida sou eu. Quem tem que fazer tarefa sou eu. Quem tem que levar na escola sou eu. Quem tem que pegar na escola sou eu. Quem tem que levar para o inglês, quem tem que fazer... E, hoje, assim, eu estou casada de novo. Claro, o [nome do esposo] me ajuda muito, mas ele não é o pai da [nome da filha]. Então, tem coisas que a tarefa é minha. O pai dela não mora aqui, em Manaus. Quando você consegue fazer essa rede de apoio, pode ser com o marido, com a esposa, às vezes, com a avó, com um tio, você consegue mais tempo até para ter ideias porque, senão, aquelas coisas te envolvem tanto, envolvem tanto a tua cabeça, que, às vezes, até quando você está aqui, você não consegue desligar de outras coisas que estão ali, “ah, tá, eu tenho que corrigir essas provas”, mas aí... quebra o ritmo. Eu não posso pegar e dizer assim: “deixa eu terminar a minha ideia para eu ir fazer a comida para minha filha que está com fome. Não dá para fazer isso” [...]. Então, assim, de fato, não dá para você, mesmo se eu quisesse – que também não é algo que eu queira – mas, mesmo se eu quisesse, não dava pra trabalhar sessenta horas por semana. Mas, eu acho que é isso. É escolha! Eu podia ter escolhido não ter filho, eu podia ter escolhido. É, você, você faz as suas escolhas e, dentro das suas escolhas, você preenche a sua vida. Não é que você vai ser mais ou menos feliz do que os outros com as suas escolhas, mas simplesmente... (Professora, Quarto Encontro).

Das 07 (sete) professoras do IComp, (06) seis participaram da pesquisa; dentre as quais 03 possuem filhos. Foi durante a carreira acadêmica que nasceram os filhos destas mulheres. E, são as três professoras que não possuem filhos, as que desenvolvem atividades na Pós-graduação e são consideradas mais produtivas. Dentre as professoras com filho, apenas uma desenvolve atividades na pós-graduação. O período entre quatro e seis anos de inserção na carreira coincide com os anos de constituição de família e chegada dos filhos para grande parte dos professores dessa unidade, o que parece ter afetado mais diretamente a carreira das mulheres como relata essa professora casada com professor da mesma Unidade.

[...] mas, eu lembro que uma vez eu estava conversando com um professor lá da UFMG, e ele falou assim: “Pois é, o pessoal diz que filho de professor é o mais largado, né?”. E eu falei para ele: “olha, professor, eu não vou conseguir ser a melhor pesquisadora, a melhor esposa, a melhor professora, a melhor mãe...” Na verdade, eu falei assim: “mãe, a melhor pesquisadora”. E ele falou assim: “e a esposa”, e eu: “pois é! Eu fiz uma escolha, então, eu não me envolvi com pesquisa por um tempo porque eu não ia dar conta. Eu tinha duas meninas muito pequenas [...] O fato de eu ter a família, o apoio, também me ajudou muito porque ele estava com uma demanda de trabalho que não é que ele trabalhasse mais do que eu, mas é que tinha uns horários, umas demandas e uns *deadlines* que impediam uma programação mais pontual. E, às vezes, eu confesso que eu me ressentia porque eu ficava: “sim, e aí? E eu?” Então, é um negócio meio complicado. O meu trabalho é menos importante? Né? Confesso que teve um tempo complicado, mas não é que é menos importante, só é diferente. Agora, não, a gente está mais equilibrado. Eu dou aula de noite, e ele fica cuidando das meninas, mas faz diferença porque a gente pisca e as meninas crescem (Professora, Quarto Encontro).

A fala da professora revela o sofrimento – manifestado como “ressentimento” – diante da relação desvantajosa de gênero. No caso, os dois são professores em Regime de Dedicção Exclusiva e trabalham na mesma Unidade. Entretanto, a “Ela”, coube o trabalho de reprodução que permitiu a “Ele” manter um ritmo de “produção”. Um trabalho que, a princípio, teria um mesmo valor, é hierarquizado: “*O meu trabalho é menos importante?*”

Há tempos, Kergoat (2009) já sinaliza para essa questão ao se referir a dois princípios organizadores da divisão social do trabalho: o de separação que se refere à existência de trabalhos considerados de homens e trabalhos de mulheres; e o de hierarquização que propõe um trabalho de homem como “valendo” mais do que um trabalho de mulher. Além disso, a autora aponta a importância de considerar a divisão sexual do trabalho, a partir da reflexão sobre como homens e mulheres têm ocupado as

esferas produtivas e reprodutivas. Para ela, a divisão sexual do trabalho é a forma de divisão do trabalho social, decorrente das relações sociais de sexo; tendo por característica a destinação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva (KERGOAT, 2009).

Evidencia-se que a intensificação do trabalho, em decorrência dos novos critérios de avaliação e formação docente, tem exigido maior disponibilidade de tempo, o que acaba também por ampliar as desvantagens das mulheres, especialmente, as com filhos. Em pesquisa realizada com professores do Ensino Superior público, Moschkovich e Almeida (2015) identificaram que as professoras levam mais tempo do que os professores para chegarem ao topo da carreira, na maior parte dos casos.

É possível, portanto, inferir que a intensificação do trabalho, nesse nível do ensino, amplia as desvantagens entre os gêneros. E, no caso do IComp, predominantemente masculino, com adesão aos modelos de avaliação e com interesse no crescimento, essa desvantagem parece se revelar mais amplamente. Assim, ser mulher com filhos limita as possibilidades de ser produtiva, pode prolongar o tempo entre as promoções (principalmente, quando essas decorrem de formação e necessitam de afastamento) e, conseqüentemente, pode implicar salários mais baixos.

Nesse sentido, mesmo que na carreira docente no Ensino Superior, as mulheres não contem com desvantagens explícitas no que se refere aos salários e à carreira, as atividades reprodutivas, especialmente, no que se refere aos cuidados dos filhos, impõem restrições ao sobre-investimento necessário ao nível de produtividade estabelecido. Além disso, a formação em nível de mestrado e doutorado e conseqüentes promoções na carreira também se dão de forma diversa entre homens e mulheres com filhos. Não dá para separar a vida no trabalho e a vida fora do trabalho; pois, como refere Lacomblez et al. (2016), a interação entre essas duas esferas passara a ser crucial, principalmente, quando se considera o que é cada vez mais exigido em termos de disponibilidade temporal. No caso das mulheres, essa disponibilidade de tempo conta com a particularidade de estas, em geral, continuarem a cumprir o essencial das tarefas em casa, com os filhos.

Portanto, deve-se afastar de uma dicotomia “vida no trabalho” em oposição à “vida fora do trabalho” e buscar analisar as temporalidades, segundo a articulação entre essas duas esferas, adotando uma perspectiva que considere as diferentes inserções sociais em ambos espaços. Se as assimetrias entre os sexos estão naturalizadas, quando transformadas em objeto de estudo, podem dar visibilidade ao caráter social desta

construção e ampliar a discussão sobre a igualdade de gênero nos âmbitos público e privado (BRITO; NEVES; OLIVEIRA; ROTENBERG, 2012).

6.2. A Divisão Sexual do Trabalho em debate no IComp

A discussão sobre a Divisão Sexual do Trabalho, no Quarto Encontro, parece ter mobilizado outros espaços de trocas acerca do tema. Em uma visita ao IComp, uma das professoras refere que, após o Encontro, ela e outras professoras conversaram sobre o assunto e que alguns aspectos tratados levaram a reflexões, que a fizeram discutir a questão em casa como o esposo (também professor da Unidade). O tema volta a aparecer de forma pontual, em momento informal, após o Quinto Encontro.

No Sexto Encontro, foi feita a restituição dessas questões a partir de duas considerações acerca da Divisão Sexual do Trabalho no IComp. A primeira consideração propõe que, dada a destinação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva, o trabalho docente, de homens e mulheres, casados e com filhos, tem sido afetado de forma desigual, segundo os gêneros. Assim, tendo em conta que a intensificação do trabalho, em decorrência dos novos critérios de avaliação e de formação docente, tem exigido maior disponibilidade de tempo e de dedicação, as limitações e possibilidades de “ser produtivo” são desiguais para os homens e mulheres da Unidade. O segundo aspecto devolvido para validação referiu-se à atribuição de algumas atividades da Unidade, majoritariamente e/ou exclusivamente, às professoras; os considerados “trabalhos femininos”.

A partir da apresentação, alguns professores validam as considerações e chamam a atenção para a necessidade de refletir sobre essas questões:

Não desmerecendo o trabalho de secretaria, mas tem! Eu acho que, aqui, a gente tem um espaço bom para reflexão. A gente tem, sim, um trabalho de secretaria que sobra para a mulher. E, às vezes, não é nem nada intencional. Mas, eu acho que é uma reflexão importante porque, às vezes, o que a gente reflete aqui, a gente leva para casa. E eu acho, assim, que tem essa diferença. [...]. Podem ter algumas atividades de um determinado cargo que surgiram por conta do gênero (Professora, Sexto Encontro).

Tem outra coisa, assim, do lado gregário que, no IComp, é feminino! A coisa dos aniversários, das comemorações! (Professor, Sexto Encontro).

São duas coisas. Uma é que: o teu filho vai te tomar tempo. Isso vai te tomar tempo da tua produção. E a segunda é: a gente vive numa

sociedade machista; e, apesar de as coisas terem mudado muito, eu acho, a visão do trabalho ainda é de que a carga da mulher é maior que a carga do homem. E, também, tem outro aspecto, que eu não sei se é uma questão muito pessoal minha, a forma como a mulher lida com os filhos também é muito diferente da forma como o homem lida com os filhos. Eu sou separado, e eu vejo isso claramente. A minha ex-esposa dedica muito mais tempo, se preocupa com muito mais detalhes que, para mim, não merecem tanta preocupação, entende? Agora, assim, eu não sei se isso é uma coisa da cultura. A minha impressão é que, sim, atrapalha mais a vida dela (Professor, Sexto Encontro).

A gente tem que trazer a reflexão porque a maneira que o homem, que as pessoas fazem suas atividades tem implicações na vida de vocês. O fato de você ser produtivo aqui dentro tem sim implicação na sua casa, com seus filhos e com a sua esposa. E eu não estou acusando ninguém, não estou falando nada. A gente tem trazido essa discussão até para fazer a reflexão. Será que nessa situação, eu estou assim? Será que isso aconteceu comigo? Será que eu estou dando o devido valor ao trabalho da outra pessoa porque eu estou em um instituto de pesquisa? São questões que trazem reflexão sim! É importante a gente falar disso! (Professora, Sexto Encontro).

Se, nos momentos anteriores da pesquisa, a discussão sobre a Divisão Sexual do Trabalho no IComp aconteceu de forma mais pulverizada, a organização do material analisado permitiu dar centralidade a essa questão e parece ter criado um espaço para reflexão. A manifestação de interesse, por parte de alguns professores, em ampliar o debate sobre essas questões, no IComp, desencadeou reações defensivas como a “negação” da existência de desigualdade entre os gêneros na Unidade e/ou a atribuição dessas relações à “sociedade” não sendo, portanto, algo a ser “pensado” no âmbito do IComp:

Eu acho que essa é uma discussão da sociedade, não é do IComp. Eu acho que o IComp não é diferente do que é a sociedade, na minha cabeça. A única coisa que eu acho que a gente é diferente, é o seguinte: eu acho que a gente não segrega. “Essa atividade é de mulher, essa pesquisadora é melhor, esse pesquisador é melhor! Eu acho que isso nunca foi feito!” Pelo menos, que eu tenha conhecimento. Nós não fomos atrás de pesquisadores homens porque eles são mais produtivos. Nós fomos atrás de oportunidades. Quem é que tem condições? Pelo menos, essa é a minha cabeça. Eu digo isso porque você falou em produtividade. Uma pessoa diz que é produtivo porque não tem filho. Na minha opinião, isso aí não é o real motivo. Eu acho que é mais para o lado da opção porque o homem também pode fazer a opção por não ser produtivo. A questão familiar, eu acho que está fora da questão trabalho (Professor, Sexto Encontro).

Mas, eu vou colocar mais lenha na fogueira. Eu acho que é uma coisa da sociedade que independe de gênero. Se a pessoa tem filho e não tem o apoio do outro para cuidar, ele vai ter esse problema, independente do gênero. Só que, pelo fato de a sociedade ser assim, etc., etc., etc. acaba

que a mulher assume, acaba se encarregando de cuidar dos filhos (Professor, Sexto Encontro).

Eu acho que isso não é um valor do coletivo, é muito individual. Se a gente for tirar uma representatividade, é muito pouco para a gente tirar um cálculo estatístico meio válido! Eu acho que ultrapassa o IComp. É uma discussão muito mais ampla e mais densa. E eu acho que não há nada institucionalizado no IComp. Não tem regras. Se a gente pegar as 7 professoras, cada uma tem uma realidade diferente. Não tem regra. Agora, que é fato que a mulher é muito mais exigida do que o homem porque, normalmente, ela tem que se dedicar muito mais. Isso é fato e não só no IComp. Agora, também, não é uma imposição: você só vai ser produtiva, se não tiver filho. Muitas mulheres que são produtivas têm filho, então não existe uma regra que a gente tire um padrão. Não na nossa amostragem, né? (Professora, Sexto Encontro).

A partir dessas colocações, os professores foram convocados pela pesquisadora a refletirem se essas relações se reproduzem no IComp e que implicações elas têm no trabalho e na vida dos homens e mulheres da Unidade. Então, alguns professores reiteraram a necessidade desse debate na Unidade.

Olha, se a gente for olhar tem! Não é determinante, mas, se a gente for olhar, toda mulher citou filho. Tendo filho, ou não tendo filho. Então, tem implicação para a mulher. O fato de ela ter filho e ter que realizar, priorizar algumas atividades. Ser produtivo, no que se refere à pesquisa e à publicação, que é o que está em questão, porque o fato de eu não estar na pesquisa não quer dizer que eu não sou produtiva. Como a demanda de pesquisa é uma demanda diferente, com uns horários malucos, o fato de ter filho ou não ter filhos, para as mulheres, influencia sim! (Professora, Sexto Encontro).

Dá licença, eu posso falar uma coisa. Eu acho que o pessoal está muito na defensiva! É claro que tem a sociedade, a cultura e tal; parte de perfil da mulher, do homem. Que seja! Não importa! O que a Ana está dizendo é: “Eu vi isso aqui!” Não interessa o fato de lá fora ser igual ou diferente. E o fato de lá fora ser igual, não quer dizer que a gente tem que ser igual, toda hora. É importante trazer para refletir: “É isso mesmo? A gente quer que continue assim? A gente acha que é o certo? Você acha que esse é o certo? Você deixar seus filhos e suas filhas com a sua mulher, só para você trabalhar mais, e ela não?” Isso eu acho que cada um tem que se perguntar! Agora – estou tentando falar sem palavrão, mas não é mole! –. Agora, se lá fora é assim, não importa, cara! Isso eu falo por mim! Desde que eu e a [Nome da Esposa] começamos a discutir isso, eu percebi muita coisa que eu fazia e que eu poderia não fazer, e muitas coisas que eu não fazia e eu poderia fazer. Agora, claro, o cara teve filho, isso também é independente de gênero, não importa! Cara, o dia tem 24 horas! Filho toma horas do dia, graças a Deus! Se o cara tem filho e continua sendo tão produtivo quanto era antes, cara, eu tenho pena do filho dele. O fato é: homem e mulher vão ser menos produtivos. Mulher tem sofrido mais com isso porque elas têm assumido mais responsabilidades. Se vocês tiveram filho e isso não afetou a produtividade de vocês, vocês deveriam conversar mais com os filhos de vocês (Professor, Sexto Encontro).

A fala desse último professor revela como a reflexão sobre a Divisão Sexual do Trabalho vem sendo incorporada em sua vida e reitera a importância de estar atento a essas questões. Mas, sobretudo, intervém no grupo no sentido de trazer a discussão para a situação específica do IComp. A partir dessa fala, o grupo caminha no sentido de reconhecer que essa discussão é necessária, dá anuência para a inclusão no texto da tese; mas, concorda que não é algo que poderia se resolver no âmbito da pesquisa. Inclusive, um dos professores que, inicialmente, discordou da existência de relações desvantajosas para as mulheres, no IComp, refere:

Pode sim! Acho que sua reflexão está correta! É uma coisa que acontece aqui! Agora, se isto é certo ou errado, eu acho que não vai dar para a gente fechar aqui! Só se você quiser fazer outra pesquisa depois sobre isso!

6.3. Sofrimento e prazer relacionado ao trabalhar no IComp

Como referido, em momentos anteriores desta tese, o sofrimento integra o trabalhar e pode ser propulsor do enfrentamento e da criatividade nas situações de trabalho. Entretanto, a discussão sobre os constrangimentos sistêmicos ao trabalho docente no Ensino Superior – avaliação quantitativa, limites à autonomia, condições de trabalho, financiamento etc. – dá indícios de intensificadores do sofrimento que afetam os professores de formas distintas.

Contudo, o sofrimento psíquico foi pouco expresso pelos professores durante as entrevistas e nos primeiros encontros. E, mesmo quando questionados diretamente sobre o que lhes faz sofrer no trabalho, falaram de dificuldade gerais da universidade ou da unidade e, em alguns casos, negaram o sofrimento no trabalho:

A parte chata são as burocracias de início, de final e início de semestre. É relatório, é fazer os relatórios de atividades e os relatórios do planejamento do semestre seguinte [...]. Acho que todo trabalho tem uma parte mais burocrática, né? A parte burocrática é a parte chata. Seria o sofrimento, mas que não chega a ser um sofrimento de fato. Nada que você perca três, quatro dias e resolva, entendeu? Não tem sofrimento (Eirunepé, Entrevista).

Especialmente durante as entrevistas, os professores evitaram falar, diretamente, do sofrimento, antes, renegaram-no. Havia uma preocupação em exaltar a excelência da unidade, construída a “duras penas”. Serem bons, em um ambiente competitivo, parece

ter implicado não demonstrar fraquezas, negar o sofrimento para atender ao desejo de excelência. Negam o sofrimento e, por vezes, racionalizam-no, ao referirem que “não podem reclamar, pois já estiveram em situação bem pior e, hoje, estão em situação privilegiada”.

Um dos professores faz referência a essa dificuldade em falar sobre o sofrimento:

A gente conversa muito no corredor. Eu vejo alguns professores aflitos, com um certo nível de sofrimento, mas o que eu vejo é que eles não conseguem externar isso. Como observador, a gente percebe alguns adoecimentos naturais. Aqui, ninguém reclama. Quer dizer, às vezes, fala: Ah, tem muita coisa para fazer! (Amaturá, Entrevista).

Essa percepção da existência do sofrimento, representado como aflição, já sinaliza para a sobrecarga de trabalho, mencionada pelos poucos professores que, efetivamente, falaram sobre o sofrimento no trabalho durante as entrevistas:

E isso, obviamente, gera muito sofrimento porque você tem um monte de atividade para fazer. Sua vida é muito corrida etc. E você ainda está sendo cobrado por um monte de coisa (Beruri, Entrevista).

O que faz sofrer é essa coisa de ter que produzir mais o tempo todo e ter que dar conta. Isso é o que me faz sofrer. Me pediram para avaliar essa tese lá da Austrália, então, isso é bom porque, é bom você colocar lá no Lattes: “olha mais uma tese do exterior que eu estou avaliando. Aqui é um grupo forte!” Mas aí, você aceita, e o que é que me faz sofrer? Eu tenho um prazo aqui, de quinze dias agora, para fazer um relatório, para dizer se eu aprovo ou não essa tese. E é um pessoal que espera de mim um trabalho de muita qualidade. E aí, eu vou ter que me dedicar muito tempo, e eu tenho pouco tempo para fazer isso. E aí, eu vou ter que ficar fazendo isso à noite, final de semana, para fazer bem feito. E isso me faz sofrer. A necessidade de publicar o tempo todo me faz sofrer (Guajará, Entrevista).

Sobrecarga. Eu acho que é o que mais faz sofrer, porque, é assim, se a gente procurar, às vezes nem procura, tem trabalho. Então, saber dosar isso e perceber que você está no limite, assim, que o trabalho está sendo o centro da sua vida. Isso é ruim! É difícil perceber, e é ruim porque o trabalho fica e você vai. O trabalho fica. Então, isso faz sofrer. Muita pressão, muita sobrecarga do trabalho (Itacoatiara, Entrevista).

A sobrecarga de trabalho é entendida, aqui, como o volume de trabalho excessivo, que tem sua aceitação reforçada pela expectativa de reconhecimento. Comungamos, aqui, com Monteiro e Jacoby (2013), quando sinalizam que esse excesso de trabalho não inclui apenas a quantidade de trabalho, mas também a avaliação do trabalhador das tarefas a serem realizadas.

Assim, entre as exigências do trabalho e as escolhas para executá-las, a sobrecarga de trabalho dá-se, especialmente em situações como a que se discute aqui, em que a autonomia sofre duras restrições pelas múltiplas exigências e pressões, que têm constrangido no sentido de produção, excelência e desempenho. Esse excesso de atividade tem conduzido alguns dos professores a sentirem que não dão conta de realizar as tarefas prescritas; ou que, para darem conta, têm que trabalhar mais, aumentar o tempo no local de trabalho (chegar mais cedo e/ou sair mais tarde) e ampliar, também, o tempo de realização de tarefas realizadas no espaço doméstico.

Especialmente, a partir dos Encontros sobre o Trabalho, foi colocado em discussão o sofrimento intensificado pela sobrecarga de trabalho. A partir das reflexões oriundas dessa discussão, identificou-se que, diante das pressões e constrangimentos, a sobrecarga de trabalho foi apontada pelos professores como intensificadora do sofrimento vivenciado como: (a) ansiedade (aflição); (b) esgotamento físico e mental; (c) culpa; (d) ressentimento ou frustração diante da injustiça e (e) frustração por fazer um trabalho aquém do que poderiam.

Como referido acima, a ansiedade, diante das pressões por produção e do tempo limitado para a realização de complexas tarefas, foi mencionada com “aflição”. Mas, além da ansiedade, os professores revelaram preocupação com a possibilidade de esgotamento físico e mental, dada a sobrecarga de trabalho:

E aí, me parece, assim, que você é levado para esse negócio, assim, sem muita escolha. E, com muita gente, acontece o que eu chamaria de um *burnout* ou, até mesmo, uma certa decepção com tudo. Porque a pessoa, ela queria fazer uma coisa, e ela descobre que ela tem que fazer um monte de coisa, que ela não imaginava que ela teria que fazer. E isso não é um tipo de coisa, assim, que você tem muita escolha, sabe? Porque você tem que fazer, porque é a tua vida. Então, você tem que fazer um monte de coisa. E aí, eu acho que muita gente, literalmente, começa a ter que decidir e fala assim: “é, dado o tempo e o retorno que eu tenho, eu acho que é melhor eu me dedicar a isso e ganhar dinheiro. Ou, é melhor eu abandonar tudo isso e dar aula porque é tranquilo. É muito mais tranquilo, no final das contas, do que ter que lidar com 300 atividades diferentes. Ou, então, vou ficar nessa loucura e vou ficar tentando entrar e ficar tendo posições dentro do CNPQ e participando de...” [...], raramente, eu vejo as pessoas dizendo isso, como sendo, assim, “cara, isso é uma conquista na minha vida!”. Quase sempre, elas estão dizendo “cara, eu estou cansado disso aí. Eu prefiro fazer uma escolha mais racional do que ser interessado” (Beruri, Segundo Encontro).

A “culpa” foi sinalizada, especialmente, em relação ao tempo “subtraído” do trabalho para dar conta dos cuidados com os filhos e, vice-versa, do tempo que se deixa de cuidar dos filhos para trabalhar.

Quando eu estou com os filhos [...], eu me sinto muito culpado, porque eu tenho um monte de coisa para fazer e porque não dá para você fazer um monte de coisa na vida e, sei lá, durante duas ou três semanas aquilo morre. Não existe isso. Se você está envolvido em um monte de coisa, elas continuam existindo, né? E eu tenho que me virar. E você fica muito culpado. E isso é ruim (Beruri, Quarto Encontro).

O trabalho complexo e invisível – no âmbito do qual você sempre pode fazer algo mais – continua existindo, mesmo quando você não está mais na Universidade. E manter-se produtivo, sem deixar atender às demandas familiares, é tarefa árdua e, nesse caso, implica sofrimento, vivenciado como “culpa”.

Mas, faz diferença porque a gente pisca, e as crianças crescem. A gente pisca, e eu olhei, e a menina já tá com oito anos de idade. Aí, eu “ai, meu Deus!” Então, eu não posso em relação a isso, eu não posso perder (Lábrea, Quarto Encontro).

Ao dividir o tempo entre trabalho e família, a culpa aparece como vivência de sofrimento, pois, quando se dedica a um dos polos, esses professores sentem-se como privando o outro polo de seu tempo e de sua dedicação.

Em relação à injustiça, ela apareceu, na discussão sobre a divisão sexual do trabalho, em que as professoras sinalizaram para a insatisfação diante das desvantagens em relação aos homens e, como referido anteriormente, foi mencionado o ressentimento diante dessa injustiça – “E, às vezes, eu confesso que eu me ressentia [...] O meu trabalho é menos importante?”

A frustração diante da injustiça também foi mencionada em relação às avaliações (como discutido no capítulo 5) e quando da rejeição de artigos: “[...] artigos rejeitados. Artigos que você achava que eram bons, que iam passar, que você tinha certeza que eram grandes trabalhos e você pega uma revisão dizendo que está tudo errado. Alguma coisa assim, muitas vezes é injusto”.

O sofrimento por fazer um trabalho aquém do que gostariam e poderiam, em virtude das pressões de tempo, pode ser exemplificado na fala:

Por exemplo, eu estou em vários comitês de programa mundo afora. Eu consegui entrar nos principais comitês da minha área. Grandes grupos acadêmicos da minha área me reconhecem internacionalmente. Mas, para me manter nesses lugares, eu tenho que trabalhar muito [...] às

vezes, eu me sinto mal porque eu sei que eu tenho que fazer as coisas, e eu não consigo fazer com a qualidade que deveria (Guajará, Entrevista).

Eu gosto de dar aula, então eu gosto de preparar uma boa aula. Eu gosto de pesquisa, mas dá trabalho pra caramba pesquisar, orientar aluno; então, assim, tem uma hora que não dá para fazer tudo do jeito que eu gosto, mas eu tento fazer tudo dentro das minhas limitações (Parintins, Quarto Encontro).

Dejours (2011d) alerta que, dada a intensificação do sofrimento, o trabalho pode implicar desestabilização do equilíbrio psicossomático e resultar em inúmeras doenças. A esse respeito, os professores fizeram referência a situações em que a intensificação do trabalho tem afetado a saúde deles:

Olha, para ser cliente, eu infarto antes. Inclusive, eu vou fazer uma sessão no cardiologista agora (Tabatinga, Quarto Encontro).

Teve um período aí que eu resolvi me cuidar. Eu já estava ocupando duas cadeiras dessa quase. Aí, eu falei “não, agora eu vou” [...] Aí, eu falei “não, eu vou ter que mudar” porque isso já estava me prejudicando até na saúde.

Tem a questão do estresse, né? Principalmente, quando chega final de semestre, fica aquela correria louca. E, muitas vezes, no final de semestre, coincide final de *deadline*, final de conferência, e aí fica todo mundo louco porque é corrigindo e fechando nota, corrigindo e fechando trabalho de gente que tem que defender aqui. É mandando artigo. Tudo ao mesmo tempo. E aí, fica todo mundo super atarefado, e... causa, o corpo sofre. Não adianta.

Por outro lado, Dejours (2011d) sinaliza para o potencial estruturante da identidade e da subjetividade, que o trabalho comporta, podendo o trabalho ser promotor de prazer, sentido e saúde. A aposta desse autor é que o equilíbrio psicossomático é dinâmico e a saúde configura-se como processo de luta, capacidade de enfrentar, criativamente, imprevistos, obstáculos e constrangimentos da realidade. Diante dos riscos à saúde e reflexões sobre como lidar com a sobrecarga de trabalho, alguns professores listam algumas estratégias individuais que têm implementado, dentre as quais: (a) gestão do tempo, no sentido de limitar o trabalho a 40 horas semanais; (b) fazer atividades físicas e de lazer; (c) desligar celular, ao sair do trabalho, e não checar *e-mails* nos finais de semana; (d) residir em local afastado da UFAM.

[...] não responder muito e-mail de trabalho, se não for dos colegas aqui. Mas, de aluno, eu não respondo final de semana, a menos que seja um *deadline*, entendeu? Mas, tem que ter a parte do lazer. Não adianta.

Então, eu reservo a parte da manhã, fico tarde e noite. Saio daqui e faço que nem os colegas também (Eirunepé, Quarto Encontro).

É, eu trabalho de manhã em casa. A partir das 9 horas, eu vou para a academia. Não abro mão de ir para academia. Acordo de manhã cedo, vou para academia. Venho para cá e, tarde e noite, eu estou aqui, trabalhando. Em casa, eu não faço nada. Sábado, eu me dou o direito de trabalhar até meio-dia. [...] Domingo, eu saio, vou para casa da minha família. A gente almoça, vai para o interior, alguma coisa assim, mas eu não trabalho também dia de domingo não. Se eu volto e tem alguma coisa para fazer, depois de 6 horas, até me permito trabalhar em alguma coisa, mas bem *light* assim [...]. Mas, é escolha, porque assim... (Parintins, Quarto Encontro).

É, ele não dizia não. Todo mundo diz que você opta, sem querer optar. Você é levado a chegar nessa situação. E, se você não parar para pensar ou, se alguém não te der um toque, você não para. Como o Apuí disse, qual é a estratégia? Desculpa! A minha estratégia é morar longe! Saí daqui, eu não volto (Itamarati, Quarto Encontro).

Enfim, algumas estratégias têm sido construídas, individualmente, no sentido de limitar a sobrecarga de trabalho, minimizar os riscos de adoecimento na luta no sentido da saúde. O relato de cada uma dessas estratégias individuais, durante o Encontro, despertava o interesse e a curiosidade dos demais. Alguns professores solicitavam esclarecimentos dos colegas com intervenções, como: “Posso te fazer uma pergunta? Como que tu faz com o deadline? Com o deadline, quando você é a revisora?” “Em relação à saúde? Como assim?” “Como você faz isso?”

Assim, a discussão sobre sofrimento e estratégias de enfrentamento em relação à sobrecarga de trabalho abriu espaço para conhecer as formas de trabalhar e fazer a gestão das infidelidades dessa situação de trabalho. Mas, sobretudo, permitiu a fala e a escuta acerca do sofrimento, das singularidades e dos limites do outro; o que iniciou um processo de cuidado, também, com a saúde do outro. Em alguns momentos, os professores sinalizaram para a possibilidade de dividir algumas tarefas, inclusive, oferecendo-se para ajudar. Um momento emblemático deu-se, quando um dos professores fala do sofrimento e de suas dificuldades em lidar com as demandas e ansiedade em atendê-las.

E, assim, esse problema de alguém me parar para pedir alguma coisa, é desesperador. Assim, eu tenho parado para fazer três coisas. Eu parei o que tinha que fazer [...] Final de semana, se eu vir, eu tento fazer no final de semana. E aí, me desespera um pouco (Parintins, Quarto Encontro).

E alguns colegas chegaram a um consenso em limitar essas demandas, no sentido de minimizar a ansiedade do professor em questão. Uma professora referiu: “A gente tem

que saber isso para não pedir! Nunca mais eu vou te mandar um e-mail no final de semana”. E vários outros concordaram e acordaram de evitar, quando possível, demandas de última hora, ou no final de semana, para este professor.

O conhecer e reconhecer o trabalho do outro, como referido no capítulo 4 desta tese, foi afetado pelo crescimento da unidade. Além disso, a criação da pós-graduação implicou a inserção em um sistema avaliativo mais amplo e competitivo. A sobrecarga de trabalho que já fora vivida em momentos anteriores da história desses docentes, agora, apresenta outra conjuntura, intensificada por exigências e cobranças, com implicações particulares para a vida e a saúde de cada um dos professores. Assim, que aspectos relacionados às singularidades desses professores, inseridos e pressionados pelas crescentes demandas da universidade, têm contribuído para a manutenção da mobilização desses professores em relação à atividade?

A aposta é que esse trabalho também tem sido propulsor de sentido, prazer e, conseqüentemente, saúde. Dentre os aspectos mencionados como os que atribuem sentido e prazer ao trabalho docente no Ensino Superior Público Federal, os professores fizeram referência: (a) à autonomia para gerir as tarefas e o tempo de trabalho; (b) às próprias atividades-fim da Universidade: pesquisa, ensino e extensão; (c) à cooperação e ao “sentir-se pertencente a um coletivo de trabalho”.

A possibilidade de escolha, ou seja, a autonomia que os professores possuem para organizar o tempo que dedicam às suas atividades de trabalho é mencionada como relevante e propulsora de prazer no trabalho.

O fato de não ter ninguém, aqui, te pressionando com esse negócio de horário, de ter muita flexibilidade, faz muita diferença. Faz muita diferença! (Eirunepé, Quarto Encontro).

E, aqui, eu trabalho tanto quanto, mas eu não tenho essa percepção. Eu não tenho esse peso de trabalhar à força, esse sentimento, né? De estar trabalhando a pulso porque eu posso fazer o meu horário, né? [...] E, concluindo, é isso: por eu organizar o meu próprio horário, eu não sinto (Itapiranga, Quarto Encontro).

Flexibilidade é uma coisa muito boa, né? Você não precisa estar aqui 8 horas por dia. Eu tenho essa flexibilidade, e eu acho isso super importante (Beruri, Quarto Encontro).

Além da flexibilidade em gerir o tempo dedicado ao trabalho, os professores falaram sobre a oportunidade que tiveram em escolher o trabalho e as atividades a privilegiar. Eles sinalizaram para a realização das próprias atividades-fim da Universidade: pesquisa, ensino e extensão, como prazerosas:

É a questão motivante [...]. Eu já trabalhei como desenvolvedor na indústria de *software*, eu já trabalhei na área de suporte, que é uma área diferente da área de desenvolvimento *software*, e trabalhei na área de pesquisa. E o que é interessante na área de pesquisa, em relação a todas as outras áreas, para mim, é que, em todas as outras atividades, que eu fiz, tem um momento em que você tem impressão que está fazendo o mesmo sempre. Você tem a impressão que está numa atividade que ela é a mesma coisa o tempo inteiro. Aí, não te dá mais prazer porque não tem desafio. Eu não sei te explicar. E a atividade de pesquisa, você tem desafio o tempo inteiro, porque o tempo inteiro você tem que resolver um problema, que é um problema que você não tinha que resolver antes. Então, o tempo todo, você tem que estar disposto a criar novas soluções, pensar em novas possibilidades. E eu acho que isso é interessante. Eu acho que a gente tem uma capacidade muito grande para fazer coisas. Acho que é isso [...]. Eu gosto de fazer pesquisa. Eu gosto realmente da coisa. Eu gosto realmente do problema. A possibilidade de, realmente, você fazer máquinas que, realmente, comecem a aprender sozinhas, ter desempenhos muito melhores que seres humanos têm, nas mesmas atividades. Essas coisas são legais. E tentar entender como é que essas coisas funcionam, como elas deviam funcionar. E, também, mostrar isso para as pessoas. Fazer elas fazerem coisas diferentes. E compensa, no final, todo o resto (Beruri, Entrevista).

A [Nome da Pessoa], outro dia, me perguntou: “mas, você ainda gosta de dar aula?” Eu adoro dar aula, inclusive, para os calouros porque é uma turma diferente, uma cabeça diferente, manias, não sei o quê, expectativas diferentes [...]. Assim, é legal porque você vê isso, percebe? Você vê várias gerações. Eu acho interessante. O trabalho de pesquisa é bom” (Jutaí, Quarto Encontro).

Aqui, dessa turma que está aqui na sala, eu sou uma das aquisições mais recentes, né? E aí, eu costumava falar assim porque o pessoal falava: “Eirunepé, o que você está fazendo aqui?” Porque eu já era concursado de outra instituição e estava bem acostumado, estava há onze anos lá e tal. Por que que eu mudei, né? Por que eu usava meu tempo livre lá da outra instituição? Eu usava para as coisas que eu faço aqui hoje, como *hobby*. Aí, eu falei: “não, quero que meu *hobby* vire meu trabalho”, né? (Eirunepé, Quarto Encontro).

A liberdade em escolher o trabalho, escolher as atividades a privilegiar sinaliza para a possibilidade de mobilizar seus recursos psíquicos singulares. A autonomia e uma atividade que desperta a curiosidade, que permite ser criativo, sinaliza para o lúdico no trabalho, para condições propícias à mobilização subjetiva.

E, eu acho que a gente gosta não só do trabalho, do desafio e tudo mais, mas eu acho que do resultado. Você estava falando a questão da CAPES, de obedecer lá para poder subir na avaliação e tal, e tal. Mas, tem coisas que a gente faz aqui na pós-graduação que conta muito pouco para CAPES. E a gente faz do mesmo jeito, como, por exemplo, são os cursos fora de sede, que a gente está fazendo para desenvolver a computação na região; não conta nada, praticamente. Isso só tira o professor daqui, dá mais carga de trabalho para o professor. Você tem que gerenciar outros alunos, é uma carga de trabalho gigantesca que não

tem diferença no salário e não tem diferença na avaliação[...]. Eu acho que é você pensar que você está fazendo a diferença, de certa forma [...]. Contribuindo com a região, e quem é que vai fazer, se não for a gente aqui, né? Se não for o mestrado em computação da UFAM que, hoje, é o melhor da região e o doutorado que é o único da região. Se não for a gente aqui, a gente vai esperar pra UFMG ou a USP, ou um outro fazer isso? Não vão fazer. Então, eu acho que é nossa obrigação também, e aí não é uma relação trabalhista, não é (Itacoatiara, Quarto Encontro).

A cooperação e o “sentir-se pertencente a um coletivo de trabalho”, que já foram mencionados em momentos anteriores, nesta tese, também foram relatados como promotores de prazer:

Pois é, ou pega a carga. Então, a gente faz isso porque se acha incluído. Se você acha que é só um, vai fazer? [...]. Isso é agregador, por incrível que pareça, porque desagregador seria o Eirunepé: “Ah, eu quero entrar”, “ah, só daqui a cinco anos, quando você for o cara, assim, assim, assado”. Eu estou excluindo ele. Mas, não é assim, a gente tenta publicar junto e tal, para que ele possa entrar porque ele quer.

A cooperação também foi mencionada, relacionada aos espaços de discussão e ao sentimento de pertença, como um dos motivos de inserção na carreira docente.

Assim, o prazer no trabalho, aqui, foi relacionado à identificação com o trabalho, à mobilização da inteligência astuciosa, à cooperação, ao espaço de deliberação. Esses aspectos são sinalizados por Dejours (2011d) como propulsores da transformação do sofrimento em prazer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dedicar-se a pensar uma atividade de trabalho, atualmente, passa por refletir sobre os valores mercantis, e as investidas do capital na situação de trabalho em questão. No caso do Ensino Superior brasileiro, fala-se muito sobre como esses valores têm permeado a educação pública federal, e, por vezes, tolhido princípios caros à educação universitária, como o da “autonomia universitária” e a “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. As investidas do “polo do mercado” (SCHWARTZ, 2010d) no Ensino Superior Público, que se intensificaram a partir dos anos 90, operadas, especialmente, sob influência do Banco Mundial (BM) e da Organização Mundial do Comércio (OMC), são amplamente referenciadas nas publicações sobre o ensino público federal brasileiro.

Ao Estado, é conferida a responsabilidade pela oferta de educação superior, gratuita e de qualidade em suas universidades, o que inclui o provimento de recursos materiais e financeiros necessários ao desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Entretanto, a despeito das duras críticas de movimentos, tais com ANDES-SN, FASUBRA e UNE, o Governo tem cedido, sistematicamente, às pressões do mercado, reduzindo o repasse de recursos e incentivando a obtenção de formas alternativas de financiamento. Além disso, tem normatizado as atividades de ensino, pesquisa e extensão, bem como a autonomia universitária, articulando-as ao gerenciamento financeiro e administrativo.

Assim, os professores, cada vez mais, têm assumido a responsabilidade da obtenção de recursos no sentido da melhoria das condições de trabalho. O relato da construção histórica do IComp, nesta tese, expõe essa conjuntura: diante de condições precarizadas, os professores mobilizaram-se, obtiveram recursos alternativos e construíram a Unidade.

As condições de trabalho eram precarizadas. O espaço físico de trabalho (“A Caverna”) era pequeno e inadequado à realização das atividades, sem banheiro, sem espaço para o atendimento aos alunos e/ou desenvolvimento de outras atividades “extraclasse”. Havia carência de equipamentos, materiais e mobiliário. O número de professores era reduzido e pouco qualificado, e havia carência de técnicos e/ou assistentes administrativos. Além disso, o vazio, decorrente do limitado acesso à transmissão de normas para a realização do trabalho, restringia ainda mais essas condições.

Ao ingressarem nessa situação de trabalho deletéria, os professores foram afetados, vivenciaram o sofrimento, manifestado por expressões como: “era muito

difícil!”. Mas, como ensina Dejours (2007b), esse sofrimento converte-se em exigência psíquica, exige alívio, precisa ser superado, e pode mobilizar os sujeitos no sentido da solução. Contudo, como as soluções para essa situação não eram simples (geralmente, não são), os professores tiveram que recorrer à inteligência prática, construir normas para o trabalho, criar estratégias para obtenção de recursos, inventar formas de realizar o trabalho. Engajaram-se na gestão dos objetivos do trabalho, servindo-se dos meios disponíveis e criando estratégias para ampliá-los.

A mobilização desses professores, manifestada como “engajamento e ousadia”, atendeu a interesses da organização do trabalho, pois proveram investimentos para ampliação e qualificação do quadro docente; estruturação e ampliação do espaço físico; obtenção de equipamento e materiais; e, especialmente, consolidaram o Instituto com cursos de graduação e de pós-graduação bem avaliados. Esse empenho, portanto, conduziu a feitos incomuns em termos de tempo. Em pouco mais de vinte anos, um curso de graduação composto, majoritariamente por professores graduados (sem mestrado/doutorado), tornou-se uma Unidade (Instituto de Computação) com quase a totalidade (33 de 34) de professores doutores; com dois cursos de graduação; e um programa de pós-graduação com mestrado e doutorado.

Apesar de os professores atribuírem o mérito dessa façanha, exclusivamente, ao esforço particular de um grupo, convém refletir sobre algumas condições que permitiram, ou até impulsionaram a mobilização e as realizações no sentido da construção da atual Unidade. Uma das condições refere-se à autonomia universitária que, por mais que tenha sofrido sistemáticos golpes, permitiu a esses professores a subversão de várias prescrições da Universidade, especialmente, no que se refere aos trâmites prescritos para garantir uma maior velocidade em termos de qualificação do quadro docente. Outra condição propulsora refere-se ao fato de pertencerem a uma área de tecnologia, a qual são conferidos alguns privilégios em termos de financiamento privado (empresas interessadas em tecnologia), editais de financiamento público voltados ao desenvolvimento tecnológico, e legislação própria, como a lei da informática. Além das próprias condições precarizadas ao colocá-los, constantemente, em um mesmo ambiente, o que propiciou espaço de interação e trocas entre eles.

Além dessas condições favoráveis à mobilização, é relevante mencionar alguns aspectos individuais que parecem ter contribuído para o engajamento na tarefa coletiva. Um desses aspectos refere-se à curiosidade e ao desejo em trabalhar com computação, que ficou patente quando esses professores falaram sobre os motivos de sua inserção na

formação e/ou na carreira acadêmica; além do próprio interesse em desenvolver pesquisa e cursar pós-graduação. Outro aspecto refere-se ao desejo de reconhecimento e pertencimento ao coletivo.

Assim, essa situação de trabalho, com qualidades específicas e interesses individuais, compôs condições para essa mobilização, que implicou também na construção de um coletivo de trabalho, o qual foi consolidando valores como qualidade e excelência. O coletivo e seus valores ganham força a partir de momentos, como os dos Seminários de Avaliação e Planejamento (SAP), que parecem permitir a conversão da inteligência prática em sabedoria prática, a antecipação, a construção de um patrimônio coletivo, e a criação de normas antecedentes, a partir da experiência coletiva. A consolidação do coletivo deve-se, ainda, ao fato de vários dos atuais professores terem residido juntos, ao cursarem pós-graduação (mestrado e/ou doutorado) ou durante o MINTER; ou seja, o “viver junto” – não só no trabalho, mas, também no espaço doméstico – fortaleceu este coletivo de trabalho. Além disso, a comemoração dos aniversariantes (entre outras celebrações) também foi, amplamente reconhecida, como estratégica ao fortalecimento dos laços no coletivo.

Se, por um lado, os professores enalteceram os feitos e contribuições coletivas, por outro, reconheceram que muito do que era possível, em termos de comunicação e cooperação, não o é mais, dado o crescimento da Unidade, especialmente, após a criação do programa de pós-graduação, com suas exigências e pressões no que diz respeito à produção e ao financiamento. Essa questão convocou a discussão sobre como, atualmente, os critérios dos sistemas avaliativos e de financiamento afetam a atividade desses professores e são geridos no Instituto.

Os sistemas de avaliação do trabalho docente são implementados via SINAES, CAPES e CNPQ – que avaliam a graduação, a pós-graduação e conferem fomento –, além das avaliações de desempenho para progressão e promoção na carreira. Esses sistemas avaliativos partem de critérios majoritariamente quantitativos; avaliam, principalmente, resultados; deixam de considerar os processos do trabalho, as condições materiais para sua realização, excluindo a experiência subjetiva do trabalho. Além disso, ao serem classificatórias e comparativas, essas formas de avaliação, incorporam a meritocracia, sancionando um processo de discriminação e de exclusão. Visto que essas formas de avaliação têm funcionado como instrumento de gerenciamento de recursos, de autonomia e de valorização/reconhecimento, tensionam as práticas docentes, no sentido da produção

de resultados quantitativos, o que pode implicar redução dos investimentos em qualidade do trabalho e da saúde.

Na interface entre valores do bem comum – como autonomia e indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão –, com os valores mercantis inerentes aos sistemas avaliativos e de financiamento, esses professores têm feito algumas escolhas que sinalizam, principalmente, para três encaminhamentos: (a) uma hierarquização das atividades de ensino, pesquisa e extensão; sem, contudo, permitir que o Instituto deixe de atender a qualquer dessas atividades; (b) adesão ao financiamento privado, como estratégia para melhoria das condições de trabalho, resguardando alguma autonomia; e (c) o atendimento aos critérios de avaliação que permitam um bom coeficiente de avaliação dos cursos de graduação e pós-graduação, mesmo discordando do modelo de avaliação.

No que se refere às atividades de ensino, pesquisa e extensão, os professores têm optado por algumas das atividades a desenvolver, com vistas a evitar a intensificação e a sobrecarga de trabalho. Isso porque, a essas atividades, somam-se as atividades administrativas e de gerenciamento, além das exigências de desempenhos das avaliações e das restrições orçamentárias – que demandam mobilização extra para obtenção de recursos. Eles atribuem relevância ao tripé ensino-pesquisa-extensão, entretanto, consideram que, desde que as três atividades-fim estejam presentes na unidade, não há necessidade de que todos os professores desenvolvam todas as atividades que compõem esse tripé. Assim, entre o que consideram relevante à formação dos estudantes e as exigências para a manutenção das avaliações e reconhecimento, o coletivo constrói uma forma de atuar e cria uma hierarquização, a partir de atividades mais urgentes ou prioritárias: compondo com o que tem que ser feito – disciplinas e atividades administrativas e de gerenciamento –, e o que é valorizado – pesquisa e orientação –, as atividades de extensão são as que têm obtido menos mobilização dos professores do IComp.

Essa forma de hierarquização sinaliza para uma prática de gerenciamento do Ensino Superior que limita as possibilidades para que a indissociabilidade realmente aconteça, e tensiona para que algumas atividades sejam priorizadas. Fomenta-se, assim, um tripé “capenga”, no qual as atividades de extensão parecem persistir em virtude da mobilização dos professores por reconhecê-la como relevante à formação discente e/ou à sociedade, e promotora de sentido e prazer no trabalho.

Assim como ocorrera no percurso de construção histórica do IComp, os professores mantêm o interesse em obtenção de recursos do setor privado. Opõem-se à ideia –

amplamente disseminada – de que o financiamento privado impede a autonomia, implicando, necessariamente, pesquisa e formação voltadas, exclusivamente, a atender aos interesses do mercado. Acreditam na possibilidade de desenvolver parceria público-privada, sem que isso implique sujeição completa aos interesses privados. Entretanto, reconhecem os riscos de aliciamento e cooptação pelo mercado, por isso, escolhem, negam algumas propostas, negociam outras. Mas, mantêm a parceria, especialmente com a indústria, por considerarem que essa forma de financiamento pode promover o fortalecimento do público quando provê: verba complementar à que já é conferida pelo Governo; melhores condições de trabalho; e, melhoria na qualidade da formação, ao possibilitar o encontro dos estudantes com demandas reais das empresas.

No que se refere aos critérios de avaliação, os professores optam por buscar atendê-los, visando a obtenção de bons coeficientes aos cursos de graduação e pós-graduação, o que tem influenciado as escolhas sobre o que pesquisar e a que atividades dedicar mais tempo. Eles sinalizam que são a CAPES e o CNPQ que, mais amplamente, têm afetado o trabalho dos professores, impondo limites à autonomia, visto não possuírem as mesmas possibilidades de negociação que têm no setor privado, a exemplo das indústrias. Assim, apesar de discordarem dos critérios de avaliação – por considerarem que estes implicam intensificação, sobrecarga e sofrimento –, optam por buscar atendê-los, no sentido de uma excelência e valorização, almejadas pelo coletivo. A discussão sobre essas questões, nos Encontros sobre o Trabalho desenvolvidos nesta pesquisa, conduziu a uma reflexão de que quem tem gerenciado esse processo são os próprios pares, professores e não uma entidade anônima e abstrata, sendo, portanto, possível, paralelamente, lutar por mudanças no sistema avaliativo e de financiamento público.

Ao empenhar-se para atender aos critérios de avaliação e de obtenção de recursos (públicos e privados), os professores referem-se a um trabalho frenético, cujas atividades não se limitam a um tempo ou local e podem permear todos os espaços e momentos da vida do professor. Assim, essas escolhas coletivas, implicam compromissos e requerem uma organização pessoal do tempo para dar conta das atividades, o que pode conduzir à sobrecarga, bem como implicar atividades e resultados com qualidade inferior a que se se deseja e se é capaz de fazer.

A sobrecarga de trabalho, considerada como “necessária ao ser produtivo”, muitas vezes é naturalizada, passando despercebida. Entretanto, as escolhas que foram feitas no âmbito do coletivo, afetam de formas diferentes cada um dos professores, e também são distintas as formas de engajamento, a depender do momento de vida de cada deles. Assim,

mesmo havendo mobilização e o interesse em contribuir com a Unidade, são diversas as formas como os professores aderem mais ou menos às metas de produção, prescritas pela Unidade, assim como dedicam mais ou menos tempo ao trabalho. E, alguns professores sinalizaram para intensificadores do sofrimento, relativos à sobrecarga de trabalho, vivenciados como ansiedade, esgotamento físico e mental, culpa, ressentimento ou frustração diante de avaliações consideradas injustas, e frustração por fazerem um trabalho aquém do que poderiam. A ansiedade e a preocupação com a possibilidade de esgotamento físico e mental, foram mencionadas em relação às pressões por produção e do tempo limitado para a realização de complexas atividades. A culpa foi relacionada à dificuldade em dividir o tempo entre o trabalho e o cuidado com os filhos, visto que quando se dedicam a um dos polos, esses professores sentem-se como privando o outro polo de seu tempo e de sua dedicação.

O ressentimento em relação à injustiça também foi relacionado à divisão sexual do trabalho. Foram relatadas situações que sinalizam para a existência de desvantagens, pois, dada a destinação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva, o trabalho docente, de homens e mulheres, com filhos, tem sido afetado de forma desigual, segundo os gêneros. Além disso, foi sinalizada a atribuição de algumas atividades da Unidade, majoritariamente e/ou exclusivamente, às professoras. Essas desvantagens parecem ser ampliadas quando se considera que a intensificação do trabalho, em decorrência dos novos critérios de avaliação e formação docente, tem exigido maior disponibilidade de tempo, o que acaba, também, por ampliar as desvantagens das mulheres, especialmente, as com filhos. Assim, ser mulher com filhos limita as possibilidades de ser produtiva, pode prolongar o tempo entre as promoções (principalmente, quando essas decorrem de formação e necessitam de afastamento) e, conseqüentemente, pode implicar salários mais baixos.

Os professores também fizeram referência a situações em que a intensificação do trabalho tem implicado alguns sinais ou formas de adoecimento, diante dos quais, têm desenvolvido algumas estratégias individuais. A discussão sobre o sofrimento, defesas e estratégias mobilizaram reflexões sobre possíveis encaminhamentos mais coletivos.

O prazer, por sua vez, foi atribuído, principalmente, à autonomia para gerir as tarefas e o tempo de trabalho; à identificação com o trabalho – ou seja, as próprias atividades fins da universidade: pesquisa, ensino e extensão –; à mobilização da inteligência astuciosa, à cooperação e ao “sentir-se pertencente a um coletivo de trabalho”.

Ao analisar uma situação de trabalho, a partir da articulação entre “trama e urdidura”, foi possível dar visibilidade ao particular e permitir a reflexão de que, assim como não existe uma forma única de se trabalhar, em cada unidade a situação é particular: as necessidades de recursos materiais são distintas, assim como as possibilidades de aproximação com setor privado; o acesso e a frequência de obtenção de resultados de pesquisas e publicações são desiguais; e, as formas de avaliação e financiamento não afetam do mesmo modo. Compreende-se, assim, que, ao tratar como iguais, situações tão distintas, os sistemas avaliativos e de financiamento tornam-se excludentes.

Evidenciar uma forma peculiar de dimensionamento da autonomia universitária e do tripé ensino-pesquisa-extensão, indica infinitas possibilidades que não podem ser vistas no geral. E conhecer melhor essas diferenças, a partir da criação de espaços públicos, políticos e respeitosos, poderia permitir melhor compreensão do trabalho, bem como um reconhecimento da atividade como legítima – quando for o caso – mesmo quando diferente.

A realização dos Encontros sobre o Trabalho possibilitou convocar reflexões sobre construções teóricas e uma experiência marcada por sofrimento, mobilizações e, principalmente, gestão na atividade docente. Permitiu colocar em debate diferentes formas de lidar com a avaliação e o financiamento do Ensino Superior, produzindo novas reflexões – que, certamente, demandam avanços. Além disso, ao colocar em discussão, a forma como os professores vivenciam, defendem-se e enfrentam as relações entre saúde, gênero e trabalho no IComp, permitiu abrir espaço para conhecer, reconhecer o trabalho do outro. E, talvez, tenha contribuído para algumas primeiras reflexões no sentido da criação de estratégias mais coletivas, em relação ao sofrimento decorrente da sobrecarga de trabalho, e das desvantagens conferida pela Divisão Sexual do Trabalho.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Denise. *A temporalidade, a organização do trabalho e a avaliação da produção acadêmica: o caso do Instituto de Física da UFRJ*. Tese de Doutorado. COPPE/UFRJ, 2000.

ALVAREZ, Denise. *Cimento não é concreto, tamborim não é pandeiro, pensamento não é dinheiro! Para onde vai a produção acadêmica?* Rio de Janeiro: D. Alvarez, 2004.

ALVES, Dora Resende; CASTILHOS, Daniela Serra. A evolução da Universidade Portuguesa: Da sua origem ao século XVIII. In: *IJP - Comunicações a Congressos Internacionais / Papers in International Meetings*. 9 e 10 de julho de 2015, em Madrid, Espanha.

ANDES. Cadernos ANDES. Brasília, DF, n.2, p.5-9. Edição especial, 1996.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Doze motivos favoráveis à adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*. Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, Mar. 2011.

ATHAYDE, Milton R Cidreira. *Gestão de Coletivos de Trabalho e Modernidade: questões para a engenharia de produção*. Tese de Doutorado – COPPE/UFRJ, Rio de Janeiro, 1996.

ATHAYDE, Milton; ZAMBRONI-DE-SILVA, Paulo Cesar; BRITO, Jussara. Intervenção e pesquisa em psicologia: uma postura ergológica. In: BENDASSOLLI, Pedro F. e SOBOLL, Lis Andrea P. *Métodos de Pesquisa e Intervenção em Psicologia do Trabalho*. Clínicas do Trabalho. São Paulo: Atlas, 2014.

BECHI, Diego. As reformas da educação superior e as metamorfoses do trabalho docente na economia capitalista flexível. *Revista Internacional de Educação Superior*. Campinas, SP, v. 3, n. 1, p. 203-223, abr. 2017. ISSN 2446-9424. Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/RIESup/article/view/7733>>. Acesso em: 05 de maio 2017.

BOSI, Antônio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas instituições de Ensino Superior do Brasil nesses últimos 25 anos. *Educação e Sociedade*, São Paulo, v. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007.

BRITO, Jussara. Trabalho Prescrito. In: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. (Org.). *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006a, pp.282-288.

BRITO, Jussara. Trabalho Real. In: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio - Observatório dos Técnicos em Saúde. (Org.). *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006b, p.288-294.

BRITO, Jussara; MUNIZ, Hélder Pordeus; SANTORUM, Katia; RAMMINGER, Tatiana. O Trabalho nos Serviços Públicos de Saúde: entre a inflação e a ausência de normas. In: ASSUNÇÃO, Ada Ávila; BRITO, Jussara (Org.). *Trabalhar na saúde: experiências cotidianas e desafios para a gestão do trabalho e do emprego*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2011.

BRITO, Jussara; NEVES, Mary Yale; OLIVEIRA, Simone Santos; ROTENBERG, Lucia. Saúde, subjetividade e trabalho: o enfoque clínico e de Gênero. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*. São Paulo, 2012. 37(126), p. 316-329.

BRITO, Rosa Mendonça. *100 anos de UFAM*. 2ed.rev.amp. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2011.

CANGUILHEM, Georges. *O Normal e o Patológico*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CANGUILHEM, Georges. *Escritos sobre a Medicina*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

CAPES. *Regulamento de avaliação quadrimestral 2017*. Disponível em: <http://avaliacaoquadrienal.capes.gov.br/noticia/divulgadooregulamentodaavaliacaoquadrienal2017> - acesso em 19 de julho de 2017.

CARDI, Marilza de Lourdes. *Evolução da computação no Brasil e sua relação com fatos internacionais*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. 2002.

CHAUÍ, Marilena. *Escritos sobre a Universidade*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CHRISTO, Cirlene de Souza. *Análise da atividade de supervisão do trabalho: um olhar Psico-social para o gerenciamento na indústria*. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013.

CNPQ. *Avaliação*. Disponível em: <http://cnpq.br/> acesso em 19 de julho de 2017.

COMISSÃO NACIONAL PARA A REFORMULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. *Uma nova política para a educação superior*. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 1985.

CUNHA, Daisy Moreira. Trabalho, humana atividade. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 2013, vol16, nº especial 1, p. 25-35.

CUNHA, Luiz Antônio. O legado da ditadura para a educação brasileira. *Revista Educação e sociedade*. Campinas, v. 35, n. 127, p. 357-377, abr.-jun. 2014. Disponível em www.cedes.unicamp.br em março de 2016.

CUNHA, Luiz Antônio. O Ensino Superior no octênio FHC. In: *Revista Educação e sociedade*. Campinas, vol.24, nº2, p. 37-61, abril de 2003. Disponível em www.cedes.unicamp.br em março de 2016.

CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade temporã*. O Ensino Superior, da Colônia à Era Vargas. 3ed (revista). São Paulo: Editora UNESP, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. *Ensino Superior e universidade no Brasil*. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, MENDES e outros (org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade crítica*. O Ensino Superior na República Populista. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1989.

CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade reformada*. O golpe de 1964 e a modernização do Ensino Superior. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1988.

DANIELLOU, François. Introdução. Questões epistemológicas acerca da ergonomia. In: DANIELLOU, François (coord.). *A Ergonomia em busca de seus princípios*. Debates epistemológicos. São Paulo: Edgard Blücher, 2004a.

DANIELLOU, François. Questões epistemológicas levantadas pela ergonomia de projeto. In: DANIELLOU, François (coord.). *A Ergonomia em busca de seus princípios*. Debates epistemológicos. São Paulo: Edgard Blücher, 2004b.

DANTAS, Elza Ezilda Valente. *O trabalho docente nas veredas históricas da educação superior brasileira*. 2006. 180 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Centro de Educação, Belém, 2006. Programa de Pós-Graduação em Educação.

DEJOURS, Christophe. *Trabalho Vivo*. Sexualidade e Trabalho. Vol.1. Brasília: Paralelo 15, 2012a.

DEJOURS, Christophe. *Trabalho Vivo*. Trabalho e Emancipação. Vol.2. Brasília: Paralelo 15, 2012b.

DEJOURS, Christophe. Inteligência Prática e Sabedoria Prática: duas dimensões desconhecidas do trabalho real. In: LANCMAN, Selma; SZNELWAR, Laerte Idal. (Orgs). *Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho*. Tradução: Franck Soudant. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz; Brasília: Paralelo 15, 3ª. Ed. rev. amp, 2011a.

DEJOURS, Christophe. Addendum. In: LANCMAN, Selma; SZNELWAR, Laerte Idal. *Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; Brasília: Paralelo 15, 3ª. Ed. rev. amp, 2011b.

DEJOURS, Christophe. A metodologia em psicodinâmica do trabalho. In: LANCMAN, Selma; SZNELWAR, Laerte Idal. *Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz. Brasília: Paralelo 15, 3ª. Ed. rev. amp, 2011c.

DEJOURS, Christophe. Sofrimento e prazer no trabalho: a abordagem da psicopatologia do trabalho. In: LANCMAN, Selma; SZNELWAR, Laerte Idal. *Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz. Brasília: Paralelo 15, 3ª. Ed. rev. amp, 2011d.

DEJOURS, Christophe. Análise psicodinâmica das situações de trabalho e sociologia da linguagem. In: Lancman, Selma; Sznelwar, Laerte Idal. Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. Trad. Franck Soudant. 3ª. Edição revisada e ampliada. Brasília: Paralelo 15/Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2011e.

DEJOURS Christophe, BÈGUE Florence. *Suicídio e Trabalho: O que fazer?* Brasília: Paralelo 15; 2010.

DEJOURS Christophe; JAYET, Christian. Psicopatologia do Trabalho e Organização Real do Trabalho em uma indústria de processo: metodologia aplicada a um caso. In: DEJOURS Christophe; ABDOUCHELI, Elisabeth; JAYET, Christian. *Psicodinâmica do trabalho*. Contribuições da Escola Dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e Trabalho. Coordenação Maria Irene Stocco Betiol; Tradutores: Maria Irene Stocco Betiol et al. 1ª. ed. 10. reimpr. – São Paulo: Atlas, 2009.

DEJOURS, Cristophe. Avaliação do trabalho submetida à prova do real. Críticas aos fundamentos da avaliação. In: SZNELWAR, Laerte Idal; MASCIA, Fausto, Leopoldo (org.). Trabalho, Tecnologia e Organização. *Cadernos de TTO*, 2. São Paulo: Blucher, 2008.

DEJOURS, Cristophe. *O fator humano*. 5ª. ed. reimpr. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007a.

DEJOURS, Cristophe. Psicodinâmica do trabalho na pós-modernidade. In: MENDES, Ana Magnólia; LIMA, Suzana Canez da Cruz; FACAS, Emílio Peres (Orgs.). *Diálogos em Psicodinâmica do Trabalho*. Brasília: Paralelo 15, 2007b.

DEJOURS, Cristophe. Epistemologia concreta e ergonomia. In: DANIELLOU, François (Cord.). *A Ergonomia em busca de seus princípios*. Debates epistemológicos. São Paulo: Edgard Blücher, 2004.

DEJOURS, Cristophe. Inteligência Operária e Organização do Trabalho: A propósito do Modelo Japonês de Produção. IN: HIRATA, Helena (org.). *Sobre o “Modelo” Japonês*. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 1993.

DEJOURS, Cristophe. *A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho*. São Paulo: Cortez – Oboré, 1992.

DÉTIENNE, Marcel. VERNANT, Jean-Pierre. Métis. *As astúcias da inteligência*. Tradução de Filomena Hirata. São Paulo: Odysseus Editora, 2008.

DURAFFOURG, Jacques; DUC, Marcelle; DURRIVE, Louis. Capítulo 2 - O trabalho e o ponto de vista da atividade. In: SCHWARTZ, Yves & DURRIVE, Louis (coord.). *Trabalho e Ergologia*. Conversas sobre a atividade humana. Tradução e revisão técnica: Jussara Brito e Milton Athayde, 2ª. Edição, Niterói, 2010.

DURRIVE, Louis. O formador ergológico ou “ergoformador”: uma introdução à ergoformação In: SCHWARTZ, Yves & DURRIVE, Louis (coord.). *Trabalho e Ergologia*. Conversas sobre a atividade humana. Tradução e revisão técnica: Jussara Brito e Milton Athayde, 2ª. Edição, Niterói, 2010.

DURRIVE, Louis; SCHWARTZ, Yves. Revisões temáticas. Glossário em ergologia. In: *Laboreal*. Volume 04, no. 01, 2008, pp.23-28.

FAÏTA, Daniel. Análise das práticas languageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto. In: Souza-e-Silva, M. Cecília Pérez (Orgs.). *Linguagem e Trabalho*. Construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002.

FARIA, José Henrique de; RAMOS, Cinthia Letícia. A meritocracia nas organizações contemporâneas: gestão de competência, avaliação de desempenho e mobilidade funcional. In: PADILHA, Valquíria (Org.). *Antimanual de Gestão*. Desconstruindo os discursos do management. São Paulo – SO: Ideias & Letras, 2015.

FÁVERO, Altair Alberto; BECHI, Diego. O financiamento da educação superior no limiar do século XXI: o caminho da mercantilização da educação. *Revista Internacional de Educação Superior*. Campinas, SP, v. 3, n. 1, p. 90-113, abr. 2017. Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/RIESup/article/view/7688>>. Acesso em: 04 de maio 2017.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar em Revista*, n. 28, p. 17-36, 2006.

FLEURY, Alessandra Ramos Demito. *O trabalho e a docência em uma instituição de ensino superior pública: o caso dos professores de odontologia da Universidade Federal*

de Goiás. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUC Goiás, 2013.

FRANÇA, Maristela Botelho. *Uma Comunidade dialógica de pesquisa: atividade e discurso em guichê hospitalar*. São Paulo: Fapesp/Educ, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. 52ª. Ed – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, Lucas Bueno de; LUZ, Nanci Stancki da. Gênero, Ciência e Tecnologia: estado da arte a partir de periódicos de gênero. *Cadernos Pagu*, Campinas, n.49, 2017.

FREITAS, Natanielly de Paula; LEITE, Aline Fernanda Ventura Sávio. A educação brasileira: síntese dos principais acontecimentos que marcaram a educação no Brasil. *Revista Saberes Docentes*, v. 1, n. 2, 2016.

FREUD, Sigmund. As pulsões e seus destinos. In: FREUD, Sigmund. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*: edição standard brasileira. Rio de Janeiro: IMAGO, 1996 (original de 1915), pp. 117-144.

GUÉRIN, François., LAVILLE, Antoine, DANIELLOU, François., DURRAFOURG, Jacques; KERGUELEN, A. *Compreender o trabalho para transformá-lo: a prática da Ergonomia*. São Paulo: Editora Edgard Blücher, 2001.

GONÇALVES, Nádia Gaiofatto. Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: um princípio necessário. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 1229-1256, abr. 2016.

HELOANI, Roberto; LANCMAN, Selma. Psicodinâmica do trabalho: o método clínico de intervenção e investigação. *Prod.*, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 77-86, Dec. 2004.

HIRATA, Helena. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. *Revista Tecnologia e Sociedade*, v. 6, n. 11, 2010.

HUBAULT, François. Do que a Ergonomia pode fazer a análise? In: DANIELLOU François (coord.). *A ergonomia em busca de seus princípios*. São Paulo: Blucher; 2004. p. 105-140.

ICOMP. *Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Ciência da Computação*. Manaus, 2012.

JANOTTI, Aldo. *Origens da universidade: a singularidade do caso português*. Edusp, 1992.

KERGOAT, Danièle. Divisão sexual do trabalho e relações sexuais de sexo. In: HIRATA, Helena. et al. (Org.). *Dicionário crítico do feminismo*. São Paulo: Unesp, 2009. p. 67-75.

LACOMBLEZ, Marianne Hélène et al. Marianne Lacomblez e a construção de uma Psicologia da Atividade de Trabalho. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, São Paulo, v. 19, n. 1, 2016. p. 121-133.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean-Bertrand. *Vocabulário de Psicanálise*. 4ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LIMA, Kátia Regina de Souza. Reforma Universitária do Governo Lula: o relançamento do conceito de público não-estatal. In: NEVES, Lúcia Maria Eamderley (org.). *Reforma Universitária do Governo Lula*. Reflexões para o debate. São Paulo: Xamã, 2004.

LIMA, Paulo Gomes; CASTRO, Franciana; CARVALHO, Maria Aparecida Vivian de. Caminhos da universidade rumo ao século XXI: pontos e estratégias para a sua orientação na visão de educadores brasileiros. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, Ribeirão Preto, v.10, n.18, July 2000.

MAIA, Marcel Maggion. Limites de gênero e presença feminina nos cursos superiores brasileiros do campo da computação. *Cad. Pagu*, Campinas, n. 46, 2017, p. 223-244.

MANCEBO, Deise. Trabalho docente: subjetividade, sobreimplicação e prazer. *Psicologia Reflexão e Crítica*, vol.20, no.1, 2007 p.74-80.

MANCEBO, Deise; MAUÉS, Olga Íses; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente. In: *Educar, Curitiba*, Editora UFPR. n. 28, 2006, p. 37-53.

MARTINS, Soraya Rodrigues. Elaboração (Perlaboração). In: VIEIRA, Fernando de Oliveira; MENDES, Ana Magnólia; MERLO, Álvaro Roberto Crespo. *Dicionário Crítico de Gestão e Psicodinâmica do Trabalho*. Curitiba: Juruá, 2013.

MATTOS, Marcelo-Badaró. Uma greve, várias lições. A greve das universidades federais do Brasil em 2012. *Revista brasileira da educação superior*. vol.04, n.10, p.135-142, 2013.

MENDES, Ana Magnólia. Pesquisa em Psicodinâmica: a clínica do trabalho. In: MENDES, Ana Magnólia (Org.). *Psicodinâmica do Trabalho: Teoria, Método e Pesquisas*. Casa do Psicólogo, 2007.

MEC (2017) – *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/270-programas-e-acoes-921564125/sinaes-2075672111/12303-sistema-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior-sinaes>. Acesso em 19 de julho de 2017.

MOLINIER, Pascale. *O trabalho e a psique*. Uma introdução à psicodinâmica do trabalho. Tradução: Franck Soudant. Brasília: Paralelo 15, 2013.

MONTEIRO, Janine Kieling; JACOBY, Alessandra Rodrigues. Sobrecarga de Trabalho. In: VIEIRA, Fernando de Oliveira; MENDES, Ana Magnólia; MERLO, Álvaro Roberto Crespo. *Dicionário Crítico de Gestão e Psicodinâmica do Trabalho*. Curitiba: Juruá, 2013.

MOSCHKOVICH, Marília; ALMEIDA, Ana Maria F. Desigualdades de Gênero na Carreira Acadêmica no Brasil. *Revista de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, vol. 58, no. 03, 2015: p. 749-789.

MOTA, José Luiz Torres. *Estudo da Eficácia da Formação de Graduandos através da Avaliação de Egressos*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Ceará, 2014.

NEVES, Mary Yale *et al.* *Saúde, gênero e trabalho nas escolas públicas: potencialidades e desafios de uma experiência com o dispositivo “comunidade ampliada de pesquisa e intervenção”*. Laboreal, Porto, v.11, n.1, p.53-68, jul. 2015.

OLIVEIRA, Josiani Julião Alves *et. al.* *Trabalho Docente: um processo em construção*. p. 5009 - 5111, 2014.

OLIVEIRA, Terezinha. Apogeu e crise de uma época: as Universidades Medievais. *Educere et Educare Revista de Educação*. UNIOESTE, Campus Cascavel. Vol. 1, nº 1, jan./jun. 2006. p.25-36.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; PASCHOALINO, Jussara Bueno; ROCHA, Terezinha Cristina. Políticas para o ensino superior: profissionalização ou proletarização do trabalho docente? *Trabalho & Educação*, v. 20, n. 2, p. 77-89, 2012.

OTRANTO, Célia Regina. A Reforma da Educação Superior do Governo Lula da Silva: da inspiração à implantação. In: SILVA, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de; MANCIBO, Deise. *Reforma Universitária: dimensões e perspectivas*. Campinas, SP. Editora Alínea, 2006, p. 43-58

PAULA, Maria de Fátima Costa de. A inserção da universidade na lógica racionalizadora do capital: casos USP e UFRJ. In: SILVA, Waldeck Carneiro da (org.). *Universidade e sociedade no Brasil: oposição propositiva ao neoliberalismo na educação superior*. Niterói: Intertexto; Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. A universidade da modernidade nos tempos atuais. *Avaliação* (Campinas), Sorocaba, v. 14, n. 1, mar. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S14140772009000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em 17 de novembro de 2014.

PEREIRA, Lucas de Almeida. Os primórdios da informatização no Brasil: o “período paulista” visto pela ótica da imprensa. *História*. São Paulo, v. 33, n. 2, 2014 p. 408-422.

PINHEIRO, Luiz Umberto. *Universidade dilacerada: tragédia ou revolta?* Tempo de reforma neoliberal. Salvador: LU Pinheiro, 2004.

RAMMINGER, Tatiana; ATHAYDE, Milton Raimundo Cidreira de; BRITO, Jussara. Ampliando o diálogo entre trabalhadores e profissionais de pesquisa: alguns métodos de pesquisa-intervenção para o campo da Saúde do Trabalhador. *Ciênc. saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 11, p. 3191-3202, Nov. 2013.

RAMOS, Moacyr Salles; STAMPA, Inez. *Subversão e resistência docente: Notas sobre a ditadura militar e o movimento Escola sem Partido*. Revista Espaço do Currículo, v. 9, n. 2, 2016.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da educação brasileira*. A organização escolar. 12.ed. São Paulo, Cortez: autores associados, 1992.

RODRIGUES, Manuel Augusto. Notas sobre a Universidade de Coimbra desde as origens (1290) até à fixação definitiva em Coimbra (1537). IN: *Estudos em homenagem ao Prof. Doutor José Marques*. Vol.03. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2006. P.111-128.

ROGARD, Vincent; MONTMOLLIN, Maurice de. *Situation de Travail*. In: MONTMOLLIN, Maurice de. *Vocabulaire de l'Ergonomie*. Segunda edição, revista e ampliada. OCTARES Editions Toulouse, 1997: 256-257.

ROSSATO, Ricardo. *Universidade*. Nove séculos de história. Passo Fundo: EDIUPF, 1998.

SAMPAIO, Helena. *Evolução do Ensino Superior brasileiro*. São Paulo, NUPES, Documento de Trabalho, v. 8, p. 91, 1991.

SANTANA, Allyne Cupertino Lopes de. A representação do professor universitário na sociedade contemporânea. *Revista Primus Vitam*. n. 5, 1º. Semestre, 2013.

SCHWARTZ, Yves. Motivações do conceito de corpo-si: corpo-si, atividade, experiência. *Letras de Hoje*, 2014, 49.3: 259-274.

SCHWARTZ, Yves. Qual sujeito para qual experiência? In: *Revista Tempus Actas de Saúde Coletiva*, 2011, pp.55-67.

SCHWARTZ, Yves. Anexo ao Capítulo 1. Reflexão em torno de um exemplo de trabalho operário. In: SCHWARTZ, Yves & DURRIVE, Louis (coord.). *Trabalho e Ergologia*. Conversas sobre a atividade humana. Tradução e revisão técnica: Jussara Brito e Milton Athayde, 2ª. Edição, Niterói, 2010a; pp.37-46.

SCHWARTZ, Yves. Anexo ao Capítulo 3. A trama e a urdidura. In: SCHWARTZ, Yves & DURRIVE, Louis (coord.). *Trabalho e Ergologia*. Conversas sobre a atividade humana. Tradução e revisão técnica: Jussara Brito e Milton Athayde, 2ª. Edição, Niterói, 2010b; pp.103-109.

SCHWARTZ, Yves. Capítulo 7. Trabalho e uso de si. In: SCHWARTZ, Yves & DURRIVE, Louis (coord.). *Trabalho e Ergologia*. Conversas sobre a atividade humana. Tradução e revisão técnica: Jussara Brito e Milton Athayde, 2ª. Edição, Niterói, 2010c; pp.189-204.

SCHWARTZ, Yves. Capítulo 9. O homem, o mercado e a cidade. In: SCHWARTZ, Yves & DURRIVE, Louis (coord.). *Trabalho e Ergologia*. Conversas sobre a atividade humana. Tradução e revisão técnica: Jussara Brito e Milton Athayde, 2ª. Edição, Niterói, 2010d; pp.247-273.

SCHWARTZ, Yves. Anexo do Capítulo 7. Uso de si e competência. In: SCHWARTZ, Yves & DURRIVE, Louis (coord.). *Trabalho e Ergologia*. Conversas sobre a atividade humana. Tradução e revisão técnica: Jussara Brito e Milton Athayde, 2ª. Edição, Niterói, 2010e; pp.205-222.

SCHWARTZ, Y. A experiência é formadora? *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.35, n. 1, p. 35-48, jan./abr. 2010f.

SCHWARTZ, Yves. A Comunidade Científica Ampliada e o Regime de Produção de Saberes. IN: *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, no. 07, jul/dez, 2000.

SCHWARTZ, Yves. *Os ingredientes da competência*: Um exercício necessário para uma questão insolúvel. In: *Educ. Soc. Campinas*, v.19, n.65, dez. 1998.

SCHWARTZ, Yves; DUC, Marcelle; DURRIVE, Louis. Trabalho e Ergologia. In: SCHWARTZ, Yves & DURRIVE, Louis (coord.). *Trabalho e Ergologia*. Conversas sobre a atividade humana. Tradução e revisão técnica: Jussara Brito e Milton Athayde, 2ª. Edição, Niterói, 2010, pp.25-36.

SCHWARTZ, Yves; ECHTERNACHT, Eliza Helena. O trabalho e a abordagem ergológica: “usos dramáticos de si” no contexto de uma central de tele atendimento ao cliente. *Informática na Educação: teoria e prática*, Porto Alegre, v.10, n.2, 2007, p.9-23.

SENNETT, Richard. *Juntos*. Os rituais, os prazeres e a política da cooperação. 2ª. Ed. – Rio de Janeiro: Record, 2013.

SIQUEIRA, Marcelo Nogueira de. O movimento estudantil na Guanabara de 1964 a 1968: contexto, objetivos, estratégias e consequências. *Diálogos*, v. 15, n. 2, p. 311-330, 2011.

SOUZA, Wladimir Ferreira de. *Gestão em saúde, uma perspectiva ergológica: com quantos gestos se faz uma gestão*. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009.

SUPRANI, Bernardo Bittencourt. *Construção de um campo de atuação profissional em Psicologia Social do Trabalho e das Organizações em uma empresa: contribuições da Ergologia e das Clínicas do Trabalho*. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação e Universidade*. In: Anísio Spínola Teixeira, 1900-1971. Maria de Lourdes de A. Favero e Jader de Medeiros Britto, organização e introdução. 2.ed. - Rio de Janeiro: editora UFRJ. (col. Anísio Teixeira; v.12), 2010.

TEIXEIRA, Anísio. *Ensino Superior no Brasil*. Análise e interpretação de sua evolução até 1969. In: Anísio Spínola Teixeira, 1900-1971. Maria de Lourdes de A. Favero e Jader de Medeiros Britto, organização e introdução. 2.ed. - Rio de Janeiro: editora UFRJ. (col. Anísio Teixeira; v.10), 2005.

TELLES, Ana Luiza; ALVAREZ, Denise. Interfaces ergonomia-ergologia: uma discussão sobre trabalho prescrito e normas antecedentes. In: FIGUEIREDO, Marcelo; ATHAYDE, Milton; BRITO, Jussara; ALVAREZ, Denise. (orgs.). *Labirintos do trabalho*. Interrogações e olhares sobre o trabalho vivo. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

UFAM. Comissão Própria de Avaliação. <http://www.cpa.ufam.edu.br/apresentacao.html> acesso em 19/07/2017.

ULLMANN, Reinholdo Aloysio. *A Universidade Medieval*. 2^a. ed., ver. e aum. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

VALENTIM, Igor Vinicius Lima; EVANGELISTA, Simone Torres. Para onde vai o ensino universitário federal brasileiro? Pistas e subjetivações a partir da lei 12.772/2012. *XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas*, Buenos Aires, 2013

VIEIRA, Emilia Peixoto. *As condições de trabalho docente no ensino superior público no contexto das reformas educacionais brasileiras*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2011.

WISNER, Alain. Questões epistemológicas em ergonomia e em análise do trabalho. In: DANIELLOU, François (Coord.). *A Ergonomia em busca de seus princípios*. Debates epistemológicos. São Paulo: Edgard Blücher, 2004.

WISNER, Alain. *A inteligência no trabalho*. São Paulo: Fundacentro, 1994.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Dados para caracterização dos participantes.

Sexo:

Idade:

Estado civil/Atividade de trabalho do Cônjuge:

Filhos:

Instituição e curso de graduação:

Tempo de trabalho como professor:

Tempo de trabalho no ICOMP/DTF:

Regime de Trabalho:

Desenvolve atividade em pós-graduação?

1. Como foi seu processo de inserção na área de computação/educação? Na Carreira Acadêmica? No IComp/DTF?
2. Descreva sua trajetória na universidade, desde a inserção até hoje.
3. Que atividades que você desenvolve atualmente? Como estão distribuídas e uma semana de trabalho? A quais você dedica mais tempo? A que atividades você gostaria de dedicar mais tempo?
4. Como é sua relação com os alunos? E com os colegas?
5. Os professores costumam cooperar? Em que situações?
6. Quais os espaços que os professores têm para a discussão? Como funcionam? O que costuma ser discutido? Há algo que você acredita deveria ser discutido e ainda não é?
7. Quais os principais desafios da sua atividade? Como você lida com eles?
8. Quais as principais dificuldades da Unidade/departamento? Como o coletivo lida com elas?
9. Você se sente reconhecido no seu trabalho pelos pares? E pelos alunos?
10. O que te dá prazer no trabalho?
11. O que faz sofrer no trabalho?
12. O que dessa entrevista você considera que possa ser levado ao grupo?
13. Gostaria de acrescentar mais alguma coisa?