

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E FILOSOFIA
PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO-SENSU EM PSICOLOGIA

MARTA LUIZA MONTENEGRO LANA JOGAIB

UM CURSO NOVO, SE NÃO CUIDAR MORRE!
Encontros sobre o trabalho docente numa universidade pública.

ORIENTADOR: PROF. DR. HÉLDER PORDEUS MUNIZ

Niterói
2017

MARTA LUIZA MONTENEGRO LANA JOGAIB

UM CURSO NOVO, SE NÃO CUIDAR MORRE!
Encontros sobre o trabalho docente numa universidade pública.

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. Área de concentração: Subjetividade, política e exclusão social.

Orientador: Prof. Dr. HÉLDER PORDEUS MUNIZ

Niterói
2017

- J64 Jogaib, Marta Luiza Montenegro Lana.
Um curso novo, se não cuidar morre! Encontros sobre o trabalho docente numa Universidade pública / Marta Luiza Montenegro Lana Jogaib. – 2017.
240 f. ; il.
Orientador: Hélder Pordeus Muniz.
Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal Fluminense. Instituto de Psicologia, 2017.
Bibliografia: f. 217-223.
1. Corpo docente. 2. Condições de trabalho. 3. Ensino superior.
4. Reestruturação e expansão das Universidades Federais.
5. Ergologia. 6. Psicodinâmica. 7. Trabalho. I. Muniz, Hélder Pordeus.
II. Universidade Federal Fluminense. Instituto de Psicologia.
III. Título.

MARTA LUIZA MONTENEGRO LANA JOGAIB

UM CURSO NOVO, SE NÃO CUIDAR MORRE!
Encontros sobre o trabalho docente numa universidade pública.

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. Área de concentração: Subjetividade, política e exclusão social.

Niterói, ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. HÉLDER PORDEUS MUNIZ – Orientador

Universidade Federal Fluminense

Prof^ª. Dr.^a. MARY YALE RODRIGUES NEVES

Universidade Federal Fluminense

Prof. Dr. MARCELO GONÇALVES FIGUEIREDO

Universidade Federal Fluminense

Prof^a. Dr^a. JUSSARA CRUZ DE BRITO

Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz)

Prof. Dr. WLADIMIR FERREIRA DE SOUZA

Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Niterói

2017

Agradecimentos

A Deus, por tudo que tenho e que sou; pela oportunidade de realizar esse doutorado e por estar comigo em todos os momentos da minha vida.

Aos meus pais, Júlio e Flávia, por toda educação e provisão necessária para que eu pudesse trilhar meu próprio caminho e alcançar meus objetivos.

Ao meu marido, Ronald, meu maior incentivador. Por todo apoio, cumplicidade e carinho que sempre me ajuda a renovar minhas forças para enfrentar os desafios.

Ao meu irmão e grande amigo, Daniel, exemplo de força de vontade e determinação e sua esposa Rachel, também colega de profissão, que compartilha comigo as dores e delícias de ser psicóloga.

A minha prima, Rita, por todo companheirismo em todos os momentos da minha vida, por vibrar com cada uma das minhas vitórias e por sempre me impulsionar a acreditar nos meus projetos.

Ao meu querido orientador, Helder Muniz, que sempre, com gentileza, paciência e boas reflexões, trouxe ricas contribuições para esta pesquisa. Obrigada por toda ajuda neste percurso!

Aos professores que participaram do momento de qualificação e aqueles que participam agora da conclusão, pelas importantes pontuações que sempre contribuem de forma fundamental para o desenvolvimento do estudo. Obrigada por todas as pontuações e críticas, por todo cuidado na leitura da pesquisa, mesmo em meio a tantas tarefas a serem desempenhadas nesta profissão.

As minhas colegas de doutorado, Livia, Louise e Claudete, pelas trocas realizadas durante as aulas e nas orientações coletivas, tão fundamentais neste processo.

A Marina, que gentilmente cedeu seu tempo para me auxiliar nos encontros coletivos realizados na pesquisa.

A amiga Ana Cláudia, que compartilhou comigo não somente os desafios do doutorado, mas também o interesse pelo tema de pesquisa. Que nossas pesquisas possam inquietar e produzir novos caminhos e possibilidades para o trabalho docente no ensino superior, mesmo que no infinitesimal!

As professoras e professores que aceitaram participar desta pesquisa numa rotina de trabalho tão cheia de compromissos. Que as reflexões realizadas possam retornar para o cotidiano de trabalho e contribuir no enfrentamento dos desafios. Vocês trouxeram grandes contribuições para pesquisa! Obrigada pela confiança!

RESUMO

Este estudo se propôs a ampliar a compreensão sobre o modo como professores de uma Universidade pública estão vivendo o trabalho. Realizamos a pesquisa junto a um grupo de docentes que exercem suas atividades num curso de uma IFES implementado dentro das Diretrizes do programa Reuni. Buscamos compreender melhor que normas antecedentes tem referenciado a atividade e quais renormatizações têm sido possíveis de se produzir. Com o auxílio de abordagens como a ergonomia da atividade e a psicodinâmica do trabalho, orientadas pela perspectiva ética e epistemológica da ergologia, realizamos observações, conversas individuais e também encontros sobre o trabalho que nos ajudaram a ter acesso ao debate de normas que acontece na atividade. A partir da análise realizada junto a essas profissionais, no encontro de saberes protocolares e aqueles produzidos na atividade, concluímos que, em alguns momentos, as dificuldades vivenciadas estavam em consonância com reformas do ensino superior público que tem levado a reconfiguração do trabalho docente. As professoras revelaram dificuldades enfrentadas devido ao grande número de tarefas, quadros enxutos e poucos recursos financeiros, e do quanto esses fatores, por vezes, as impediam de realizar o trabalho da forma que gostariam e alcançar a qualidade não somente exigida, mas também desejada, fruto do zelo e da mobilização que foram construindo na atividade. Notamos ainda, que mesmo frente aos obstáculos estas professoras continuavam a lutar para produzir novas normas em seu meio e, essas tentativas ora levavam ao êxito, ora ao fracasso, que por sua vez, estava conduzindo a uma responsabilização e culpabilização de si e dos colegas, revelando uma dificuldade de incluir em suas análises a organização do trabalho. Concluímos também que a pesquisa, ao incentivar que as professoras exercitassem o ponto de vista da atividade, ajudou estas profissionais a inserir outros fatores em suas análises. Puderam perceber, por exemplo, o quanto as dificuldades para realizar o trabalho da forma que gostariam ou os obstáculos vividos no planejamento e na gestão do tempo tinham mais relação com as condições oferecidas e com diferentes valores que às vezes conflitavam, - mas que precisavam ser considerados nos encaminhamentos, do que com alguma desmobilização ou falha dos próprios trabalhadores. Entendemos que esse exercício permitiu uma ampliação da reflexão acerca do modo como estavam vivendo o trabalho e contribuiu para o fortalecimento do coletivo que pode discutir juntos as dificuldades, possibilidades e debates vividos, potencializando a criação de novos modos de viver o trabalho.

Palavras-chave: trabalho docente, ensino superior, Reuni, ergologia, psicodinâmica do trabalho.

ABSTRACT

This study aimed to broaden the understanding of how professors at a public university are experiencing the work. We conducted the research with a group of professors who carry out their activities in a Federal University course implemented within the framework of the Reuni program. We aimed to understand better what previous norms have referenced the activity and which new norms have been possible to produce. With the help of approaches such as ergonomics of activity and work psychodynamics, guided by the ethical and epistemological perspective of ergology, we made observations, individual conversations and also meetings about work that helped us to reach the norms debate that takes place in the activity. From the analysis carried out with those professionals, in the meeting of protocol knowledge and those produced in the activity, we conclude that, at times, the difficulties experienced were in line with public higher education reforms that have led to the reconfiguration of teaching work. Professors revealed difficulties encountered due to the large number of tasks, insufficient staff and few financial resources, and how these factors sometimes prevented them from doing the work in the way they would like and reach the quality not only required but also desired, result of the zeal and mobilization that were built in the activity. We also noted that even facing obstacles, these professors continued to strive to produce new norms in their area, and those attempts sometimes led to success, sometimes to failure, which in turn was leading to responsibility and blame for themselves and their colleagues, revealing a difficulty to include in their analysis the organization of work. We also concluded that the research, by encouraging the professors to exercise the activity point of view, helped these professionals to insert other factors in their analysis. They could perceive, for example, how much the difficulties to carry out the work in the way they would like or the obstacles experienced in the planning and time management had more relation with the conditions offered and with different values that sometimes conflicted, but needed to be considered in the referrals, than with some demobilization or failure of the workers themselves. We understand that this exercise allowed an amplification of the thought about the way they were living the work and contributed to the strengthening of the collective that can discuss together the difficulties, possibilities and debates lived, boosting the creation of new ways of living the work.

Key words: teaching work, higher education, Reuni, ergology, work psychodynamics.

Sumário

Introdução	1
Capítulo 1. Pressupostos teóricos para compreender o trabalho.....	7
1.1. O trabalho compreendido enquanto atividade humana.....	7
1.1.1. Um breve histórico do conceito de atividade	8
1.1.2. Tarefa e atividade	12
1.1.3. Atividade: lugar de debate de normas	14
1.1.4. Sobre o corpo-si.....	20
1.2. Contribuições da psicodinâmica do trabalho	26
1.2.1. Sobre a inteligência da prática.....	28
1.2.2. A cooperação	32
1.2.3. A importância do espaço público de discussão e deliberação	36
Capítulo 2. Aspectos mais gerais sobre o Ensino Superior público brasileiro.....	42
2.1. Um breve histórico.....	42
2.1.1. A implementação das universidades no Brasil.....	45
2.1.2. A influência dos modelos napoleônico e humboltiano de universidade ...	48
2.1.3. O modelo norte-americano	50
2.1.4. O governo militar: a primeira reforma universitária e o desenvolvimento da pesquisa	51
2.1.5. As reformas de 80 e 90	57
2.2. Estudos sobre o trabalho docente no Ensino Superior.....	74
Capítulo 3. Percurso metodológico	92
3.1. A construção da demanda compartilhada	97
3.1.1. O retorno ao campo de pesquisa.....	103

3.2.	A pesquisa propriamente dita	106
3.2.1.	Caracterização do campo.....	107
3.2.2.	As conversas e observações.....	110
3.2.3.	Os encontros sobre o trabalho	111
3.2.4.	Devolutiva	135
Capítulo 4. Encontro de saberes sobre o trabalho docente		139
4.1.	Sobre as construções coletivas no trabalho.....	143
4.2.	As dramáticas de uso de si no trabalho: possibilidades, impedimentos e o debate de normas configurando um mundo de valores.....	169
4.3.	Sobre o tempo ou sobre os tempos no trabalho	190
Considerações finais		213

Introdução

Compreender o trabalho humano é algo complexo e enigmático para qualquer pesquisador que se propõe a debruçar-se no entendimento dessa questão. Por isso, a perspectiva ética e epistemológica da ergologia e abordagens como a ergonomia e as clínicas do trabalho têm buscado ferramentas que nos auxiliem nesse processo de análise do trabalho e dos processos intersubjetivos nele envolvidos.

Durante a pesquisa realizada no mestrado (JOGAIB, 2013), busquei compreender o trabalho do professor universitário a partir de um momento específico da carreira: a aposentadoria. Procurei entender de forma mais específica o que levava professores de uma universidade pública a se aposentarem e optarem por continuar a realizar suas atividades. Quais foram os processos de sentido que construíram em suas atividades laborais a ponto de influenciarem nessa decisão?

Realizamos conversas individuais sobre o trabalho com quatro professores, sendo que, com uma das professoras, conseguimos fazer cinco conversas. A conversa começava com uma explicação mais geral sobre a pesquisa e, a partir disso, os professores iam discorrendo mais livremente, com algumas intervenções da pesquisadora, sobre suas experiências: o período anterior à aposentadoria, os motivos que os levaram a se aposentar e a continuar trabalhando e a vivência com o trabalho após a aposentadoria. Ressalta-se que todos permaneceram trabalhando na mesma instituição anterior à aposentadoria.

Posteriormente, as conversas foram transcritas e analisadas. A proposta de análise foi buscar um possível diálogo entre os conceitos e a experiência desses professores. Criamos temas a partir desses conceitos e os apresentamos juntamente às falas dos professores que percebíamos que poderiam ter alguma relação interessante que viesse a enriquecer a discussão.

Concluiu-se, neste estudo, que os professores optaram por continuar trabalhando porque usaram a aposentadoria como estratégia para construir outro modo de fazer uso de si no trabalho, com mais autonomia para decidir sobre quais tarefas iriam desenvolver e como realizá-las. Essa nova possibilidade de relação com o trabalho permitiu que a aposentadoria se constituísse não como uma despedida do ambiente

laboral, mas sim como um novo encontro; como uma possibilidade de estarem inseridos na mesma instituição em que atuavam antes da aposentadoria, mas vivenciando o trabalho de maneira diferente. Apesar de demonstrarem ter encontrado desde o início da carreira a possibilidade de construir sentido a partir da atividade profissional, notamos que a aposentadoria possibilitou uma nova vivência com o trabalho, e esse novo encontro foi destacado como fator importante na escolha de permanecer trabalhando.

Na elaboração do estudo, nos chamou a atenção também toda a complexidade existente no exercício da atividade docente, contemplando, além do ensino, atividades de pesquisa, extensão e, também, as administrativas. Para completar, ao realizarmos a revisão bibliográfica, deparamo-nos com estudos que fazem bastante referência às últimas reformas do Ensino Superior público brasileiro e como isso tem afetado esse trabalho. Elaboramos, então, um projeto de pesquisa de doutorado que nos permitisse o aprofundamento de questões pertinentes a essa atividade e como esses profissionais têm vivenciado esse trabalho. Como tem sido viver essa experiência profissional sem essas possibilidades construídas a partir da aposentadoria? As mudanças promovidas pelas reformas estão afetando o modo de viver esse trabalho? Que outras estratégias têm sido possível construir para aqueles que ainda estão na ativa?

O referencial teórico que norteia este estudo parte da descoberta da ergonomia de que as normas e prescrições formais nunca serão suficientes para dar conta dos imprevistos e das situações que o trabalhador precisará gerir em seu cotidiano laboral. De acordo com tal perspectiva, prescrever e prever todas as situações de trabalho é impossível. Nem mesmo as formas de produção mais rígidas em seus processos, como o taylorismo, conseguiram atingir o objetivo de antever e controlar todas elas. O encontro com o trabalho sempre será “encontros de encontros, uma combinatória sempre parcialmente renovada, uma interface sempre parcialmente ressingularizada entre meios técnicos, objetos técnicos e humanos no trabalho” (SCHWARTZ, 2011b, p. 138).

Partindo dessa concepção, compreendemos que há *normas antecedentes*, ou seja, normas que antecedem a experiência de trabalho, mas também sempre haverá *renormatizações*, saberes e escolhas que se tecem no cotidiano de trabalho e produzem história. Por essa razão, é necessário compreender o trabalho docente e suas normas antecedentes: a história do Ensino Superior público brasileiro, suas políticas públicas e

as reformas que vêm ocorrendo nesse nível de ensino, pois inevitavelmente essas questões também atravessarão o cotidiano de trabalho e a vivência dos trabalhadores. Mas é também necessário “ir ver o trabalho de perto, para colocar os verdadeiros problemas e negociar soluções” (DUC, 2010, p. 60). É preciso compreender como esses debates estão se tecendo na história desses trabalhadores. Acreditamos ainda que produzir esse tipo de análise sobre o trabalho pode enriquecer a experiência dos próprios trabalhadores que, ao lançarem um novo olhar sobre sua própria atividade, potencializam a produção de novos debates e novas possibilidades nos processos e nas relações de trabalho.

O serviço público de uma maneira geral – assim como o Ensino Superior público – tem passado por reformas nas últimas décadas. Essas reformas vêm sendo atravessadas por certa lógica que compreende o serviço público como “associado à imagem de funcionários pouco inclinados a trabalhar e preocupados principalmente por suas vantagens e privilégios” (CHANLAT, 2002, p. 1). E a solução para tornar os serviços públicos mais eficientes seria, então, aplicar regras gerenciais do mercado privado no setor público, desconsiderando, com isso, as particularidades deste em relação àquele, ou ainda se essas são as melhores práticas mesmo nas empresas privadas.

Ribeiro e Mancebo (2013), ao citarem Chanlat, destacam ainda que esse autor alerta para o fato de que “as práticas oriundas do setor empresarial, calcadas na lógica dos negócios e em bases cada vez mais mercantis, tendem a colocar em risco a imparcialidade, o tratamento igualitário e a ética do interesse geral, princípios esses fundamentais em uma ação de utilidade pública” (CHANLAT apud RIBEIRO; MANCEBO, 2013, p. 197).

Na pesquisa de mestrado (JOGAIB, 2013), nos deparamos com professores que, mesmo após a aposentadoria, optaram por continuar trabalhando. Esses professores permaneceram mobilizados e engajados em projetos docentes anteriores à aposentadoria e se dedicaram a eles, mesmo sem receber mais remuneração para tal dedicação. Ora, isso nos convoca a pensar em outras formas de mobilização e vivência com o trabalho que extrapolam uma relação unicamente de subsistência financeira. Que questões têm

mobilizado esses docentes? Que tipos de debate estão se tecendo? Pautados em quais valores eles têm feito escolhas para viverem o cotidiano de trabalho?

As universidades públicas brasileiras sempre foram apontadas como um espaço de produção de conhecimento importante e são vistas como um serviço público marcado pela qualidade. Diante disso, considera-se relevante compreender e analisar esse processo de mudanças nas universidades públicas brasileiras, dando visibilidade para essa discussão e contribuindo para esse debate.

Partindo da concepção de que a ação de trabalhar sempre envolverá lacunas entre aquilo que foi prescrito e as situações concretas de trabalho, entendemos que, no trabalhar, nunca haverá somente execução, mas também uso. Um uso que o trabalhador fará de si mesmo para gerir e lidar com as situações no cotidiano de trabalho. Segundo Schwartz, mencionado por Durrafourg (2010, p. 69):

Todo ato, mesmo o mais simples, é num primeiro momento um uso de si por si mesmo e este uso é sempre absolutamente singular. Não existem duas pessoas, não existem dois momentos, para uma mesma pessoa, em que o uso de si por si seja idêntico. Estamos no âmbito da história em construção.

Por isso, nesta pesquisa, buscaremos compreender o trabalho docente no Ensino Superior a partir de uma experiência situada. Apresentaremos as questões mais gerais que dizem respeito ao trabalho docente no Ensino Superior público, mas também procuraremos analisar esse trabalho por meio de uma experiência concreta. A pesquisa de campo ocorreu junto a professoras¹ de um curso de saúde de uma universidade federal do Rio de Janeiro.

Essa escolha ocorreu inicialmente por análise de demanda. A pesquisadora apresentou o projeto em algumas unidades de universidades públicas federais para verificar se havia o interesse de participação na pesquisa. Nesse momento de construção de demanda compartilhada, uma aliança se iniciou junto ao curso onde a pesquisa foi realizada.

¹ A pesquisa de campo teve a participação de 20 mulheres e 2 homens. Como a grande maioria das participantes da pesquisa eram mulheres, optamos por fazer referência ao grupo, na tese, utilizando o gênero feminino. Somente, em falas ditas pelos dois professores que participaram, é que utilizaremos a referência ao gênero masculino.

O curso em questão é relativamente novo – tem seis anos – e já passou por diversos momentos “densos, tensos e intensos”, como afirmou uma das professoras participantes da pesquisa. Por essa razão, somada a outras, logo se interessaram pela proposta de pensar e refletir sobre o trabalho. O grupo também é formado por professoras que pareceram, desde o início, entusiasmadas e engajadas no desenvolvimento do curso, o que acreditamos ser um fator que também pesou no desejo de participar da pesquisa.

Além disso, nosso interesse se deu pelo fato de este curso ser uma unidade criada a partir do projeto Reuni, proposta de expansão do Ensino Superior público que possibilitou o aumento do número de matrículas, mas também foi alvo de críticas, como, por exemplo, um aumento no quantitativo dos alunos sem a contrapartida necessária de investimentos financeiros, desafiando os cursos a se manterem nas universidades com poucos recursos. Entendemos que esse fator também pôde contribuir para a reflexão proposta nesta pesquisa, visto que apresenta mais um ponto de tensão para a vivência desses professores no trabalho, a partir de mudanças propostas no Ensino Superior público.

Norteados, então, por essa perspectiva que entende o trabalho enquanto atividade, como algo complexo e enigmático, buscamos “ir ver de perto o que se passa” (SCHWARTZ, 2010). O objetivo era compreender como a história está se construindo, como essas mudanças e esses fatores têm impactado essas professoras e quais renormatizações têm sido possíveis de se construir.

Entendemos que o trabalhador irá se colocar de forma ativa, escolhendo por este ou aquele caminho, e é a partir dessa perspectiva sobre a atividade que podemos compreender verdadeiramente o que se passa; compreender como a história está se produzindo. Apostamos, também, que fazer o próprio coletivo refletir sobre toda essa complexidade envolvida em sua atividade de trabalho produz novas reflexões e potencializa o desenvolvimento dos processos e das relações de trabalho.

As principais questões de pesquisa são, portanto:

- Como as professoras deste curso estão trabalhando?

- Quais as principais normas antecedentes que referenciam sua atividade e quais dificuldades organizacionais e de condições de trabalho são enfrentadas?
- Quais renormatizações são efetuadas para realizar o trabalho, apesar das dificuldades?

Nosso objetivo geral é favorecer uma melhor compreensão sobre o modo como essas professoras estão vivendo esse trabalho, contribuindo para que a reflexão pudesse auxiliar as próprias trabalhadoras a pensar sobre sua atividade, ampliando as possibilidades de agir.

Os objetivos específicos são:

- Compreender as normas antecedentes que referenciam o trabalho dos docentes.
- Descrever os principais problemas das condições e da organização do trabalho dessas docentes.
- Analisar como estão se efetuando as renormatizações para a realização do trabalho.
- Verificar como os debates estão se construindo e quais valores têm sido convocados nessa construção.

No primeiro capítulo, apresentaremos alguns pressupostos teóricos dos quais partimos para pensar o homem no trabalho: o trabalho compreendido como atividade e a perspectiva da psicodinâmica do trabalho. Apresentaremos também, no segundo capítulo, uma contextualização do Ensino Superior público e uma revisão bibliográfica de estudos realizados nessa temática. No terceiro capítulo, traremos o percurso metodológico, onde apontaremos a construção da demanda e quais ferramentas teórico-metodológicas nos ajudaram a desenvolver a intervenção no campo de pesquisa. Por fim, no quarto capítulo, apresentaremos a análise e a discussão da pesquisa.

Capítulo 1. Pressupostos teóricos para compreender o trabalho

1.1. O trabalho compreendido enquanto atividade humana

Nesta pesquisa, para melhor compreendermos a situação de trabalho em análise, partimos de uma descoberta realizada pela ergonomia da atividade: o trabalho prescrito será sempre insuficiente para dar conta das situações concretas de trabalho, ou seja, haverá sempre uma lacuna impossível de ser totalmente prescrita e prevista e que será preenchida por meio de escolhas feitas pelo próprio trabalhador em seu posto de trabalho. Partindo dessa concepção, entendemos que o trabalho nunca será somente execução, mas também atividade. De acordo com Guérin et al (2001, p. 16):

A atividade se opõe à inércia. É o conjunto dos fenômenos (fisiológicos, psicológicos e psíquicos...) que caracterizam o ser vivo cumprindo atos. Estes resultam de um movimento do conjunto do homem (corpo, pensamento, desejos, representações, história) adaptado a este objetivo. No caso do trabalho, esse objetivo é socialmente determinado.

A atividade, portanto – e a atividade de trabalho como uma das formas da atividade humana –, deve ser compreendida em toda sua complexidade, pois remete sempre à “demanda por renormatização e inventividade e ao caráter não totalmente padronizável da vida e do trabalho” (BRITO; ATHAYDE, 2003, p. 241).

A tentativa de Taylor, em sua proposta de organização ‘científica’ do trabalho, foi exatamente simplificar essa complexidade sempre presente na atividade humana. O objetivo do taylorismo era antecipar e modelar o quanto fosse possível a atividade de trabalho, de forma que aqueles que a executassem não precisassem pensar. A organização ‘científica’ do trabalho:

Decorre do princípio de que se pode, ao se ir em busca do infinitesimal, ao se decompor radicalmente os gestos e medir os tempos, arrebatando todo mistério do gesto produtivo e fazer passar todo o saber do trabalho para [...] aquele dos engenheiros e técnicos, aquele que pode se abster de toda prática para normalizar exaustivamente a otimização do gesto produtivo (SCHWARTZ, 2011a, p. 26).

Todavia, nesse sentido, o projeto do taylorismo falhou, pois aquilo que ocorria nas realidades de trabalho não coincidia com aquilo que havia sido planejado, e isto não acontecia por incapacidade técnica, mas sim porque é impossível calcular e prever todas as situações de trabalho. Segundo Schwartz (2010, p. 39): “É na distância – e no porquê

desta distância – entre os projetos do taylorismo e as realidades concretas, nas fábricas onde ele foi iniciado e experimentado que, creio, se vai encontrar o que chamamos de atividade”.

Segundo Montmollin (1997, p. 26), a atividade é o “exercício da capacidade que todo ser vivo possui de agir sobre seu ambiente e de reagir às estimulações que dele recebe”. Porém, a atividade não é um comportamento, e sim um processo. Quando se pretende analisar esse processo, é preciso considerar sua complexidade. Toda noção de atividade vai guardar em si uma certa incompletude, uma certa parcela de si que não cabe nos contornos de qualquer definição. Por isso, os ergonomistas foram buscar auxílio em outros interlocutores que os ajudassem a compreender aquilo que tinham visto nas fábricas. Compreender a atividade pressupõe a necessidade de um diálogo com outras disciplinas.

Schwartz afirma que pensar a historicidade do conceito de atividade pode nos auxiliar a compreender o caráter enigmático de tal ideia. Este autor propõe, então, um breve percurso histórico que nos ajuda a refletir sobre esse conceito.

1.1.1. Um breve histórico do conceito de atividade

Schwartz (2007) nos convida a pensar o conceito de atividade ao longo da história. Considera que esse movimento “pode nos fazer perceber uma herança que nos leva à situação presente” (SCHWARTZ, 2007, p. 123, tradução nossa). Afirma, ainda, que tal exercício pode clarear problemas atuais que reencontramos ao utilizar a palavra e, também, pode oferecer uma assistência inestimável para identificar o que nós chamamos hoje de uma perspectiva ergológica do conceito de atividade (SCHWARTZ, 2007).

Segundo Schwartz (2007), filósofos como Platão e Descartes, em seu exercício de busca pela verdade, realizavam algo semelhante à forma como poderíamos pensar uma atividade, mesmo que esta aparecesse ainda de forma clandestina. Esses filósofos já apontavam para certas dinâmicas ainda não compreendidas, mas necessárias para ligar faculdades antes separadas. Em “As regras por uma direção do espírito”, Descartes, citado por Schwartz (2007), explica que, dentro da medida que nós falamos

de conhecimento, lidamos com quatro faculdades: o entendimento, a imaginação, os sentidos e a memória. Segundo o filósofo, o entendimento é a faculdade capaz de perceber a verdade, mas, para cumprir tal objetivo, permanece dependente das demais (a imaginação, os sentidos e a memória).

Para esses filósofos, a sinergia entre essas faculdades é que permitiria o acesso à verdade. Schwartz (2007, p. 125, tradução nossa) aponta que “aqui, quase que de maneira clandestina, começa a construção discreta de alguma coisa como ‘*activité*’ da qual a obscura missão é de sugerir estranhas e obscuras mediações”. Para Schwartz (2007), essa tentativa de Descartes de buscar compreender um processo dinâmico e obscuro, onde memória, imaginação e sentidos trabalham junto com o entendimento no caminho de acesso à verdade, remete a um ‘agir com’, a um processo enigmático que une essas faculdades para, juntas, terem possibilidade de acessar a verdade.

Apesar de já perceber algo como atividade no pensamento desses filósofos, Schwartz considera que o primeiro filósofo a dar um estatuto real à noção de atividade foi Emmanuel Kant. Para falar sobre esse remendo de mediações das faculdades humanas, altamente enigmático, Kant utilizará a palavra alemã ‘*tätigkeit*’ que sempre é traduzida por ‘*activity*’ ou ‘*activité*’. Segundo Schwartz (2008, p. 44), a ‘*tätigkeit*’ é

uma experiência humana de vaivém obscuro entre diversas faculdades intelectuais do homem, essencialmente entre seu entendimento e sua sensibilidade, ‘arte escondida’, cujo emprego é, para Kant, indispensável para que exista em nós uma experiência, mas de que não se poderá jamais desvendar os segredos.

Ainda buscando compreender a presença de algo como atividade ao longo da história, Schwartz (2007) propõe um caminho histórico para a compreensão da noção de um ‘fazer industrial’. Segundo ele, agora não mais como uma questão da atividade do espírito dentro do campo da filosofia do conhecimento, mas para compreender a atividade no que concerne ao ‘fazer industrial’. Fazer este que coloca em diálogo a consciência humana entre o saber conceitual, de um lado, e seu próprio corpo, de outro, engajado com a diversidade e as circunstâncias do ‘aqui e agora’. Schwartz (2007, p. 127, tradução nossa) questiona: “Como nós podemos admitir que o homem, por meio de sua habilidade técnica, atinja duas dimensões tão misteriosas e também heterogêneas, o saber metodológico e o saber incorporado?”.

Ainda segundo Schwartz (2007), no fazer industrial encontra-se uma segunda fonte filosófica do conceito atual de atividade – aquela desde Platão, os Clássicos, Bergson, Leroi-Gourhan, Canguilhem... E ele se pergunta também que “estranha cooperação entre o corpo e o espírito, o saber e o fazer, a rotina e a renormatização, torna possível a competência industrial” (SCHWARTZ, 2007, p. 128).

Schwartz (2007) traz para o debate a reflexão feita por alguns filósofos frente ao trabalho dos artesãos. Pontua que, ao longo da história, diversos filósofos percebiam nesse trabalho algo que não podia estar nos limites da ciência. Um ‘poder original’, enigmático e dinamicamente capaz de unificar todas as nossas faculdades, “muito obscuro para denominarmos com um nome, mas que sugerimos chamar de ‘atividade industrial’” (SCHWARTZ, 2007, p. 128, tradução nossa).

Em Platão, por exemplo, Schwartz aponta para o termo altamente complexo de ‘*technè*’, utilizado tanto para definir competências artesanais como o conhecimento epistemológico e filosófico. Segundo Schwartz (2008, p. 26), “este interesse pela ‘sabedoria’ dos artesãos competentes atravessa todos os diálogos platônicos e, num certo sentido, faz do ‘agir em competência’ (tradução possível para a palavra *technè*), uma interrogação, um enigma, um possível modelo de saber para Platão”.

Assim como Platão, Descartes também se interessava pela produção dos artesãos. Schwartz (2008) cita um grande interesse que este filósofo tinha por Ferrier, seu cortador de lentes: “Decerto ele pensa perfeitamente saber o que lhe perguntar (‘eu quase não duvido mais do que depende da mão’), mas é preciso reconhecer que ‘acontecem mil encontros no decorrer do trabalho que não se pode prever no papel’” (DESCARTES apud SCHWARTZ, 2008, p. 27). Décadas mais tarde, outro filósofo, Leibniz – também citado por Schwartz (2008) –, vai salientar a importância dada a esse saber da experiência, exigindo um ‘inventário geral do nosso tesouro público’, ou seja, um tesouro dos ‘conhecimentos adquiridos graças à experiência’.

Mas por que esses grandes filósofos se interessavam tanto por esse fazer dos artesãos? Para Schwartz (2008, p. 28), “o filósofo é atraído pelo trabalho dos homens de profissão como uma coisa ‘estrangeira’, como alguma coisa que ele não domina, mas de

que ele precisa, entretanto, não somente para construir seus instrumentos científicos, mas para fazer avançar seus grandes desígnios”.

A interrogação sobre essa habilidade enigmática e inacessível ainda continua, segundo Schwartz, com o filósofo Diderot e a *Enciclopédia ou Dicionário Raciocinado das Ciências, das Artes e dos Ofícios*. Diderot deu, no item ‘arte’, uma justificativa muito bela da necessária humildade do filósofo em relação ao gênio artesanal: “Há em toda arte um grande número de circunstâncias relativas à matéria, aos instrumentos e à manobra, que somente o uso ensina. É a prática que deve apresentar as dificuldades e dar aos fenômenos, e é a especulação que deve explicar os fenômenos e resolver as dificuldades” (citado por SCHWARTZ, 2008, p. 29).

Schwartz continua esse percurso histórico, trazendo para as décadas seguintes uma filosofia que se propunha a pensar as relações entre vida e a atividade técnica. Propõe seguir esse percurso com a filosofia bergsoniana, com o médico alemão Goldstein e com o antropólogo Leroi-Gourhan:

Dentro de uma perspectiva mais próxima do movimento que nos anima ao longo do tempo, a tecnicidade, o pensamento, a locomoção e a mão aparecem como ligações dentro de um só fenômeno que o homem dá o seu significado, mas que, para qualquer outro membro do reino animal, permanece completamente estranho (LEROI-GOURHAN apud SCHWARTZ, 2007, p. 128, tradução nossa).

Por fim, em sua proposta de um percurso histórico sobre o ‘fazer industrioso’, Schwartz retoma Canguilhem (leitor dos filósofos Bergson, Goldstein e Leroi-Gourhan), se perguntando, ao longo de toda a sua obra, o que é a vida, pensando a saúde como um debate sempre renovado entre as normas anônimas do ambiente e as normas que cada ser vivo produz e tenta promover. Nesse sentido, Schwartz (2008, p. 45) declara:

Se a vida é sempre atividade de oposição à inércia e à indiferença, isso é verdade também no caso da vida ao trabalho: se a vida no trabalho é tentativa de ‘viver’, ela é também tentativa de nunca somente sofrê-la, ela é tentativa de fazer valer neste meio, neste tecido de normas antecedentes, neste ‘enquadramento’ abstrato do trabalho, das normas de vida oriundas da própria história daquele e daqueles que trabalham, oriundas do que é para eles viver em saúde.

Logo, a vida e a vida no trabalho são sempre atravessadas por isso que chamamos de atividade. Algo que, como pudemos notar na própria história do conceito,

mantém-se como enigmática e obscura. Porém, nos ajuda a pensar este homem e o homem no trabalho não como alguém que simplesmente cumpre e sofre por normas eventualmente impostas, e sim que as reinventa não só pela impossibilidade do meio de controlar todos os imprevistos, mas também porque seria impossível se viver em um meio totalmente heterodeterminado. A vida em si e, conseqüentemente, a vida no trabalho são dinâmicas e guardam em si uma certa imprevisibilidade que será conduzida por escolhas feitas pelo próprio trabalhador no dia a dia profissional.

Ainda buscando enriquecer a discussão sobre a atividade e sua compreensão dentro do contexto de trabalho, apresentaremos a seguir a distinção proposta pela ergonomia de origem francesa entre tarefa e atividade, ou seja, sobre a distância sempre presente entre aquilo que foi prescrito pela organização do trabalho e aquilo que o trabalhador irá fazer verdadeiramente nas situações concretas de trabalho.

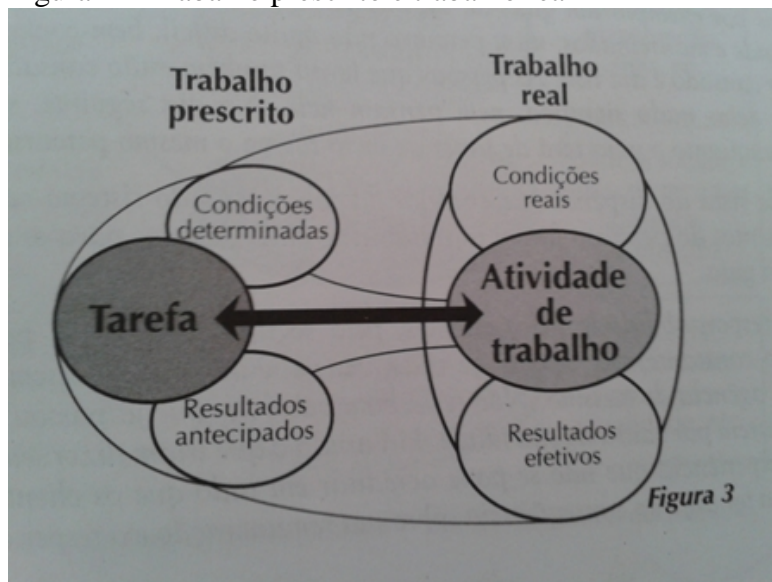
1.1.2. Tarefa e atividade

A partir da herança histórica apresentada no tópico anterior e de observações feitas nas fábricas tayloristas, a ergonomia da atividade orienta suas reflexões a partir da distância universal entre o trabalho prescrito e o trabalho real. Segundo nos lembra Brito (2009a), com o desenvolvimento de uma pesquisa sobre o trabalho em linhas de montagem da indústria eletrônica, na virada da década de 1960, os ergonomistas descobriram que as operárias não seguiam estritamente o método de execução planejado: elas alteravam a ordem de fixação dos componentes eletrônicos, modificando os movimentos rigidamente programados.

Notou-se, a partir dessas observações, que “apesar da rígida divisão e definição de método do trabalho das operárias, elas perceberam que na realidade tinham de, permanentemente, tomar decisões e controlar incidentes” (Brito, 2009a, pag. 285). A partir disto, propõe-se uma diferenciação entre tarefa e atividade, como pode ser visualizada na Figura 1. Essa diferenciação nos auxilia a pensar o prescrito e o real. A tarefa refere-se ao prescrito, a “um resultado antecipado fixado dentro de condições determinadas” (GUÉRIN et al, 2001). Segundo Guérin et al (2001, p. 25), “em uma situação de trabalho profissional, a definição da tarefa corresponde a um modo concreto de apreensão do trabalho que tem por objetivo reduzir ao máximo o trabalho

improdutivo (a partir dos indicadores de gestão usados na empresa) e otimizar ao máximo o trabalho produtivo”.

Figura 1 – Trabalho prescrito e trabalho real



Fonte: Guérin et al (2001, p.15).

Ainda, segundo esses autores, sua característica principal consiste em ser exterior ao trabalhador e, por essa razão, desconsiderar suas particularidades ou o que pensam sobre as escolhas feitas. De acordo com Brito (2009a, p. 284):

O conceito de ‘trabalho prescrito’ (ou tarefa) refere-se ao que é esperado no âmbito de um processo de trabalho específico, com suas singularidades locais. O ‘trabalho prescrito’ é vinculado, de um lado, a regras e objetivos fixados pela organização do trabalho e, de outro, às condições dadas. Pode-se dizer, de forma sucinta, que indica aquilo que ‘se deve fazer’ em um determinado processo de trabalho.

No entanto, como vimos, a tarefa não corresponde exatamente à realidade, pois “as condições determinadas não são as condições reais, e o resultado antecipado não é o resultado efetivo” (GUÉRIN et al, 2001, p. 14). Como afirma Brito (2009b, p. 290), “mesmo no caso de tarefas muito repetitivas, cabe ao trabalhador fazer regulações/ajustes/desvios – mesmo que infinitesimais – que garantam a continuidade da produção”. Por isso, para realizar o trabalho real, o trabalhador terá de fazer escolhas para preencher as lacunas existentes entre aquilo que foi prescrito e o trabalho

efetivamente realizado. Ele precisará criar estratégias para gerir essa distância entre o “‘que é pedido’ e o que a ‘coisa pede’” (GUÉRIN et al, 2001, p. 15).

A ergologia, partindo também dessa compreensão da diferença sempre presente entre o trabalho prescrito e o real, traz importantes contribuições para essa reflexão. A perspectiva ergológica nos trará a noção de debate de normas presente nessas escolhas que o trabalhador irá fazer em sua situação de trabalho. Como afirma Schwartz (2005, p. 63):

A atividade torna-se o lugar de uma dialética onde agora é preciso articular os debates do sujeito com todos os tipos de normas apreendidas no horizonte histórico-social. Estas normas devem ser pensadas como anteriores aos sujeitos que com elas têm que lidar, mas também é a história destes sujeitos, anterior a estas normas, que permite abordar localmente o resultado das negociações de onde resulta, a cada vez, a reconfiguração do meio.

1.1.3. Atividade: lugar de debate de normas

Como apresentamos anteriormente, pensar o trabalho como atividade nos leva necessariamente a sempre considerar essa distância universal entre aquilo que foi prescrito e as situações reais de trabalho com as quais o trabalhador se confrontará e precisará fazer escolhas, tomar decisões para geri-las. Há as normas anteriores ao trabalhador, regras e saberes de determinado ofício que já foram construídos sem sua participação, mas há também renormatizações, ou seja, existe o trabalhador com sua singularidade e história tomando decisões e gerindo os imprevistos para que o trabalho aconteça. Essas decisões, com muita frequência, não são fáceis de conduzir, pois envolvem diversos fatores por vezes contraditórios e que o trabalhador precisará considerar, caso escolha este ou aquele caminho. É nesse sentido que trazemos a noção de debate de normas, presente nessas escolhas nem sempre fáceis de fazer.

Como afirma Durrive (2011, p. 47):

Toda situação de trabalho se presta a uma dupla abordagem. É o local onde se realiza uma tarefa, pensada anteriormente e provocadora de uma intensa atividade intelectual pelo trabalhador. Mas é igualmente um único momento de vida, com suas arbitragens. Nesse caso, a tarefa não é mais vista como

primeira, ela entra num ‘debate de normas’ que caracteriza a atividade do trabalhador sob o ângulo vital, aquele das escolhas que um ser humano não cessa de fazer.

Nas situações de trabalho, o trabalhador é convocado intelectualmente, ao tentar dar prosseguimento às tarefas, mas quando compreendemos que não há só tarefa, mas também atividade, ou seja, gestão de situações impossíveis de serem previstas, percebemos, também, que o trabalhador é convocado pelo ângulo vital, pois precisa encaminhar um debate de normas, tendo de escolher por este ou aquele caminho.

De acordo com Nouroudine (2009), a palavra ‘norma’ vem do latim *norma*, que significa esquadro, ou seja, o que serve para fazer direito, conduzindo, dessa forma, a noção de norma a algo ligado ao normal. No entanto, este autor salienta uma diferença fundamental entre uma norma aplicada a fatos naturais e uma norma aplicada a fatos sociais. Segundo Nouroudine (2009, p. 1), “o normal determinado pela relação com o fato natural com a lei é necessário, enquanto que o normal obtido pela relação do fato social com a norma é contingente”. Isso significa, para este autor, que “as normas que regem os fatos sociais são elas próprias os produtos da sociedade e [...] existem sempre normas sociais concorrentes e alternativas às normas estabelecidas” (NOUROUDINE, 2009, p. 1).

Nouroudine esclarece ainda em relação às normas sociais que estas decorrem muito frequentemente de uma média adotada a partir de um uso mais disseminado ou ainda segundo o poder estabelecido. “Daí resulta que a norma como média nos fatos sociais é menos a expressão de uma média aritmética que a do estado das relações sociais num coletivo de vida, num dado momento da história” (NOUROUDINE, 2009, p. 1).

Para a ergonomia da atividade, “a função de referência da norma é alcançada através da noção de prescrito” (NOUROUDINE, 2009, p. 1). O prescrito é aquilo que antecede a atividade e que, por sua vez, também a autoriza, pois está lá no lugar de onde o trabalhador partirá e produzirá os desvios necessários para que o trabalho aconteça.

Segundo Nouroudine (2009), compreendido dessa forma, o prescrito possui três características. Primeiro, ele é um ensaio de antecipação em relação à atividade; segundo, ele condiciona e determina a atividade sob a forma de instruções; e, terceiro,

exprime a hierarquia das relações sociais na situação de trabalho, uma vez que releva sempre da iniciativa de uma autoridade hierárquica.

Além das prescrições e regras anteriores ao trabalhador, com as quais ele precisa lidar em determinada situação de trabalho, há também as normas antecedentes, normas constituídas ao longo da história de um ofício. De acordo com Brito (2009a, p. 287):

Encontramos na vida a presença de um movimento de antecipação, que se configura em um patrimônio coletivo. São ‘normas antecedentes’ vinculadas a aquisições da inteligência e experiência coletiva [...]. Estas normas referem-se aos saberes técnicos, científicos e culturais historicamente incorporados ao fazer [...].

No entanto, vale salientar que, diante desse meio permeado por diferentes normas, o indivíduo não somente responderá a elas, mas terá uma tendência a reestruturar esse meio segundo suas próprias necessidades. Durrive (2011, p. 49) diz que as normas podem ser exógenas, aquelas exteriores ao indivíduo, que expressam como algo deveria ser, “aquilo que exigimos de cada um, aquilo que procuramos lhe impor”, mas também há as normas endógenas, “porque cada um tende a definir suas próprias normas para agir, cada um tenta estar na origem das exigências que o governam”.

A ergologia fala em renormatização, ou seja, o homem não somente responde às normas que lhes são impostas, mas procura produzir novas normas em seu meio. Isso pela própria condição já vista da impossibilidade de controlar exaustivamente toda uma situação de trabalho e, conseqüentemente, o trabalhador precisa gerir imprevistos não pensados pela organização. E, também, pela própria concepção do que seja viver, e viver no trabalho para a ergologia. Segundo essa perspectiva, é impossível viver sendo totalmente determinado pelas normas. Segundo Schwartz (2010, p. 190):

Ser determinado completamente pelas normas, pelas imposições de um meio exterior, não é ‘viver’, é, ao contrário, algo profundamente patológico. A vida é sempre tentativa de criar-se parcialmente, talvez com dificuldade, mas ainda assim, como centro em um meio e não como algo produzido por um meio.

A perspectiva ergológica fundamenta essa visão de homem a partir de uma visão trazida por Canguilhem (2002) de que todo ser vivo saudável é normativo e, por isso, não somente adapta-se ao meio, mas busca produzir novas normas para viver, e viver com saúde. Segundo Canguilhem (2002, p. 161), “o homem só se sente em boa saúde

quando se sente mais do que normal, isto é, não apenas adaptado ao meio e às exigências, mas, também normativo, capaz de seguir novas normas de vida”.

Ao buscar construir uma noção sobre doença e saúde, nos convoca a refletir sobre as noções de norma, normal e patológico. Segundo este autor, uma média não pode servir como norma para compreender o estado de saúde/doença de determinado indivíduo, pois “em matéria de normas biológicas, é sempre o indivíduo que devemos tomar como ponto de referência” (CANGUILHEM, 2002, p. 166). Isso porque, em condições orgânicas, o que pode funcionar muito bem para um indivíduo pode não funcionar para outro. Canguilhem (2002, p. 145) irá afirmar que “se o normal não tem a rigidez de um determinativo para todos os indivíduos da mesma espécie e sim a flexibilidade de uma norma que se transforma em sua relação com condições individuais, é claro que o limite entre normal e patológico torna-se impreciso”.

Na perspectiva apresentada por Canguilhem, o ser doente é aquele que perde a capacidade de renormatizar, ou seja, de produzir novas normas. A busca por essas novas normas é, para este autor, uma busca por saúde. O indivíduo saudável busca readaptar as normas segundo seus anseios. Por isso:

Devemos dizer que o estado patológico ou anormal não é consequência da ausência de qualquer norma. A doença é ainda uma norma de vida, mas é uma norma inferior, no sentido de que não tolera nenhum desvio das condições em que é válida, por ser incapaz de se transformar em outra norma [...]. O doente é doente por só admitir uma norma [...]. O doente não é anormal por ausência de norma, e sim por incapacidade de ser normativo. (CANGUILHEM, 2002, p. 147-148).

Portanto, estar em boas condições de saúde envolve essa tendência sempre ativa do homem de buscar readaptar o meio, segundo suas próprias necessidades. Um indivíduo saudável não irá somente reagir ao meio, mas irá buscar ativamente pela sua saúde, criando novas normas que se adequem a seus anseios e desejos. Quando o organismo está doente, ele busca a saúde e busca fazê-lo por meio de uma nova norma individual que é obtida através de novas constantes. De acordo com Canguilhem (2002, p. 158):

Ser sadio significa não apenas ser normal numa situação determinada, mas ser também normativo, nessa situação e em outras situações

eventuais. O que caracteriza a saúde é a possibilidade de ultrapassar a norma que define o normal momentâneo, a possibilidade de tolerar infrações à norma habitual e de instituir novas normas em situações novas.

O normal, portanto, não é definido pela ausência de doença, mas pela capacidade de ser normativo. Assim também, pensando mais especificamente o ambiente de trabalho, o indivíduo se encontrará adoecido tão logo tenha perdido ou sido impossibilitado de exercer suas possibilidades para normatizar; recriar aquele meio de trabalho, segundo suas próprias normas de vida.

Canguilhem também irá afirmar que a normatividade é fundamental na busca pela saúde, pois o meio é infiel. Por isso, para viver e viver com saúde, é preciso gerir essas infidelidades do meio. Mesmo que a ciência estabeleça leis para buscar apreender e compreender o meio em que vivemos, “o ser vivo não vive entre leis, mas entre seres e acontecimentos que diversificam estas leis” (CANGUILHEM, 2002, p. 159).

E, para lidar com essas variabilidades, no encontro do indivíduo com esse meio em constante movimento, ele renormatiza, recriando ao mesmo tempo a si e ao mundo. “A vida não é, portanto, para o ser vivo, uma dedução monótona, um movimento retilíneo; ela ignora a rigidez geométrica, ela é debate ou explicação [...] com um meio em que há fugas, vazios, esquivamentos e resistências inesperadas” (CANGUILHEM, 2002, p. 159).

A doença irá se caracterizar como uma redução da margem de possibilidades de agir e produzir novas normas frente a essas infidelidades do meio. Segundo Canguilhem (2002, p. 161), “o homem só se sente em boa saúde – que é, precisamente, a saúde – quando se sente mais do que normal, isto é, não apenas adaptado ao meio e às suas exigências, mas também normativo, capaz de seguir novas normas de vida”.

É nesse sentido que viver totalmente determinado pelas normas, sem a possibilidade de recriá-las, é invivível. Schwartz (2010), além de retomar essa infidelidade, afirma ainda que o meio é infiel também devido à impossibilidade de controlar todas as variáveis. Logo, o meio é duplamente infiel. Ele diz:

Todos os tipos de infidelidades se combinam, se acumulam, se reforçam uma na outra, no conjunto de um ambiente de trabalho que é também um ambiente técnico, um ambiente humano, um ambiente

cultural. Isto faz com que nunca se possa pretender listar totalmente, de maneira exaustiva, tudo aquilo que constitui um meio de trabalho (SCHWARTZ, 2010, p. 189).

É impossível, portanto, controlar todas essas variáveis e possibilidades que podem surgir numa situação de trabalho. Como vimos a partir de Canguilhem, pela tendência normativa do homem, torna-se também invívível um ambiente totalmente heterodeterminado.

Por isso, “cada vez que é convocado a agir, o ser humano é confrontado com o que exigem dele e com o que ele exige de si mesmo. Ele entra num debate de normas” (DURRIVE, 2011, p. 49). Segundo Schwartz (2010, p. 31):

Qualquer que seja a situação, há sempre uma negociação que se instaura. E cada ser humano – e principalmente cada ser humano no trabalho – tenta mais ou menos (e sua tentativa nem sempre é bem-sucedida) recompor, em parte, o meio de trabalho em função do que ele é, do que ele desejaria que fosse o universo que o circunda.

Schwartz chama-nos a atenção para esse debate de normas, que renova indefinidamente a atividade. É nesse sentido, também, que vamos pensar no desconforto intelectual, mencionado por este autor, pois compreender a atividade passa por esse desconforto que estará sempre presente de não poder circunscrever a atividade em algo fechado e estanque. A atividade está a todo momento se produzindo na história, a partir desses debates, que estão o tempo todo em movimento. Compreender a atividade é também considerar e respeitar os limites impostos por esse movimento. Schwartz (2010, p. 31) ainda nos diz sobre o risco que corremos se não considerarmos isso:

Se nós não estamos atentos permanentemente a esta possibilidade, neste momento pretendemos viver no lugar da outra pessoa. Estamos cegos para aquilo que a pessoa recria na história, alguma coisa do meio no qual ela vive. Mutilamos aquilo que ela traz como contribuição à vida dos homens e das mulheres, porque ela traz uma contribuição nova, mesmo se ela é minúscula.

Durrive (2011), ao desenvolver ideias propostas por ele e Schwartz anteriormente, fala desse debate, desse movimento de vaivém entre normas antecedentes; prescrições e renormatizações a partir das noções de aderência e desaderência. A desaderência é essa “distância que o espírito humano é capaz de tomar em relação ao que acontece, às circunstâncias nas quais ele se acha ancorado em um dado momento” (Durrive, 2011, p. 52). No entanto, viver – e viver no trabalho – é

também ir ao encontro do presente, o que, segundo este autor, Schwartz vai denominar de aderência. Nas palavras de Durrive (2011, p. 52):

Quem decide fazer algo deve enfrentar as provocações do momento presente. De acordo com a situação, o meio a viver opõe resistências ou oferece apoios. A atividade humana aparece, assim, como a gestão indefinidamente renovada e sempre problemática de uma tensão entre o local e o atual, e entre os diversos graus de distância e antecipação.

A atividade se dará sempre nesse debate, nem sempre simples entre aquilo que está previsto pelos procedimentos e protocolos, e as escolhas que precisam ser feitas para gerir a dupla infidelidade do meio. O trabalhador sempre ressingularizará o meio em que vive e trabalha, de acordo com suas próprias normas. Segundo Durrive (2011, p. 50):

Eu ajo em função de uma provocação ou mais diretamente diante de uma solicitação do meio, é o que exprime a norma, mas ajo buscando obstinadamente ficar no centro da decisão de agir. Eu não sou um autômato, eu tenho a ambição de existir agindo, de conservar minha singularidade.

Schwartz (2010) nos chama a atenção para o fato de que os debates de normas constituem-se um mundo de valores. Portanto, nossas escolhas serão atravessadas por esses valores.

Segundo este autor, a pessoa “faz escolhas, conscientes ou inconscientes, mas ela faz escolhas. E, se ela tem escolhas a fazer, é em função de critérios – e, portanto, em função de valores que orientam estas escolhas. Não se pode escapar disso” (SCHWARTZ, 2010, p. 45). E, se eu escolho este ou aquele caminho, eu estou escolhendo, em parte, o mundo no qual quero viver. Há uma entidade que arbitra nessas escolhas. Entidade enigmática que é corpo, mas também é alma, denominada pela perspectiva ergológica de corpo-si.

1.1.4. Sobre o corpo-si

Se, como vimos, viver no trabalho exige encontros com o inesperado, gestão de variabilidades que se juntam à tendência do homem de sempre buscar produzir novas normas, percebemos por que a tentativa de retirar a subjetividade do trabalho, realizado por homens e mulheres, é um objetivo difícil de alcançar. Ou, nas colocações de Schwartz (2010), é impossível e invivível.

Vemos, portanto, que o trabalho nunca será somente execução. Mesmo que no infinitesimal, o trabalhador se colocará de forma singular no seu meio de trabalho, buscando reorganizá-lo segundo as suas próprias necessidades e, para gerir as imprevisibilidades que encontra, ao se deparar com situações reais de trabalho.

Para pensar essa singularidade no trabalho, Schwartz (2010) traz o conceito de corpo-si. Segundo ele, o corpo-si é uma entidade que racionaliza. Talvez a palavra entidade não seja a mais adequada, pois, em nossa cultura, remete-nos a outros conceitos e significados, mas serve exatamente para marcar essa construção de algo que é corpo e, também, é 'alma'. O autor afirma que o corpo-si é algo que não é nem totalmente consciente, nem totalmente inconsciente: "é alguma coisa que atravessa tanto o intelectual, o cultural, quanto o fisiológico, o muscular, o sistema nervoso". (SCHWARTZ, 2010, p. 44). E o indivíduo racionaliza por meio do corpo-si, renormatizando as situações de trabalho, buscando cumprir os objetivos para os quais foi designado e, ao mesmo tempo, buscando pela sua própria saúde, tornando a situação de trabalho vivível.

O corpo-si remete sempre a algo que é também biológico, pois certas escolhas se dão no nível de economias do corpo, ajustes de postura, sinalizações sensoriais e visuais. Mas, como vimos, as escolhas que fazemos no trabalho são permeadas por diferentes atravessamentos e, por isso, ao escolhermos este ou aquele caminho, vamos envolvidos em um debate de normas, debate este que se dá em um mundo permeado por valores. O corpo-si é essa entidade que arbitra nos encaminhamentos desses debates; na difícil articulação entre o que a ergologia chamou de um uso de si por si e um uso de si por outros.

Atualmente, Schwartz (2014) prefere chamar esse uso de si por si e por outros de dramáticas do uso do corpo-si. Dessa forma, pretende salientar as dramáticas vividas pelo sujeito ao se deparar com diversas variáveis a considerar nessas escolhas, e que esta entidade que arbitra tais encaminhamentos é marcada pela manifestação de um sujeito, mas também é impressa no corpo desse trabalhador – é algo que é corpo e também é alma. O uso de si no trabalho, portanto, é uso de um corpo-si.

Partindo da descoberta da ergonomia da lacuna entre trabalho prescrito e real, Schwartz sempre apontou para o fato de que o trabalho nunca é somente execução, mas também uso. No entanto, em alguns momentos, já falava de um corpo-si e, em outros, fazia referência somente a um uso de si no trabalho. Para Schwartz (2014), essa necessidade de ressaltar o corpo seria porque ele não poderia ser expulso dessa tentativa de recentramento, produzida por cada trabalhador nas situações de trabalho, ao tentar reorganizar o meio segundo suas próprias normas de vida. Ao mesmo tempo, esse corpo não pode se abster de sua dimensão psíquica e histórica e, por essa razão, a inclusão do termo si.

Além disso, Schwartz (2014) destaca a importância de percebermos esse corpo em todas as atividades de trabalho, incluindo aquelas chamadas de atividades de serviço. Segundo este autor, há uma tendência a percebê-lo, com mais clareza, nas atividades ditas industriais, e isso ocorre pela tentativa, ainda presente, de separar aquilo que é corpo biológico, físico, e aquilo que é histórico ou psíquico e que também se imprime neste corpo.

Para Schwartz (2014), subestimar o corpo nas atividades de serviço comporta um duplo risco: o de não entender a verdadeira natureza do uso de si nesse tipo de atividade e o de criar uma dicotomia entre dois usos da atividade industriosa humana. Um, onde o corpo é ativo diante da matéria inerte; e outro, no qual as conexões nervosas são mobilizadas em um campo social imaterial, considerando, nesse caso, o corpo físico como algo relativamente inerte e, até mesmo, desnecessário.

Compreender o corpo-si passa por essa compreensão de um agir em conjunto em nós, dimensões materiais e imateriais sem fronteiras precisas e que agem ao mesmo tempo em nós, quando decidimos por este ou aquele encaminhamento para gerir as situações de trabalho. É necessário manter essa unidade, desfazer dicotomias entre corpo e si e “é mediante essa dramática global que se pode avaliar as questões de saúde e de patologia industriosa” (SCHWARTZ, 2014, p. 262).

Segundo este autor, o corpo-si traz uma tríplice ancoragem. Ele é biológico, pois possui um corpo com data de nascimento, com limites e possibilidades físicas. É histórico, porque a arbitragem feita por esse corpo-si no trabalho, efetuando escolhas, é

permeado por um debate de normas em um mundo de valores e só adquire sentido em um momento particular da história. E é singular, já que é na experiência de vida de cada pessoa que essa negociação encaminha-se, “pois há sempre uma espécie de destino a se viver” (SCHWARTZ, 2010, p. 191).

E, por que a dimensão de dramáticas no uso desse corpo-si? Precisamente porque esse corpo-si, em suas dimensões materiais e imateriais, que age em conjunto no trabalho, também encontra os outros. Mesmo em situações em que aparentemente se trabalha sozinho, somos afetados por esses outros. Entendendo esses outros como os colegas de trabalho mais próximos, mas também as normas de um coletivo ou de uma organização, e também as normas de um universo político em que estamos inseridos, Schwartz (2010, p. 192) dirá:

De certo modo, jamais se trabalha totalmente sozinho, mesmo quando se tem essa impressão, porque os outros estão lá através da preparação do trabalho, da prescrição, da avaliação. [...] Fazer estas escolhas é também se engajar em um mundo humano atravessado por valores. E este é um elemento de escolha em uma resposta que é sempre, em parte, coletiva.

Para gerir as situações com as quais se depara no trabalho, o trabalhador faz um uso de si mesmo, utilizando suas próprias capacidades e recursos. Schwartz (2010, p. 190) pontua que “essa forma de preencher a deficiência das normas, das ordens ou dos conselhos será uma maneira pessoal de reagir, queiramos ou não. Então, isso dará a esse meio [...] uma dimensão bastante ressinguralizada”. Fazer esse uso do corpo-si é o que torna possível o trabalho e viver no trabalho.

No entanto, esse uso será atravessado pela história do trabalhador, pela história de determinado ofício, por valores, pelos colegas de trabalho, pela necessidade de cumprir os objetivos propostos pela organização e até pelas próprias alterações que ele mesmo vivencia ao longo de um mesmo dia. É, nesse sentido, que fazer uso desse corpo-si no trabalho sempre envolve ‘uma dramática de uso de si’ (SCHWARTZ, 2010) ou, como tem preferido chamar Schwartz (2014), uma dramática do uso do corpo-si. É preciso considerar que há encontros de encontros; que a escolha feita pelo trabalhador já é resultado de um compromisso que considera essas diversas variáveis. Percebemos, portanto, essa dimensão gestonária (SCHWARTZ, 2004).

Nesse espaço de movimento e construção de história, ao preencher as lacunas entre o prescrito e o real, o trabalhador busca imprimir sua singularidade na própria história de sua atividade, mas simultaneamente também encontra esses outros, demonstrando que agirá também em função de coisas que lhes são externas, mas que precisam ser consideradas. “Se admitimos que o trabalho é sempre singularização ou ressingularização, por si-mesmo, devemos reconhecer, por outro lado, que não agimos de forma individual. Não agimos sozinhos” (DUC, 2010, p. 191).

Durrive (2010) afirmará que a realidade de trabalho é, na verdade, algo profundamente individual e, ao mesmo tempo, profundamente coletivo. Ao mesmo tempo em que se reconhece que há um indivíduo que irá gerir imprevistos e escolher caminhos, que ninguém é substituível por ninguém, este indivíduo não faz isso totalmente descolado da realidade que o circunda. Ele é também essa realidade coletiva e suas escolhas também transformam essa realidade da qual ele faz parte. Segundo Schwartz (2010, p. 192), “meu trabalho como ‘uso’ é atravessado pelos outros. Reciprocamente, a maneira pela qual eu trabalho diz qualquer coisa da sociedade na qual eu quero viver”.

Por essa razão, nossas escolhas no trabalho envolvem sempre um drama, não necessariamente no sentido de sofrimento – embora possa vir a ser –, mas porque envolvem escolhas a fazer permeadas por debates, por diferentes variáveis que nos atravessam, que afetarão os caminhos que decidiremos percorrer. “A partir do momento em que há uso e não simplesmente execução, o uso encontra os outros. A maneira pela qual eu negocie este encontro com os outros, a partir das escolhas feitas, nos remete efetivamente aos dramas mais profundos da pessoa” (SCHWARTZ, 2010, p. 191).

Schwartz (2004, p. 26) vai pontuar, ainda, a importância de recuperamos a densidade presente nesse espaço onde ocorrem as dramáticas gestórias, pois esse espaço “parece-nos necessário para recusar a tese de que não há gestão senão a dos especialistas habilitados para tal”. Afirmará que as dramáticas gestórias ocorrem em um espaço que comporta três tipos de dificuldades.

A primeira dificuldade remete à negociação que o trabalhador precisa fazer entre o polo da eficácia, “como avaliação de um ato referente aos objetivos que ele visa”

(SCHWARTZ, 2004, p. 26), ou seja, atingir os objetivos propostos, e o polo da eficiência, “como avaliação do produto da atividade em relação aos recursos mobilizados para obtê-lo”. Ou seja, como o trabalhador atingirá tais objetivos propostos; que caminhos percorrerá para atingir aos objetivos, de forma que isso seja menos custoso para seu corpo e sua saúde.

A segunda dificuldade refere-se ao campo dos valores do bem comum. Os valores do bem comum são considerados como “absolutos, grandezas sem dimensão” (SCHWARTZ, 2004, p. 27). Mas esses valores retornam aos trabalhadores “dimensionados por instâncias públicas (ex.: os objetivos do Ministério da Saúde) ou privadas (os objetivos das empresas)” (SCHWARTZ, 2004, p. 28), e, também, articulados à experiência das situações de trabalho.

O problema é que dimensionar valores sempre envolve a escolha de critérios, “coeficientes que permitam julgar se se aproxima ou se afasta desses valores sem dimensão” (SCHWARTZ, 2004, p. 28). E isto é sempre, em parte, problemático, pois “faz eclodir as discordâncias sobre o conteúdo a dar aos valores sem dimensão” (SCHWARTZ, 2004, p. 28). Pode ocorrer, por exemplo, que nesses dimensionamentos os valores sejam retrabalhados na experiência de trabalho e acabem distanciando-se ou até se contrapondo aos critérios de eficácia indicados pela empresa ou organização.

A terceira dificuldade, apontada por Schwartz, sinaliza a necessidade de que ocorram negociações de negociações. Aqui, ele está chamando-nos a atenção para algo que já foi, de certa forma, sinalizado sobre as dramáticas no uso do corpo-si. A dimensão gestonária ocorre em um espaço atravessado por uma dimensão singular – da própria história do trabalhador –, mas também por uma dimensão coletiva. Schwartz (2004, p. 30) afirma que:

Em situações reais, há uma forte e complexa configuração de instâncias negociantes. Essas ocorrências sempre ressingularizadas, em que se tratam as relações entre sinergias construídas e retratamentos individuais dos valores, têm, elas mesmas, que negociar suas negociações com outras equipes [...], com outros parceiros de tipos de intervenção diferentes, mas associados em torno de um objetivo comum.

Portanto, os encaminhamentos que serão feitos no trabalho são marcados por essa singularidade de cada trabalhador, que participa ativamente sobre as escolhas que estão sendo feitas, mas, ao mesmo tempo, tem de considerar diversos aspectos externos a ele. As renormatizações, que ele fará no trabalho são atravessadas por essas escolhas, a partir de suas próprias normas de vida, em debate constante com os outros colegas, chefes, que afetam profundamente, também, as suas decisões no trabalho.

Apresentaremos, a seguir, contribuições da psicodinâmica do trabalho. Essa abordagem também vai construir suas reflexões sobre o trabalhar, sem considerá-lo somente execução e, por isso, recorreremos também a ela, de modo que possa nos oferecer ferramentas para pensar as relações entre trabalho e subjetividade. Acreditamos que ela pode nos auxiliar a pensar os processos de mobilização subjetiva no trabalho, como também refletir sobre o modo como essa vivência no trabalho pode extrapolar objetivos unicamente produtivos e financeiros e atingir, também, aspectos subjetivos e de ampliação de subjetividade, a partir da atividade produtiva.

1.2. Contribuições da psicodinâmica do trabalho

“O operário faz a coisa e a coisa faz o operário”
Vinicius de Moraes

A psicodinâmica do trabalho iniciou suas pesquisas ainda com outro enfoque e outro nome: psicopatologia do trabalho. As primeiras investigações empíricas, assim como as interpretações e construções teóricas, revelavam um conflito central entre a organização do trabalho e o funcionamento psíquico (Dejours, 2004b).

As análises concentravam-se no sofrimento psíquico resultante do confronto dos homens com a organização do trabalho e dos distúrbios patológicos que esta poderia provocar. O trabalho, principalmente o trabalho industrial, era considerado “como um mal socialmente engendrado, nocivo à saúde mental dos trabalhadores”. (DEJOURS, 2004b, p. 49).

No entanto, ao avançar nas pesquisas, percebeu-se que os homens não permaneciam passivos aos constrangimentos organizacionais e eram capazes de se proteger contra os efeitos nocivos da organização do trabalho. O foco que até então

estava nas doenças mentais, passa a se deter sobre o enigma da normalidade. Por que e como os trabalhadores não adoecem, apesar de tudo?

O trabalho clínico desloca suas investigações para a compreensão das estratégias individuais e coletivas construídas pelos trabalhadores para lutar contra os constrangimentos patogênicos do trabalho. É nessa passagem da patologia à normalidade que se propõe a nova nomenclatura de psicodinâmica do trabalho, e é nesse momento também que a análise se amplia e passa a considerar não somente o sofrimento, mas ainda o prazer no trabalho. Ou, ainda, não somente o sofrimento patogênico, mas também aquele criativo que pode levar à construção do prazer e à ampliação da subjetividade no trabalho.

Para a psicodinâmica, o trabalho é aquilo que implica “gestos, *saberfazer*, um engajamento do corpo, a mobilização da inteligência, a capacidade de refletir, de interpretar e de reagir às situações; é o poder de sentir, de pensar, de inventar” (DEJOURS, 2004a, p. 29). Por isso, trabalhar é exatamente aquilo que o trabalhador coloca de si para preencher o caminho entre as prescrições e o que ele se depara nas situações reais de trabalho.

Esse encontro com o real é sentido pelo trabalhador afetivamente, e é por isso que a psicodinâmica do trabalho vai afirmar que, no trabalho, sempre haverá certo sofrimento². Dejours (2004a, p. 28) vai afirmar:

O real se apresenta ao sujeito por meio de um efeito surpresa desagradável, ou seja, de um modo afetivo. É sempre afetivamente que o real do mundo se manifesta para o sujeito. [...] Assim, é numa relação primordial de sofrimento no trabalho que o corpo faz, simultaneamente, a experiência do mundo e de si mesmo.

Mas essa experiência pática de encontro com o real no trabalho pode encontrar duas vias: a do sofrimento criativo ou a do sofrimento patogênico. Segundo Molinier (2013), esses dois tipos de sofrimento não são distintos, mas designam destinos diferenciados do sofrimento. Frente o encontro com o real, o destino pode ser o do

² É importante salientar que o sofrimento, para a psicodinâmica, não é, necessariamente, algo negativo ou patológico. O termo é utilizado para ressaltar uma vivência desagradável do trabalhador ao se deparar com aquilo que ainda desconhece nas situações de trabalho devido às lacunas entre o trabalho prescrito e o trabalho real.

sofrimento criativo – que se transformará em prazer e experiência estruturante – ou pode ser patógeno, quando as defesas deixam de desempenhar sua função protetora.

É a partir da superação desse encontro com o real que o trabalhador pode desenvolver-se. É a possibilidade de o trabalhador experimentar uma ampliação de sua subjetividade e, nesse processo, transformar ao mundo e a si mesmo. Nesse sentido, o trabalho nunca será somente o da produção. Mesmo que a organização fixe objetivos iniciais relacionados à produção, o trabalhar transborda essa relação e atinge, também, a subjetividade, possibilitando sua expansão.

É para superar esse sofrimento gerado pelo fracasso – não do sujeito, mas da técnica – que o trabalhador pensará, inventará, criará, mobilizará sua inteligência em busca de novas soluções. Mas uma inteligência diferente, uma inteligência mobilizada para solucionar problemas novos, problemas que surgem nas situações reais de trabalho, uma inteligência que se constrói na prática.

1.2.1. Sobre a inteligência da prática

Essa inteligência da prática, apresentada pela psicodinâmica do trabalho, não se refere àquela comumente estudada pela psicologia cognitiva, na qual já se conhece, de antemão, a solução dos problemas. A inteligência da prática é uma inteligência inventiva, criativa, que busca soluções para problemas cuja solução ainda não foi pensada.

É por isso que a inteligência da prática objetiva, muito mais, os resultados da ação do que o caminho utilizado para atingir os objetivos. Ela cria novas soluções, de forma intuitiva, a partir do encontro com os imprevistos. Não segue o raciocínio lógico. “A justificativa, a explicação, a elucidação, a legitimação e a análise só intervêm posteriormente ao sucesso. A experiência precede o saber” (DEJOURS, 1993, p. 289).

Por ser vivida, antes de tudo, afetivamente, essa inteligência é convocada primeiramente no corpo. Dejours (2004a, p. 29) afirma: “A habilidade, a destreza, a virtuosidade e a sensibilidade técnica passam pelo corpo, se capitalizam e se

memorizam no corpo e se desenvolvem a partir do corpo. O corpo inteiro – e não apenas o cérebro – constitui a sede da inteligência e da habilidade no trabalho.”

É importante esclarecer que não há separação entre corpo biológico e corpo subjetivo. Aquilo que é experimentado no corpo biológico, “ajustes ordinários na organização do trabalho e na prevenção de acidentes que passam pela solicitação dos sentidos alertados por uma situação ou por um evento que rompe a rotina” (DEJOURS, 1993, p. 285), é também experimentado afetivamente, como experiência de desconforto e fracasso, diante do inesperado. É sentido em um corpo por inteiro que é, ao mesmo tempo, biológico e também um corpo subjetivo. É também esse “segundo corpo, o corpo que a gente habita, o corpo que se experimenta afetivamente, o corpo que também está engajado na relação com o outro” (DEJOURS, 2004a, p. 29). É primeiramente nesse corpo, em suas dimensões objetivas e subjetivas, que desencadeia o exercício dessa inteligência da prática.

Vale ressaltar, ainda, que a inteligência da prática está presente em todas as tarefas e atividades de trabalho. “Ela não se manifesta apenas na esfera do trabalho manual. Ela encontra-se também no centro da atividade intelectual, e mesmo do trabalho teórico” (DEJOURS, 1993, p. 289). Ela convoca o corpo por inteiro e está presente em todas as atividades de trabalho.

Além disso, esse tipo de inteligência está presente em todos os sujeitos com boa saúde. Se o corpo é o primeiro a ser afetado para mobilizar o sujeito no uso de sua astúcia no trabalho, é claro que um corpo demais cansado e fatigado enfraquecerá o uso dessa criatividade. Caso contrário, “logo que o corpo encontra uma solicitação, a inteligência ardilosa investe na situação, de imediato” (DEJOURS, 1993, p. 290). É de se esperar que sujeitos saudáveis sintam necessidade de fazer uso dessa inteligência. O que devemos nos perguntar antes é que práticas têm sido implementadas e que podem estar impedindo ou dificultando a mobilização dessa inteligência no trabalho.

As organizações/instituições que prezam pela qualidade não podem abrir mão dessa inteligência que os trabalhadores utilizam para realizar o seu trabalho. É a utilização dessa astúcia que vai realizar os ajustes e criar soluções não pensadas antes pelos organizadores, tornando o trabalho possível. O trabalho é viável exatamente por

aquilo “que o sujeito deve acrescentar às prescrições para atingir os objetivos que lhe são confiados; ou ainda o que ele deve dar de si mesmo para fazer frente ao que não funciona quando ele segue escrupulosamente a execução das prescrições” (DEJOURS, 2012a, p. 38).

Além disso, essa inteligência pressupõe um certo zelo com o trabalho, “conota uma mobilização, a vontade, até mesmo o desejo de colocar esta inteligência em ação” (DEJOURS, 2012a, p. 38). Mas o que então mobiliza o trabalhador para fazer uso dessa inteligência? A psicodinâmica do trabalho apresentará algumas condições que favorecem a mobilização desse tipo de inteligência.

Primeiramente, é necessário que haja uma organização prescrita. De acordo com Dejours (1993, p. 295), “não haverá astúcia possível se não houver regras do jogo desde o início”. Quando colocamos que as prescrições são insuficientes para atingir os objetivos propostos ao trabalhador, não significa que elas não sejam importantes e, até mesmo, necessárias para que seja possível, a partir delas, criar e recriar o trabalho.

Uma segunda condição importante para que haja uma mobilização desse tipo de inteligência é que a dinâmica de reconhecimento esteja presente. De acordo com Dejours (2004b), esse reconhecimento pode ser sentido em duas dimensões. A primeira é no sentido de constatação, que, segundo ele, “implica o reconhecimento da imperfeição e da técnica, das falhas organizacionais do trabalho prescrito e do recurso indispensável à contribuição dos trabalhadores para fazer funcionar o processo de trabalho” (DEJOURS, 2004b, p 71). A segunda é o reconhecimento no sentido de gratidão, “pela contribuição dos trabalhadores à organização do trabalho” (DEJOURS, 2004b, p 72).

Além disso, esse reconhecimento pode se dar verticalmente, por superiores hierárquicos, e também horizontalmente, por pares, colegas de trabalho. O reconhecimento realizado pelos superiores hierárquicos é um julgamento de utilidade, reconhecimento da qualidade final do trabalho, da astúcia do trabalhador para resolver problemas e, também, dos riscos que correu para atingir tais resultados. “Traduz a utilidade social, econômica e técnica das contribuições singulares e coletivas dos sujeitos na elaboração da organização do trabalho” (MOLINIER, 2013, p. 160). Esse

tipo de julgamento avalia se os objetivos fixados foram atingidos, não se importando tanto em julgar como se chegou a tais resultados.

Já o julgamento realizado pelos pares é estético. Consideram-se a beleza, a elegância, a originalidade, o rigor, utilizados para realizar determinado trabalho. Esse tipo de julgamento só pode ser realizado por pares, pois ocorre “com base nas referências estabelecidas pelas regras de ofício [...] regras técnicas e acordos no registro da ética profissional” (MOLINIER, 2013, p. 159). Portanto, é preciso pertencer a determinado ofício para conhecê-las.

Outro ponto importante como recurso para mobilização da inteligência da prática é que haja transparência. Ao recorrer a esse tipo de inteligência, o trabalhador inova, cria, toma decisões e escolhe caminhos diferentes daqueles que tinham sido pensados pela organização. Por essa razão, o trabalhador corre certos riscos. Pode ter sucesso nessas tentativas, mas elas também podem fracassar. É importante que haja espaço e transparência entre colegas e superiores para que esses riscos possam ser compartilhados, “e em caso de dificuldade ou de se correr um risco importante, a solidariedade coletiva é convocada diretamente, ou após discussão polêmica seguida de arbitragem” (DEJOURS, 1993, p. 296). Quando não é possível construir esse espaço de discussão desses riscos, de confiança e reconhecimento do fracasso da técnica, podem começar a surgir as incompreensões do processo de trabalho que acabam por prejudicar o alcance da qualidade e do cumprimento dos objetivos propostos. É preciso compartilhar o uso dessas inteligências individuais. Dejours (2004a, p. 32) afirma: “Para corrigir os temidos riscos de contradição e de conflito entre as inteligências, se é forçado a compensar o poder de desorganização dos estilos muito singularizados de trabalho, pela coordenação de inteligências.”

Essa articulação das inteligências singulares só é possível por meio de uma discussão coletiva onde seja possível confrontar, comparar os diversos usos dessa inteligência e decidir quais práticas devem permanecer e quais serão descartadas. “Trata-se aqui de compromisso entre os estilos de trabalho, entre as preferências de cada trabalhador, de forma a torná-los compatíveis” (DEJOURS, 2004a, p. 32).

1.2.2. A cooperação

Em resposta à coordenação prescrita, os trabalhadores investem na cooperação. A cooperação torna-se necessária para evitar os desencontros e problemas de comunicação que poderiam surgir, se cada um fizesse um uso muito individualizado de suas inteligências no trabalho. De acordo com Dejours (2012b, p. 76),

as inteligências, por sua diversidade, provocam o surgimento de riscos de grandes divergências entre os *modus operandi*, de maneira que geram a desordem, a incoerência e, na sequência, o caos. Um trabalho coletivo só é possível, se se obtiver a reunião de inteligências singulares para inscrevê-las em uma dinâmica coletiva comum.

Segundo este autor, o uso de inteligências individuais muito particularizadas pode levar a caminhos muito diferentes do saber-fazer, das habilidades e dos estilos de trabalho, podendo acarretar sérios problemas de gestão técnica. Para corrigir os riscos das contradições entre os diversos tipos de inteligência, é preciso que haja uma coordenação dessas inteligências. Por isso, “à coordenação (prescrita), os trabalhadores respondem adiantando a cooperação (efetiva)” (DEJOURS, 2012b, p. 37).

Uma questão que se coloca como grande desafio para o coletivo no exercício da cooperação é a renúncia. Na articulação do uso dessas inteligências, é necessário que cada trabalhador renuncie a uma parcela da ampliação de sua própria subjetividade no trabalho. É necessário abrir mão de um uso que se faria da sua inteligência individualmente em prol do viver junto. Essa necessidade de renunciar a um uso particular e individual de cada inteligência vai de encontro ao zelo no trabalho, vinculado àquele sentimento de dar tudo de si, “dar tudo de sua inteligência, ir fundo, ou seja, neste caso, fazer prova de zelo”. (DEJOURS, 2012b, p. 127). É sempre difícil conciliar essas duas dimensões e, por vezes, “alguns se recusam a tais limitações e são levados a um sofrimento intolerável, seus desejos são submetidos à provação sem outro entrave que os seus próprios limites. O individualismo triunfa, então, colocando em xeque o coletivo e a cooperação” (DEJOURS, 2012b, p. 39).

Além disso, a cooperação depende da formação de uma vontade coletiva dos trabalhadores. É necessário que eles desejem cooperar e aceitem os limites que essa participação na cooperação pode exigir. Mas por que aceitar cooperar e até mesmo infringir a si mesmo certos limites na ampliação de si no trabalho?

Segundo a psicodinâmica do trabalho, essa formação de uma vontade coletiva para cooperar e viver junto está relacionada à necessidade de obtenção do reconhecimento, e “é justamente porque o trabalho pode oferecer gratificações essenciais no registro de identidade que se pode obter mobilização subjetiva, a inteligência e o zelo dos que trabalham” (DEJOURS, 2012b, p. 40). E, como vimos, o reconhecimento é o caminho para a construção de saúde mental no trabalho e para a possibilidade de vivê-lo com prazer.

Vale salientar, no entanto, que essa busca pelo reconhecimento guarda seus limites. Ela pode levar o trabalhador também a uma sujeição a situações às quais ele não gostaria de se expor ou participar, porque “enquanto a apropriação pessoal do reconhecimento não estiver consolidada, a luta pela identidade testemunha antes uma vulnerabilidade que se opõe a autonomia” (DEJOURS, 2012b, p. 119).

Esse medo da solidão – ou, antes, de ficar privado de reconhecimento e do pertencimento – pode levar o indivíduo a comportamentos de submissão e, até, a trair os valores nos quais acredita. “

A impossibilidade de lidar com a solidão e de suportar a privação de reconhecimento é também uma vulnerabilidade que pode tornar o indivíduo um vassalo, um ser submisso e um oportunista prestes a trair o sentido moral e os valores para evitar a desestabilização psíquica e o medo (DEJOURS, 2012b, p. 120).

A presença, portanto, de uma dinâmica do reconhecimento no trabalho não garante, por si só, segurança contra esse ‘reconhecimento-alçapão’ (DEJOURS, 2012b), que pode conduzir o sujeito ao oportunismo, à servidão voluntária e, até mesmo, ao servilismo. E “se a cooperação está apoiada no servilismo, as condições tornam-se propícias para situar a cooperação e a solidariedade no terreno da vileza, até colocá-las a serviço da banalização do mal” (DEJOURS, 2012b, p. 121).

Contudo, esses limites do reconhecimento não podem deslegitimar toda a importância de essa dinâmica estar presente nas situações de trabalho, pois, como vimos, é a “condição *sine qua non* de inscrição da relação com o trabalho na construção e na produção de saúde mental” (DEJOURS, 2012b, p. 121). É de reconhecimento em reconhecimento que o sujeito vai obtendo ganhos de identidade no trabalho e caminhando rumo à autonomia. É preciso, então, que a organização do trabalho crie

condições de um reconhecimento do fazer – que, posteriormente, também atingirá o registro do ser – e funcione a favor da vida.

Além disso, vale ressaltar que a cooperação também apresenta suas limitações, “mesmo se ela cultiva o entendimento, não está axiologicamente acima de qualquer suspeição” (DEJOURS, 2012b, p. 116). Ela pode ser um recurso utilizado positivamente, mas também pode trabalhar em favor do mal. De acordo com Dejours (2012b), a cooperação pode ser um recurso formidável para o estabelecimento da solidariedade de um coletivo, mas isso não significa que não terá reflexos para aqueles que não participam daquele coletivo. Pode haver situações em que a solidariedade se estabeleça, a princípio, para lutar contra injustiças vindas de cima e acabe por redistribuir-se para baixo, tendo efeitos extremamente deletérios para aqueles que não estão incluídos no coletivo.

Também é importante destacar que a cooperação pode ser obtida via mobilização da inteligência coletiva, mas também pode ser garantida pelo viés do medo. “Sob o império do medo, muitos seres humanos são capazes de realizar proezas de zelo e de inteligência para não perderem o emprego, mesmo em um contexto no qual a confiança, a precaução, a comunicação livre e a deliberação coletiva entre colegas não seja mais possível” (DEJOURS, 2012b, p. 88).

A gestão pelo medo emprega dois tipos de meios. O primeiro consiste em explorar as fontes do saber-fazer acumulados pela organização. Mas essa fonte não é inesgotável. “Com a saída dos mais experientes, com as paralisações constantes do trabalho e os afastamentos prolongados daqueles que caem acometidos por diferentes doenças, a fonte vai se esaurindo. No curto ou médio prazo, ela se esgota” (DEJOURS, 2012b, p. 89).

A segunda forma de gestão pelo medo, apresentada por Dejours (2012b, p. 89) como bem mais complexa, passa pela “cooperação reduzida em busca de compatibilidades”. De acordo com este autor, “cooperar não envolve somente pessoas, mas como bem mostra Nicolas Dodier (*citado por Dejours*), é a compatibilidade entre instâncias. Uma instância pode, em uma determinada perspectiva conceitual, ser

constituída por um colega, um chefe, um objeto técnico, ou um cliente” (DEJOURS, 2012b, p. 89).

Nesse meio de cooperação invocada pela gestão do medo, “cada agente esforça-se em identificar a zona de atividade mais independente, a mais limitada, a mais individualizada possível, em um diálogo exclusivo com os objetos técnicos” (DEJOURS, 2012b, p. 90). As trocas com os colegas resumem-se a uma transferência de informações ou a questões de linguagem telegráfica, por meio de correio eletrônico e intranet.

Nesse tipo de cooperação, as relações humanas empobrecem-se e tornam-se rarefeitas. A convivência pode não mais existir e os espaços informais tendem a desaparecer. “A patologia da solidão e a desolação rondam, o que significa de forma concreta que, em caso de ruptura, de grande dificuldade, de ‘naufrágio’, o sujeito que malogra não pode contar com a ajuda de ninguém” (DEJOURS, 2012b, p. 91).

Mesmo que na cooperação fundada na vontade coletiva, como nesta adquirida pelo medo, seja preciso o consentimento dos trabalhadores, os efeitos de cada uma delas são bem distintos. Como afirma Dejours (2012b), mesmo que a organização do trabalho atual seja frequentemente pautada na desestruturação de solidariedades e siga insolente contra o bom senso e a teoria, não podemos desconsiderar que, junto aos lucros, tem-se visto o aumento de patologias no trabalho, chegando a níveis extremos, como o suicídio, além de não estar se contabilizando os prejuízos em termos de previdência e seguridade social.

Por fim, salientamos que a construção dessa cooperação que leva à construção de regras de trabalho comuns só é possível por meio do debate coletivo, onde cada trabalhador pode expor sua experiência, “para tornar patentes e inteligíveis suas contribuições pessoais, seus saber-fazer, suas habilidades, seus modos operatórios” (DEJOURS, 2012b, p. 38). As modalidades de trabalho individual são colocadas em confronto, em comparação. O coletivo discute para escolher quais práticas são mais aceitáveis e quais devem ser proscritas. Para isso, faz-se necessária a presença de um espaço público de discussão e deliberação.

1.2.3. A importância do espaço público de discussão e deliberação

Para que seja possível coordenar o uso das inteligências no trabalho, é preciso que se construa um espaço para que isso aconteça. É um espaço de construção de regras comuns no trabalho, as quais passam por um debate coletivo e, então, são legitimadas pelos trabalhadores como práticas que devem ser incorporadas ao saber-fazer coletivo. A essa atividade de debate e construção de regras comuns, dá-se o nome de atividade deôntica.

A realização dessa atividade leva em conta os objetivos de eficácia, assim como objetivos sociais, pois trabalhar nunca é somente produzir, uma vez que diz respeito, também, ao viver junto. Por isso, a construção dessas regras leva em consideração o debate de aspectos técnicos, além de considerar aspectos relacionados a valores. De acordo com Dejourns (2012b, p. 38), “toda atividade de enfrentamento supõe uma troca de argumentos fundados não apenas em considerações de ordem técnica, como ainda na referência às preferências, aos estilos, aos gostos, à idade, ao sexo, à saúde e aos prontuários médicos, enfim, aos valores”.

A estrutura desses espaços não pode ser prevista, nem prescrita pela organização. Pode ocorrer tanto em espaços formais previstos pela organização, como reuniões, bem como em espaços informais, como conversas nos corredores, horários de almoço, pausas para o café etc. Esses momentos de convivência informais também são muito importantes para o trabalho, pois neles também ocorrem discussões e deliberações pertinentes à atividade. “A convivência não aparece apenas como um suplemento contingente da alma, ela é parte integrante da cooperação” (DEJOURS, 2012b, p. 85).

A articulação entre esses dois espaços de deliberação pode ser analisada de forma precisa. Quando a cooperação é efetiva, constata-se que o espaço formal é um espaço onde as ordens são dadas e se tornam referência comum para todos os membros do coletivo. É, também, o lugar de certos conflitos dirimidos, de modo formal. Já “o espaço de deliberação informal é o lugar do reajustamento, da sintonia fina, ou ainda de ‘interpretações coletivas’ das ordens constitutivas da coordenação” (DEJOURS, 2012b, p. 85).

Este autor ainda declara que os espaços de deliberação, tanto formais como informais, têm se tornado cada vez mais escassos e controlados. Os formais vêm diminuindo por falta de tempo, e os informais por serem considerados um desperdício de tempo que precisa ser combatido. Não se percebe o quanto esses espaços são importantes também para o sucesso técnico da produção e para se obter a qualidade no trabalho. Além disso, “a introdução sistemática de métodos de avaliação individual de desempenho esmaga, de forma inexorável, os espaços de deliberação coletiva a partir do momento em que cada um aprende a calar-se, a desconfiar dos demais, devido aos efeitos devastadores da concorrência generalizada que chega aos limites da deslealdade entre os colegas” (DEJOURS, 2012b, p. 86).

Esses espaços de discussão e deliberação no trabalho formam as bases da cooperação, ou seja, “as condições de exequibilidade de uma atividade deôntica orientada para busca de regras convenientes para trabalhar junto visando uma obra ou uma produção comum” (DEJOURS; BEGUE, 2010, p. 120). Tornam possível, então, os reajustes técnicos e as regras do viver junto no trabalho. De acordo com Dejours (2012b), esse debate pode levar à formação de um acordo normativo (quando um acordo é obtido em decorrência de um consenso ou de arbitragem), às regras de trabalho (articulação de vários acordos normativos) e às regras de ofício (quando as diversas regras de trabalho construídas se estabilizam e podem ser transmitidas a outros trabalhadores).

Realizar essa discussão e decidir sobre quais práticas devem permanecer e quais devem ser rejeitadas não é uma tarefa fácil de ser realizada. Primeiro, pela questão do tempo, pois algumas discussões podem prolongar-se até chegarem a conclusões; em segundo lugar, porque a capacidade de deliberar depende da própria capacidade do coletivo de evoluir e progredir em suas competências coletivas. Como afirma Dejours (2012b, p. 81), “em alguns casos, a controvérsia se eterniza, a deliberação não avança mais, os desacordos e as dificuldades ameaçam cristalizar-se, arruinando qualquer possibilidade de cooperação”. Quando o coletivo não consegue encaminhar o debate para um consenso, é preciso recorrer à arbitragem.

A arbitragem significa que a palavra de certos trabalhadores prevalecerá sobre os demais. É isso que possibilitará o encaminhamento de discussões que não têm mais fim

ou se tornaram estéreis, mas também coloca um desafio, pois “ela pode engendrar sentimentos de injustiça e ressentimentos prejudiciais à cooperação” (DEJOURS, 2012b, p. 81).

Se a voz de alguns trabalhadores terá mais peso sobre os demais, isso nos leva a uma outra questão colocada por Dejourns (2012b): a autoridade. Este é um tema polêmico e pode gerar controvérsias, mas, segundo o autor, “quando a arbitragem é proferida com o complemento de força que lhe pode conferir autoridade, então esta arbitragem pode ser benéfica para o desenvolvimento do coletivo” (DEJOURS, 2012b, p. 82).

Normalmente, essa função de arbitragem é designada ao chefe. Mas, para que suas decisões sejam legitimadas e estruturantes do coletivo e da cooperação, ele deve colocar-se como fiador, ou seja, responsável pelas consequências daquilo que sentencia. A capacidade arbitral “procede de sua habilidade em assumir, ao longo do tempo, ante os subordinados, a responsabilidade de suas decisões e consequências” (DEJOURS, 2012b, p. 132).

É necessário, também, que o chefe, ou aquele que está na posição de exercer a arbitragem, tenha capacidade de ouvir o outro, de praticar a escuta arriscada e buscar verdadeiramente compreender o que o outro tem a dizer. Além disso, o chefe precisa ter domínio sobre o saber-fazer de seus subordinados. Se o chefe tiver essa capacidade de arbitrar e ouvir, e possuir o conhecimento técnico no domínio que seus subordinados operam, ele terá uma autoridade que não é outorgada de cima, mas legitimada e reconhecida pelos próprios trabalhadores.

Esse tipo de autoridade não é garantida pela disciplina, mas é antes pautada no reconhecimento. Ela começa “a partir do momento em que o sujeito reconhece que outro sujeito apresenta aptidões ou qualidades superiores às suas para confrontar a resistência do real e que, em virtude de tais qualidades e aptidões, cabe-lhe um direito particular de comandar, decidir, ordenar, governar os demais sujeitos que concordam” (DEJOURS, 2012b, p. 135).

Dejourns (2012b) afirma, também, que a relação de desigualdade entre os homens é inevitável, “ela é biológica, tanto quanto social e política. A igualdade pode ser um

objetivo racional, não há dúvida quanto a isso, embora ela não exista” (DEJOURS, 2012b, p. 134). Por essa razão, a autoridade, quando bem exercida, pode funcionar como um atenuante das desigualdades, “seria um desses vieses práticos pelos quais a desigualdade pode tornar-se aceitável, tolerável ou até mesmo consentida.” (DEJOURS, 2012b, p. 134).

É importante salientar, no entanto, que como essa autoridade está pautada no reconhecimento e necessita do julgamento, ela pode conduzir ao engano “de se deixar levar pela autoridade e participar de ações que estaríamos propensos, normalmente, a não compartilhar, estaríamos mesmo propensos a evitar ou a reprovar” (DEJOURS, 2012b, p. 138). Por isso, é importante que o trabalhador desenvolva a sua autonomia e um reconhecimento autônomo, “para encontrar como confirmar o julgamento inicial de reconhecimento e aceitar continuar servindo” (DEJOURS, 2012b, p. 138).

Além disso, ao colocar em debate cada forma de trabalhar o indivíduo, precisa se expor e tornar visível para os colegas sua astúcia, suas estratégias, suas invenções. Por isso, tornar o trabalho visível, cooperar e participar dos espaços de discussão coletiva implicam riscos. Risco de não encontrar uma formulação adequada para aquilo que procura dizer; risco de não convencer os demais sobre o seu fazer e suas escolhas; risco de expor publicamente sua experiência e se ver usurpado dos ensinamentos que dela obteve, podendo perder vantagens em termos de negociação de uma possibilidade de promoção na carreira profissional. O trabalhador só aceita correr esses riscos se perceber que pode confiar em outros membros daquele coletivo. Ele não ousaria mostrar os segredos do seu trabalho se não puder contar com a lealdade dos seus colegas e chefes. Essa confiança não está necessariamente ligada a aspectos afetivos. Pode-se trabalhar com uma pessoa que, em outras circunstâncias, nem se manteria vínculos de amizade, mas essa confiança no trabalho está relacionada “ao respeito comum às regras de trabalho e da postura moral (etos profissional) quanto ao real do trabalho” (DEJOURS, 2012b, p. 95).

Outro aspecto importante, associado aos espaços de discussão e deliberação, é que o trabalhador tem, também, a possibilidade de tornar inteligível algo sobre seu próprio fazer que não estava ainda muito claro nem para ele mesmo.

A especificidade do espaço de deliberação é precisamente conciliar as condições propícias a uma palavra incerta, a uma palavra inacabada, a uma palavra que se procura ou que procura traduzir uma experiência, mesmo se ainda não recebeu o polimento semiótico conveniente [...]. Ao ponto que ao falar, este que busca expressar sua opinião escuta-se por vezes proferindo propósitos que lhe revelam dimensões de sua própria experiência de trabalho que ele ignorava até o momento em que se ouve falando. É o milagre da palavra, para o qual a psicanálise cunhou mesmo uma utilização regida naquilo que Freud designava de *'talking cure'* (DEJOURS, 2012b, p. 177).

Mas esse milagre da palavra, ao qual Dejours faz referência, só produz seus reais efeitos frente a uma escuta interessada, uma escuta viva diante do trabalho vivo do outro. Pode-se ouvir sem a verdadeira intenção de compreender. “O milagre da palavra só pode advir quando aquele que fala tem a intenção de se fazer compreender por aquele que escuta e se, conjuntamente, aquele que escuta tem a intenção de ouvir o que está sendo dito” (DEJOURS, 2012b, p. 178).

Aquele que ouve também corre riscos. O próprio risco de ouvir e não compreender aquilo que o outro está querendo dizer, e também o risco de ver desestabilizadas suas próprias convicções e interpretações do real que, até então, considerava como verdadeiras. “O risco de ouvir é assim a angústia de oscilar em minhas próprias convicções e de perder as referências nas quais a minha identidade deve sua estabilidade” (DEJOURS, 2012b, p. 179)

Mas por que se arriscar? Por que participar desses espaços e aceitar correr tais riscos? Como vimos, o trabalhador coopera pela possibilidade de participar da dinâmica do reconhecimento e, também, quando o trabalhador “acredita que sua palavra pode ser seguida de um efeito, ou seja, levar a uma ação, favorecer um consenso, aproximar pontos de vista, permitir uma decisão conveniente” (DEJOURS, 2012b, p. 178).

Vimos, portanto, que o espaço público de discussão forma as bases da cooperação, tornando o trabalho efetivo possível, além de possibilitar a construção das bases de um viver junto no trabalho. É um espaço de deliberação sobre quais aspectos técnicos devem ser incorporados ao fazer de determinado coletivo, mas também são colocados em debate aspectos éticos do trabalho, são construídas também regras que dizem respeito a como se pretende viver o trabalho.

Para Dejours (2012b), o trabalhar via relação subjetiva com a tarefa e via cooperação pode ser espaço de exercício do político. O primeiro registro ocorre pelo uso da inteligência no trabalho, pelo viés da subversão poética, pela ampliação de si no trabalho. Este autor acredita que está sempre presente “um desdobramento irreduzível de toda política preocupada com a condição humana e seu futuro” (DEJOURS, 2012b, p. 190). Em relação à cooperação, percebe a política, por meio da questão do viver junto, da civilidade e da conjuração da violência. A dimensão política no trabalho diz respeito a esse fazer de outro jeito, a uma situação que não é neutra, envolve escolhas e, por isso mesmo, é política. Quando eu escolho um jeito de trabalhar, estou escolhendo, também, um jeito de me portar diante da vida, como me coloco perante à vida, quais modos de vida quero construir.

Se entendemos que o trabalhar nunca é somente execução, mas também envolve essas escolhas – encaminhamentos que o trabalhador encontra para lidar com os imprevistos do trabalho –, percebemos que não é possível compreender de antemão o que está ocorrendo nas situações de trabalho. É preciso, como propõem Duc, Durrive e Duraffourg (2010) ir ver de perto o que se passa. O que os trabalhadores estão conseguindo criar a partir das situações que encontram? Que estratégias têm conseguido produzir para enfrentar tais situações? É nessa dialética fundamental – entre aquilo que ocorre em uma amplitude mais geral e os aspectos mais singulares de cada situação – que é possível compreender, verdadeiramente, como os trabalhadores estão vivendo no trabalho.

Por isso, no próximo capítulo, apresentaremos um quadro histórico sobre o Ensino Superior público brasileiro, passando por sua implementação e suas reformas, dando visibilidade para os debates presentes nesse percurso. Iremos expor, ainda, uma revisão bibliográfica sobre estudos que têm sido realizados no Brasil sobre o trabalho docente no Ensino Superior, objetivando, também, dar relevo a esse quadro mais geral, para, depois, apresentar uma experiência de trabalho mais situada.

Capítulo 2. Aspectos mais gerais sobre o Ensino Superior público brasileiro

2.1. Um breve histórico

Buscamos, nesta tese, compreender o trabalho como atividade, considerando o constante debate de normas e renormatizações produzidas pelos trabalhadores ao gerirem as lacunas entre o prescrito e o real. Para entender essa produção de novas normas, esse vai e vem entre o micro das situações reais de trabalho e o macro construído ao longo da história pelas normas antecedentes propõe-se uma apresentação do histórico do Ensino Superior público brasileiro. Pretendemos, com isso, compreender o que tem sido considerado em suas políticas e ações, e que debates e quais valores têm norteado e atravessado a construção e manutenção desse tipo de ensino no Brasil.

Schwartz (2010) apresenta esse vai e vem entre o macro da história e as renormatizações que trabalhadores tecem ao realizar sua atividade – fazendo também a história que não para de se construir – por meio de três polos. Um polo é o político, ligado aos valores não dimensionados, valores do bem comum, como educação, saúde e segurança, e que “não se mensuram em ‘quantidades’, ou melhor, não naturalmente em parâmetros quantificáveis” (SCHWARTZ, 2010, p. 247). E o outro polo é orientado pelos valores mercantis, pelos valores de mercado – polo de valores dimensionados.

Segundo Schwartz (2010), essa negociação entre esses dois polos, caracterizados por serem mercantis e de direito, ocorre em nosso tipo de sociedade. São sociedades marcadas, ao mesmo tempo, por um código de direitos que regula a relação entre os homens, mas também influenciadas pelo “peso do mercado e o fato de se utilizar a atividade humana sob o enquadramento de contratos mercantis” (SCHWARTZ, 2010, p. 248).

Esses polos apresentam-se em constante negociação e debate, quase sempre difícil de encaminhar, pois há “uma compatibilidade eminentemente problemática entre estes dois polos, dado que são orientados por lógicas de criação de meios de vida que não são os mesmos” (SCHWARTZ, 2010, p. 248). Enquanto, em um polo, o debate é marcado por questões como ‘o que é saúde?’ e ‘como viver bem juntos?’, no polo mercantil as decisões são tomadas em função de valores quantificáveis e, nesse sentido, dimensionáveis. Não é impossível – embora seja sempre um desafio – conciliar os

objetivos de cada um desses polos, construindo práticas de gerenciamento que considerem os valores mercantis, mas também os do bem comum. Contudo, em algumas situações, como no caso da realidade brasileira, isso torna-se ainda mais problemático, visto que o capital tem sido mais predatório, dificultando a existência de um gerenciamento que concilie o polo do mercado e o polo do bem comum.

A questão é que, na história de nosso tipo de sociedade, orientada pelos direitos e pelo mercado, um polo depende e influencia o outro. Schwartz (2010, p. 249) afirma que “é impossível dar realidade a estes valores sem lhes atribuir uma dimensão, sem lhes alocar recursos”. Como fazer a arbitragem entre valores sem dimensão, como saúde e educação, se não os dimensionando?

É nesse sentido que o polo dos valores sem dimensão é influenciado pelo polo dos valores mercantis. Mas, ao mesmo tempo, o polo mercantil não elabora suas decisões, impondo somente os valores mercantis e quantitativos. Ele também precisa respeitar limites éticos existentes em nossa sociedade de direito. Por isso, sempre devemos nos questionar e requestionar constantemente sobre quais valores estamos construindo as nossas sociedades. Que debates têm norteado o dimensionamento de valores?

Schwartz (2010) chama-nos a atenção, ainda, para o fato de que somente esses dois polos não nos permitem ver como a história acontece, qual o desdobramento e quais os encaminhamentos desses debates e dessas tensões. Para isso, ele nos convoca a pensar em um terceiro polo. O polo do qual falávamos anteriormente: o polo da atividade, polo de debate de normas e renormatizações, onde homens e mulheres que trabalham tecem a história. Sem considerar esse polo, Schwartz (2010, p. 253) afirma:

Sem o polo das gestões, não se sabe muito bem quem pensa, quem sofre, quem quer mudar, e onde é o lugar de debate de normas e de valores. Não ausência de um tal polo, ficamos em apuros, pois sustentamos que ‘existe uma história que se faz, ali’, mas não sabemos quem a faz – ou então ela se faz sem nós, o que é uma maneira um pouco mecânica de transformar qualquer coisa que está na gênese humana, e que por consequência, se opõe ao puramente mecânico.

O polo das gestões nos implica na história, pois se o capitalismo tem acontecido de forma tão predatória e desumana, poderia ser de outra forma. Ele também é resultado da atividade de homens e mulheres que têm contribuído em suas escolhas, em suas

renormatizações, para que tais encaminhamentos sejam efetuados. Certamente, há aqueles que têm sido pressionados por normas e regras rígidas e tido pouco espaço para criar, mas acreditamos, também, que há aqueles que não percebem a potência que há em suas ações e delegam a terceiros a situação em que se encontram, esperando que a história mude sem a sua participação, sem perceber que, nas pequenas escolhas diárias, também escolhem o mundo em que querem viver.

Compreender esse contexto mais geral e como ele se reinsere nos debates de normas, e a gestão entre normas antecedentes e renormatizações produzidas por esses homens e mulheres no trabalho nos faz entender como a história está sendo feita. Como afirma Schwartz (2010, p. 251): “Definitivamente, com a interação dos três polos em conjunto, que estão em tensão permanente, compreende-se talvez melhor como as coisas se transformam sob o efeito de crises e de reequilíbrios sucessivos”.

Atualmente, muito se tem ouvido falar das pressões de políticas neoliberais que vêm norteando reformas do Estado e reformas do ensino público. No entanto, isso não ocorre sem que haja tensão com os outros dois polos que convocam outros valores. Compreender a história passa, então, por considerar essas tensões, esses movimentos sucessivos que ocorrem entre esses três polos. Schwartz (2010, p. 256) diz que:

Nessa linha de visão, a história não pode ser feita sem incorporar essas ‘dramáticas de uso de si’, que estão relacionadas desde o mais global até o mais individual. Em um certo sentido, podemos começar a história por onde quisermos. Pode-se dizer que a iniciativa advém do polo II (mercado), que tenta obter as boas graças do polo III (político) para inaugurar modos de utilização da mão de obra urbana de uma certa forma, mas existem refluxos que passam pela atividade humana (polo I) e que recompõe a seu turno o polo II e III.

Por essa razão, consideramos importante apresentar um breve histórico da educação superior pública no Brasil, com o intuito de percebermos a construção de algumas normas antecedentes, presentes na construção desse nível de educação no Brasil. Buscaremos apontar como esse valor sem dimensão, a educação superior, foi sendo elaborada e dimensionada com o polo do mercado no decurso de alguns períodos. Em seguida, em uma tentativa de dar visibilidade a como o polo das gestões insere-se nesse contexto, traremos uma revisão bibliográfica com pesquisas recentes que mostram como os atores do trabalho têm vivenciado suas experiências.

2.1.1. A implementação das universidades no Brasil

De acordo com Oliven (2002), o Ensino Superior no Brasil teve seu início mais tardiamente do que em outros países latino-americanos. Enquanto nesses países começou a se desenvolver desde o século XVI, o Brasil colônia só criou instituições de Ensino Superior em seu território no início do século XIX, ou seja, quase três séculos mais tarde.

Antes da criação dessas instituições, a elite colonial deslocava-se até a metrópole, Portugal, para se graduar na Universidade de Coimbra. Essa universidade, norteada pela contrarreforma, “acolhia os filhos da elite portuguesa que nasciam nas colônias, visando a desenvolver uma homogeneidade cultural avessa a questionamentos à fé católica e à superioridade da metrópole em relação à colônia” (OLIVEN, 2002, p. 31).

Foi em 1808, quando a Família Real Portuguesa fugiu para o Brasil a fim de escapar das tropas napoleônicas que haviam invadido Portugal, que Dom João VI, então príncipe regente, recebeu uma demanda dos comerciantes locais para que fosse criada uma universidade no Brasil. No entanto, nesse momento, em vez da universidade, criou-se um curso de cirurgia, anatomia e obstetrícia, sediado em Salvador. Além disso, com a vinda da corte para o Rio de Janeiro, foram criadas uma escola de cirurgia, academias militares e também o Museu Nacional e o Jardim Botânico.

Em 1822, o Brasil torna-se independente e, no período de regência, em 1827, foram criados dois cursos de Direito, um em Olinda e outro em São Paulo. Além disso, a Escola de Minas foi implementada na cidade de Ouro Preto. Segundo Oliven (2002, p. 32),

as primeiras faculdades brasileiras – Medicina, Direito e Politécnica – eram independentes umas das outras, localizadas em cidades importantes e possuíam uma orientação profissional bastante elitista. Seguiam o modelo das grandes escolas francesas, instituições seculares mais voltadas ao ensino do que à pesquisa.

Apesar desses avanços no Ensino Superior, no período imperial não foi criada qualquer universidade no Brasil. Segundo Teixeira (apud OLIVEN, 2002), apesar de 24

projetos para novas universidades terem sido apresentados durante o período de 1808 a 1889, isso só aconteceu anos mais tarde. E, em quase meio século de reinado do segundo imperador, não foram criadas novas faculdades, além daquelas erguidas pelos soberanos nas primeiras décadas do século XIX e uma em 1839.

A primeira universidade brasileira data de 1920. Pelo decreto n. 14.343, criou-se a Universidade do Rio de Janeiro, que reunia administrativamente faculdades profissionais preexistentes, mas não oferecia ainda uma alternativa diversa ao sistema. Continuava sendo mais voltada para o ensino do que para a pesquisa, permanecia elitista e conservava a orientação profissional de seus cursos e a autonomia das faculdades.

De acordo com Oliven (2002), a criação da Escola Politécnica do Rio de Janeiro, no início do século XX, representou uma reação antipositivista, que tomou maior corpo com a fundação, em 1916, da Academia Brasileira de Ciências. Nesses espaços, eram debatidas questões referentes à pesquisa e ao Ensino Superior no Brasil. Ainda de acordo com esta autora, a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, igualmente deu continuidade a tais discussões, culminando com a publicação de *O Problema Universitário Brasileiro*, livro baseado em entrevistas com professores de Ensino Superior de diversos estados.

No período de 1930 a 1945, o presidente Getúlio Vargas criou o Ministério de Educação e Saúde, e é aprovado o Estatuto das Universidades Brasileiras, onde se delibera sobre a universidade ser pública ou particular. Também foi estabelecido que elas deveriam incluir três dos seguintes cursos: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras. Esse estatuto vigorou até 1961.

Em 1935, vemos a primeira iniciativa de incentivo à pesquisa. Segundo Oliven (2002), Anísio Teixeira, então diretor de instrução do Distrito Federal, criou, por meio de um decreto municipal, a Universidade do Distrito Federal, voltada, especialmente, à renovação e ampliação da cultura e aos estudos desinteressados. Mesmo com poucos recursos econômicos, as atividades de pesquisa foram estimuladas, com o aproveitamento de laboratórios já existentes e o apoio de alguns professores. Ainda, de acordo com Oliven (2002), o clima no país era de autoritarismo político e o caráter liberal que norteava a Universidade do Distrito Federal – o qual defendia uma escola

pública, leiga, gratuita e de qualidade – acabou gerando a antipatia do governo federal, culminando em sua extinção, em 1939.

Aproveitando esse clima de autoritarismo presente no Estado Novo, Gustavo Capanema, então ministro da Educação e Saúde do governo Vargas, implementou seu projeto universitário: a criação da Universidade do Brasil, que serviria como um modelo único a ser seguido pelas universidades em todo o território nacional. Além disso, usufruindo do interesse do governo Vargas em obter o apoio da Igreja, as lideranças católicas passaram a desenvolver um intenso trabalho pedagógico, em 1946, com o objetivo de recristianizar as elites do país. Com o decreto n. 8.681, surgiu a primeira universidade católica do Brasil, que serviu de referência para a criação de outras universidades católicas no país.

Segundo Oliven (2002), no período populista (1945-1964), ocorreu um processo de integração do Ensino Superior, quando houve o surgimento de universidades que vincularam administrativamente faculdades preexistentes e durante a Nova República. Foram criadas 22 novas universidades federais, constituindo-se o sistema de Universidades Públicas Federais.

Em 1961, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a Lei n. 4.024. De acordo com Oliven (2002), esta lei possibilitou certa flexibilidade na sua implementação, mas, na prática, reforçou o modelo tradicional de instituições de Ensino Superior, vigente no país. Além disso, manteve maior preocupação com o ensino, sem focalizar o desenvolvimento da pesquisa. Como inovação, trouxe a representação estudantil nos colegiados, mas não especificou a respectiva proporção.

Ainda segundo esta autora, apesar do modelo tradicional ser predominante, no início dos anos 1960 alguns movimentos mais inovadores começaram a aparecer, mesmo que timidamente. Um exemplo disso foi a criação dos Centros Populares de Cultura, que desenvolviam campanhas de alfabetização de adultos, “às quais envolviam jovens professores e alunos universitários, procurando contrapor, ao projeto elitista herdado do passado, um novo Ensino Superior, mais nacional e democrático” (OLIVEN, 2002, p. 38). Além disso, professores e pesquisadores universitários, que

havia tido experiência de pós-graduação no exterior, defendiam uma modernização institucional, apoiando um projeto de universidade voltada para pesquisa, inspirados pelo modelo de Humboldt, da Alemanha, ou o norte-americano.

2.1.2. A influência dos modelos napoleônico e humboldtiano de universidade

As universidades não foram criadas somente com um modelo que direcionasse sua forma de funcionamento. No início, em suas diversas implementações pelo mundo, elas sofreram forte influência dos modelos desenvolvidos na França e na Alemanha, também chamados de napoleônico e humboldtiano, respectivamente. Esses modelos afetaram fortemente as políticas e escolhas feitas na implementação das universidades. Influenciaram nas escolhas sobre o que deveria ser priorizado, sobre diferentes níveis de importância dado ao ensino, à pesquisa e à extensão, dentre outros debates que nos auxiliam a perceber esses diversos fatores que nortearam qual tipo de ensino superior público estava sendo construído.

Paula (2002, p. 11) destaca que, nos primórdios de sua criação, a universidade estava muito ligada à Igreja, mas, com a chegada da modernidade, “a universidade foi reestruturada sobre bases laicizadas, iluministas, do Estado e da Razão”. Foi nesse contexto que surgiram esses dois modelos de universidade que iriam inspirar muitas instituições mundo afora, a universidade francesa ou napoleônica e a de Berlim ou humboldtiana.

A universidade francesa, influenciada pelo pensamento cartesiano, constrói suas bases em uma nova concepção do saber, considerando que este deveria ser produtivo e objetivo; e sua utilidade, mensurável. “A universidade deveria produzir um saber útil e instrumentalizar o progresso, sob a égide do poder do Estado” (PAULA, 2002, p. 11). Já a universidade de Berlim, cuja criação é associada a Wilhem Von Humboldt, era contrária a esse utilitarismo do saber. Segundo Sobrinho (2002, p. 11),

convicto de que o saber forma, confiou à universidade a prerrogativa do conhecimento como busca da verdade, mas incluindo nisso a perspectiva prática. O conhecimento, a pesquisa e a teoria são fundamentais para formação da autonomia humana, solução dos problemas da vida prática e desenvolvimento da sociedade.

Enquanto no modelo francês a universidade se submetia à vontade do Estado, na universidade humboldtiana é o Estado quem deve se submeter às verdades estabelecidas pelos caminhos do conhecimento. Vale ressaltar, no entanto, conforme destaca Sobrinho (2002), que nenhum desses dois modelos subsiste nos dias atuais totalmente enraizados nessas bases, nem mesmo em seus países de origem. Hoje, as demandas são outras e colocam as universidades diante de novos desafios. Contudo, isso não apaga essa influência histórica que, de alguma forma, ressoa nas práticas das universidades. Segundo este autor, “por diferentes que sejam suas opções, a universidade, a todo momento, deve responder a esta alternativa: ser útil, como a napoleônica, ou ser reflexiva, como a humboldtiana” (SOBRINHO, 2002, p. 12).

No Brasil, duas grandes universidades priorizaram cada um desses modelos em sua implementação. A Universidade de São Paulo (USP) orientou-se pelo modelo humboldtiano, e a Universidade do Rio de Janeiro (URJ) – atualmente, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – assemelhou-se mais ao conceito napoleônico de universidade e, por isso, não se preocupava tanto com a atividade científica. De acordo com Sobrinho (2002, p. 13),

mesmo depois que se transformou em universidade do Brasil na década de 30, cujas finalidades proclamadas incluíam ‘o desenvolvimento da cultura filosófica, científica, literária e artística’, a ênfase era dada à formação profissional e de quadros para o exercício de funções públicas.

Não se dava importância à pesquisa e os intelectuais cariocas não se reuniam em grupos de pesquisa, como ocorria em São Paulo.

De acordo com este mesmo autor, a reforma universitária de 68 revigorou a burocratização e a racionalização e imprimiu as exigências de especialização científica. “O ‘intelectual universal’ cede lugar ao estudioso especializado; ao *expert*, de viés tecnocrático e despolitizado. A modernização da universidade impõe novas formas organizacionais e exige maior eficiência e produtividade” (SOBRINHO, 2002, p. 14). Nesse momento, a influência para construção de um modelo não é nem francesa, nem alemã, mas sim norte-americana.

2.1.3. O modelo norte-americano

De acordo com Paula (2002), o sistema universitário norte-americano foi influenciado por dois movimentos aparentemente divergentes, mas que acabaram se complementando. Por um lado, a ênfase na escola de pós-graduação e na pesquisa de alto nível ao estilo alemão e, por outro lado, a proliferação dos *land-grant colleges*, que visavam, fundamentalmente, à prestação de serviços à comunidade circundante. Por essa razão, o sistema universitário norte-americano constitui-se com grandes centros de excelência, voltados à formação de alto nível das elites acadêmicas, mas também com uma gama de universidades voltadas para formação técnica e profissional de seus alunos e à prestação de serviços à comunidade.

É importante salientar que, para atender a essas demandas da sociedade, o sistema universitário norte-americano promoveu um aumento considerável de cursos e disciplinas, introduzindo, inclusive, atividades e disciplinas às quais em outros países não se reconhecia qualquer dignidade acadêmica, como Hotelaria, Economia Doméstica etc. Apesar de ter produzido, com isso, certa massificação do ensino, permitiu também uma progressiva democratização das oportunidades educacionais de nível superior.

Contudo, essa orientação de universidades criadas e orientadas para atender às demandas da sociedade, da indústria e do Estado acabou por submeter a produção de conhecimento a essas necessidades. Segundo Paula (2002, p. 121),

o caráter pragmático norte-americano, voltado para os problemas do mundo objetivo e para a ação, e preocupado com o rendimento econômico, eficiência, resultados práticos, terminou por subordinar a universidade aos interesses da sociedade da abundância e do complexo industrial-militar, assim como as exigências da segurança nacional.

Essas submissões às demandas do Estado e do campo econômico acabaram por colocar em risco o caráter crítico da universidade que, para ser mantido, precisava garantir seu caráter livre de formação e investigação. No Brasil, esse movimento ganhou força durante o período do governo militar na década de 60.

2.1.4. O governo militar: a primeira reforma universitária e o desenvolvimento da pesquisa

A primeira reforma universitária, no Brasil, ocorreu em 1968, ocasião em que o Congresso Nacional aprovou a Lei da Reforma Universitária (lei n. 5540/68). Essa reforma sofreu forte influência do modelo norte-americano de Ensino Superior. De acordo com Paula (2002), a partir do golpe militar de 1964, os norte-americanos conquistaram novos espaços na administração pública federal, atuando como consultores junto a tecnocratas e militares. Eles planejaram e executaram a reforma de órgãos e instituições nacionais, com o intuito de garantir o modelo de desenvolvimento associado ao capital estrangeiro, adotado pelo regime militar.

Nas universidades, essa influência norte-americana ficou bem marcada por meio de acordos, como o MEC/USAID³, em 1965-1967, e do Plano Atcon, de 1966. Como afirma Paula (2002, p. 125),

segundo estes acordos, convênios e/ou relatórios, a educação superior é vista como fator estratégico para a política de desenvolvimento econômico do país, tendo-se como parâmetro uma concepção instrumental e pragmática do Ensino Superior, no sentido de adequá-lo à consolidação do capitalismo dependente.

Segundo Paula (2002), pelo decreto n. 62.937, de 2 de julho de 1968, foi instituído no Ministério da Educação e Cultura um grupo de trabalho composto por 11 membros, designados pelo presidente da República Costa e Silva, “para estudar a reforma da Universidade Brasileira, visando a sua eficiência, modernização,

³ Plano MEC/USAID – Acordo assinado entre o Brasil e a USAID (Agency for International Development). Criado no período da Guerra Fria, esse órgão americano tinha o objetivo de assessorar países subdesenvolvidos. Segundo Pina (2008), a ação da USAID não só no Brasil, mas em outros países periféricos, pode ser compreendida como uma ação para garantir a vigência do sistema capitalista nesses países e transferir para eles as concepções e a organização social, política e econômica que prevaleciam nos Estados Unidos. A justificativa do governo para tais mudanças estava pautada no fato de que, para alcançarmos a modernização e o desenvolvimento, deveríamos seguir as orientações dos modelos educacionais norte-americanos.

flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país⁴”.

Paula (2002) ainda destaca que é possível notar que o relatório recebe influência dos paradigmas alemão e norte-americano de universidade, em virtude de uma composição heterogênea do GT (grupo de trabalho), que possuía membros de formação filosófica idealista e economistas de orientação tecnicista. A autora ainda reproduz alguns trechos do relatório que exemplificam essa dualidade presente na proposta da reforma. A universidade é concebida, por exemplo, de um lado, como um centro criador de ciência e a expressão mais alta da cultura de um povo, como responsável pela formação da pessoa, acima de toda concepção puramente profissional ou mercantil da cultura, mas ao mesmo tempo como instância veiculadora de ensino de massa, de objetivos práticos e imediatos que depende da comunidade que a instituiu, do Estado que assegura sua existência legal e a provê de recursos necessários à execução de tarefas, como fator decisivo para o desenvolvimento, como centro de investigação científica e tecnológica em condições de assegurar a autonomia da expansão industrial brasileira.

Paula (2002, p. 128) menciona, no entanto, que, na prática, “a maior parte das medidas sugeridas e incorporadas à reforma universitária visavam fundamentalmente à racionalização do Ensino Superior e a sua inserção na lógica capitalista do desenvolvimento econômico”. Isto porque, novamente citando o relatório, Paula (2002, 128) diz que a reforma tinha como principal finalidade

propor um repertório de soluções e de medidas operacionais que permitissem racionalizar a organização das atividades universitárias, conferindo-lhes maior eficiência e produtividade’, pois a universidade tradicional revelou-se ‘despreparada para acompanhar o extraordinário progresso da ciência moderna, inadequada para criar o know-how indispensável à expansão da indústria nacional e, enfim, defasada sócio-culturalmente, porque não se identificou ao tempo social da mudança que caracteriza a realidade brasileira.

Apontar trechos como estes apresentados nesse relatório é importante porque nos ajuda a compreender os debates sobre os quais falávamos ao mencionar a noção de

⁴ Reforma Universitária; relatório do grupo de trabalho criado pelo Decreto n. 62.937/68. Brasília, Ministério da Educação e Cultura: Ministério do Planejamento e Coordenação Geral: Ministério da Fazenda, agosto de 1968, p. 117-118. Apud Paula (2002, p. 126).

valores sem dimensão e valores dimensionáveis, proposta por Schwartz (2010). Sobre quais valores o debate sobre o Ensino Superior público estava sendo construído? Qual função social estava se valorizando no ensino público e norteando a reforma? Como o valor sem dimensão do Ensino Superior público estava se dimensionando nessa reforma?

Dentre as mudanças efetivadas na reforma de 68, estava a criação de departamentos, o sistema de créditos, o vestibular classificatório e os cursos de curta duração. Foi nesse período também que se estabeleceu a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o regime de tempo integral e a dedicação exclusiva dos professores, valorizando sua titulação e produção científica.

Segundo Oliven (2002), essa reforma possibilitou a profissionalização dos docentes e criou as condições propícias para o desenvolvimento tanto da pós-graduação quanto das atividades científicas no país. No entanto, Paula (2002) destaca que, apesar de essas medidas atenderem em parte às reivindicações feitas na época pelo movimento estudantil e pelos professores, foram realizadas em uma chave conservadora, sendo implementadas por técnicos do MEC e por consultores norte-americanos que os auxiliaram.

Em síntese, as medidas adotadas para a transformação estrutural da universidade e para a sua conseqüente modernização foram destituídas do seu conteúdo político originário e revestidas de um conteúdo tecnicista e racionalizador, inserindo a universidade no contexto do capitalismo autoritário-militar das décadas de 60 e 70 (PAULA, 2002, p. 132).

Nesse período, ocorreu também uma pressão pelo aumento do número de vagas, o que gerou uma expansão do setor privado, criando um grande número de faculdades isoladas onde havia mais demanda. Todavia, foi o setor público o responsável pelo desenvolvimento da pós-graduação e das atividades de pesquisa no Ensino Superior brasileiro. Segundo Neves (2002, p. 56), “as universidades públicas ocupam posição fundamental no cenário acadêmico nacional, detendo papel estratégico no processo de desenvolvimento científico e tecnológico do país”.

Mesmo com todas as questões que permearam o Brasil durante o regime militar, resultando, no caso das universidades, em um processo de ‘limpeza ideológica’ e

cassação de professores promovido pelos militares, que as consideravam centros de subversão, também foi um período de grande desenvolvimento para pesquisa. Os militares brasileiros, com o objetivo de obter o desenvolvimento econômico, incentivavam a formação de recursos humanos de alto nível, e as universidades públicas foram escolhidas para atingir esse fim. Foi o momento de criação dos cursos de mestrado e, posteriormente de doutorado.

De acordo com Oliven (2002), o desenvolvimento da pós-graduação no Brasil foi o resultado dos seguintes fatores:

- A valorização de recursos humanos de alto nível, principalmente nas áreas técnicas, visando à implantação de modernização conservadora sustentado pelos governos militares.
- A liberação de verbas para o desenvolvimento de programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Em um primeiro momento, as bolsas de mestrado e doutorado destinavam-se a formar docentes pesquisadores no exterior e, mais tarde, para estudantes de pós-graduação em programas nacionais.
- A atuação de agências de fomento ao desenvolvimento científico: a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (Capes), voltada à formação do magistério de nível superior, e o Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento (CNPq), voltado ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia, ambos criados em 1951.
- A escolha das universidades públicas, como o *locus* principal das atividades de pesquisa, até então incipientes no país.
- A autonomia administrativa dos programas de mestrado e doutorado. A flexibilidade ou ‘desinstitucionalização’ foi uma característica dos programas e facilitou o seu desenvolvimento.
- O processo de avaliação sistemático dos cursos de mestrado e doutorado, iniciado pela Capes, em 1972, que serviu de orientação para suas políticas.

- A criação de inúmeras associações nacionais de pesquisa e pós-graduação em vários ramos do conhecimento. Os encontros anuais dessas associações, apoiados financeiramente por agências governamentais de fomento à pesquisa, propiciaram a integração da comunidade científica de áreas afins, oriundas de diferentes regiões e universidades do país.

Vale ressaltar aqui que esse modelo não pensava formas de pesquisa vinculadas à graduação, “criando um enorme fosso entre a pós-graduação e a graduação, entre ensino e pesquisa, o que contradiz a própria ideia de indissociabilidade entre ensino e pesquisa presente na Lei 5.540, que instituiu a Reforma Universitária” (PAULA, 2002, p. 135). Além disso, segundo Paula (2002), a hierarquia entre graduação e pós-graduação pode ser percebida também pelas agências de fomento à pesquisa, que concedem bolsas e financiamentos de pesquisa, preferencialmente a instituições que possuem programas de pós-graduação. Ademais, a própria avaliação da produção científica da universidade se confunde com a avaliação da pós-graduação.

É importante destacar, também, que toda essa modernização das universidades nesse período – marcada pela influência do modelo norte-americano – foi caracterizada por uma lógica mercadológica, ou seja, as mudanças passavam a ser orientadas por demandas externas à universidade, principalmente aquelas originárias do campo econômico. Podemos perceber aqui sob quais valores o governo estava construindo o Ensino Superior público. Nesse momento, priorizava mais o quanto se estava formando mão de obra capacitada para responder às necessidades do mercado do que em manter a universidade desvinculada dessas necessidades, mantendo seu caráter de produção de conhecimento crítico.

Esse novo modelo de universidade substituirá, aos poucos, os modelos tradicionais, baseados principalmente nos modelos alemão e francês, e permanecerá norteando as políticas de governo também nas reformas realizadas nas décadas de 80 e 90. O discurso permanece sendo o de buscar “uma maior eficiência, produtividade e racionalização para as universidades, sobretudo as públicas, que são constantemente acusadas de ‘irracionais’ e ‘improdutivas’” (PAULA, 2002, p. 126). De acordo com Paula (2002, p. 126):

Na década de 80, surgem propostas no sentido da avaliação das universidades e da 'produtividade' dos professores universitários, visando-se um maior rendimento das atividades acadêmicas e uma maior racionalidade na aplicação dos recursos públicos destinados ao Ensino Superior. Na década de 90, busca-se transformar as universidades em empresas rentáveis, subordinando-as às leis do mercado e da globalização econômica.

2.1.5. As reformas de 80 e 90

A partir da segunda metade da década de 80, em uma nova tentativa de reformular o Ensino Superior, surgem novas propostas governamentais. Por essa razão, foi criada a Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior, pelo Decreto n. 91.177, de 29 de março de 1985, que teve seis meses para elaborar um relatório com propostas para essa nova reformulação, intitulada “Uma Nova Política para a Educação Superior”.

Vale pontuar que a discussão presente nesse relatório e que dispararia as futuras reformas no Ensino Superior público foi atravessada por todo um debate mundial sobre o papel do Estado. Uma preocupação em avaliar gastos e garantir o retorno dos investimentos públicos aparecia como prioridade nas pautas de discussão. Segundo Alvarez (2004, p. 18), em 1980, outro relatório, produzido pelo Banco Mundial sobre as universidades públicas da América Latina e do Caribe, apresentou as instituições como “ineficientes, improdutivas e burocratizadas”. Ainda segundo a autora, esse discurso influenciou a reforma do Ensino Superior público, que teve

como traços principais: a transferência das decisões sobre pesquisas e suas avaliações para as agências de fomento e fundações privadas; prioridade para cursos profissionalizantes e de curta duração; privatização de cursos; subvenção pública a universidades privadas; implantação de pós-graduação *lato sensu* etc. (ALVAREZ, 2004, p. 18)

A autora também diz que “esta perda da capacidade de iniciativa das universidades públicas sacrifica o cumprimento de suas funções sociais: compromisso social, funcionamento democrático e autonomia” (ALVAREZ, 2004, p. 18).

Seguindo o mesmo raciocínio, Paula (2002) mostra que o relatório produzido pela Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior apresenta a ideia de que o Ensino Superior continua desajustado à realidade brasileira, não garantindo profissionais adequados às demandas do mercado de trabalho. Segundo a autora, esse relatório também dá continuidade ao discurso, presente na reforma de 68, sobre a universidade, pois tem “a mesma preocupação em ajustá-la de forma imediata e funcional às demandas do mercado de trabalho, da economia nacional e da sociedade”

(PAULA, 2002, p. 239). Continua-se com a mesma preocupação em garantir que a universidade esteja sendo produtiva e justifique a quantidade de recursos investida nesse nível de ensino.

Paula (2002) ainda destaca um trecho desse relatório intitulado ‘diversidade e pluralidade’, no qual se defende a ideia de uma dissociação do Ensino Superior entre instituições apenas de ensino e outras que seriam centros de excelência em pesquisa, salientando um discurso presente no relatório que compreende a proposta da indissociabilidade entre ensino e pesquisa como um mito criado pela reforma de 68. A autora cita um trecho apresentado por Simon Schwartzman, relator da comissão, que explicita essa ideia:

[...] o postulado da união ensino-pesquisa não é, de forma alguma, auto-evidente. As universidades brasileiras são organizadas em função da educação profissional, e a Alemanha no século XIX talvez seja o único caso histórico de uma união realmente efetiva entre pesquisa científica e ensino profissional... Existe uma incompatibilidade quase natural entre as atividades científicas e as atividades docentes de formação profissional. O estudante que está adquirindo conhecimentos para o trabalho profissional interessa-se por informações já digeridas, consolidadas e utilizáveis; o cientista interessa-se por áreas de conhecimento novas, de fronteira, e por isso mesmo ainda pouco consolidadas. Além disso, a carreira do cientista é essencialmente orientada para obtenção do reconhecimento de sua comunidade pelos trabalhos que realiza, suas pesquisas e publicações; o ensino, e mais particularmente, o ensino ao nível de graduação, é visto como um estorvo e um desperdício de tempo em relação a suas atividades mais importantes (PAULA, 2002, p. 241).

Paula (2002, p. 243) ainda cita outros autores do relatório, como Gianotti, que diz que “o refinamento teórico pode prejudicar o próprio ensino” e que “há poucos estudantes universitários que pretendem ser pesquisadores, sendo que a maioria procura um ofício”, argumentando, também, a favor de uma separação entre ensino e pesquisa.

Apesar de essa proposta não ter se concretizado, pois ainda vivemos a tríade ensino, pesquisa e extensão nas universidades públicas, é importante sinalizar esse tipo de debate, já que ele apresenta um discurso que “estabelece uma dicotomia radical entre as duas esferas, hierarquizando de forma grosseira as atividades de ensino e pesquisa”, além de “estabelecer um fosso entre o trabalho do cientista e o trabalho do docente, como se a mesma pessoa não pudesse dedicar-se a ambas as atividades, que, na verdade, se complementam” (PAULA, 2002, p. 243).

Percebemos que a defesa da indissociabilidade não é unânime, envolvendo também argumentos contrários à tal proposta. A defesa de que uma formação ocorra dessa maneira foi garantida a partir de lutas, e é algo que sempre precisa ser revisto e pensado para poder continuar a ser defendido e valorizado.

Outro ponto que ganhou relevância no documento *Uma Nova Política para Educação Superior* refere-se à autonomia universitária. No documento, é atribuída ampla autonomia acadêmica, didática, administrativa e organizacional às universidades, dando-lhes “liberdade para que decidam sobre as pesquisas que realizam, os currículos dos cursos, os sistemas administrativos e organizacionais, a política de pessoal, assim como a gestão de recursos” (PAULA, 2002, p. 243). No entanto, é cobrada da universidade uma boa contrapartida em termos de desempenho. “Isto significa que a autonomia universitária dependerá da avaliação do desempenho da ‘produtividade’ institucional” (PAULA, 2002, p. 244).

Segundo o relatório, citado por Paula (2002, p. 244), “a concessão de autonomia financeira será condicionada a um maior comprometimento com padrões de qualidade e produtividade... A excelência, portanto, deve ser um pré-requisito para a autonomia”. O padrão de avaliação do desempenho é baseado nas instituições de excelência, ficando a autonomia e o financiamento condicionados àquelas instituições que alcançarem tal padrão. Mas que critérios definiram essa excelência? Será que eles garantem a singularidade e a particularidade dos cursos e das diferentes formas de fazer pesquisa?

Além disso, a carreira única e a isonomia salarial para o magistério superior, consolidadas com a reforma de 68, são alteradas nesse documento para *Uma Nova Política do Ensino Superior* e reforçadas em documentos posteriores do Executivo. Nessa nova proposta, recomenda-se que os professores sejam remunerados de forma diferenciada como professores-pesquisadores e professores-prestadores de serviço. Segundo Paula (2002, p. 246), essa modificação “instaura uma divisão no interior no campo universitário, classificando os docentes em professores que só ensinam; professores-pesquisadores; professores-prestadores de serviço etc.”, favorecendo uma concepção “das atividades universitárias de forma fragmentada, dissociando-se docência, pesquisa e extensão, como se estas atividades não fossem complementares entre si”.

Com o objetivo de elaborar proposições e apresentar medidas legais e administrativas voltadas para a reformulação da educação superior brasileira a partir das recomendações previstas nesse relatório, o então ministro da Educação, Marco Maciel, resolve criar o Grupo Executivo para Reformulação da Educação Superior (Geres), oficializado pela Portaria n. 100, de 6 de fevereiro de 1986.

Nem todas as iniciativas apresentadas no relatório que mostramos ou indicadas pelo Geres concretizaram-se nas reformas ocorridas nos anos 80 e 90. No entanto, é importante ressaltá-las, visto que embasaram muitas das proposições efetivadas nas reformas e, volta e meia, a reconhecemos em discursos e justificativas que buscam defender e fundamentar mudanças no Ensino Superior público.

De acordo com Paula (2002) o documento elaborado pelo Geres reproduziu em muito as propostas previstas do relatório, sendo muito combatido no meio universitário, principalmente pela Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (Andes).

Dentre as medidas propositivas apresentadas pelo Geres, estão a dissociabilidade entre ensino e pesquisa, assim como o relatório da Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior. Do ponto de vista do Geres, citado por Paula (2002, p. 252), “a tendência mais moderna parece ser a de estabelecer clara distinção entre as instituições cuja função precípua é a de formação de recursos humanos especializados, das que, além dessa função, se voltam também – às vezes preponderantemente – para a indagação e a reflexão crítica”. Ao mesmo tempo, defende que a instituição só poderá gozar de plena autonomia se tiver reconhecido o *status* universitário, alcançado por aquelas instituições que exerçam “a reflexão crítica e a busca do conhecimento novo no seu campo de atuação” (PAULA, 2002, p. 252), ou seja, realizem pesquisa.

Segundo Paula (2002, p. 251), isso aponta para

uma das muitas contradições presentes no relatório, que, primeiramente, desconsidera o princípio de indissociabilidade entre ensino e pesquisa e [...], posteriormente, considera a pesquisa como uma das condições fundamentais para que um estabelecimento isolado do Ensino Superior adquira ‘status universitário’.

Em relação à avaliação, o relatório do Geres propõe que o processo avaliativo seja conduzido pela Secretaria de Educação Superior do MEC, processo que deverá contemplar a avaliação de desempenho institucional, da qualidade dos cursos oferecidos e do desempenho do corpo docente. Além disso, o processo avaliativo estará diretamente relacionado à alocação de recursos entre as instituições federais.

De acordo com Paula (2002), em relação à carreira docente nas instituições de ensino federais, o Geres também se mantém consonante à proposta apresentada pelo relatório da Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior, apresentando diferenciação salarial para os docentes baseada em critérios de desempenho acadêmico, que incluem, além das atividades docentes, as atividades de pesquisa e de prestação de serviço à sociedade. Por fim, em relação à gestão da universidade, o Geres critica a democratização da universidade e considera que a seleção de seus dirigentes deveria ser confiada ao poder público, e não a partir de processo de eleição direta plebiscitária.

Nesse contexto de propostas para a modernização do Ensino Superior na década de 80, a Andes colocou-se de forma ativa, questionando muitas dessas propostas e apresentando contrapropostas para a educação superior brasileira. Segundo Paula (2002, p. 255), dentre as principais bandeiras defendidas pela Andes destacam-se “a autonomia e a democratização da universidade, o ensino público e gratuito, como direito de todos e dever do Estado, e a conquista de uma carreira docente de base nacional”.

Ainda segundo esta autora, em maio de 1985, a Andes, a União Nacional dos Estudantes (UNE) e a Federação dos Servidores das Universidades Brasileiras (Fasubra) promoveram, na Universidade de Brasília, o Seminário Nacional sobre a Reestruturação da Universidade, em que foram convidados a participar representantes do governo, de entidades da sociedade civil organizada, de sociedades científicas e do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras.

Como fruto dessa e de outras discussões acumuladas, em junho de 1985, o XI Conselho Nacional de Associações Docentes (Conad), realizado em Olinda, chegou a propostas conclusivas para a reestruturação da universidade. No ano seguinte, o XIII Conad, realizado em São Paulo, ratificou o documento aprovado em Olinda e surgiu

uma versão da “Proposta das Associações de Docentes e da Andes para a universidade brasileira”, tendo uma nova versão atualizada em 1996.

A Andes, diferente da Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior e do Geres, defende que o padrão de qualidade alcançado pelas universidades se dá a partir da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. O documento proposto pela Andes também questiona a diferenciação proposta para o sistema de Ensino Superior, defendendo um padrão unitário de qualidade estendido a todas as instituições universitárias, e considera a isonomia salarial e a carreira única fatores indispensáveis para as condições de trabalho que possam, de fato, garantir um padrão unitário de qualidade para a produção acadêmica, em âmbito nacional (PAULA, 2002).

O conceito de autonomia universitária também diverge daquele proposto pelo Poder Executivo. Segundo Paula (2002, p. 257), “o conceito de autonomia universitária da Andes está vinculado à ideia de democratização interna da universidade e à garantia do financiamento estatal da mesma”, diferente do MEC que, ao propor autonomia, refere-se à liberação do Estado do ônus financeiro, representado pela manutenção da universidade pública.

Em relação à avaliação, a Andes também se contrapõe às propostas do governo que têm se embasado em uma lógica empresarial, visando a um retorno imediato do investimento em educação. Critica, também, o enfoque quantitativo dado pelo MEC. Paula (2002) esclarece que a Andes propõe que haja uma avaliação interna e uma avaliação externa.

A avaliação interna é concebida como uma retrospectiva crítica, socialmente contextualizada, do trabalho realizado pela instituição, com a participação de todos os envolvidos nesse trabalho. Assim, considera-se que a universidade deve prestar contas à sociedade, apresentando à comunidade relatórios de avaliação de suas atividades. No processo de avaliação externa, o elemento principal a ser considerado seria o compromisso com a sociedade que a mantém. Para cumprir tal objetivo, seriam criados conselhos sociais que tivessem em sua composição diferentes segmentos da sociedade na qual a instituição se insere.

A autora destaca, no entanto, que, apesar da proposta crítica de avaliação da Andes em relação àquela apresentada pelo governo, a iniciativa ainda se mantém muito genérica, não apresentando critérios claros nem para avaliação institucional, nem para avaliação docente. Seguindo as reformas de 80, o discurso neoliberal chega com grande força no Brasil na década de 90, influenciando as reformas que se seguiram nesse período no Estado e, também, no Ensino Superior público brasileiro.

O discurso neoliberal ganhou força em escala mundial, gerando reformas em várias esferas do Estado, devido à crise do capitalismo na década de 70, e que chegaram ao Brasil, mais claramente, a partir da década de 90. Como esclarecem Mancebo, Maués e Chaves (2006, p. 41):

A crise atual do sistema capitalista, iniciada nos anos 70, decorre do esgotamento do modelo fordista-keynesiano, da sua incapacidade de dar respostas aos problemas inerentes ao próprio regime de acumulação capitalista e mesmo de impedir o avanço da exclusão social. [...]. No cenário brasileiro, todo este ideário só é implementado com sistematicidade a partir de 1990, quando foi iniciada uma série de reformas no Estado, tendo como centralidade a privatização. O discurso privatista dos governos brasileiros, desde Fernando Collor de Mello, proclama a superioridade do setor privado sobre o público, ao mesmo tempo em que atribui ao mercado características de impulsionador do crescimento econômico.

A década de 90, então, foi marcada no Brasil por esse discurso neoliberal que defende a redução do papel do Estado e a eficiência do setor privado sobre o setor público, e que, portanto, alguns dos serviços sociais como educação e saúde devem ser transferidos para a esfera privada, garantindo, assim, qualidade e eficiência dos serviços oferecidos. Segundo Chaves, Lima e Medeiros (2006, p. 2):

As reformas do Estado implementadas na América Latina nos anos 1990 tiveram como fundamento a doutrina neoliberal. De acordo com esta concepção a responsabilidade pela crise econômica dos países capitalistas é do próprio Estado que, ao longo dos anos, produziu um setor público ineficiente e marcado pelo privilégio, diferente do setor privado que desenvolve as atividades com eficiência e qualidade. [...]. Para os defensores do neoliberalismo as conquistas sociais, como o direito à educação, saúde, aos transportes públicos, dentre outros, devem ser regidos pelas leis de mercado, ou seja, o Estado deve liberar os serviços sociais para a exploração do mercado capitalista, direcionando suas ações com vistas à reprodução do capital.

Essa lógica neoliberal, marcada pela defesa de uma suposta superioridade do privado sobre o público, afetou diretamente o Ensino Superior público. Essas novas

políticas, presentes tanto no governo de Fernando Henrique Cardoso quanto no de Luiz Ignácio Lula da Silva, renderam para o Ensino Superior diversas novas legislações que, para muitos autores, são marcadas por consequências, como a privatização do ensino; a flexibilidade, percebida por meio dos regimes de trabalho diferenciados; e avaliações pautadas no ‘produtivismo’.

De acordo com Mancebo, Maués e Chaves (2006, p. 42), “a ideia básica presente nas reformas educativas, nas décadas de 80 e 90, em consonância com os organismos internacionais, é que os sistemas de ensino devem se tornar diversificados e flexíveis, objetivando maior competitividade com contenção de gastos públicos”. Estes autores ainda destacam cinco grandes princípios que, segundo eles, marcam esse modelo gerencial que vem influenciando as reformas no Ensino Superior público, a saber: a racionalização dos recursos; a adoção de avaliações gerenciais; a flexibilização da gestão percebida, principalmente, pela diversificação das instituições, com a definição de novos tipos de estabelecimentos de ensino que não mais relevem a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; a descentralização da gestão administrativa; e, por último, a privatização dos sistemas educacionais que pode ser observada pelo (des)investimento do Estado na educação superior pública, na delegação de responsabilidades públicas para entidades privadas, na reconfiguração quanto à oferta do Ensino Superior, na mercantilização do conhecimento, dentre outros aspectos.

De acordo com Paula (2002, p. 261), em 1992, durante o governo Collor, foi anunciado o Modelo de Financiamento para as Instituições Federais de Ensino Superior, que “propunha que a distribuição de recursos a estas instituições se realizasse mediante a utilização de critérios e indicadores de desempenho e produtividade”. Segundo o documento, recomenda-se o “estímulo às universidades buscarem recursos extra-orçamentários para complementar seus orçamentos de pesquisa, sobretudo junto às empresas”⁵ (PAULA, 2002, p. 261).

O discurso oficial sobre as universidades públicas, nesse contexto da década de 90, é que há um grande investimento nas universidades com pouco retorno, sendo considerado um desperdício na utilização de recursos públicos. Isso tem gerado uma

⁵ Brasil: um projeto de reconstrução nacional. Brasília, DF. 1991, p. 70-71. (Presidente Fernando Collor). Citado por de Paula (2002, p. 261).

diminuição do investimento nas universidades em um crescente processo de privatização que se iniciou no governo Collor e teve continuidade no governo de Fernando Henrique Cardoso.

As universidades são acusadas de ser improdutivas. Segundo Paula (2002), em 1996, o então ministro da Educação, Paulo Renato Souza, declarou que professor trabalha pouco, afirmando que “nenhum professor universitário da rede pública dá mais de seis horas de aula por semana, em média, embora receba por tempo integral de 40 horas”⁶.

Apesar de a declaração ter sido feita em 1996, ainda vemos esse discurso se repetindo, ao percebermos uma desvalorização ou até uma invisibilidade do que seja o trabalho docente no Ensino Superior. Esse trabalho também está ligado a muitas outras atividades além do ensino em sala de aula, como a preparação de aula, a orientação de alunos, a pesquisa, o envolvimento em projetos de extensão e a participação em atividades administrativas. Pesquisas como as realizadas nesta tese de doutorado buscam, justamente, contrapor-se à reprodução de tais discursos, valorizando tal atividade e apontando para sua relevância e complexidade.

Em 1996, foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96). De acordo com Oliven (2002), essa nova lei introduz o processo regular e sistemático de avaliação dos cursos de graduação e das próprias instituições de Ensino Superior, condicionando seus respectivos credenciamentos e reconhecimentos ao desempenho mensurado por essa avaliação.

Nesse processo, as instituições são avaliadas mediante a submissão de formandos de diversos cursos a um teste de conhecimentos relacionados ao curso – teste que ficou conhecido pelo nome de ‘Provão’. Além disso, as instituições eram avaliadas quanto à situação das bibliotecas, dos laboratórios e da qualificação dos professores. Também se estabeleceu, por meio dessa nova lei, que, para ser considerada uma universidade, a instituição devia ter, no mínimo, um terço de seu corpo docente com titulação de mestre ou doutor e um terço contratado por tempo integral.

⁶ MITCHEL, José. “Ministro diz que professor trabalha pouco”. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, p. 9, 29/11/1996. Citado por Paula (2002, p. 262).

Segundo Neves (2002), essa lei também trouxe inovações quanto à tipologia das instituições de educação superior no país. Foram criadas, além das universidades tradicionais, a universidade especializada e os centros universitários, além de novos tipos de cursos e programas como os cursos sequenciais (no nível de graduação), os mestrados profissionais (no nível de pós-graduação) e a regulamentação da educação a distância.

Há diferenças, ainda, entre as instituições universitárias e não universitárias que oferecem educação de nível superior. As instituições consideradas universitárias são: as universidades que se caracterizam por serem pluridisciplinares, pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e pelo seu quadro docente (um terço dos professores com titulação de mestrado ou doutorado e um terço em regime de trabalho integral); as universidades especializadas, definidas por concentrar suas atividades de ensino e pesquisa em um campo do saber; e os centros universitários que, assim como as universidades, contam com a qualificação do corpo docente e possuem algumas prerrogativas de autonomia, embora estejam desobrigadas a manter atividades de pesquisa e extensão.

Já as instituições de Ensino Superior (IES) consideradas não-universitárias, são compostas pelas Faculdades Integradas, Faculdades, Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) e pelos Institutos Superiores de Educação e os Centros de Educação Tecnológica (CETs). Elas atuam em uma área específica de conhecimento ou de formação profissional.

Segundo dados do Censo realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em 2011, o sistema possui 2.365 instituições de Ensino Superior. Destas, 84,7% são faculdades; 8%, universidades; 5,6%, centros universitários; e 1,7% representam a soma dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e de Cefets. Quanto à categoria administrativa, 88% são privadas e 12%, públicas, sendo 4,7% estaduais, 4,3% federais e 3% municipais. Em termos de distribuição por região geográfica, o Censo aponta que 48,9% das IES estão localizadas na região Sudeste; 18,3%, no Nordeste; 16,5%, no Sul; 9,9%, no Centro-Oeste; e 6,4%, no Norte.

Segundo Paula (2002), os argumentos favoráveis a essa diversificação, que rompe com o pressuposto da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é pré-requisito para o atendimento de demandas diversas por Ensino Superior e para a democratização das universidades. Recoloca-se, dessa forma, a função social do Ensino Superior, pois enquanto algumas instituições terão como objetivo central a formação integral do aluno, outras irão se preocupar somente em profissionalizá-lo para o mercado de trabalho. Como afirma Paula (2002, p. 265):

Além de uma banalização crescente e de uma diluição do sentido da formação universitária, essas iniciativas acabam por produzir uma nova divisão do campo universitário e dos clientes que procuram pelo Ensino Superior: de um lado, instituições de excelência que aliam ensino e pesquisa de alto nível, mais procuradas pelas elites dominantes; de outro lado, instituições de ensino técnico e profissionalizante de 3º grau, mais procuradas pelos clientes com menor capital social e cultural.

Dando continuidade à política de reformas e seguindo diretrizes semelhantes para embasar tais mudanças, o governo de Luiz Inácio Lula da Silva instituiu novas leis para o Ensino Superior público. Dentre elas, a Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes); a Lei n. 11.096/05, que criou o Prouni (Programa Universidade para Todos, que prevê o aproveitamento de parte das vagas ociosas das instituições privadas de Ensino Superior); o Decreto presidencial n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamentou a educação à distância no Brasil; o Decreto n. 5.773, de 9 de maio de 2006, que estabeleceu normas para as funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de Ensino Superior; e a Lei n. 10.973, de 2 de dezembro de 2004, que dispôs sobre os incentivos de inovação tecnológica.

A proposta da lei de inovação tecnológica organiza-se em torno de três eixos: a constituição de ambiente propício a parcerias estratégicas entre universidades, institutos tecnológicos e empresas; o estímulo à participação de instituições produtoras de conhecimento no processo de inovação; e o incentivo à inovação nas empresas. A principal preocupação com essa lei é a mercantilização do conhecimento, visto que esse investimento adicional corre o risco de ser absorvido somente por pesquisas que atendam às necessidades do mercado.

Nesse contexto de reformas, outra consequência importante a ser destacada diz respeito ao crescimento das IES privadas, evidenciando um deslocamento dessa função do setor público para o privado. Segundo dados divulgados pelo Inep, das 922 IES existentes no Brasil em 1996, 211 eram públicas (22,9%) e 711 eram privadas (77,1%). No ano de 2005, eram 2.165 IES no país, sendo 231 (10,7%) públicas e 1.934 (89,3%) privadas. O crescimento das IES, no período, foi de 134%, sendo que as públicas cresceram 9,5% e as privadas, 172%.

Como contraponto a essa expansão do Ensino Superior privado, o governo de Luiz Ignácio Lula da Silva criou em 2007, pelo Decreto n. 6.096, o Reuni – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, com o objetivo de retomar o crescimento do Ensino Superior público. Saviani (2010, p. 14), no entanto, nos alerta que:

Ao longo do governo Lula, se por um lado se retomou certo nível de investimento nas universidades federais promovendo a expansão de vagas, a criação de novas instituições e a abertura de novos *campi* no âmbito do Programa “REUNI”, por outro lado deu-se continuidade ao estímulo à iniciativa privada que acelerou o processo de expansão de vagas e de instituições recebendo alento adicional com o Programa “Universidade Para Todos”, o PROUNI, um programa destinado à compra de vagas em instituições superiores privadas, o que veio a calhar diante do problema de vagas ociosas enfrentado por várias dessas instituições.

O Reuni⁷ tem como principais objetivos garantir a expansão do Ensino Superior público brasileiro e reduzir as taxas de evasão. Sua meta global “é a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano” (BRASIL, 2007).

Segundo o Decreto n. 6.096, que estabeleceu o programa, a instituição que aderir ao Reuni pode ter um acréscimo de recurso limitado a 20% das despesas de custeio e pessoal da universidade, no período de cinco anos. Esse recurso, no entanto, fica

⁷ Visto que a pesquisa de campo deste doutorado ocorrerá em um curso que foi implementado dentro das diretrizes desse programa, consideramos pertinente apresentá-lo mais detalhadamente, bem como avaliações e críticas que têm sido feitas nesses primeiros anos de sua implementação.

condicionado ao alcance de certas metas estabelecidas pelo programa e por parâmetros de cálculo de indicadores elaborados pelo Ministério da Educação.

O programa apresenta as seguintes diretrizes:

- Redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente, no período noturno;
- Ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de Educação Superior;
- Revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;
- Diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltada à profissionalização precoce e especializada;
- Ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil;
- Articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica.

Segundo Araújo (2011, p. 21), o Reuni orienta-se por um novo programa de universidade que privilegia a graduação e:

Deve se revestir de flexibilidade e racionalidade no acesso, na organização curricular e na adoção de metodologias de ensino inovadoras. Além disso, a estrutura acadêmica universitária, por meio de políticas de apoio estudantil eficientes, deve oferecer as condições para permanência e conclusão dos estudos dos alunos. Assim, progressivamente, constitui-se uma arquitetura organizacional que visa, prioritariamente, à melhoria dos indicadores de acesso, de permanência e das taxas de sucesso de conclusão dos cursos.

O relatório do primeiro ano do programa (BRASIL, 2009) mostra que a adesão ao Reuni foi maciça. Das 54 universidades federais existentes em 2007, ano de criação do Reuni, 53 aderiram ao programa⁸.

⁸ Vale salientar que, apesar da grande adesão ao Reuni, esta não se deu de maneira equânime. Segundo Santos (2009), a implementação do programa gerou diferentes reações decorrentes de diferentes visões teórico-filosóficas que levaram a embates interpretativos até reações mais enérgicas, como o caso de

Segundo relatório da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil (Andifes), apresentado por Araújo (2011), houve um incremento no número de vagas para os cursos de graduação. De 2006 a 2010, houve uma evolução de 122.003 para 199.282 no quantitativo ofertado de vagas. Nos cursos noturnos, houve uma ampliação de 101% e nas licenciaturas, de 54%. Em relação ao número de cursos de graduação presencial, também houve uma expansão expressiva com aumento geral de 47%. A abertura de cursos noturnos aumentou 75% e a de licenciaturas, 43%. Destaca-se, também, o incentivo à interiorização. “Desde 2003, foram criados 104 novos *campi* que, em conjunto com os 151 já existentes, representam a presença das Universidades Federais em 235 municípios brasileiros. Os novos *campi* foram implantados no Programa de Expansão (2003-2008) e Reuni” (BRASIL, 2009).

Pode-se perceber que, em relação ao aumento do número de cursos de graduação e vagas oferecidas, houve um aumento expressivo, mas sem garantias que os mesmos estejam sendo acompanhados pela qualidade e excelência percebidas historicamente nas universidades públicas federais. Outras metas previstas pelo programa não tiveram o êxito esperado, como os projetos de arquitetura curricular diferenciada, já que “apenas 12, do total das 53 universidades que, em 2008, aderiram ao REUNI, apresentaram alguma inovação nos projetos enviados ao MEC” (ARAÚJO, 2011, p. 128).

Ainda, segundo esta autora, outro aspecto preocupante do programa “é em relação à garantia de recursos para custeio dos cursos criados após o término do Programa (2012), para o que não há, ainda, a definição de acréscimos, no orçamento das universidades” (ARAÚJO, 2011, p. 129), e complementa que “a ampliação da capacidade instalada das universidades, sem o correspondente financiamento das suas

ocupações em universidades federais que paralisaram as atividades dos conselhos universitários em várias instituições. De acordo com este autor, a representatividade e as exigências do programa foram os elementos mais contestados. Um programa com essa amplitude traria muitas mudanças para as universidades públicas e houve pouco tempo para uma discussão mais ampla que contasse com a participação dos diversos autores envolvidos. O prazo estipulado pelo governo federal para o envio do plano de reestruturação à Secretaria de Educação Superior (Sesu) foi muito curto. O decreto foi instituído em abril de 2007 e se fixou o final de outubro do mesmo ano como prazo limite para o envio do documento, inviabilizando um debate mais amplo para um programa dessa envergadura e que modifica significativamente a estrutura das universidades. Havia ainda uma grande preocupação de que se conseguisse cumprir as metas do programa frente aos cortes orçamentários e se, ao cumprir as metas, isso também não afetaria a qualidade do serviço oferecido, visto que a expansão ocorreria sem a necessária infraestrutura e o corpo docente qualificado. Portanto, é possível notar que, apesar da forte adesão das universidades ao programa, este não se deu sem alguns embates, preocupações e controvérsias.

funções, implica sério comprometimento da manutenção das atividades institucionais com a necessária garantia de excelência acadêmica”.

Em relação às metas de quantitativo de pessoal, no ano de implementação do programa, 2007, havia 59.156 docentes no sistema federal de Ensino Superior (ARAÚJO, 2011). O programa pretendia realizar um acréscimo de 26,6% no quadro docente das instituições federais de Ensino Superior do país, totalizando 15.755 novas contratações até o final do programa.

No entanto, de acordo com Araújo (2011, p. 116),

para além do comprometimento qualitativo do trabalho docente, a meta de duplicação das vagas do Ensino Superior está diretamente relacionada à intensificação do trabalho docente, na medida em que a previsão de incremento na contratação de professores não ultrapassa 20% de recursos adicionais, no orçamento das universidades. Assim, pretende-se duplicação na oferta de vagas, sem a correspondente proporcionalidade na contratação de docentes.

Como podemos observar, as últimas reformas têm sido marcadas por um discurso neoliberal, trazendo mudanças para o trabalho docente no Ensino Superior. Uma avaliação sempre marcada por critérios quantitativos e instrumentais, uma visão cada vez mais utilitarista da formação para o mercado de trabalho, financiamento para pesquisas por intermédio de setores privados e contratação de professores por meio de contratos mais precários são algumas das quais podemos destacar.

Foi nesse contexto de desmonte de direitos sociais, defendido por essa política neoliberal, que, em 2015, as universidades federais deflagraram uma greve que durou aproximadamente cinco meses, afetando cerca de 40 instituições federais de ensino. De acordo com o ANDES⁹, as principais pautas dos docentes para a greve foram a defesa

⁹ Assim como em períodos anteriores, o Andes manteve um importante papel em defesa da categoria docente, buscando formas de enfrentamento e sendo protagonistas em lutas e negociações. Segundo Maués (2015), no governo FHC, diante da reforma de Estado em curso e que também conduziu a propostas de reformas para o ensino superior público, o ANDES-SN teve importantes eixos de luta, tais como, a defesa da universidade pública, gratuita e de qualidade centralizada na autonomia, democracia e financiamento e a luta contra o desmonte do serviço público e das entidades sindicais e em defesa da liberdade de organização sindical. Ainda, segundo esta autora, no ano de 1996, no XV congresso do ANDES, no plano de lutas das instituições federais de ensino, ficou definido: o enfrentamento ao projeto

do caráter público da educação, condições de trabalho, garantia da autonomia universitária, reestruturação da carreira e valorização salarial dos ativos e dos aposentados. Além disso, os sucessivos cortes orçamentários que têm ocorrido nas universidades federais se mostraram como uma das razões que levaram à greve.

Em algumas universidades, houve também greve discente, que não ocorreu, necessariamente, junto à greve docente. As principais reivindicações dos alunos foram o aumento do valor das bolsas de estágio interno e a construção de bandejões e alojamentos estudantis.

Os servidores técnico-administrativos também entraram em greve. Em sua pauta de reivindicações, constava, principalmente, a reposição de perdas salariais e o

do governo FHC; a articulação com demais categorias do movimento sindical e popular e a organização interna da categoria docente. Mesmo com o corte de investimentos, e congelamento da carreira e do salário dos docentes durante o governo FHC, o Andes permaneceu ativo na pauta de lutas em defesa dos docentes do ensino superior público brasileiro. Assim também, durante o governo de Lula da Silva, de 2003 a 2010, o Andes se manifestou em importantes lutas para os docentes do ensino superior público. De acordo com Maués (2015) o ANDES-SN centrou suas questões, referentes à política educacional, na reforma da educação superior, abrangendo a contrarreforma, o programa Universidade para Todos (PROUNI), o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) e a proposta de inovação tecnológica. Em 2004, segundo ano do governo Lula, no 23 Congresso, o Plano Geral de Lutas se centrou na defesa da educação explicitada no Projeto de Universidade do Sindicato e contra as políticas neoliberais. Em 2010, no 29 Congresso do ANDES-SN e último ano do governo Lula, a centralidade da luta esteve voltada para precarização, por uma carreira que valorizasse a dedicação exclusiva e uma remuneração adequada. Ainda, segundo Maués (2010) após os primeiros anos do governo Lula, o ANDES optou por não participar das atividades oficiais, como, por exemplo, a Conferência Nacional de Educação. Essa decisão ocorreu devido ao Sindicato ter sempre suas propostas rejeitadas e, ao final, aparecer, nos documentos, como participante das decisões. Até 2006, quando o governo encaminhou ao congresso a proposta de reforma do ensino superior, o sindicato ainda discutiu e contribuiu, por meio do grupo de trabalho de políticas educacionais, na elaboração de outra proposta. Mesmo assim, o ANDES-SN tem buscado outras formas de se manter presente nas discussões e reflexões, por meio de congressos, publicações de artigos na revista Universidade e Sociedade e na publicação dos Cadernos ANDES, onde buscam explicitar suas propostas e contribuir para as políticas educacionais.

aprimoramento da carreira; condições de trabalho e qualidade no serviço público; e democratização das instituições federais de ensino.

Além disso, uma das consequências da proposta neoliberal é um regime de contratação precário, com o aumento do número de terceirizados trabalhando nas universidades. No ano de 2015, além das condições já precárias com que esses profissionais têm de trabalhar, houve atrasos no recebimento de salário, o que levou também à paralisação desses profissionais, tornando inviável o funcionamento das universidades. Mesmo após o fim da greve, houve dias em que algumas universidades não puderam funcionar, denunciando condições insalubres e falta de segurança com a ausência desses profissionais que não têm tido respeito às condições mínimas de trabalho.

Como pudemos ver, a universidade tem vivido graves consequências das propostas da política neoliberal e, apesar dos muitos dias de greve, poucas reivindicações tiveram êxito, e o governo segue com uma política de desvalorização do Ensino Superior público de qualidade. Apesar disso, seguimos acreditando na potência do sujeito que, ao refletir sobre o seu trabalho junto aos colegas, pode fortalecer o coletivo e criar estratégias de enfrentamento em favor da saúde e da vida no trabalho. O fato de ainda acontecerem lutas pela universidade pública reforça essa premissa.

As consequências dessas mudanças para o Ensino Superior e, principalmente, para a saúde dos professores não podem ser estabelecidas de antemão, até mesmo porque o Ensino Superior público brasileiro é caracterizado por uma forte singularidade, que é percebida pela grande diferença que há entre universidades, cursos e departamentos, sendo vivida de forma bem diferente de um contexto para o outro. Além disso, não podemos antever como cada trabalhador encontrará estratégias próprias, junto ao seu coletivo de trabalho, para lidar com os desafios encontrados.

Precisamos estar atentos a essas mudanças e observar o que os pesquisadores têm encontrado em seus estudos que nos auxilie a compreender mais claramente esse contexto de reformas e os possíveis reflexos para o trabalho docente. Por isso, no próximo tópico, traremos uma revisão bibliográfica, a fim de contribuir para a compreensão desse panorama.

2.2. Estudos sobre o trabalho docente no Ensino Superior

Apresentaremos, a seguir, pesquisas realizadas sobre o trabalho docente no Ensino Superior. O objetivo é mostrar algumas questões centrais que esses estudos têm evidenciado, enriquecendo nossa discussão.

Realizamos um levantamento a partir de três ferramentas principais: bases *on-line* oferecidas pelos cursos de pós-graduação em psicologia; banco de teses e dissertações *on-line* disponibilizado pela Capes e pela Plataforma Scielo; e um livro que apresenta uma pesquisa realizada com professores do ensino superior público.

No caso das bases *on-line* dos cursos de psicologia, o limite de ano das buscas de teses e dissertações respeitou a possibilidade oferecida por essa ferramenta, tendo como período máximo estabelecido para a pesquisa bibliográfica os anos de 2005 a 2015. Além disso, algumas bases dispunham somente das pesquisas mais antigas; e outras, apenas das mais recentes. Os *sites* das universidades também variavam quanto à forma de disposição das produções. Em alguns casos, era necessário clicar no ano e fazer uma busca pelos títulos; em outros, por palavras-chave. Nesses casos, foram utilizadas as palavras ‘trabalho docente’, ‘atividade docente’ e ‘Ensino Superior’.

A busca feita por meio de uma nova ferramenta *on-line* disponibilizada pela Capes, de banco de teses e dissertações, possui produções dos anos de 2011 a 2014. Utilizamos os mesmos descritores mencionados anteriormente. Nesse caso, optamos por também incluir estudos na área da educação, que tinham como objetivo principal discutir as reformas educacionais das últimas décadas, particularmente aquelas que se detiveram à política de expansão do Ensino Superior e ao programa Reuni. Essa escolha foi feita porque o campo de pesquisa, onde foi realizado este doutorado, ocorreu junto a um curso implementado dentro das diretrizes do Reuni.

A fim de complementar a revisão e ter acesso a mais estudos e discussões sobre o tema, fizemos uma busca na plataforma *Scielo*, utilizando os mesmos descritores anteriormente mencionados. Foram encontradas seis dissertações e duas teses em psicologia; oito estudos na área da educação, que focavam nas reformas do Ensino Superior e mais diretamente o programa Reuni; e uma tese na área da educação, que se

norteou pela perspectiva da atividade. Além disso, localizamos 16 artigos com discussões acerca do Ensino Superior público.

Das teses e dissertações em psicologia, uma teve como foco principal o estresse; duas abordaram, principalmente, a relação professor-aluno; e uma, a relação do professor com a educação. O comprometimento organizacional foi tema principal de dois estudos, e um deles discutiu sobre a qualidade de vida na carreira docente. Uma dessas pesquisas será apresentada mais adiante, por abordar, especificamente, o trabalho docente a partir da perspectiva da psicodinâmica do trabalho, teoria que também norteia esta tese. Destacamos, ainda, que a grande maioria dos estudos utilizou questionários e entrevistas. Apenas três fizeram uso de outros métodos, como observações e dispositivos grupais. Apresentamos a seguir essas pesquisas, resumidamente, buscando priorizar os objetivos principais do estudo, método utilizado e principais conclusões.

Ulrich (2005) entrevistou 11 professores de uma organização municipal de Ensino Superior (cinco com dedicação exclusiva e seis com dedicação parcial), com o intuito de verificar as percepções dos professores universitários sobre as relações interprofissionais que levam ao estresse. A autora elaborou categorias e indicou aspectos dentro dessas categorias para apresentar sua análise. Por isso, as mesmas categorias aparecem para indicar tanto o que é considerado agradável quanto o que é considerado desagradável, mas a partir de aspectos diferentes. Desse modo, relacionamento interpessoal, atividade profissional e formação de alunos são apresentados como categorias que podem levar tanto a aspectos considerados positivos no trabalho como a negativos.

Como situações agradáveis em relação ao relacionamento interpessoal são indicadas, por exemplo, o reconhecimento dos alunos, funcionários e ex-alunos; a relação afetiva com os alunos; o interesse pelas aulas, dentre outros. Mas esse mesmo relacionamento interpessoal pode levar a situações desagradáveis, tais como intrigas entre colegas, professores que não se envolvem nas atividades e regras discrepantes entre eles. Assim, também a atividade profissional pode levar a situações agradáveis, como a oportunidade de estar se reciclando ou de crescer na organização, ou a aspectos desagradáveis, como, por exemplo, a burocracia e a avaliação do aluno. Já a formação dos alunos é considerada agradável em situações como quando se percebe o

amadurecimento/crescimento do mesmo ou tem-se a oportunidade de trabalhar com um antigo aluno, mas é desagradável quando se percebe o desinteresse, a baixa formação ou a falta de vontade de aprender. Ainda, segundo a autora, surgiram mais aspectos desagradáveis do que agradáveis no trabalho docente, e a compreensão desses fatores pode auxiliar no entendimento do que tem levado ao desgaste físico e psicológico desses professores.

Kienen (2003) desenvolveu sua pesquisa com 23 alunos e sete professores de uma universidade pública, com o objetivo principal de caracterizar as relações de trabalho entre eles e identificar possíveis influências nas condições de saúde de ambos. Os professores foram entrevistados e os alunos responderam a um questionário. Segundo os resultados obtidos na pesquisa, os professores destacaram como algo positivo o convívio com os alunos, mas afirmaram que, com os colegas, a convivência é quase inexistente. Entre as principais alterações de saúde relatadas, estão a ocorrência de alergias, dores nas costas e cefaleias. Segundo a autora, várias dessas alterações parecem sofrer influência da ansiedade, muitas vezes produzida por situações acadêmicas adversas. Observou-se que as condições de trabalho e de saúde, tanto de professores como de alunos, sofrem influências de aspectos relacionados à gestão universitária, ao modo como o currículo é constituído e posto em prática e à abrangência na participação das decisões em relação à organização e ao planejamento do ensino.

Tendo também como foco a relação professor-aluno, Polônio (2010) realizou um estudo tendo como base a análise comportamental das instruções e as perguntas de uma professora de uma universidade pública em sala de aula em uma turma de matemática. O material foi colhido por meio de filmagens e observações de seis aulas. Foram identificadas as situações em que as instruções e as perguntas ocorreram e analisadas possíveis relações entre a situação antecedentes e os eventos subsequentes a essas instruções ou perguntas. Também foram identificadas e quantificadas as frequências dos comportamentos dos alunos subsequentes aos comportamentos da professora de instruir e perguntar. As análises mostraram que os comportamentos de apresentar instruções são muito utilizados pela professora e que estes produzem, por sua vez, comportamentos nos alunos de seguir instruções e responder a perguntas. Segundo o método proposto

pelo estudo, o autor diz, ainda, que a participante mostrou maior habilidade em ver consequências positivas nos comportamentos dos alunos de responder a perguntas que os de seguir instruções. Verificou-se, também, que as instruções mínimas são as mais frequentemente utilizadas pela professora, tanto para instruções que podem ser seguidas imediatamente quanto para aquelas que são seguidas depois de transcorrido certo tempo de sua apresentação.

Gomes (2006) elaborou sua tese por meio de um estudo psicanalítico com quatro professores universitários de uma instituição pública. Buscou, pelo método ‘grupo de reflexão’¹⁰, evidenciar os processos de transferência dos professores em relação à educação. Realizou uma análise qualitativa, utilizando os pressupostos da teoria psicanalítica. Segundo a autora,

as dificuldades vividas pelos integrantes desse ‘grupo de reflexão’ confirmaram a existência da resistência à identificação com o feminino, bem como às peculiaridades do processo transferencial vivido em grupo. A execução da tarefa proposta ao grupo foi obstaculizada por determinação de processos inconscientes, tais como os pressupostos básicos de dependência e de luta/fuga; por angústias persecutória e depressiva e questões ligadas ao processo regressivo do narcisismo primário (GOMES, 2006, p. 15).

Apesar de os professores compartilharem poucas experiências sobre os vínculos professor-aluno, foi possível perceber esse vínculo com compromisso e responsabilidade, buscando o reconhecimento afetivo e financeiro. No que diz respeito ao vínculo entre colegas, foi percebido um desgaste, denotado por relações de desconfiança, rivalidade e receio de julgamento. Assim como no estudo de Kienen (2003), a relação com os alunos é destacada como algo positivo, mas é mais desafiadora entre os colegas. Em relação ao vínculo com o ensino, este se deu pelo desejo de ensinar, como também de crescer na carreira docente e obter reconhecimento social.

¹⁰ O chamado ‘grupo de reflexão’ é uma técnica que foi construída em 1970 pelo argentino Alejo Delarossa. Este autor propôs construir um grupo que tivesse como objetivo o alívio das tensões geradas no trabalho. Ele realizou o grupo, pela primeira vez, para pessoas que trabalhavam com pacientes psiquiátricos, em uma instituição assistencial. Esse trabalho estendeu-se aos professores e coordenadores dessa instituição. Para o autor, o ‘grupo de reflexão’ pretende a elaboração das tensões originadas pelas atividades do trabalho e não se propõe a uma função terapêutica por excelência. Pretende considerar exclusivamente os aspectos da vida relacional de seus integrantes, suas relações com o mundo, de modo geral, e a imagem que constroem, em caráter evolutivo, de si mesmos (GOMES, 2006).

Andrade (2008) desenvolveu seu estudo com 551 professores universitários espalhados por todo o território nacional por meio de questionários autoaplicáveis. Teve como principais objetivos descrever os níveis de comprometimento e entrincheiramento¹¹ na carreira dos professores universitários e, também, identificar as relações com o bem-estar subjetivo (BES). Observou-se, de forma geral, que o BES se relaciona positivamente com o comprometimento com a carreira, mas possui relação fraca ou inexistente em relação ao entrincheiramento. O estudo conclui que tanto aqueles professores mais vinculados com a carreira quanto aqueles que se sentem entrincheirados, ou seja, que permanecem na carreira por não ter outras opções, apresentaram níveis de BES altos.

Amaral (2008) também realizou um estudo sobre o comprometimento organizacional e BES. A pesquisa abrangeu uma amostra de 551 professores de instituições públicas e privadas que responderam a um questionário disponibilizado *online*¹². De acordo com a análise estatística realizada, os resultados apontaram para uma correlação significativa entre a base afetiva/normativa do comprometimento organizacional e as dimensões que caracterizam o BES com sua medida global. Diferentemente, a base instrumental apresentou correlações negativas, exceto com a dimensão afetos negativos da medida de BES. Foram realizadas também “análises de cluster” (AMARAL, 2008, p. 77) para identificar padrões de comprometimento dos docentes, a saber: ‘duplamente comprometidos’, ‘muito afetivos’, ‘pouco comprometidos’ e ‘não instrumentais’. O segundo e o quarto grupo apresentaram níveis

¹¹ A autora usa essa expressão para significar o caso de professores que permanecem na carreira não por escolha, mas por não encontrarem outras opções para exercer a atividade laboral.

¹² “Utilizou-se um questionário contendo variáveis pessoais e organizacionais; a escala de comprometimento de Medeiros (2003); e a escala de bem-estar subjetivo de Albuquerque e Tróccoli (2004). A escala utilizada por Medeiros (2003) é uma escala tipo *Likert* de seis pontos, variando de ‘concordo totalmente a discordo totalmente’, integrada por 28 itens que avaliam as bases afetiva (internalização de valores e objetivos $\alpha = 0,78$), instrumental (poucas alternativas $\alpha = 0,47$, recompensas e oportunidade $\alpha = 0,52$ e linhas consistentes de atividades $\alpha = 0,58$), normativa (obrigação em permanecer $\alpha = 0,72$ e obrigação pelo desempenho $\alpha = 0,63$) e afiliativa (sentimento de fazer parte $\alpha = 0,80$) [...] Para mensurar o BES, foi utilizada a Escala de Bem-Estar Subjetivo (Ebes), composta por 62 itens distribuídos em três fatores: afetos positivos (21 itens, $\alpha = 0,95$), afetos negativos (26 itens, $\alpha = 0,95$) e satisfação-insatisfação com a vida (15 itens, 0,90), respondida em uma subescala de cinco pontos com âncoras variando de ‘nem um pouco’ (1) a ‘extremamente’ (5) e em uma subescala de cinco pontos variando de ‘discordo plenamente’ a ‘concordo plenamente’. A primeira possui 47 itens e a segunda, 15 itens” (AMARAL, 2008, p. 63).

mais elevados de BES, fortalecendo a hipótese de que a maior intensidade do vínculo afetivo se associa positivamente a melhores indicadores de BES.

Rohde (2012) desenvolveu sua pesquisa com enfoque na qualidade de vida de professores universitários. Realizou entrevista semiestruturada com dez professores de Ensino Superior na área de ciências sociais e humanas de uma universidade federal no interior da região Sul do Brasil. A autora apresentou as análises de seu estudo separadamente por meio de dois artigos. No primeiro, intitulado “Qualidade de vida no trabalho de professores do Ensino Superior”, conclui que vários elementos são fundamentais para a qualidade de vida no trabalho dos profissionais do Ensino Superior, tais como a trajetória individual, os aspectos organizacionais das instituições e o meio social em que esses trabalhadores estão inseridos. Assim, o conjunto desses elementos é que influenciarão a maneira como os docentes percebem a sua atividade profissional, e isso refletirá na qualidade de vida no trabalho, bem como na qualidade do seu desempenho no processo educativo para a formação dos futuros profissionais.

No segundo artigo, “Qualidade de vida no trabalho sob a perspectiva de professores do Ensino Superior de uma Universidade Pública”, o estudo evidenciou que os professores, trabalhando ou não com a pós-graduação, possuem a mesma percepção sobre o aumento da carga de trabalho, que ocorre posteriormente ao processo de qualificação, e que eles precisam atender. Eles possuem maior exigência em relação aos programas de pós-graduação do que na graduação, e isso parece desencadear uma reação negativa, pois entendem que o ensino está se voltando para outros fins, ou seja, à exigência de publicações para atingir a pontuação estipulada pelo Ministério da Educação.

Apesar da diversidade de instrumentos e métodos de pesquisa utilizados, e respeitando também a grande variedade de situações de trabalho, essas pesquisas realizadas na área da psicologia podem contribuir para percebermos certos aspectos que têm se destacado na relação do docente com o seu trabalho. A relação do professor-aluno, as possibilidades de se desenvolver e o contínuo aprendizado vêm sendo evidenciados, de maneira geral, como aspectos positivos do trabalho. Já o excesso de tarefas, as condições de trabalho e a relação com os colegas apareceram mais como associadas a aspectos negativos do trabalho.

Apresentaremos, a seguir, estudos sobre as reformas do ensino superior público, ocorridas nas últimas décadas. Acreditamos que tais mudanças têm afetado a experiência do docente em seu trabalho e, por isso, consideramos relevante salientar o que essas pesquisas vêm apresentando em torno dessas questões. Além disso, como mencionamos anteriormente, a pesquisa de campo realizada nesta tese de doutorado ocorreu junto a um curso implementado dentro das diretrizes do Reuni, programa que foi executado nesse novo cenário do ensino superior e que também traz implicações para a construção de modos de viver essa atividade.

Rodrigues (2011) e Vieira (2011) realizaram suas pesquisas tendo como foco as reformas do Ensino Superior de uma maneira mais ampla. Rodrigues (2011) desenvolveu seu estudo com o objetivo de compreender as contradições e relações entre as reformas do ensino de graduação da Universidade Federal de Goiás (UFG) nos anos de 1983 e 2002, e as transformações históricas, o contexto social, político, econômico no qual elas se inserem. A pesquisa foi de caráter histórico e filosófico, realizada por meio da análise de documentos e textos publicados sobre o tema. Os principais questionamentos que permearam a análise foram a finalidade e o sentido da universidade.

Segundo a autora, as análises mostraram relações existentes entre as reformas acadêmicas na UFG e as reformas universitárias, alterando o sentido da universidade que ora é concebida como instituição acadêmica de formação, ora como organização administrada nos moldes norte-americanos, marcada pela eficiência e produtividade, e voltada para o mercado. Ressaltamos que tais conclusões corroboram com o que observamos no capítulo desta tese sobre a contextualização do Ensino Superior público no Brasil, onde notamos que as reformas propostas para esse nível de ensino têm forte influência de modelos educacionais advindos da Europa e dos Estados Unidos, que apresentam em si embutidas propostas de Ensino Superior muito distintas, alterando significativamente sua finalidade.

Já Vieira (2011) estudou sobre as condições do trabalho docente no Ensino Superior público no contexto de reformas de 1990 a 2007. Foram realizadas entrevistas com 61 professores da Universidade Federal do Espírito Santo, a fim de conhecer seus pontos de vista sobre o seu trabalho, como eles vivem o conjunto das alterações

impostas pela reforma do Ensino Superior, como percebem as mudanças que foram introduzidas na sua área específica, como se sentem perante as novas expectativas geradas pelo conjunto das reformulações para o Ensino Superior e se seu ritmo de trabalho foi, realmente, alterado. A análise das entrevistas mostrou que há posicionamentos diferentes em relação às questões apresentadas, principalmente entre aqueles cursos reconhecidos como mais prestigiosos que outros. O estudo salienta que, apesar de serem regidos pelo mesmo estatuto, é possível perceber uma grande variedade no trabalho universitário. Mesmo assim, notou-se que a política de governo adotada alterou significativamente as condições e atividades do trabalho dos docentes. A autora destacou que, nos aspectos mais gerais da organização das universidades, as alterações percebidas foram: o uso de ideais mercadológicos de ‘eficiência’, ‘eficácia’ e de ‘produtividade’ para as universidades, e a pesquisa científica como forma de ‘aprimorar’ as atividades acadêmicas. Verificou-se também um desequilíbrio entre as atividades de ensino e de pesquisa; a diminuição progressiva das verbas para as pesquisas e a racionalização dos orçamentos das universidades principalmente com a ‘infraestrutura’.

Do mesmo modo, estudos como de Mancebo, Maués e Chaves (2006), Bosi (2007), Maués (2010), Lemos (2011), Santos (2012) e Pinto (2014) têm destacado as últimas reformas ocorridas no Estado e, conseqüentemente, no Ensino Superior público. Segundo estes autores, essas reformas têm sido norteadas por um discurso neoliberal que altera o papel do estado e os investimentos nos serviços públicos. Em linhas gerais, apontam para uma precarização que pode ser percebida por meio da redução dos investimentos financeiros que têm sido deslocados para o setor privado; contratação reduzida dos docentes que precisam se dedicar a cada vez mais alunos e a novas tarefas; enfraquecimento dos coletivos; flexibilização dos contratos de trabalho e produção de conhecimento voltada para as necessidades do mercado. Diante desse quadro, os estudos indicam um sofrimento e adoecimento psíquico dos docentes.

Outras pesquisas se detiveram a aspectos mais específicos dentro das reformas. Tavares (2011), por exemplo, realizou seu estudo com enfoque na contratação temporária de docentes na Universidade Estadual do Pará. A pesquisa se deu por meio de revisão de literatura, aplicação de questionários e entrevistas e análise documental. A

partir dos dados analisados, o autor concluiu que a contratação temporária é uma forma de precarização porque restringe, divide e compromete a qualidade do trabalho acadêmico, ocasionando a desmobilização da categoria docente. Além disso, medidas como esta levam à diminuição das responsabilidades institucionais, à perda de direitos trabalhistas, ao desemprego/subemprego estrutural e à flexibilização dos serviços.

Já Júnior (2011) pesquisou sobre os impactos do sistema 'Capes' de avaliação sobre o trabalho docente na pós-graduação na Universidade Federal do Pará. Analisou documentos oficiais que versam sobre a política de avaliação da pós-graduação no Brasil e entrevistou professores de três programas de pós-graduação dessa universidade. O estudo concluiu que esse sistema de avaliação responsabiliza o professor pelos resultados e desconsidera a lógica e o tempo da produção do conhecimento científico. Além disso, essa proposta de avaliação tem levado a um surto produtivista, a uma intensificação e precarização do trabalho e ao adoecimento docente. Segundo os resultados obtidos, 55,5% dos entrevistados declararam ter manifestado os seguintes quadros clínicos em função da intensificação do trabalho nos últimos anos: estresse, labirintite, estafa, diabetes e, até mesmo, acidente vascular cerebral (AVC).

Contudo, mesmo diante desse adoecimento, o estudo mostra que há uma dialética entre prazer e sofrimento para os professores da pós-graduação. Se, por um lado, eles sofrem com a intensificação e precarização do trabalho, por outro lado o fato de estarem trabalhando em algo pautado pela reflexão crítica, na produção de conhecimento e na formação humana são motivações suficientes para que a maioria dos docentes não desista e queira permanecer na pós-graduação.

Interessados também em analisar essa lógica produtivista, Mancebo (2007; 2013) e Júnior, Ferreira e Kato (2013) destacam essas mudanças vividas na pós-graduação e na produção acadêmica. Segundo Júnior, Ferreira e Kato (2013), a universidade pública foi reposicionada nesse novo contexto político e assume outra função social, e essas mudanças levam a uma intensificação do trabalho e à precarização das relações. Mancebo (2013) critica esse processo de produção de conhecimento pautado no mercado e afirma que o progresso científico só é possível quando há liberdade na produção, dando espaço para novas criações.

Outros estudos enfatizam os programas de expansão do Ensino Superior e como esses projetos têm sido vivenciados nas instituições. Pessoa (2011) analisou essa expansão em sua pesquisa, investigando como os setores, público e privado, se inserem nesse processo. Realizou um levantamento bibliográfico e documental, a partir de dados secundários obtidos em *sites* dos principais órgãos governamentais, como Inep, Sistema Informatizado do Prouni (Sisprouni), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Segundo o autor, tanto o setor público como privado têm recebido investimentos nesse processo de expansão, mas há uma prevalência de investimento no setor privado nos últimos anos. Afirma, ainda, que esse processo de expansão não pode ser considerado como dimensão da democratização porque ocorre mediante mecanismos que se afastam da educação como direito para situar-se no âmbito do mercado. Assim também, Silva e Mancebo (2014) afirmam que, mesmo que esse processo de expansão venha revestido de um discurso de democratização e inclusão, tem sido marcado por uma racionalidade instrumental, de caráter utilitarista e pragmático.

Em relação mais especificamente ao programa Reuni, Weska (2012) desenvolveu sua pesquisa com o intuito de avaliar a programa na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). A autora realizou uma análise a partir dos documentos orientadores do programa, de dados do governo e da própria universidade. Para efeitos de comparação, selecionou mais cinco universidades que também aderiram ao programa: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Universidade Federal de Viçosa (UFV). A seleção dessas outras universidades respeitou alguns critérios, tais como atendimento semelhante à UFJF e que também tivessem sido criadas na mesma década.

Os dados foram coletados a partir da Plataforma Integrada para Gestão das Instituições Federais de Ensino Superior, do Sistema Integrado de Administração Financeira do Ministério da Fazenda, do Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos do Ministério do Planejamento Orçamento e Gestão, do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle, do Censo da Educação Superior do

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

A partir dos dados disponibilizados na PingIFES (Plataforma Integrada para Gestão das Instituições Federais de Ensino Superior), foram analisados os indicadores referentes à oferta de vagas na graduação presencial – relação aluno/professor (RAP). Para o cálculo da Taxa de Conclusão de Graduação (TCG), foram utilizados os dados do Censo da Educação Superior. Com os dados do Sistema Integrado de Administração Financeira (Siafi), foi verificada a dotação orçamentária para investimento. E com o intuito de verificar o percentual de recursos aplicados em edificações, construções, ampliações e/ou reformas, assim como os recursos investidos em equipamentos de laboratórios, mobiliários, veículos e acervos bibliográficos, a autora elaborou um questionário que foi respondido pelo pró-reitor de planejamento da UFJF e das cinco universidades selecionadas como parâmetro de comparação. Em relação à análise da dimensão reestruturante da arquitetura curricular, também foi elaborado um questionário que foi respondido pelo pró-reitor de graduação da UFJF e, também, pelas cinco universidades selecionadas. Cabe salientar que, quanto aos recursos de investimento em obras, foi solicitada a metragem construída durante o período do Reuni. Porém, nenhuma universidade respondeu a esse item.

A partir de uma análise comparativa entre quadros de pactuações do programa com as universidades feitos em 2007 e realizações apresentadas até o ano de 2010 e médias dos indicadores apresentados pela UFJF e as demais universidades participantes, a autora afirma que há êxito na fase de implementação do programa na UFJF. No entanto, consideramos pertinente destacar que essa pesquisa se baseou mais em dados quantitativos fornecidos por reitores e pró-reitores, sem dar ênfase para possíveis mudanças no modo como os professores estão vivendo o trabalho a partir dessas reestruturações.

Além disso, é importante salientar que outros estudos apresentaram contrapontos importantes em relação a essa pesquisa quanto aos resultados da implementação do programa. De acordo com Lima (2013), a lógica do Reuni é marcada pela precarização e intensificação do trabalho docente, pois a expansão não tem acontecido com o devido

aporte financeiro, e a contratação docente não vem acompanhando a ampliação de vagas para os discentes.

Medeiros (2012), chegando a conclusões similares, realizou entrevistas com 16 docentes lotados em quatro dos 11 *campi* da Universidade Federal do Pará: Campus Universitário de Altamira, Campus Universitário de Belém, Campus Universitário de Bragança e Campus Universitário do Tocantins – Cameta, no período de 2008-2010, com o objetivo de analisar a implementação do programa Reuni. Buscou identificar as consequências no trabalho docente, na arquitetura acadêmica do ensino de graduação e na cultura acadêmico-institucional.

Segundo a autora, os resultados apontam para o não-cumprimento das metas globais do Reuni pela UFPA. Além disso, revelam um descompasso entre as obras de infraestrutura e a expansão de matrículas e de cursos, a preocupação dos docentes com a intensificação do seu trabalho e mudanças na cultura acadêmico-institucional, pautada pela lógica mercantil que naturaliza o produtivismo acadêmico.

Assim também, Nishimura (2012) propõe indicações sobre a precarização e a intensificação do trabalho docente nas unidades que participaram de sua pesquisa. A análise foi feita a partir de um estudo de caso realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Em específico, o autor considerou a Escola de Educação Física (Esef) e a Faculdade de Educação (Faced), por serem, respectivamente, favorável e contrária à proposta de expansão, sendo que a primeira implementou cursos novos de fisioterapia e dança. Realizou análise documental dos relatórios de avaliação e matrículas desses departamentos.

O autor investigou essas mudanças no trabalho docente, a partir de propostas existentes nesses documentos, tais como: aumento na relação de alunos por professor; verbas condicionadas ao atingimento de metas colocadas pelo programa sendo dado muito pouco tempo para realizá-las; falta de estrutura física e planejamento para receber os novos cursos implantados; aumento no número de contratos de professores temporários, dentre outros. O autor apontou que, mesmo com o objetivo de garantir o aumento de vagas no Ensino Superior público, este se dá por meio de uma política neoliberal que se fundamenta em uma diminuição dos recursos e melhor aproveitamento

da mão de obra, traduzindo-se em políticas, como a do Reuni, em intensificação e precarização do trabalho, a partir das quais o trabalhador deve produzir mais com menos recursos.

De maneira geral, esses estudos têm indicado que as últimas reformas do ensino superior público têm sido norteadas por uma lógica neoliberal, onde um corpo docente enxuto é convocado a dar conta de um número maior de tarefas. Isso tem levado, segundo essas pesquisas, a uma intensificação e precarização do trabalho docente. Contudo, partindo da perspectiva adotada nesta tese, apostamos numa capacidade inventiva do trabalhador, que o convoca a não ser mero espectador daquilo que vive, mas que resiste e insiste em encontrar novas formas de viver o trabalho a partir de suas próprias normas de vida. Nesse sentido, encontramos alguns artigos com ênfase na atividade e que salientam não só o cenário com suas problemáticas, mas também o que tem sido possível viver e criar apesar de tudo.

Cunha e Alves (2012) desenvolveram um estudo teórico e trazem para discussão a noção de atividade e as contribuições que tal perspectiva pode trazer para ampliar a noção dos saberes do professor e ajudar a compreendê-la melhor. Inicialmente, o artigo apresenta um levantamento de algumas pesquisas que têm estudado os saberes docentes. Em seguida, faz uma breve reflexão sobre os modos de compreender o trabalho humano, dando destaque para o recurso às teorias da ação como ferramenta teórica para compreender o trabalho em situações concretas e, por fim, traz a contribuição da perspectiva ergológica que, ao trazer para análise do trabalho a noção de atividade, oferece uma importante contribuição para a produção do conhecimento e intervenção para as pesquisas na área da educação.

Souza e Souza (2012) realizaram uma análise do trabalho docente em administração, a partir das experiências pedagógicas dos próprios pesquisadores, problematizando os modos de ser e fazer presentes no cotidiano desses professores. O estudo aponta que esses profissionais estão vivenciando outras maneiras de produzir uma aula e de avaliar seus alunos, criando práticas que podem levar a outras posturas e modos de se colocar no mundo como profissionais do ensino.

Já Louzada, Barros e Carvalho (2014) desenvolveram o estudo a partir da narrativa de um caso singular. Utilizaram o método de instrução ao sócia. Ao compreender o trabalho enquanto atividade e, por essa razão, espaço de microgestões, o método intervenção norteou-se pela tentativa de pensar a análise do próprio trabalho como instância clínica, como possibilidade de desvio e de ruptura com o que está instituído nos espaços de trabalho.

Perez (2012) desenvolveu sua pesquisa com 18 professores universitários, por meio de entrevistas semiestruturadas, e utilizando os pressupostos da psicodinâmica do trabalho. A autora destacou que a proposta inicial da pesquisa era desenvolver um estudo focado em grupos de trabalhadores, “porém a complexificação deste campo específico da educação não permitiu que isto acontecesse” (PEREZ, 2012, p. 83). Concluiu que a atividade em si é indicada como prazerosa, o que envolve o contato com os alunos, o ato de ministrar aulas e atividades como supervisão e orientação. O reconhecimento foi citado como um elemento central na atividade docente, sendo percebido, especialmente, na relação com os alunos. O que não é prazeroso e dificulta o cotidiano de trabalho, provocando o sofrimento e, até mesmo, adoecimento, é a forma como a atividade docente estrutura-se, fundamentada na organização do trabalho dessas instituições.

Com relação à saúde, os docentes apresentaram problemáticas especialmente relacionadas ao sono (insônia) e à alimentação, com influência direta no peso. Além de problemas na saúde física, muitas vezes com sinais psicossomáticos, os entrevistados mencionaram situações de estresse, cansaço constante, ansiedade, esgotamento, entre outros desequilíbrios psíquicos. Foi possível, também, identificar as maiores solicitações de mudança nesse contexto, sendo elas: conquista de um espaço para discutir as questões do trabalho; a obrigatoriedade da distribuição na jornada de trabalho, compatível com o tempo de preparação de aulas e atividades acadêmicas; menor carga horária direcionada ao trabalho em sala de aula para permitir o desenvolvimento de atividades ligadas à extensão e, especialmente, à pesquisa e à qualificação.

Rosemberg (2011) desenvolveu sua pesquisa junto a professores universitários com o objetivo de levá-los a refletir sobre a sua própria atividade. Norteadada pela clínica

da atividade e pelo uso da autoconfrontação, a autora convidou os professores participantes a registrarem momentos da atividade, por meio de recursos imagéticos (filmes e fotos), para posterior reflexão em grupo sobre a atividade.

Inicialmente, 27 professores demonstraram o interesse em participar, mas, no andamento da pesquisa, somente 13 puderam participar do processo. Cinco professores ficaram responsáveis por fazer os registros que, depois, seriam discutidos coletivamente. Ocorreram cinco encontros.

Dentre as conclusões, a autora aponta para a complexidade do trabalho docente, que pode ser observada a partir da percepção da própria pesquisadora. Segundo ela:

Mesmo depois da conclusão do curso (1985), não me afastei da universidade. Participava de eventos técnico-científicos. Fui aluna do Curso de Especialização em Documentação e Informação (1989), de maneira que, ao viver mais de perto o cotidiano de trabalho das minhas ex-professoras, concebi melhor o fato de, além de ensinar na graduação, terem que ensinar na pós-graduação, pesquisar, fazer extensão, assumir cargos administrativos etc. Também compreendi que cada uma dessas atividades se desdobrava em inúmeras outras: planejar aulas, corrigir trabalhos e provas; orientar monografias, dissertações, teses; elaborar projetos e relatórios de extensão e pesquisa; escrever e publicar artigos científicos; apresentar trabalhos em eventos técnico-científicos; participar de reuniões departamentais, de colegiados e de comissões institucionais, bem como representar seus departamentos, cursos e/ou centro em várias instâncias e fóruns na instituição e também fora dela (ROSEMBERG, 2011, p. 21).

Afirma, também, que as discussões no espaço coletivo fizeram os professores perceberem que não podem eximir-se daquilo que vem diminuindo a potência de ação no interior das universidades. Compreenderam que essas possibilidades de debater o trabalho coletivamente é uma importante estratégia para potencializar o poder de agir frente às situações de trabalho. Além disso, a discussão coletiva fez emergir pistas, propostas e encaminhamentos para que outros modos de viver-trabalhar sejam produzidos.

Alvarez (2004) realizou sua pesquisa com docentes do Instituto de Física (IF) da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A autora buscou dar visibilidade aos diferentes processos presentes no trabalho docente, científico e de atividades de extensão, denominados de 'produção acadêmica', a fim de trazer elementos que pudessem contribuir para uma reflexão sobre os critérios de avaliação até então adotados. A autora

realizou um ano de observação da atividade de trabalho de alguns grupos de pesquisa do IF (outubro de 1997 a novembro de 2008) e de conversas com funcionários, técnicos, professores, estudantes e diretores.

Dentre as considerações que pontuou em sua pesquisa, afirmou que o ofício de professor/pesquisador envolve várias instâncias e demanda competências diversificadas e que, talvez por isso, durante a pesquisa, “não tenha sido possível encontrar uma palavra que desse conta desta categoria profissional, sintetizando-a em um vocábulo” (ALVAREZ, 2004, p. 25).

Em relação à questão da avaliação, um dos focos de sua pesquisa, Alvarez (2004, p. 27) concluiu que, talvez, “seja necessário fazer uma nova elaboração dos princípios de avaliação e que, possivelmente, o modelo mais apropriado para a avaliação da produção acadêmica seja o modelo multicritério, incorporando critérios qualitativos e o olhar clínico”.

Para pensar a avaliação, a autora busca problematizar em seu estudo aquilo que se chama de produção acadêmica, salientando a variedade de questões que um professor precisa gerir para realizar sua atividade. Segundo Alvarez (2004, p. 29), o ofício de professor exige que se conheça a estrutura universitária da universidade desde seus calendários, passando por conselhos, reuniões de departamento, chefias de departamento, coordenação de cursos, estatutos de ensino, ou seja, “uma quantidade enorme de atividades que envolvem prescrições, normas e regras com graus diferentes de complexidade”. Além disso, esse ofício envolve todas as questões intrínsecas à atividade de ensino, como a preocupação em transmitir o conteúdo adequadamente, que recursos utilizar para transmitir aquele conteúdo, quais métodos pedagógicos utilizar, dentre outros.

O ofício de pesquisador envolve características diferentes daquelas percebidas no ofício do professor, como a necessidade de formação de grupos, de captação de alunos, convívio com órgãos de fomento à pesquisa, exigindo também o conhecimento de regras de avaliação e sua adequação às atividades realizadas, o preenchimento de formulários, a elaboração de relatórios, a prestação de contas, dentre outras mais específicas do contexto da física.

Assim também, nas atividades de extensão acadêmica, aponta que o docente precisa elaborar, produzir e divulgar cursos, relacionar-se com as editoras, montar e estruturar exposições, gerenciar e manter laboratório com experimentos, produzir material didático, administrar verbas “e manter-se ativo nas outras duas atividades que fazem parte do princípio da indissociabilidade” (ALVAREZ, 2004, p. 29).

Alvarez diz que é difícil nomear os profissionais do instituto de física com uma só palavra, e isso ocorre devido a essa grande complexidade do mundo acadêmico. “Convivem ali dois sistemas de funcionamento distintos que atuam como se fossem dois planos que ora se interceptam, ora se afastam, ora criam interseções” (ALVAREZ, 2004, p. 29).

Todo trabalho, até aquele aparentemente simples, guarda em si uma complexidade própria de toda atividade. Porém, análises como essa nos fazem atentar para uma complexidade singular que pode ser percebida na atividade docente realizada no Ensino Superior público, salientada por meio de tantos saberes e tarefas necessárias para o desenvolvimento de cada uma das atividades referentes ao tripé ensino-pesquisa-extensão.

Entendemos que nossa pesquisa pode contribuir para esse olhar situado desse trabalho e perceber, também, como os professores estão vivenciando e o que tem sido possível criar, a partir desses aspectos mais gerais, relacionados a essa atividade e também ao momento histórico vivido nas universidades públicas brasileiras. Esta tese ajuda a compreender, a partir desses problemas e questões mais globais, o que verdadeiramente se passa em um determinado contexto de trabalho quando homens e mulheres buscam gerir essas situações reais.

Partindo também dessa perspectiva da atividade, entendemos que nossa pesquisa pode contribuir para esse olhar mais situado da experiência de trabalho. Diante de tantas mudanças e reformas propostas em um contexto sociopolítico mais amplo, esse ‘olhar de lupa’ pode auxiliar pesquisadores e trabalhadores a terem acesso aos problemas concretos e pode ampliar as possibilidades de agirem frente às situações que vivem no trabalho.

Como vimos, a partir da perspectiva ergológica, o trabalhador busca, mesmo que no infinitesimal, recriar essas situações a partir daquilo que ele acredita que deva ser viver e viver no trabalho. Por isso, quando realizamos nossas análises valorizando o ponto de vista da atividade, nos deparamos sempre com esse vai e vem entre as situações mais globais que impactam o trabalho e essa história que se desenrola a partir das escolhas e possibilidades que esses trabalhadores criam em seu cotidiano de trabalho.

No capítulo a seguir, apresentaremos essa experiência no trabalho docente de forma mais situada, a partir do nosso campo de pesquisa. Buscaremos contribuir para uma compreensão sobre o modo como essas docentes têm vivenciado seu trabalho nesse contexto específico, que dificuldades vêm encontrando e que possibilidades têm sido possível criar a partir das situações encontradas.

Capítulo 3. Percurso metodológico

O objetivo geral desta tese reside na tentativa de ampliar a compreensão sobre o modo como os docentes estão vivendo no trabalho. Que questões os têm afetado? Quais estratégias de enfrentamento têm sido possíveis desenvolver? Que encaminhamentos têm sido viáveis construir em seus debates?

No entanto, é comum que o trabalhador não possua tanta clareza acerca de tais questões. Não porque não deseje falar ou não perceba como o viver no trabalho o implica e o afeta, mas pela própria característica enigmática e complexa do trabalho. Segundo Schwartz (2010, p. 134),

muito frequentemente e em situações muito diversas, quando se pede para uma pessoa falar sobre o seu trabalho, ouve-se como resposta ‘é muito simples, não há nada a dizer’. A própria pessoa não se dá conta de tudo que está gerindo. Aliás, quando se consegue ultrapassar esta primeira etapa, a pessoa afirma, ao inverso: ‘é complicado demais para falar’.

Considerando essa complexidade, optamos pelo uso de alguns métodos que nos auxiliassem na construção de uma reflexão sobre o trabalho.

Quando o trabalhador olha para o próprio trabalho e para o trabalho do outro sem atentar para toda essa complexidade envolvida, ele tende a simplificá-lo e percebê-lo somente em sua dimensão prescrita. De acordo com Schwartz (2010, p. 136), isso “nos leva a reduzir o outro às instruções, às normas, ao que se demanda do outro; não se vê toda a complexidade do que faz o outro para gerir todos os seus problemas, isto é, não se vê a atividade”.

No campo onde realizamos a pesquisa, foi possível perceber os efeitos de não se pensar o trabalho em toda a sua complexidade. Havia uma tendência a se individualizar e responsabilizar o outro pelos problemas enfrentados, pelas ausências nas reuniões,

pela recusa ou insatisfação em assumir alguma tarefa, sem atentar para a complexidade da atividade.

As escolhas e a insatisfação do outro eram percebidas como causas únicas de um problema, como se uns estivessem mais envolvidos que outros e a recusa ou insatisfação fossem resultado de uma desmobilização para o trabalho. Não era possível perceber ainda com clareza que outros fatores podiam estar contribuindo para tal situação. Segundo Dejours (2004b, p. 218):

Diante dessas dificuldades da organização do trabalho, cada qual contribui em segredo com ajustes e com estratégias, o que provoca o surgimento de contradições entre as pessoas. Não se podendo imputar essas contradições à organização do trabalho mesma, elas degeneram em conflitos pessoais, cada qual sendo tachado pelo outro como o responsável pelas imperfeições do trabalho.

Acreditamos que produzir um olhar sobre a atividade, por meio da pesquisa, pode ter auxiliado em uma ampliação da reflexão acerca do trabalho e, então, outros fatores começaram a emergir e foram inseridos na discussão. Segundo a psicodinâmica, a reconstrução de um espaço de discussão para pensar e refletir sobre as questões de trabalho pode reposicionar totalmente a questão da responsabilidade sobre o trabalho mal feito. Permite pensar coletivamente as contradições presentes na organização de trabalho e discutir encaminhamentos possíveis.

Segundo Dejours (2004b, p. 219), nesse espaço estará presente “a ação comunicacional; a construção do sentido da situação de trabalho e do sofrimento singular; a descoberta do sofrimento do outro; e, por fim, o reconhecimento do sentido das condutas de cada um”. A experiência compartilhada permitirá a construção de um sentido comum que só é possível, segundo a psicodinâmica, pela linguagem. Essa troca comunicacional de vivências permitirá

o reconhecimento das maneiras singulares com as quais cada qual suporta os constrangimentos da organização do trabalho, [...]

descoberto entre os interlocutores, pelo que cada um descreverá acerca das dificuldades que encontra no exercício de seu trabalho normal e, sobretudo das diferentes maneiras de operar com essas dificuldades (DEJOURS, 2004b, p. 223).

Seguindo a proposta da perspectiva ergológica, não utilizamos o referencial teórico metodológico de uma única abordagem. Procuramos o diálogo entre algumas disciplinas que nos ajudassem a construir um método que favorecesse o acesso à atividade. A perspectiva ergológica se propõe enquanto *démarche*, ou seja, como uma forma de pensar, um modo de se colocar ao analisar uma situação de trabalho.

Antes de se situar como método fechado, essa proposta se coloca como um modo de operar diante das situações de intervenção. Tal concepção refere-se à construção de um dispositivo que coloque em evidência saberes, organizados e disponíveis (polo I), em diálogo constante com os saberes situados e construídos pelos próprios trabalhadores em determinada situação de trabalho (polo II). Todavia, esses polos só entrarão verdadeiramente em diálogo com a ação do polo III, o polo da exigência ética e epistemológica. Esse terceiro polo cumpre exatamente essa premissa ergológica que revela que a confrontação entre saberes “somente pode ocorrer se existir uma nítida consciência, um certo modelo de humanidade, que faça com que olhemos nosso semelhante como alguém que está em atividade”. (SCHWARTZ, 2010, p. 266). Essa proposta de intervenção recebeu o nome de dispositivo dinâmico de três polos ou DD3P.

Schwartz (2010) vai dizer que o dispositivo de três polos pode ser aplicado em formas extremamente diversificadas e que o mais importante é a atuação do terceiro polo sobre os outros dois. Isso porque este se refere a valores do saber e a uma relação com o outro, “tomado como semelhante, na qualidade de um microcriador permanente e que deve ser respeitado exatamente por isso” (SCHWARTZ, 2010, p. 268).

A ideia do DD3P é produzir uma cadeia de retroalimentação entre saberes formais e saberes produzidos na atividade, de forma que tanto um como o outro possam ampliar sua matriz de compreensão acerca da atividade. De acordo com Schwartz (2010, p. 267),

o dispositivo dinâmico de três polos é o lugar de encontro, o lugar de trabalho em comum em que se ativa uma espécie de espiral permanente de retrabalho dos saberes, que produz retrabalho junto às disciplinas, umas em relação às outras, portanto que transforma eventualmente um certo número de hipóteses, de conceitos entre as disciplinas

Ainda segundo este autor, o DD3P conduz as disciplinas “a romper as divisões, a fazer com que trabalhem umas através das outras, tendo como termo de referência o conceito de atividade” (SCHWARTZ, 2010, p. 266). Por essa razão, existe a nossa disponibilidade para buscar recursos, ainda, em outras perspectivas teórico-metodológicas que também auxiliem na análise da atividade.

Ainda sobre o DD3P, Athayde, Souza e Brito (2014) afirmam que colocá-lo em ação exige confiança e formas coletivas minimamente presentes, o que está cada vez mais escasso nos contextos de trabalho atuais. O que pudemos perceber no campo onde realizamos a pesquisa é que as professoras se queixavam com frequência da dificuldade de se organizarem coletivamente e de uma tendência a uma individualização. Não estavam encontrando muito tempo para pensar sobre o próprio trabalho.

Contudo, percebemos também ser um espaço ainda potente, onde parecia haver possibilidades de desvios. A potência de vida no trabalho circulava de forma mais vívida do que em outras situações de trabalho onde os coletivos estão mais desestruturados e enfraquecidos. Pudemos perceber isso na própria decisão de participar da pesquisa. Apesar do excesso de tarefas e das muitas demandas de trabalho que têm causado desgaste e sofrimento, as professoras consideraram pertinente se debruçar sobre suas realidades de trabalho e enfrentar a difícil tarefa de falar e pensar sobre a atividade.

Podemos ilustrar também tal percepção a partir da primeira fala de uma professora que, ao iniciarmos o primeiro encontro, disse: “A sensação que eu tenho é que eu não vou conseguir falar, é que eu estou tão imersa no problema que acho que não vou conseguir, mas não sei, é só a primeira impressão”. E, ao longo da pesquisa, percebemos uma evolução no debate, novas percepções sobre a atividade foram

surgindo e foi ficando mais viável falar, pensar e ouvir o outro e a si mesmo dialogando sobre sua atividade. A psicodinâmica do trabalho revela a importância de recuperar a palavra viva, restabelecendo, assim, a possibilidade de não ser somente afetado pelo sofrimento no trabalho, mas de conseguir construir sentido para ele, fortalecendo-se para criar outras estratégias de enfrentamento. Como afirma Dejours (2010, p. 86), “não significa apagar o sofrimento, fazê-lo deixar de existir, mas transformá-lo em sentido e eventualmente em prazer: o prazer de reapropriação do vivido pela ação”.

Orientando-nos então pela perspectiva ergológica, sentimo-nos autorizados a construir nosso método a partir das possibilidades percebidas no campo de pesquisa e utilizando diferentes abordagens que partem também da compreensão do trabalho como atividade. São elas: a ergonomia da atividade que nos ajudou a pensar as etapas de construção de demanda e observações; a psicodinâmica do trabalho com as referências à pré-pesquisa e à importância do espaço público de discussão; e a própria perspectiva ergológica que, apesar de não se colocar enquanto abordagem e ter nos norteado enquanto perspectiva em todas as etapas da pesquisa, também ofereceu embasamento para construção dos encontros sobre o trabalho.

Buscamos assim, ao longo da pesquisa, trazer aspectos históricos e conceitos em desaderência (DURRIVE, 2011) com a situação de trabalho estudada, mas também compreender valores do bem comum circundantes naquela realidade de trabalho e como eles estavam sendo redimensionados por meio dos debates vividos e encaminhamentos feitos, naquela atividade de trabalho situada. Utilizamos cada uma dessas ferramentas na medida em que nos ajudavam a avançar no campo de pesquisa e também a partir das possibilidades e dos limites que o campo nos apresentava. Em todas as etapas e a todo o momento, buscamos adotar uma postura ergológica, valorizando o ponto de vista da atividade e procurando construir junto com estas profissionais um olhar sobre o trabalho que fizesse sentido para elas e que pudesse ajudá-las a pensar sua própria atividade, bem como nos ajudar a pensar o campo conceitual ou das normas antecedentes. Fizemos, então, etapas de observação e conversas com as docentes que nos auxiliaram a compreender com mais clareza a atividade situada e, posteriormente, realizamos os encontros sobre o trabalho.

As participantes receberam nomes fictícios de flores. Essa escolha se deu, a princípio, em uma tentativa de dar mais personalidade aos sujeitos de pesquisa, mas teve um impacto maior do que o esperado entre as participantes. Segundo elas, se sentiram mais acolhidas e representadas do que quando se usam letras ou números, recurso muito utilizado em pesquisas. No total, foram 22 participantes, sendo 20 mulheres e dois homens, com idade média de 30 a 40 anos e, em sua maioria, nos primeiros anos de atuação na carreira docente.

A seguir, apresentaremos cada uma dessas etapas mais detalhadamente. Além disso, também apontaremos o caminho percorrido para a construção inicial do campo, que chamaremos de construção da demanda compartilhada, etapa que se mostrou fundamental para que as trabalhadoras também pudessem desenvolver um sentido em relação à própria pesquisa, esclarecendo dúvidas, desenvolvendo a confiança e se apropriando daquele momento não somente como da pesquisa, mas como uma oportunidade para pensar e falar sobre o próprio trabalho.

3.1. As construções da demanda compartilhada e do campo de pesquisa

O interesse por esta pesquisa de doutorado teve início a partir da pesquisa de mestrado da autora (JOGAIB, 2013). Na ocasião, buscávamos compreender o porquê de professores aposentados de uma universidade pública federal optarem por continuar trabalhando na mesma instituição após a aposentadoria. Buscamos problematizar a noção de que a produção de sentido no trabalho assalariado se dá unicamente pela via da subsistência financeira e procuramos compreender que outros sentidos e fatores se produziram ao longo da vida profissional desses trabalhadores para que, no momento da aposentadoria, optassem por continuar trabalhando.

Percebemos que, além da possibilidade da construção de prazer em muitas tarefas desempenhadas, esses profissionais encontraram na aposentadoria uma nova forma de se relacionar com o trabalho, possuindo uma margem de manobra (GUÉRIN et al, 2001) maior sobre as tarefas que poderiam desempenhar. Junto a isso, também tivemos acesso a uma vasta literatura sobre Ensino Superior público brasileiro, que apontava para uma série de reformas e mudanças que estavam modificando o cenário

desse nível de ensino. Começamos a nos questionar então: de que modo os professores ainda não aposentados estariam vivendo esse trabalho? De que forma essas reformas poderiam estar os afetando?

No entanto, para a formação do nosso campo de pesquisa, ainda não havia se construído uma demanda que nos permitisse investigar tais questões. Ela precisaria ser construída junto a um grupo de trabalhadores que tivesse interesse em analisar o próprio trabalho e refletir sobre ele. Começamos então, a partir de uma busca ativa, em alguns cursos ou departamentos de universidades federais do Rio de Janeiro, verificando se havia interesse por parte dos professores em participar da pesquisa.

De acordo com Dejours (2004b), para realizar um dispositivo clínico sobre o trabalho, é necessário que a demanda parta dos próprios trabalhadores. Assim também, para a ergonomia de origem francesa, uma ação ergonômica se inicia, geralmente, de uma demanda (GUÉRIN et al, 2001). Partimos desses referenciais teóricos para nortear nossa pesquisa. Contudo, muitas vezes, nossos estudos começam a partir de nossas próprias inquietações enquanto pesquisadores.

Para Lacomblez¹³ (2014), não há problema que a demanda parta dos pesquisadores, e isso ocorre, com frequência, em pesquisas realizadas por esta autora e por seus parceiros em Portugal. Isso não impede que essa demanda inicial seja retrabalhada e reformulada junto aos trabalhadores. Athayde, Souza e Brito (2014, p. 132) afirmam que “a demanda (que exige ser analisada e instruída, reformulada) de intervenção-pesquisa contempla não só a demanda espontânea, mas também aquela que é provocada”. Consideramos, portanto, que o mais importante e fundamental nesse processo é que os trabalhadores participem na elaboração da demanda, de modo que o que será falado e pensado seja relevante e faça sentido para eles.

Partindo desse ponto de vista, iniciamos o contato com o curso de matemática de uma universidade federal, pois conhecíamos o diretor da unidade por meio de experiências profissionais anteriores. Achamos que seria uma estratégia interessante para conseguir um primeiro contato e apresentar a proposta da pesquisa. Enviamos um

¹³ Comunicação oral durante o período em que foi professora visitante na pós-graduação em psicologia da Universidade Federal Fluminense (UFF).

e-mail explicando, em linhas gerais, o projeto e propondo um encontro onde pudéssemos explicar com mais clareza os objetivos iniciais do estudo. A princípio, houve uma resposta positiva e um pedido que outro contato fosse feito mais adiante por conta de outros compromissos. No entanto, não houve mais resposta aos *e-mails* seguintes.

Em meio a essa negociação, apresentamos nosso projeto de doutorado em uma disciplina da pós-graduação em psicologia da UFF, Seminário de Pesquisa II, cujo objetivo era a discussão dos projetos de pesquisa dos doutorandos. Nesse encontro, outra aluna do doutorado e também professora em um curso de saúde de uma universidade federal do Rio de Janeiro demonstrou interesse na proposta e revelou que seria muito interessante se a pesquisa fosse realizada com o grupo de professores do departamento em que ela trabalha. Após o encontro, mandamos um *e-mail* para essa aluna/professora e ela disse que falaria da proposta para a chefe de departamento do curso. Semanas depois, essa professora nos respondeu ao *e-mail* dizendo que a chefe de departamento havia gostado bastante da proposta da pesquisa e gostaria que nós fôssemos a uma reunião de colegiado para apresentá-la.

O primeiro encontro aconteceu no dia 24 de outubro de 2014. Quando chegamos, a reunião já estava em andamento e fomos convidados a permanecer com elas e aguardar um momento em que pudéssemos falar da pesquisa. Pouco tempo depois, uma professora veio até onde estávamos sentados, apresentou-se e foi bastante receptiva, dizendo que a chefe de departamento já havia comentado sobre a pesquisa e que ela estava muito feliz com a nossa ida lá.

Após a discussão de alguns pontos da pauta, elas abriram o espaço para que pudéssemos falar do estudo. Explicamos que, em nossa pesquisa de mestrado, havíamos estudado o trabalho de professores de uma universidade pública em um momento específico da carreira: a aposentadoria. Havíamos realizado a pesquisa com professores que se aposentaram e optaram por continuar trabalhando. Atentamos para a complexidade do trabalho docente e para as inúmeras tarefas às quais um professor precisa dar conta para realizar seu trabalho, além de perceber que mudanças e reformas no trabalho docente têm modificado aspectos relacionados a essa atividade. Por essa razão, decidimos no doutorado dar continuidade a esse campo de pesquisa, mas, agora,

não com professores aposentados, e sim com o objetivo de ampliar a compreensão sobre o modo como os professores universitários do setor público federal têm vivido sua experiência de trabalho.

Explicamos que, partindo da perspectiva das clínicas do trabalho, entendemos o trabalho enquanto atividade, ou seja, espaço potencialmente criador e de renormatizações feitas pelo trabalhador, a partir daquilo que ele encontra nas situações de trabalho. Explicitamos também que, a partir dessa compreensão do que seja esse trabalho e convocando o trabalhador a refletir sobre ele, apostamos em uma ampliação em suas possibilidades de agir frente às situações que vive no trabalho. Afirmamos que a proposta inicial era que observássemos o trabalho em diversos espaços quanto fossem possíveis para que, em um segundo momento, nós pudéssemos realizar os encontros sobre o trabalho, trazendo para a reflexão em grupo temas pertinentes que surgissem nesse primeiro momento e que fossem relevantes para os professores.

De uma maneira geral, as professoras demonstraram bastante interesse e ficaram mobilizadas com a proposta. Não houve qualquer objeção ou questionamento. Uma delas disse que seria ótimo para as professoras do curso participar da pesquisa. Uma das professoras sinalizou que gostaria que observássemos a aula dela na semana seguinte, pois ela entraria de licença. Outra perguntou se teríamos interesse em observar as atividades administrativas e riu trocando olhares com outras professoras. Mais adiante, perceberíamos que os chamados ‘cargos de gestão’, maneira como as professoras nomeavam as atividades administrativas, seriam uma das questões que mobilizavam bastante as professoras do curso naquele momento, sendo considerado um trabalho desprazeroso, adoecedor e causador de alguns conflitos para o grupo. Algumas professoras também sugeriram que participássemos da lista de *e-mails*, pois, segundo elas, “muito do trabalho acontece ali”, e complementaram dizendo que, inclusive, elas precisavam conversar sobre isso, já que não estavam conseguindo acompanhar o número de *e-mails*.

A proposta de participar do grupo de *e-mails* acabou não se concretizando posteriormente. Apesar de considerarmos que uma parte importante da atividade acontece nessa troca de *e-mails*, a negociação para a pesquisa foi feita com um grupo de professoras e foi preciso respeitar a singularidade e o tempo de cada uma em relação à

pesquisa. Umas se sentiram mais à vontade logo no início, já com outras foi preciso construir a relação de confiança ao longo da pesquisa. A negociação de participação foi feita individualmente. Algumas quiseram só conversar ou simplesmente consentiram a minha participação nas reuniões. Outras só desejaram participar posteriormente dos encontros sobre o trabalho e outras ainda participaram mais ativamente de todas as etapas que eram propostas. Acreditamos que, por isso, tenha sido difícil concretizar a possibilidade de sermos incluídos na lista de *e-mails*, visto que nesse grupo *on-line* todas as professoras se sentem à vontade para se expressar e colocar suas opiniões.

Concordamos com elas que participaríamos desses primeiros momentos de observação sugeridos e que depois poderíamos negociar outras observações com outras professoras de outros momentos da atividade, de acordo com a possibilidade e interesse de cada uma. Naquele mesmo dia, já fomos convidados a continuar na reunião. Nesse momento, uma das professoras, ao ver o caderno pequeno onde já havíamos começado nossos apontamentos sobre o que estava sendo observado, disse: “Olha, acho melhor você comprar um caderno maior porque vai ter muita coisa para anotar (risos)”. Concordamos rindo também, e ela complementou: “Eu e nós quatro (apontou para as professoras que estavam sentadas próximas a ela) entramos no último concurso há um ano e, neste primeiro ano, todas nós já adoecemos”.

Depois dessa reunião, a primeira observação realizada foi das atividades administrativas. Acompanhamos duas professoras, chefe e vice da coordenação. Quando chegamos, só estava presente a vice-coordenadora e uma funcionária do curso. Aliás, a única funcionária técnica administrativa do curso. Todas as tarefas de cunho administrativo, necessárias para o andamento do curso, são realizadas pelas próprias professoras. A professora disse que podíamos nos sentar em um lugar próximo a elas e, se quiséssemos, podíamos perguntar alguma coisa.

A coordenadora do curso chegou um pouco depois e se sentou ao nosso lado para conversarmos e “acertarmos algumas coisas”. Informou que seria necessário oficializar a pesquisa, nos perguntou sobre prazos e sobre retorno aos professores. Segundo ela: “só o que vejo é gente que fala, pesquisa e depois não dá retorno algum para os pesquisados”. Disse também que, como chefe da coordenação, precisava compreender melhor essas questões, pois precisava “zelar pelos professores”.

Também nos questionou sobre a submissão da pesquisa ao comitê de ética. Afirmamos que o projeto estava passando por esse processo. Perguntamos se elas preferiam aguardar a submissão ou se poderíamos dar continuidade a esse início de negociações, esclarecendo dúvidas e fazendo os ajustes necessários para que pudéssemos iniciar a pesquisa propriamente dita, após a aprovação junto ao comitê de ética.

Percebemos que, como em toda construção de demanda, apesar do aceite inicial, alguns receios e dúvidas começavam a surgir, e isso faz parte da pesquisa e do desenvolvimento do vínculo e da confiança com o grupo de trabalhadores. Esse primeiro dia de observação acabou se tornando, então, mais uma conversa sobre alguns esclarecimentos em relação à pesquisa. Segundo Athayde, Souza e Brito (2014, p. 132), “desde aí está presente o esforço de construção do terceiro polo do DD3P, cimento de todo processo, com suas mútuas autorizações”.

Para a ergologia, respeitar esse processo de construção junto aos trabalhadores é fundamental no processo de pesquisa e diz respeito à construção do terceiro polo ético-epistemológico, polo de

uma exigência ética, de respeito, sem sombra de dúvidas, mas ao mesmo tempo, é uma exigência epistemológica dado que, no caso de não adotarmos e respeitarmos essa postura, nos faltaria um espaço de compreensão do que torna possível a história, as instituições e o próprio trabalho (SCHWARTZ, 2010, p. 266).

Sem essa participação efetiva e ativa dos trabalhadores, corre-se o risco de não se compreender as questões importantes que mobilizam aquele coletivo de trabalho.

No mês seguinte, após algumas negociações para participarmos de outras reuniões, a coordenadora do curso nos respondeu e disse que poderíamos ir e apresentar o projeto para o grupo. Quando chegamos à reunião, uma das professoras nos perguntou se precisaríamos de projetor para apresentar a pesquisa em PowerPoint. Explicamos que pensamos que a apresentação já havia sido feita na primeira reunião e havíamos nos preparado mais para conversar e esclarecer sobre alguns questionamentos ou dúvidas

em relação à pesquisa. Apesar disso, sentimos que as professoras queriam que falássemos um pouco mais sobre a proposta do estudo.

Explicamos novamente, em linhas gerais, o projeto, e uma das professoras nos perguntou sobre a submissão ao comitê de ética. Dissemos que já estava em processo de submissão e que a pesquisa propriamente dita aguardaria esse procedimento para ter início, mas que essa fase de negociações junto ao campo era tão importante quanto a pesquisa. Esse primeiro momento de conversas, ajustes e esclarecimentos foi muito importante para a construção do vínculo e da confiança com a pesquisadora e fundamental para que os trabalhadores se engajassem na proposta de pesquisa.

3.1.1. O retorno ao campo de pesquisa

Após um período de recesso no final de ano, retomamos as negociações com as professoras por meio de *e-mails* trocados com a chefe de departamento em janeiro de 2015. Dissemos que o projeto já havia sido aprovado junto ao comitê de ética e que gostaríamos de dar continuidade à pesquisa. Tentamos nossa ida à reunião nos meses de janeiro e fevereiro, mas sempre era necessário reagendar, pois, segundo ela, a pauta estava sempre “tensa, intensa e densa”. Sugerimos, então, que nos fossem dados apenas cinco minutos na reunião e que as dúvidas e esclarecimentos sobre a pesquisa seriam posteriormente oferecidos, individualmente, às professoras sempre que surgisse a necessidade. Ela concordou e então, em março, fomos ao encontro das professoras.

Apesar de se tratar de um doutorado com prazos e período predefinidos, e de esses impasses nos causarem certa preocupação, lembramo-nos de Dejours e Bégue (2010, p. 108), que afirmam que “é necessário antes de tudo que o clínico seja um obstinado e se mantenha firme em sua determinação. [...]. Nesta obstinação frente à possibilidade de fracasso, algo da ordem da mensagem é, de fato, endereçado, pelo clínico aos assalariados”. Não podemos dimensionar como nossa persistência pôde reverberar junto aos trabalhadores, mas mantermos nosso interesse frente aos imprevistos e ao nosso encontro com o real, enquanto pesquisadores, pode ter sido importante para sinalizar, para o campo de pesquisa, nosso desejo de permanecer junto a eles e compreender aquela situação de trabalho.

Chegamos à reunião e, novamente, o assunto em pauta era algo que mobilizava bastante as professoras: os cargos de gestão¹⁴. Discutiam sobre o rodízio do cargo que, segundo elas, é fruto de “pouca pontuação e muito consumo”. Além disso, falavam sobre uma mudança no regimento da faculdade onde o curso está alocado, que passou a considerar que professores em estágio probatório não teriam direito a voto na reunião de congregação (momento em que os cursos alocados nessa faculdade reúnem-se para deliberar e encaminhar diversas questões).

Como o curso é novo, é comum que professores recém-chegados à instituição assumam cargos de gestão e ainda estejam em estágio probatório. As professoras mais antigas ou já assumiram essa função de gestão, ou se dizem sobrecarregadas e cansadas por terem participado de um momento de implementação do curso com pouquíssimos professores, ou ainda declaravam não poder assumir tal função, por já estarem envolvidas em outros projetos acadêmicos. Por sua vez, as mais novas também sentem essa sobrecarga ao terem de assumir estes cargos administrativos, sem terem tempo para se adaptar à nova realidade institucional. Além disso, muitas professoras vieram de outros estados e também estão precisando adaptar-se a várias mudanças na vida pessoal. Pareceu-nos que isso tem gerado alguma tensão no grupo.

Nessa reunião, as professoras discutiam sobre a necessidade de criar estratégias para lidar com aquelas mudanças. Discutiam sobre o período que cada professor deveria ficar na gestão e a possibilidade de se organizarem para que o chefe ou o vice não estivessem em estágio probatório.

Também deveriam sair os nomes de candidatura para a próxima gestão. Esse era um momento muito tenso também para o grupo. Segundo relatos de professoras, “as reuniões de passagem de cargo sempre eram complicadas”. A escolha nunca era feita porque alguma professora se oferecia para tal função, mas sim por eliminação, como

¹⁴ Na perspectiva que adotamos, seria mais correto dizer cargos de gerenciamento, já que, segundo a ergologia, todo trabalhador faz gestão ao enfrentar um debate de normas em um mundo de valores, efetuando regulações e microescolhas. Logo, gestão não é sinônimo de gerenciamento ou de administração. Porém, mantivemos o uso que as professoras fizeram do termo para evidenciar algo que tem sido comum atualmente: a confusão entre gerência e gestão. Quando estivermos tecendo nossos apontamentos e análises, utilizaremos gerenciamento ou administração, e não gestão, para nos referirmos às funções de coordenação e chefe de departamento.

disse uma delas na reunião: “A sensação que eu tenho é que estamos brincando de chicotinho queimado e, se parar atrás de mim, eu vou correr muito para que não seja eu”. Outra disse: “Não dá para ver o outro adoecendo e achar que você vai ser o próximo”. Outra ainda relatou em uma conversa que resolveu levantar a mão e se oferecer para o cargo não porque sentisse que estava preparada, mas para acabar com aquele sofrimento de ver os nomes listados desaparecendo da lousa, enquanto só restavam o seu e poucos outros. Percebemos, de maneira geral, que a função de gerenciamento era pouco prazerosa, trazia a sensação de que se estava fazendo muito pelo coletivo e pouco por si, consumia muito e pontuava pouco, em termos de avaliação, além de causar um processo de adoecimento em algumas professoras.

Depois da discussão desse tema da pauta, a chefe de departamento convidou-nos para falar um pouco da pesquisa. Dissemos que já havíamos conseguido a aprovação com o comitê de ética e gostaríamos de retomar a pesquisa com as observações e conversas com o grupo. Como a chefe de departamento já havia nos avisado que a pauta estava longa, preparamos uma lista com nome, *e-mail*, telefone e etapa da pesquisa que gostariam de participar (conversas individuais sobre o trabalho, observações, encontros sobre o trabalho) e dissemos que entraríamos em contato, posteriormente, para marcarmos o encontro e esclarecer quaisquer dúvidas. Dezoito professores manifestaram interesse em participar de alguma etapa da pesquisa, sendo 17 do sexo feminino e um do sexo masculino. Posteriormente, mais quatro professores também sinalizaram interesse em participar, totalizando 20 professoras e dois professores.

Após essa retomada no campo, conseguimos realizar 15 observações de momentos da atividade: quatro momentos em disciplina em sala de aula, cinco momentos de estágio ou projeto de extensão, quatro reuniões de departamento, uma reunião de congregação e uma reunião de coordenação de estágio. Além disso, realizamos conversas sobre o trabalho com cinco professoras. Das 18 professoras que manifestaram interesse inicialmente, 12 participaram ativamente por meio de observações e conversas. Algumas participaram indiretamente, em conversas informais ou estando presente em algum momento de observação coletiva, e as outras quatro que iniciaram a participação posteriormente estiverem presentes nos encontros.

A negociação com as professoras foi feita via *e-mail*. Solicitávamos que elas sugerissem momentos da atividade que gostariam que fossem observados. A escolha dos momentos foi muito variada. Algumas escolheram momentos que consideravam interessantes e prazerosos. Outras disponibilizavam todos os dias que estavam na universidade e nos pediam para escolher. Para aquelas que concordaram conversar sobre o trabalho, marcávamos de acordo com a disponibilidade delas. Os registros foram feitos com anotações no momento da observação ou a partir da memória da pesquisadora. Houve, também, gravações de algumas conversas sobre o trabalho e, posterior, transcrições das mesmas. Outros momentos foram de conversas informais.

Percebemos, nesse segundo momento, o quanto foi importante o período inicial, mesmo com seus impasses e negociações. Como já foi dito, isso foi fundamental para que o grupo se engajasse mais na pesquisa e, também, estreitássemos nosso vínculo de confiança. Em diversas vezes, ao nos encontrarmos com as professoras, levávamos o termo de consentimento e perguntávamos se havia mais alguma dúvida em relação à pesquisa e sempre recebíamos como resposta: “Não precisa. Eu confio em você”. Além disso, algumas professoras comentaram que o início da pesquisa trouxe alívio para o grupo. Não podemos mensurar em termos de causa e efeito o quanto isso foi causado pela pesquisa ou foi resultado do próprio desenvolvimento do grupo que poderia acontecer sem a nossa intervenção, mas segundo Guérin e colaboradores (2001, p. 108), “constata-se que as representações relativas a uma dada situação de trabalho se modificam simplesmente por haver a demanda de estudo, antes mesmo de seu início”.

3.2. A pesquisa propriamente dita

Após essas primeiras negociações, começamos a pesquisa propriamente dita. Houve uma primeira etapa onde ocorreram conversas e observações de alguns momentos da atividade acordadas previamente com cada docente, como já referido anteriormente. O principal objetivo dessa etapa foi recolher informações que contribuíssem para uma caracterização do campo e para uma compreensão mais clara da situação de trabalho. Como afirmam Athayde, Souza e Brito (2014, p. 133), a primeira etapa no campo, após a construção da demanda, deve incluir uma análise global, “envolvendo visitas, conversas com diferentes interlocutores e acesso a documentos.

Um amplo conjunto de informações a ser analisado, inclusive envolvendo normas antecedentes e seus encaixamentos, o mundo de valores que aí já pode se perceber circulando e interferindo”.

Esse momento também nos forneceu possibilidades de elaborar um pré-diagnóstico sobre essa situação de trabalho específica. Tanto a psicodinâmica do trabalho, como a ergonomia da atividade, através da análise ergonômica do trabalho (AET), valorizam uma fase inicial na qual se procura conhecer, de forma mais global, a situação de trabalho, embora cada uma das abordagens realize isso de maneira diferente. No nosso caso, consideramos essa imersão inicial no campo importante para que pudéssemos cumprir dois objetivos principais: elaborar uma caracterização do campo e começar a perceber o modo como as docentes estavam vivendo a sua atividade nos mais variados momentos.

Fomos recolhendo informações por meio das conversas e das observações que nos ajudaram a perceber a complexidade e a singularidade presente nessa atividade e que, depois, poderiam ser utilizados como elementos para discussão em um segundo momento de encontros sobre o trabalho. Procurávamos estar atentos ao que as mobilizava; as inquietava; a forma como se relacionavam com colegas, alunos, usuários etc.

Para refletir ou debater sobre a atividade, é necessário primeiro um ‘olhar de lupa’, como afirma a perspectiva ergológica. É preciso estar imerso na situação real de trabalho, para colocar os verdadeiros problemas e refletir sobre os encaminhamentos possíveis.

3.2.1. Caracterização do campo

Consideramos a caracterização do campo útil, pois nos serve de auxílio na construção de um olhar mais situado e singular frente à realidade de trabalho estudada. Essas informações foram colhidas, em grande parte, nas próprias conversas com as professoras e também em alguns documentos disponibilizados por elas.

O curso onde se realizou a pesquisa de campo começou em 2009, dentro da política do governo de expansão do Ensino Superior público, o programa Reuni. Iniciou suas atividades com um professor que contou com o auxílio de outra professora que ainda não era oficialmente docente da universidade, mas o ajudou como voluntária.

Nos primeiros anos de implementação do curso, chegaram mais oito professoras, formando um corpo docente de dez profissionais. Uma das professoras que participou ativamente desses primeiros anos de implementação do curso afirmou: “Era um curso inteiro! Sem infraestrutura, sem material, sem equipamento, sem sala, sem laboratório...” As aulas eram dadas em um local com salas de menor infraestrutura e que são conhecidas na universidade como aquelas que ninguém quer dar aula.

Além disso, não havia ainda separação entre departamento e coordenação. Todas as tarefas designadas para esses cargos eram realizadas pelo coordenador de curso com auxílio do vice. A coordenação também não tinha espaço físico, funcionando em um local que as professoras mais antigas apelidaram de “aquário”: uma sala bem pequena, com apenas um computador antigo, sem janelas e com cadeiras de plástico que eram compradas pelas professoras.

Na época de realização da pesquisa de campo, o curso já contava com 28 professoras, sendo 26 efetivas e duas substitutas. Das professoras efetivas, 13 ainda estavam em estágio probatório. Havia 16 professoras com mestrado e dez com doutorado. Seis professoras estavam realizando o doutorado. Além disso, o curso possuía sete projetos de extensão e cinco áreas de estágio.

Foi construído um bloco, que era utilizado pelas professoras do curso para ministrarem suas aulas. Era também o local onde as professoras realizavam suas reuniões, em uma sala apropriada para esse tipo de atividade. Mas, como declarou uma das professoras, “é preciso sempre seguir lutando, porque um curso pequeno e novo na universidade, se não tomar cuidado, morre”. O espaço que elas ocupavam na universidade continuava sendo disputado por outros cursos. Seis salas eram de uso exclusivo do curso e cerca de dez salas eram compartilhadas com demais cursos. Além disso, elas só contavam com o auxílio de um técnico-administrativo e, por isso, todas as atividades para andamento do curso eram realizadas pelas próprias professoras.

As professoras organizaram-se de forma que três dias fossem dedicados a atividades desempenhadas na universidade (*in loco*), ministrando aulas, supervisionando estágios, realizando atividades administrativas etc. Um dia, que não precisava necessariamente ser na universidade, era separado para a preparação de atividades e outro, para projeto de pesquisa. Como já foi dito, algumas professoras do curso estavam realizando o doutorado. Por isso, essas professoras separavam o dia que seria dedicado ao projeto de pesquisa para essas atividades de formação acadêmica do corpo docente. Esse acordo foi pactuado entre elas, mas, como lembra uma das professoras, é fundamental que essa dedicação à pesquisa retorne como benefício para o curso: “Se você faz uma formação, esse retorno é para o curso. Você ter um professor mais qualificado, isso é bom para o curso. Então isso é trabalho do curso, formação é trabalho”. Além disso, todas as professoras separavam o horário para a realização da reunião que ocorre semanalmente.

As professoras organizavam-se nas tarefas de extensão, estágios, disciplinas e atividades administrativas. O curso ainda não tinha pós-graduação. Havia professoras responsáveis por montar o quadro de horários e dividir a carga horária na execução dessas tarefas. As demais professoras mandavam por *e-mail* as atividades que realizariam no semestre seguinte, e essas outras professoras organizavam quais seriam as tarefas de cada uma.

Os candidatos a docentes prestam o concurso, mas não sabem exatamente quais disciplinas vão ministrar ou atividades que realizarão após a entrada no curso. Estas são definidas por necessidade ou por afinidade com algum campo da área de atuação, por meio dos projetos de extensão e estágios. Mas, segundo a chefe de departamento, “havia sempre um esforço imenso de alocar os professores naquelas atividades com as quais eles tinham mais afinidade, e o problema é equilibrar os desejos dos professores e as necessidades do curso, que nem sempre coincidem”.

As professoras também criaram os núcleos e laboratórios. Os núcleos foram criados como uma tentativa de que professores de diferentes disciplinas (que, de alguma forma, possuíssem conteúdo próximo) pudessem conversar de forma que o conteúdo não se repetisse e pudesse ser oferecido em uma proposta de formação mais integrada. Já os laboratórios surgiam como uma proposta de reunir professores que estivessem

realizando pesquisas com enfoque parecido e que pudessem utilizar esse momento para trocar experiências uns com os outros. Esses eram projetos novos para o grupo e ainda estavam em fase de implementação e modificações.

Aquelas tarefas chamadas pelas professoras de atividades de gestão, referindo-se às atividades administrativas, eram divididas em quatro funções principais: coordenação de curso, chefia de departamento, coordenação de extensão e coordenação de estágio. No momento em que realizamos a pesquisa, as professoras tentavam dividir as atividades de coordenação e departamento. No Anexo 1, é possível visualizar as tarefas administrativas e essa tentativa de as professoras dividirem essas tarefas entre si por meio das assessorias e comissões.

3.2.2. As conversas e observações

Para os ergonomistas, essa fase de observações mais globais é importante para compreender o que está em jogo e formular o que eles chamam de hipóteses de nível 1 (GUÉRIN et al, 2001). Dejours e Bégue (2010) sinalizam que esse momento nos permite conhecer as questões relevantes. É uma fase importante, onde é preciso estar imerso no campo, conhecer os diversos momentos da atividade possíveis e estar atento ao que é dito e ao que não é dito, ao que afeta e mobiliza o grupo, aquilo que salta aos olhos, que chama a atenção, que é importante para aqueles trabalhadores.

Não pretendemos esgotar as questões que poderiam ser importantes para o grupo, mas, dentro do tempo que dispúnhamos e a partir do que ouvimos e observamos, percebemos algumas questões iniciais que pareceram ser relevantes, naquele momento, para aquelas trabalhadoras. Além disso, vale salientar que observar esse tipo de atividade tem uma característica peculiar, pois, se compreender a atividade é sempre algo parcial, algo que em parte escapa, no caso, do trabalho docente no Ensino Superior público, isso fica ainda mais evidente e desafiador, visto que o trabalho docente é feito em diversos espaços diferentes, inclusive fora da universidade. Por isso, dentro daquilo que pudemos ter acesso no tempo e no espaço em que observamos e por meio das conversas, fomos construindo esse pré-diagnóstico e as questões que nos pareceram importantes para o grupo.

Tivemos a oportunidade de observar quatro momentos da atividade em sala de aula, quatro momentos de estágio e um de projeto de extensão, cinco reuniões de departamento, uma reunião de congregação e uma reunião de coordenação de estágio. Cada uma dessas observações foi nos ajudando a construir uma visão sobre essa atividade de trabalho situada, dando-nos uma maior visibilidade para aquilo que parecia ser relevante para esse grupo de professoras nesse momento da pesquisa.

As observações nos ajudaram muito a compreender a atividade, pois uma parte importante do que ocorre nesse processo às vezes passa despercebido pelos próprios trabalhadores e talvez em uma entrevista mais fechada não surgissem com tanta profundidade. Ressaltamos ainda que a proposta de se produzir um ponto de vista da atividade é um exercício também para os trabalhadores, que produzem um novo olhar sobre seu próprio trabalho e podem, a partir desse movimento, construir novos significados para sua própria atividade por meio da pesquisa-intervenção.

Já as conversas ocorreram de forma informal durante as observações ou com marcação prévia com as professoras, sendo gravadas e transcritas. Procuramos manter uma estrutura aberta nessas conversas, sem perguntas previamente estabelecidas, deixando as participantes à vontade para falarem daquilo que achassem importante. Mas também aproveitávamos para tirar dúvidas ou esclarecer pontos, visto que as observações aconteciam concomitantemente.

Dessa forma, tanto conversas como observações foram fundamentais para construirmos esse olhar mais situado sobre a atividade, tecendo contornos mais concretos sobre essa realidade de trabalho específica. Permitiu-nos também elaborar com mais clareza quais pontos seriam relevantes para o debate e para a reflexão no momento dos encontros sobre o trabalho.

3.2.3. Os encontros sobre o trabalho

Realizamos os encontros sobre o trabalho nessa pesquisa, buscando fundamento nas orientações da perspectiva ergológica e da psicodinâmica do trabalho, mas adequando-as às possibilidades e aos limites que surgiam em nosso campo. Não entendemos isso como falta de rigor, pois partimos e nos baseamos em conceitos

teórico-metodológicos que buscam meios de análise que consideram a complexidade da atividade de trabalho e, a partir deles, realizamos os ajustes necessários para a situação estudada.

Entendemos, inclusive, que isso coaduna com a nossa perspectiva epistemológica, na qual compreendemos que os conceitos são importantes e remetem a um patrimônio de pesquisa que deve ser utilizado. Porém, nunca serão suficientes para dar conta das situações concretas e sempre singulares. Compreendemos também a própria pesquisa enquanto atividade, e, por isso, entendemos que o arcabouço teórico-metodológico é fundamental, mas precisa o tempo todo dialogar com aquilo que se encontra no campo de pesquisa.

Por esse motivo, nos propusemos a construir os encontros não partindo de um método fechado, mas orientados por possibilidades que auxiliassem na reflexão sobre a atividade. Durrive (2010, p. 310) vai dizer que o objetivo de uma proposta de encontros sobre o trabalho “é multiplicar os lugares de debate sobre a atividade, porque eles são reservatórios inimagináveis de energia para a formação e o desenvolvimento, individual e coletivo”. É uma possibilidade de cada um perceber a si mesmo e aos seus pares não como simples executantes, mas como atores que, por meio de debates e escolhas, vão tecendo uma história no trabalho que nunca cessa de se construir. A esse respeito Durrive (2010, p. 310) afirma que

tomar consciência da renormatização permanente de que somos autores, da aventura que nos é própria a cada vez que entramos em atividade para realizar uma tarefa, pode ter consequências decisivas. Com efeito, na medida em que posso dizer algo a respeito do distanciamento sempre persistente entre o que me pedem (através da exigência ou norma) e o que isso exige de mim (o que me leva a retrabalhar essa norma, a renormatizá-la), fico muito mais bem posicionado para negociar meu lugar num trabalho coletivo, para aprender com a experiência, antecipar eficazmente os problemas a serem resolvidos, transmitir o que o confronto com o real me ensina.

Assim também, a psicodinâmica vai sinalizar para a importância de recuperar o espaço público de discussão, onde demandas de sofrimento inicialmente vividas de

forma muito individualizada podem ganhar novo sentido quando o debate se torna público. De acordo com Dejours (2010, p. 83),

o objetivo da psicopatologia do trabalho é fazer progredir a análise da relação subjetiva ao trabalho, portanto, de fazer os sujeitos avançarem em suas interpretações da organização do trabalho. A hipótese dinâmica da psicopatologia do trabalho consiste em colocar que, se os sujeitos transformam-elaboram suas vivências no trabalho, eles construirão uma análise mais precisa, mais aprofundada e mais heurística da organização do trabalho; que eles estarão assim, em melhor condição de propor e de conduzir ações adequadas em vista de transformar a organização do trabalho.

Ainda segundo essa teoria, esse espaço de discussão e deliberação é importante para reconstituir as bases do viver junto que procedem invariavelmente da palavra e para formar as bases de cooperação. Ou seja, “as condições de exequibilidade de uma atividade deontica orientada para a busca de regras convenientes para trabalhar junto visando uma obra ou produção comum” (DEJOURS; BÉGUE, 2010, p. 120).

Entendemos que tanto a perspectiva ergológica como a psicodinâmica afirmam, mesmo que de formas distintas, a importância de refletir sobre o trabalho e colocá-lo em debate para ter acesso aos verdadeiros problemas e negociar soluções. Esse também foi um dos objetivos centrais dos nossos encontros. Buscávamos sempre estimular o debate e criar um espaço onde as professoras fossem encorajadas a colocar o próprio trabalho em análise, participando ativamente das discussões. Um momento em que pudessem falar e também ouvir umas às outras sobre os problemas vividos, tendo a possibilidade de construir um novo sentido para suas vivências e construir coletivamente encaminhamentos possíveis.

Optamos por levar conceitos teóricos para os encontros que pudessem enriquecer a discussão. Durrive (2010) vai dizer que nos encontros é necessário, primeiramente, problematizar a atividade, permitindo que os trabalhadores atentem para a complexidade do seu trabalho e para as microgestões que muito comumente fazem sem perceber. Lançando esse olhar para a atividade, as questões pertinentes vão

ganhando forma em relação as suas vivências. A partir daí, convoca-se também os saberes formais que devem servir como uma possibilidade de enriquecer o debate e a reflexão. É a tentativa de colocar o DD3P em ação.

De acordo com Durrive (2010, p. 312), a partir desse exercício, “cada um se reapropria ainda mais de sua experiência, de suas competências, e observa de outra forma a experiência e as competências de seus semelhantes”. Assim também, o próprio pesquisador tem a possibilidade de ver como seus saberes formais se entrelaçam naquela prática, bem como o ajudam, em algumas situações, a repensar e enriquecer esses conceitos.

Norteados, então, por tais perspectivas, construímos os nossos encontros sobre o trabalho de forma que as professoras pudessem colocar as questões que fossem relevantes para elas em debate e que estas também pudessem ser enriquecidas e/ou ampliadas em diálogo com os conceitos que utilizamos para pensar a atividade de trabalho. Funcionamos como animadores do encontro, estimulando e promovendo o debate entre as professoras e apresentando alguns conceitos que pudessem ajudar na reflexão delas. Também trazíamos, sempre que pertinente, questões ou situações que pudessemos ter apreendido do primeiro momento de observações e conversas.

Os encontros eram gravados e transcritos. A transcrição de cada encontro era levada para o grupo de pesquisa, onde junto ao orientador da tese e demais colegas realizávamos uma discussão e pensávamos que conceitos poderiam ser levados no encontro seguinte ou que pontos de análise do primeiro encontro podiam ser retomados para continuar a discussão. Também contamos com a ajuda de uma mestranda de nosso grupo de pesquisa. Ela auxiliou observando o encontro, fazendo algumas anotações, e também foi importante para a construção dos encontros seguintes. Infelizmente, ela só conseguiu participar de dois encontros. Segundo Dejours (2010, p. 112),

a eficácia do dispositivo é notoriamente potencializada quando a equipe de intervenção pode, fora do local de investigação, discutir e elaborar os encaminhamentos necessários à ação, proceder à análise dos obstáculos, das hesitações, decidir sobre os realinhamentos necessários, interpretar o ‘material’ (ou seja: da palavra viva recolhida no campo), com um ‘coletivo de recursos’ ou de ‘apoio’ externo,

funcionando a partir de um franco espírito de camaradagem, de solidariedade.

Entendemos que assim também funcionou em nossa pesquisa. Esses encontros e debates junto ao grupo de pesquisa foram fundamentais para auxiliar a pesquisadora, que estava diretamente no campo, a construir os encontros seguintes e perceber que questões e conceitos seriam mais relevantes de serem retomados.

Elaboramos também uma tabela das participantes presentes, com o objetivo de tornar mais claro o quantitativo de cada encontro. Desde o início, esclarecemos junto a elas que a participação era voluntária e também não estabelecemos uma presença mínima nos encontros para fazer parte do estudo. Por isso, será possível perceber que algumas professoras participaram de todos os encontros e algumas outras, somente do primeiro ou do último.

Tabela 1 – Participantes dos encontros sobre o trabalho

Encontro 1 – 04/11/2015	Encontro 2 – 09/12/2015	Encontro 3 – 17/02/2016	Encontro 4 – 27/04/2016
Gardênia			
Acácia	Acácia	Acácia	
Tulipa		Tulipa	Tulipa
Flor de Lis		Flor de Lis	
Rosa			
Gerânio			
Alecrim			Alecrim
Gérbera	Gérbera		Gérbera
Lírio		Lírio	Lírio
Crisântemo	Crisântemo	Crisântemo	Crisântemo
Girassol	Girassol	Girassol	
Camélia	Camélia		Camélia
	Dália		
	Petúnia		
	Margarida		
	Hortênsia		Hortênsia
		Cravo	Cravo
			Alfazema

Orquídea			Orquídea
			Azaleia
			Lavanda

Os encontros ocorreram na sala onde as professoras realizam as reuniões semanais, seguindo também orientações da psicodinâmica, que afirma que é importante que os encontros aconteçam no local de trabalho ou em um lugar que tenha relação simbólica com o mesmo. Eles tiveram duração de 1h30min aproximadamente.

A seguir, apresentaremos o histórico mais amplo de cada encontro, expondo, em linhas gerais, como se deu sua dinâmica e também as questões que foram surgindo no desenvolvimento dos debates e das reflexões. A proposta aqui é trazer uma visão mais global dos encontros. A análise e discussão serão realizadas no capítulo seguinte.

a) Primeiro encontro

O primeiro encontro sobre o trabalho ocorreu no dia 04 de novembro de 2015 e teve duração prevista de duas horas, mas, como as professoras estavam sempre correndo entre uma atividade e outra, começávamos sempre com algum atraso ou com um número muito reduzido de professoras. As demais participantes iam chegando ao longo do encontro. Como é possível ver na Tabela 1, no total, pudemos contar com a presença de 13 professoras nesse dia.

Preparamos uma exposição com a utilização de slides e, nesse primeiro momento de encontros coletivos, consideramos que seria relevante iniciar as reflexões apresentando algumas de nossas impressões iniciais que surgiram a partir do primeiro momento de observações e conversas. Trouxemos a questão que circulava em torno dos cargos de gerenciamento e das dificuldades apresentadas por algumas professoras ao assumir tal função. Falamos também sobre como, para algumas, o excesso de demandas e tarefas tem sido fonte de desgaste, sofrimento e adoecimento. Além disso, apontamos o quanto nos chamou a atenção certa dimensão de cuidado presente em diferentes espaços e que nos pareceu ser algo importante para elas. Em seguida, falamos sobre alguns conceitos teóricos sobre atividade, tais como a distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real e as consequências advindas de tal descoberta, como o fato de o trabalhador sempre efetuar escolhas ao realizar o seu trabalho e que, portanto, o trabalho nunca será somente execução, mas também uso.

Como, no primeiro momento da pesquisa, as professoras trouxeram muito a questão do gerenciamento, o qual elas denominavam de cargos de gestão, consideramos interessante fazer uma reflexão sobre trabalho e gestão e como todo trabalhador, em certa medida, realiza uma gestão de seu trabalho ao fazer escolhas. Tentamos recriar o meio, efetuando ajustes, a partir de suas próprias normas de vida, buscando atingir os objetivos que lhe são confiados, em favor da própria saúde, e considerando o 'bem viver juntos'. Falamos sobre o uso de si, que também precisa considerar os outros, e sobre como nossas escolhas no trabalho levam a negociações entre essas diferentes instâncias.

Ao apresentarmos os conceitos, também trazíamos, sempre que possível, exemplos a partir da própria experiência das professoras que tivéssemos observado ou tivesse sido relatada por elas no primeiro momento da pesquisa de campo. Após esse

primeiro momento de exposição, colocamos algumas perguntas para auxiliar na reflexão. Foram elas:

- Tem sido possível perceber essas microgestões na prática de vocês, mesmo sem estarem em um cargo de gestão?
- Tem sido possível recriar esse meio a partir dessas renormatizações?
- Como tem sido esse encontro com os outros, pensado dessa forma mais ampla no trabalho?
- É possível levar em conta uma gestão coletiva que não se baseie somente na divisão de tarefas?

O objetivo não era que as professoras respondessem a essas perguntas, mas que elas ajudassem a disparar a reflexão. Em seguida, abrimos para que as participantes falassem. Logo no início, uma professora ressaltou que considera importante falar sobre o trabalho, mas que, em um primeiro momento, por estar “muito entranhada no problema”, se sentia “desabilitada” e com dificuldades para pensar sobre o próprio trabalho. Revelou ainda que as muitas demandas às quais as professoras precisavam atender faziam com que o espaço da reflexão fosse tomado somente pelo espaço da ação.

No entanto, ao longo do encontro, percebemos que elas foram se sentindo mais à vontade e tornaram-se bastante participativas. Foi um momento de catarse, onde cada uma queria falar sobre como se sentia em relação a alguns aspectos do trabalho. Percebemos, também, que apesar do clima respeitoso, as professoras ainda estavam assumindo uma postura de “ataque e defesa”, procurando culpados para as falhas do trabalho e justificando-se pelos erros percebidos.

Em um dos encontros, uma delas revelou que, diante das dificuldades vivenciadas, as professoras sempre concluíam que umas estavam trabalhando mais que as outras ou “já iam dando nomes aos bois”. Como dissemos anteriormente, baseados na psicodinâmica do trabalho, quando não se para com o objetivo de pensar nas contradições da própria organização do trabalho, a tendência é que cada um impute ao outro a responsabilidade pelas falhas do trabalho.

Além disso, pudemos notar que, à medida que os encontros avançavam, as professoras foram se apropriando da palavra e dando sentido as suas vivências no trabalho. Ao compartilhar com as colegas os desafios e debates vividos, puderam ampliar e compreender melhor o que estava levando a alguns impasses no trabalho. Isso reforça a importância de se haver um espaço para pensar e debater as questões do trabalho e de como isso pode ampliar a reflexão e fortalecer o coletivo que começa a falar, ouvir sobre as questões que os inquietam e a construir novas perspectivas que antes não estavam sendo levadas em conta na percepção de determinado problema.

No início da discussão, algumas professoras começaram a sinalizar o quanto percebiam que buscavam realizar um trabalho bem feito e que vinham “reivindicando aquilo que a gente acredita que é direito de qualquer trabalho digno”. Apontaram, inclusive, que já tinham observado o quanto outros cursos haviam conquistado em pouco tempo. No entanto, ressaltaram o quanto a busca por essa qualidade do trabalho tem levado a um certo desgaste, devido ao excesso de tarefas que precisam dar conta para atingir esse objetivo. E de como tanto o excesso de tarefas como o crescimento do próprio grupo tem dificultado as trocas coletivas. A questão do espaço físico também surgiu como um dificultador na construção desta troca entre as colegas. Segundo algumas professoras, elas possuem poucos espaços de convivência em comum e se encontram com mais frequência nas reuniões semanais em que são tomadas por demandas administrativas e deliberativas ou pelos corredores, sempre correndo entre uma tarefa e outra.

Sinalizaram ainda que têm dificuldades para conhecer o trabalho umas das outras, alegando “que ninguém sabe o que o outro está fazendo”. Diante desse desafio colocado pelo grupo, apontamos o quanto o trabalho não envolve somente a técnica e quanto conhecer o trabalho do outro envolve também compartilhar outras dimensões vividas no trabalho.

Uma professora afirmou durante o encontro que o curso tem conseguido “crescer para fora”, mas tem tido dificuldades de “crescer para dentro”. Segundo ela, são visíveis as conquistas realizadas pelo curso, mas talvez a luta para existir e se fortalecer enquanto curso dentro da universidade tem limitado a possibilidade de se fortalecer como grupo, compartilhando experiências e desafios. Outra professora complementou

dizendo que, enquanto curso, percebe esse crescimento e esse espaço singular dentro da universidade, mas, em termos de coletivo, o fortalecimento do grupo ainda precisa ser desenvolvido e que isso aprimoraria também uma noção de pertencimento. Além disso, afirmaram que, por conhecerem muito pouco o que cada uma está fazendo, os vínculos têm se firmado muito mais pela amizade do que por parcerias de trabalho.

Já no final do encontro, algumas professoras começaram a sinalizar sobre a importância de um espaço de reflexão e escuta como o que estávamos fazendo naquele momento. Uma professora declarou que elas já tinham percebido essa necessidade, embora ainda estivessem tendo dificuldades de executá-lo. Revelou ainda que já tentaram realizar alguns seminários internos anuais para discutir questões pertinentes ao processo de trabalho.

Outra professora sinalizou para o fato de estar sendo observada durante a pesquisa a levá-la também a ver seu trabalho de outra maneira, “a sair um pouco do envolvimento e lembrar que isso pode ser observado”. Percebemos o quanto, nesse exercício de recuperar o ponto de vista da atividade, os próprios trabalhadores têm a possibilidade de produzir uma compreensão ampliada sobre o próprio trabalho, pensando-o não como algo dado, e podendo olhar para uma mesma situação e pensando-a a partir de novas perspectivas e possibilidades.

Um dos professores presentes ainda valorizou e parabenizou a pesquisa dizendo que estava na universidade há sete meses. Disse: “Eu acho que o momento mais rico que eu estou vivendo na universidade foi a tua fala em todos os sentidos. Eu acho que foi uma liberação de catarse, as pessoas trouxeram seus sentimentos”. Percebemos o quanto falar sobre o trabalho foi importante para o grupo expor o modo como estava vivendo aquele trabalho, colocando a própria atividade em análise para se reapropriar dela e pensar em novos encaminhamentos possíveis.

Já no final do encontro, uma professora falou novamente do excesso das tarefas e da sensação de que nunca dará conta de realizar todo o trabalho da maneira como gostaria. Sinalizou ainda que, se todos estão vivendo os efeitos do excesso de tarefas, deveriam pensar com mais cuidado ao demandar do coordenador e chefe de departamento de curso, que às vezes se veem assoberbados de solicitações vindas de

outros professores. Novamente percebemos o quanto os cargos de gerenciamento iam e voltavam nas discussões acerca do trabalho. Encerramos e deixamos o encontro seguinte marcado.

Na tentativa de trazer o movimento de vai e vem entre a experiência e os conceitos, enriquecendo a ambos, transcrevemos o encontro e compartilhamos com nosso grupo de pesquisa, a fim de perceber quais questões seriam mais pertinentes de serem levadas para o segundo encontro e quais conceitos poderiam ajudar essas trabalhadoras a refletir sobre tais questões.

b) Segundo encontro

O segundo encontro ocorreu no dia 09 de dezembro de 2015 e começou com um atraso de 30 minutos, tendo 1h30min de duração. As professoras foram chegando aos poucos, pedindo desculpas pelo atraso e justificando a necessidade de estarem participando de outras tarefas, sempre urgentes e com demandas que, às vezes, se sobrepõem. Segundo elas, isso ocorreu entre outra atividade e o encontro da pesquisa, mas sempre acontece no dia a dia atarefado do trabalho.

Iniciamos o encontro apresentando alguns pontos que surgiram no primeiro dia e alguns conceitos da psicodinâmica do trabalho que acreditávamos que pudessem ser úteis para enriquecer a reflexão. Falamos sobre a constatação trazida pelas professoras no primeiro encontro de que o grupo estava conseguindo obter um crescimento mais perceptível para fora, em termos de conquistas para o curso, mas ainda estava tendo dificuldades de “crescer para dentro”. As professoras ainda estavam encontrando desafios para se relacionarem com seus pares e conhecerem umas às outras.

No primeiro dia, as professoras se referiram mais ao conhecimento de aspectos técnicos, de conhecer os projetos e as áreas que as demais professoras estavam envolvidas. Contudo, buscamos ampliar essa visão, trazendo também a perspectiva da atividade com suas dimensões e seus encaminhamentos que levam em conta não somente aspectos técnicos, mas aqueles também relacionados ao viver junto. Optamos por mostrar os conceitos de cooperação, confiança, espaço público de discussão e construção de regras comuns da psicodinâmica do trabalho.

Nesse encontro, talvez por já se sentirem mais à vontade do que no primeiro, as professoras começaram a fazer interlocuções logo no momento da apresentação desses conceitos teóricos. No primeiro encontro, elas aguardaram a apresentação dos conceitos, a colocação das perguntas disparadoras e mesmo depois, ao iniciarmos a discussão sobre o trabalho, sinalizaram uma dificuldade inicial para tal exercício de reflexão. Percebemos isso como mais um fator que sinalizava para um desenvolvimento do grupo que fomos notando no decurso dos encontros.

Ao apresentarmos os conceitos e também fazermos um resgate do encontro anterior, um dos professores que participaram da pesquisa sinalizou que acreditava que ser docente era gerir o trabalho o tempo inteiro, tanto em relação a aspectos administrativos como a esses outros aspectos que fomos trazendo na pesquisa. Outras professoras também fizeram contribuições acerca do assunto. Falaram que percebiam que o trabalho docente realizado na universidade envolvia tanto uma gestão no sentido de tarefas administrativas, como as realizadas para o bom andamento do curso, como também aquela realizada por cada um ao realizar suas tarefas. Como afirmou um dos professores participantes: “Porque você está trabalhando com cenários e determinantes muito diferentes, seja com pessoas, seja na maneira que você vai dar sua aula, você está nesse processo de construção o tempo inteiro”. Disseram que percebem a “gestão administrativa”, mas também falaram de uma “gestão política e colegiada”. E uma professora disse que mesmo quando não se está em um “cargo de gestão”, o professor faz gestão administrativa o tempo inteiro. Ela afirmou: “Eu acho que mesmo que você não esteja num cargo de gestão, você está fazendo gestão administrativa o tempo inteiro. Qualquer projeto que você tenha que colocar em prática, você tem que gerir recursos humanos, recursos financeiros... Elaborar relatório, prestar contas... Qualquer! Qualquer! Seja projeto de extensão, pesquisa. Seja um curso, né? De extensão que você vai fazer. Tudo, tudo pega gestão. Acho que o tempo inteiro. Mesmo quem está só dando aula tem uma gestão da disciplina. Com um certo projeto...” E outro professor que participou da pesquisa complementou: “Entendo a gestão como um modo de operar todos esses fatores, que aí é administrativo, é burocrático, é de conhecimento, é pedagógico”.

A partir desse debate trazido pelas professoras, sinalizamos que considerávamos interessante, pois a conversa apontava para um aspecto do trabalho docente que muitas vezes passava despercebido: a quantidade de tarefas administrativas que os professores também precisavam dar conta para que o trabalho fosse feito. Percebemos o quanto a discussão também levava a uma ampliação da reflexão das professoras em torno do significado de gestão, pois começavam a pensá-la para além da gerência, considerando também seus aspectos subjetivos e políticos.

Em seguida, as professoras sinalizaram, ainda, que percebiam uma considerável diferença entre ser docente em uma universidade pública e docente em uma universidade privada. Muitas já tiveram experiência como docente em universidade privada e disseram o quanto lá se sentiam mais acolhidas e, para elas, o trabalho “era mais prescrito”. Por um lado, não se sentiam tão perdidas e consideravam que a hierarquia e a burocracia eram menos rígidas, tendo, por exemplo, mais facilidade para conversar com o diretor e iniciar um projeto. Por outro lado, percebiam que as regras eram mais rígidas deixando menos autonomia para o professor criar, expandir. Um dos professores presentes nos encontros sinalizou que a estrutura do público dificulta a construção de uma filosofia ou proposta pedagógica comum. Segundo ele, perde-se muito tempo com a burocracia e sobra pouco tempo para “alinhar uma política mais macro” entre os professores, gerando “isolamento e mal-estar”.

Aproveitamos a discussão para trazer um pouco mais dos conceitos que havíamos separado para contribuir naquele dia. Falamos sobre a capacidade inventiva utilizada pelo trabalhador ao realizar sua atividade, assim como colocamos a psicodinâmica do trabalho. Comunicamos o fato de que todo trabalho envolve criação, mas quando cada um cria muito individualmente corre-se o risco de incongruências e desencontros. Por isso, a psicodinâmica do trabalho vai apontar para a importância de haver um espaço público de discussão onde os trabalhadores têm a oportunidade de debater o trabalho e construir regras comuns. Sinalizamos também que esse debate exige confiança entre os trabalhadores, pois se compartilham riscos, e que essa confiança não é aquela que desenvolvemos nas relações pessoais. É uma confiança de que o colega irá trabalhar e se nortear em sua prática a partir das regras comuns construídas.

Nesse momento, uma professora indagou: “Mas isso é muito francês, né?” Segundo ela, no Brasil as relações de trabalho são mais pessoalizadas, “todo mundo leva tudo para o lado pessoal”. Explicamos que não é que não possa haver vínculos afetivos no trabalho ou que o afeto não possa ser um valor importante, mas que a confiança da qual a psicodinâmica fala não é sustentada por isso, mas pelo compartilhamento e respeito a certas regras comuns construídas coletivamente no trabalho. A forma como se fala com o outro, se vai envolver afeto ou não, pode inclusive ser construída no desenvolvimento dessas regras comuns.

Um dos professores presentes perguntou se as regras comuns também não entram em um campo da inventividade, pois se não se corre o risco de assumir certas regras por imposição, se constituindo outra burocracia a ser seguida. Afirmamos que essas regras devem ser dinâmicas e flexíveis, assim como o próprio trabalho e, portanto, o espaço para discuti-las deve ser contínuo para que elas possam ser reelaboradas e recordadas sempre que necessário. Um dos professores presentes afirmou que considerava um desafio articular esse projeto comum aos projetos individuais, pois cada um traz consigo sua história e seus próprios desejos. O outro professor participante complementou que considerava um grande desafio alinhar uma cultura institucional à trajetória e singularidade de cada um e, ainda, àquele coletivo de professores em construção naquele departamento. Trouxemos brevemente a noção de dramáticas do uso de si. Apesar de não termos separado esse conceito para o dia de discussão, consideramos pertinente mencioná-lo e falar que o trabalho é mesmo “encontro de encontros” ou “negociação de negociações” e que os encaminhamentos feitos se dão nessa difícil articulação entre diversas instâncias nem sempre fáceis de conduzir.

Em seguida, algumas professoras começaram a colocar que, mesmo com todas as dificuldades percebidas, percebiam que havia uma construção coletiva em curso e que elas estavam conseguindo definir regras de alguma forma. Um dos professores que participaram da pesquisa afirmou que achava que essa construção ainda estava sendo construída e lapidada, “mas ela vai, porque tem lugares que ela não vai. Já participei de grupos que a gente não consegue ir, simplesmente não consegue”. Algumas professoras concordaram, mas uma delas apresentou um contraponto e disse que o grupo às vezes parecia “estar à deriva”, “pequenos grupos aqui, outros à deriva ali, são pessoas que não

sabem onde estão”. Para ela, alguns pequenos grupos têm se encontrado por interesses comuns, mas acha que está muito longe de conseguirem construir um projeto comum enquanto curso, compartilhando regras e debatendo encaminhamentos.

Outra professora concordou com ela e afirmou que não conseguir sentar juntos para debater a reforma curricular era um dos indícios de como estava sendo difícil se organizar para a construção de algo comum. Outras professoras seguiram apresentando novos contrapontos, afirmando que havia sim uma evolução muito grande nas discussões, que podiam ser notadas, inclusive, pelo que aparecia nas pautas das reuniões para serem debatidas. Disse ainda que, apesar de acreditar que havia uma construção coletiva, ela é difícil e estava disputando com muitas outras coisas também muito importantes. Seguindo o mesmo ponto de vista, outra professora disse que acreditava que o próprio processo de trabalho dificultava a formação do coletivo.

Foi um momento de debate rico entre as professoras, onde diversos pontos de vista puderam ser colocados, enriquecendo a reflexão sobre a questão levantada. Acreditamos que esse era um dos propósitos dos encontros. Quando os trabalhadores param para analisar e pensar sobre o próprio trabalho, eles têm a possibilidade de ampliar sua reflexão sobre alguma situação vivida e assim também ampliar a margem de possibilidades para agir e produzir mudanças desejadas.

Encerramos o encontro e já deixamos o seguinte marcado para o dia 17/02/16. Assim como no primeiro, transcrevemos as conversas gravadas e levamos para o nosso grupo de pesquisa para que pudéssemos pensar juntos quais conceitos poderíamos levar para o encontro seguinte que pudessem ajudar a pensar nas questões trazidas e a avançar nas discussões.

Percebemos um desenvolvimento nesse encontro em relação ao primeiro. Percebemos que, nessa segunda vez, as professoras se sentiram mais à vontade para dialogar com os conceitos, se apropriando do que era dito para refletir sobre suas práticas. Notamos também que começaram a debater com mais facilidade entre elas sobre o trabalho.

c) Terceiro encontro

O terceiro encontro ocorreu no dia 17 de fevereiro de 2015. Começamos com um atraso de quase uma hora, pois as professoras estavam envolvidas em outra atividade. Somente duas chegaram no horário combinado e iniciamos quando mais outras duas chegaram. Ao longo do encontro, as demais professoras foram se juntando ao grupo. Tivemos uma participação total de sete professoras. Foi o encontro com menos participantes, conforme é possível verificar na Tabela 1.

Muitas delas se atrasaram, pois estavam em uma reunião de discussão da reforma curricular. A dificuldade de se reunir para debater sobre a reforma curricular foi um dos pontos levantados no encontro anterior como sinalizador da dificuldade do grupo de construir um projeto comum. Não podemos aferir se foi por causa do encontro ou em que medida o encontro pode ter favorecido o grupo a dar esse passo, mas, de qualquer forma, nos chamou a atenção o fato de que, de um encontro a outro, elas conseguiram se organizar para avançar nesse sentido e discutir um projeto mais coletivo para o curso.

Iniciamos retomando um pouco as questões que surgiram nos dois encontros anteriores, pois tivemos um intervalo maior para realização desse encontro devido às festas de fim de ano e recesso que costumam ocorrer nessa época. Optamos por não trazer novos conceitos para esse encontro, mas permanecer nas reflexões já trazidas nos encontros anteriores, devido à distância entre os encontros e por acreditamos que não houve tempo suficiente para discutir suficientemente o que foi levantado. Logo nos primeiros *slides* que retomavam os demais encontros realizados, um dos professores presentes perguntou se poderia tirar uma foto do conteúdo da apresentação. Assentimos e dissemos que aquele material e a análise produzida não eram só da pesquisadora, mas nossos, visto que estava se construindo coletivamente.

Retomamos a discussão sobre o debate trazido no último encontro: se há um projeto comum em desenvolvimento entre as professoras ou se estão todas à deriva, ainda muito isoladas em suas práticas, e a difícil articulação nessa construção entre projetos individuais e coletivos. Dissemos que às vezes se tem uma visão muito dicotômica de tal possibilidade – ou se constrói os projetos individuais e se abre mão de algo coletivo, ou, ao se pensar em um projeto comum, cada um precisa abrir mão da sua individualidade. Relembramos também do ponto levantado pelas professoras sobre a

difícil articulação entre projetos individuais e coletivos entre aquele grupo de professoras, que também precisavam se articular com as normas da instituição. Pontuamos, ainda, o quanto elas percebiam fazer “de um modo diferente”, mas que isso tem tido um custo. Nesse momento, um dos professores presentes falou, em tom de brincadeira: “Sim, à base de lexotan, rivotril...”.

Colocamos algumas questões breves para reflexão trazendo esses pontos já levantados e dissemos que não era para responder para a pesquisadora, mas que nós estávamos lá para animar um processo de reflexão entre as professoras e que elas poderiam ouvir umas às outras e desenvolver esse exercício de perceber diferentes pontos de vista de uma mesma situação. Um dos professores que participaram dos encontros se virou então para o grupo e fez suas pontuações. Achamos interessante essa mudança de postura de não mais ouvir o que a pesquisadora tem a dizer, mas de se apropriar da discussão como algo delas e para elas.

Nesse momento, um dos professores participantes retomou a questão da estrutura organizacional da universidade, pois, segundo ele, funciona de uma forma que dificulta a construção coletiva. Para ele, acaba-se não conseguindo construir um espaço público, retomando o conceito da psicodinâmica, pois “a gente tem vários espaços e estamos sempre meio isolados nas nossas ilhas”. Segundo ele, os professores estão sempre envolvidos em muitas atividades ao mesmo tempo e acabam “não conseguindo dar conta de nada, de absolutamente nada”. Seguiu-se então uma discussão entre as professoras sobre planejamento. Segundo elas, há sempre muitas prioridades e elas ficam “apagando incêndio o tempo todo”. Além disso, também têm tido dificuldades de conciliar as agendas individuais à agenda coletiva, pois muitas vezes os compromissos de ambas se sobrepõem. O outro professor presente sinalizou que percebeu que realmente não é necessário negar os projetos individuais em prol do coletivo ou vice-versa, mas que talvez fosse importante definir com mais antecedência aquilo que será debatido coletivamente.

Outra professora disse que é preciso avançar e cumprir, pois havia um outro seminário que já estava sendo anunciado há algum tempo e, mesmo assim, os professores não conseguiram estar presentes. Uma outra professora mencionou que a construção de um espaço de reflexão e planejamento coletivo ainda não se constituiu

enquanto regra, como acontece nas reuniões de colegiado e departamento. “Ninguém marca nada para quarta à tarde”, por isso as pessoas ainda marcam outras coisas. Outra professora complementou e disse que sempre surgirão imprevistos no meio do caminho, mas pelo menos esse planejamento ajudaria a ter um norte.

Afirmamos que, quando compreendemos o trabalho enquanto atividade, sabemos que não há planejamento que dê conta do real do trabalho, mas uma coisa é lidar com os imprevistos e outra é basear todo um trabalho em imprevistos. A psicodinâmica vai afirmar que uma das condições favoráveis para um bom uso da inteligência criativa é exatamente que haja prescrições, ou combinados, pois é a partir dessas regras iniciais que se cria e recria o trabalho.

As professoras falaram muito sobre prioridades que mudam o tempo inteiro. Perguntamos, então, quem definia as prioridades. Um dos professores que participaram dos encontros disse que não é a universidade e que eles até tem uma certa autonomia para decidirem sobre o que não fazer, mas, mesmo assim, é como se alguém estivesse gritando: “Tem que terminar, tem que terminar, tem que terminar!”. Outra professora sinalizou que, mesmo com as cobranças externas por resultados, elas conseguem, sim, bancar quando querem e dizem: “Oh! Eu não quero isso”.

Em seguida, as professoras relataram que também sentem dificuldade de se planejar e se organizar coletivamente, porque não somente precisam avançar em seus combinados como também necessitam conhecer melhor os códigos institucionais, e isso também atrapalha o avanço das discussões. Segundo uma professora, “a gente não sabe o que é plano diretor, a gente não sabe o que é PCI, a gente não sabe o que é um RCC, o que é um Consuni, e isso faz toda diferença no nosso processo de trabalho!”.

Percebemos que, nesse encontro, as professoras se remeteram menos aos conceitos. Entendemos que elas estavam se apropriando da reflexão sobre seu próprio trabalho e aquele espaço estava sendo cada vez menos da pesquisa e mais delas. Notamos também isso quando sinalizaram que o passo de discutir a reforma curricular havia sido um avanço nessa tentativa de refletir sobre o trabalho. Além disso, já no final do encontro, informaram que queriam fazer uma discussão o dia inteiro para debater sobre o processo

de trabalho. Fomos convidados para estar presente, mas já não seria um encontro organizado pela pesquisadora, e sim pelas próprias professoras.

Infelizmente, dentre tantas tarefas e prioridades, elas não conseguiram avançar na proposta desse encontro para discutirem o processo de trabalho. Mesmo assim, pediram que estivessem presentes em um horário de alguma reunião, para ajudá-las de alguma forma a pensar em uma estratégia que tornasse a discussão possível.

Como a configuração dos encontros propostos pela pesquisa já tinha sido modificado a partir da iniciativa das próprias professoras e nós já estávamos encerrando o período de intervenção junto a elas, planejamos um último encontro com uma dinâmica diferenciada que as ajudasse a pensar mais um pouco sobre o trabalho e a continuar avançando em suas próprias discussões.

d) Quarto encontro

Depois de algumas trocas de *e-mail* e algumas necessidades de remarcação de datas solicitadas pelas próprias professoras, conseguimos realizar o encontro no dia 27 de abril. Como dissemos, o formato do encontro se modificou um pouco, pois já estávamos encerrando a pesquisa e as professoras sinalizaram o desejo de permanecer refletindo sobre o trabalho. Elas planejaram realizar um encontro o dia inteiro para pensar o processo de trabalho, mas não conseguiram, e pediram o nosso auxílio para ajudá-las a avançar nesse sentido. Optamos, então, por modificar um pouco a dinâmica do encontro. Iniciamos com uma dinâmica do dado. Nessa dinâmica, é entregue a cada participante dois dados, um com todas as faces preenchidas com as expressões “Faço” e “Não faço” e o outro com “Gosto” e “Não gosto”. O objetivo dessa dinâmica era fazer as professoras pensarem um pouco sobre as tarefas efetuadas que trazem prazer e aquelas que não trazem, bem como aquelas que são impedidas de fazer, mas gostariam de realizar.

As professoras começaram a dinâmica um pouco inibidas e dispersas. Algumas participantes ainda estavam chegando e outras estavam conversando com as colegas sobre outros assuntos. Mas funcionou como uma dinâmica de “quebra gelo” para a reflexão que seguiria no encontro. As participantes, de maneira geral, retomaram a

dificuldade de lidar com burocracias e tarefas administrativas e falaram sobre o prazer das atividades realizadas mais diretamente com os alunos. Falaram também sobre a insatisfação com a pouca objetividade no processo de trabalho, a grande quantidade de reuniões e a necessidade de terem de realizar algumas tarefas de casa. Aproveitamos para sinalizar para as professoras como algumas questões se repetiam e o quanto aquilo que às vezes vivemos isoladamente como uma dificuldade ou um prazer no trabalho também pode estar sendo vivenciado pelos colegas. Uma professora afirmou que considera que o trabalho já foi muito mais duro para ela, pois havia pouquíssimos professores e ela tinha muito menos possibilidade do que tem agora para não fazer o que não gostava.

Algumas professoras ainda estavam com conversas paralelas, então as convoquei mais diretamente para a discussão. Com o grupo já mais focado na tarefa, iniciamos a segunda dinâmica. Nesse segundo momento, foi solicitado às professoras que escrevessem em um papel sua maior dificuldade. Depois, recolheríamos esses papéis e redistribuiríamos de forma que ninguém ficasse com seu próprio papel e tentasse sugerir alguma solução para o problema do colega como se fosse o seu.

Essa segunda dinâmica foi um momento muito mais frutífero do que o da primeira tarefa. As professoras se identificaram muitas vezes com os problemas das colegas e também debateram mais intensamente sobre o que era colocado. Já na leitura da primeira dificuldade de uma colega, uma professora disparou: “Meu amiguinho... eu só posso pedir a ele que me abrace, a gente senta e chora”. A dificuldade relatada referia-se à falta de recursos para o bom desenvolvimento das atividades, e daí seguiu uma discussão sobre esse tema com a participação de muitas professoras.

Segundo elas, vão tentando encontrar “um jeito” de realizar o trabalho, mas isso tem um custo alto. Além disso, às vezes se deparam com situações que fogem a sua “capacidade de resolutividade”, mas mesmo assim sofrem, porque continuam a se cobrar e a serem cobradas. Relembramos uma fala colocada em um dos primeiros encontros, no qual uma professora falou de uma exigência interna e de uma exigência externa, fazendo referência a essa cobrança que não vem somente da universidade, mas do desejo das próprias professoras de realizarem um trabalho bem feito.

A discussão seguiu com a participação de diversas professoras, que foram mencionando diferentes pontos de vista sobre a dificuldade apresentada. Percebemos, assim como na primeira dinâmica, que aquilo que foi colocado como uma dificuldade, aparentemente por uma professora, era vivenciado pelo coletivo de maneiras distintas. Pensamos o quanto a proposta de se parar para pensar o trabalho é exatamente essa: debater e poder construir coletivamente o encaminhamento para tais questões.

Nesse momento, uma professora pediu a palavra para trazer um contraponto para o problema levantado. Ela expressou o quanto também tem percebido um descuido com aquilo que é conquistado, referindo-se à falta de cuidado com os espaços físicos que são compartilhados pelas professoras. Outras participantes concordaram e um dos professores presentes sinalizou que tal situação estava acontecendo exatamente pela falta de noção de pertencimento do grupo. Voltaram à questão de haver poucas oportunidades de compartilharem umas com as outras aquilo que têm feito e que estão “muito fragmentadas enquanto grupo”. As necessidades acabavam se configurando de maneira muito individualizada, sem considerar aquilo que era prioridade para o grupo em determinado momento. Junto a isso, mencionaram o excesso de tarefas que às vezes estava sendo um dificultador na construção de um tempo dedicado à formação, mais diretamente para aquelas que estavam realizando o doutorado, mas também associado a professoras que revelaram não ter tempo para estudar.

Outra queixa que surgiu entre elas foi a dificuldade de colocar as questões de trabalho que precisam ser debatidas sem isso ser tão “pessoalizado”. Para elas, há um certo receio de discutir o que precisa ser discutido e “não ter certeza se a colega vai cumprimentar no corredor no dia seguinte”. Um dos professores participantes sinalizou que era preciso aprender a “separar as competências de trabalho e as competências como amigo”, e outra ainda disse que “aquele outro, que é o outro porque pensa diferente de mim, vira meu inimigo”.

Retomamos a contribuição teórica da psicodinâmica do trabalho sobre a construção de regras comuns e sobre a confiança no trabalho, que diz respeito não necessariamente à amizade, mas ao fato de que se confia que o colega irá respeitar essas regras comuns construídas coletivamente e que, na ausência disso, é comum que as ações fiquem mais individualizadas e as análises, mais personalizadas. Perde-se com mais facilidade a

dimensão de que os debates no trabalho se dão primeiramente no registro do fazer, para depois atingir também o registro do ser. Sobre esse tema, as professoras identificaram que também havia mais de um papel apontando para esta como sendo a maior dificuldade vivenciada no trabalho. Em seguida, sinalizaram que o modo de falar com o outro também pode ser construído coletivamente como regra, mesmo que se respeite, dentro dessa construção, “o jeito de ser” de cada um.

Achamos interessante marcar certa mudança de posicionamento acerca de alguns conceitos. Em um primeiro momento, no segundo encontro, quando falávamos sobre a confiança no trabalho apresentada pela psicodinâmica e que esta não se referia àquela confiança que construímos em nossas relações pessoais, uma professora retrucou, dizendo achar algo “muito francês” e que no Brasil isso era mais complicado porque as relações são mais marcadas pelo afeto. Naquele momento, explicamos que não é que não poderia haver afeto nas relações de trabalho, mas que a confiança a que fazíamos referência estava associada ao respeito a certas regras comuns. Aqui já percebemos as professoras falando do quanto o modo de falar com o outro pode fazer parte da construção dessas regras, ou seja, o afeto também pode permear a construção de algumas regras comuns.

Logo após, iniciou-se uma discussão que de alguma maneira já tinha surgido em outros momentos da pesquisa de forma mais isolada, ou “velada”, e que agora as professoras se sentiram mais à vontade para debater. Dizia respeito a uma certa tensão existente entre os mais antigos, que estão no curso desde a implementação, e os mais novos, que foram chegando posteriormente no grupo.

Uma professora relacionou essa “cisão” existente entre professores “velhos e novos” com o papel que ela pegou na dinâmica “sobre a dificuldade de manter acordos prévios”. Para ela, essa dificuldade tem a ver também com essas modificações do grupo, pois, se há alguma separação “velada” entre elas, isso dificulta a construção de algo comum. Seguiu-se um momento de catarse, no qual o ânimo ficou um pouco mais exacerbado, mas as professoras puderam esclarecer alguns pontos que pareciam estar atravancando o relacionamento entre elas e a construção de algo comum. Disseram que consideravam algo tão importante de ser discutido que tinha até sido levantado como

possibilidade de pauta para a discussão do dia 23 de março (momento idealizado pelo grupo para debater as questões do trabalho, mas que acabou não se concretizando).

Segundo algumas participantes, foi muito difícil a chegada à universidade, pois logo tiveram que assumir cargos administrativos, dentre outras tarefas. Eram muitas demandas e ainda estavam se ambientando no local novo de trabalho. Já as professoras mais antigas afirmaram que não foi uma questão de “passar a bola”, mas estavam tão cansadas e assoberbadas com muitas tarefas que sentiam uma necessidade muito grande de compartilhar as funções.

Retomamos a colocação da psicodinâmica que afirma que, quando se perde de vista nas análises a organização de trabalho, é esperado que isso desemboque em conflitos pessoais e cada um acuse o outro e procure responsáveis pelas imperfeições do trabalho. Nesse caso, elas não estavam atentando para outros fatores, como o número reduzido de professoras no início do curso, que levou a um grande desgaste dessas profissionais, e a necessidade do tempo de ambientação dos professores novos, pois estavam assoberbadas e fatigadas com a quantidade de demandas e tarefas.

Não tiveram tempo para conversar sobre o trabalho. Como uma professora sinalizou logo no início da pesquisa, “o tempo da ação estava sempre tomando o tempo da reflexão”. Tanto as professoras mais novas se queixaram da dureza com que foram recebidas como as mais antigas apontaram para a dureza com que as mais novas recebiam as demandas. Não percebiam, naquele momento, que o que estava sendo duro primeiramente era o próprio processo de trabalho.

Finalizamos o encontro tentando entender com as professoras por que o encontro do dia 23, que elas tinham planejado para debater e refletir sobre as questões de trabalho, acabou não acontecendo. Algumas delas afirmaram que muitas estavam ausentes naquele período, outras apontaram para a dificuldade de fixar objetivos. De acordo com algumas professoras, não havia ficado muito claro o que exatamente seria discutido no encontro – para algumas, a reforma curricular; para outras, demandas diversas, como a que acabou sendo discutida no encontro, sobre a tensão entre os professores mais antigos e mais novos; e para outras ainda o encontro estava associado a uma tentativa de

um planejamento mais estruturado das atividades comuns. Outras ainda acharam difícil ter um coordenador entre as próprias professoras para conduzir a discussão.

Encerramos o encontro sem que as professoras conseguissem dar um encaminhamento efetivo para a questão de haver ou não novos encontros para refletir sobre as questões do trabalho. De qualquer forma, acreditamos que, durante e pesquisa, essas professoras tiveram a possibilidade de viver esse exercício de colocar o próprio trabalho em análise e avançar em algumas discussões que estavam dificultando o desenvolvimento do grupo e o fortalecimento do coletivo. Percebemos que muitas questões puderam ser colocadas em debate e novos fatores passaram a ser considerados ao se examinar as situações vivenciadas no trabalho.

Acreditamos que as professoras permanecerão com esse desafio de refletir sobre o próprio trabalho frente a tantas demandas, mas entendemos que a pesquisa contribuiu efetivamente para uma ampliação da reflexão sobre o modo como estavam vivendo seu trabalho. Fortaleceu uma ampliação das possibilidades para pensar em novas estratégias e encaminhamentos possíveis, colaborando para que novos modos de vida no trabalho se estruturam e se fortaleçam.

Encerramos o encontro, combinando que realizaríamos mais um com o intuito de trazer relatórios parciais sobre os encontros e para que pudéssemos validá-los juntos.

3.2.4. Devolutiva

Assim como coloca a psicodinâmica, tivemos dois momentos para validar o material junto aos participantes. Um primeiro se deu ao longo de toda a pesquisa e, no outro, nos propusemos a apresentar para o grupo uma análise parcial de todo o material. Como afirma Dejours (2004b):

O primeiro momento de validação é feito durante toda a pesquisa, por meio das elaborações, interpretações, temas e comentários, sendo, então, rejeitados ou retomados, eventualmente até aprofundados, com novo material de análise. Um segundo momento ocorre quando se desenvolve uma síntese dos resultados, observações e interpretações.

Marcamos um encontro para esse segundo momento de validação em maio de 2016, mas foi necessário que o reagendássemos algumas vezes. As professoras ainda estavam tendo dificuldades para articular um horário comum em meio a tantas tarefas.

Definimos, então, uma data em junho de 2016 e solicitamos que aquelas que não pudessem estar presentes fizessem um esforço de ler o material que seria apresentado no dia da devolutiva por *e-mail* e dessem um retorno, mesmo que por via eletrônica, sinalizando suas pontuações sobre o material.

Muitas professoras responderam por *e-mail* dizendo-se contempladas pelo material apresentado. Um dos professores participantes sinalizou o quanto achou importante “ler sobre as nossas atitudes”. Todas ressaltaram a importância da pesquisa e como foi “valiosa” para o grupo nesse momento. Como já sinalizado anteriormente, as participantes receberam nomes de flores. Grande parte delas também destacou por *e-mail* o quanto apreciou tal iniciativa não vista com tanta frequência em pesquisas acadêmicas.

A seguir, está a transcrição do *e-mail* de uma das professoras, devido à abrangência com que se refere à pesquisa e ao próprio grupo, e também por contemplar muito do que foi lido nos outros *e-mails* e percebido em conversas informais nesse momento final da pesquisa de campo.

Eu não estarei com vocês, mas gostaria de agradecer seu empenho e sensibilidade.

Utilizar nomes de flores foi extremamente sensível, considerando a fragilidade e possibilidade de se reinventar e de reflorescer deste grupo diante das adversidades, tempestades e temperaturas extremas que o exercício do Ser professor nos coloca.

Sei que a validação é coletiva, e embora possam surgir pequenos ajustes, gostaria de compartilhar com o grupo que me senti contemplada nas suas análises e na minha representação floral... rrsr Que outros trabalhos como o seu possam semear outras flores, em outros campos e fazer surgir primaveras intensas, vibrantes e belas.

Com carinho, Gérbera

No dia do encontro, estiveram presentes seis professoras. Esse campo de pesquisa possui uma singularidade, pois as participantes são também pesquisadoras. Por essa razão, logo no início, a discussão estava caminhando um pouco em termos teóricos. Algumas professoras estavam dando sugestões de como a análise poderia ser feita. Contudo, uma das professoras afirmou que não estava ali como professora pesquisadora, mas como participante da pesquisa. Outra professora afirmou que, se tiveram autonomia e foram convidadas para validar os dados, também gostaria de se sentir contemplada na forma como o material seria analisado. Explicamos que realmente construímos a análise daquele material com a participação delas durante todo o processo, mas realizar a discussão em termos teórico-metodológicos poderia enfraquecer uma discussão mais relevante para aquele momento, que era de pensar e falar sobre o próprio trabalho. A discussão seguiu-se então com o objetivo de falarmos sobre o material produzido a respeito daquela situação de trabalho.

Em termos de conteúdo, as professoras sinalizaram que se sentiram contempladas pelo material produzido nas análises. Também ressaltaram a importância da pesquisa e como foi relevante para o grupo o exercício de refletir sobre o próprio trabalho naquele momento. Foram mais sucintas em termos do conteúdo.

A discussão realizada no dia se deteve mais à forma, pois as professoras estavam pedindo algumas modificações em relação a isso. Solicitaram que o curso fosse apresentado na pesquisa como sendo somente de saúde em uma universidade pública federal no estado do Rio de Janeiro. Além disso, pediram que os trechos de falas transcritos apresentados no material final da tese passassem por uma “limpeza”, com a garantia da manutenção do conteúdo. O objetivo era evitar que aparecessem no texto final de análise vícios de linguagem, usados comumente na linguagem coloquial. Segundo elas, essas preocupações se justificavam, dentre outras coisas, pelo fato de a pesquisa ter sido realizada em uma universidade e que, eventualmente, seus resultados poderiam ser lidos por colegas e professores de outros cursos.

Acordamos que as mudanças solicitadas seriam feitas e encerramos o encontro, pois as professoras tiveram que dar início à reunião semanal. Nosso encontro durou cerca de 40 minutos. Duas professoras ainda vieram falar comigo informalmente quando eu já estava indo embora, agradecendo pela pesquisa e reafirmando novamente

sua relevância. Mesmo que não tenha sido um momento tão frutífero quanto outros para discutir sobre a análise do trabalho, consideramos um momento de fechamento e validação importante junto às professoras.

Capítulo 4. Encontro de saberes sobre o trabalho docente

Assim como no percurso metodológico, buscamos na análise seguir algumas diretrizes que consideram o ponto de vista da atividade. Não nos propusemos a considerar um único saber que pudesse explicar a situação estudada, mas como o encontro de saberes poderia ampliar a reflexão sobre o modo como essas professoras estavam vivendo o trabalho.

Nouroudine (2002) propõe uma distinção entre três aspectos da linguagem que revela tal complexidade e que pode nos auxiliar em nossas análises. São aspectos da linguagem que estão em estreita ligação como práticas languageiras na situação de trabalho considerada de uma maneira global. Percebê-las nessas diferentes nuances nos ajuda a entender a complexidade da linguagem no trabalho. Ele apresenta a ‘linguagem como trabalho’, a ‘linguagem no trabalho’ e a ‘linguagem sobre o trabalho’.

A linguagem como trabalho, segundo este autor, é aquela do fazer; inscrita e implicada na atividade. Assim como a própria atividade, ela guarda em si sua complexidade, e seu processo de exteriorização e de explicitação passa por um esforço necessário de distanciamento, de elaboração e de expressão. Como vimos, a perspectiva ergológica aponta que a relação com a linguagem e o trabalho é sempre complexa. Às vezes, o trabalhador não se dá conta de tudo o que está gerindo e acredita que não há nada a dizer, ou, ao contrário, percebe tamanha complexidade e acha que é complicado demais para falar. Por essa razão, construímos nossa análise com o auxílio de diferentes métodos que nos ajudaram a ter acesso à atividade.

Para Nouroudine (2002, p. 26), a complexidade do trabalho se mistura à complexidade da linguagem que guarda em si também diferentes dimensões. Por isso,

no exame das situações de trabalho, não se analisa a linguagem unicamente como discurso pré- ou pós-experiência, mas sim como parte da atividade em que constituintes fisiológicos, cognitivos, subjetivo, social etc., se cruzam em um complexo que se torna ele próprio uma marca distintiva de uma experiência específica em relação às outras.

Dessa forma, orientamos a análise sem pretender eclipsar a atividade ou explicar uma realidade, mas como uma possibilidade de incluir a noção de atividade nas análises e ampliar a compreensão acerca da situação de trabalho estudada.

Este autor também traz a noção da ‘linguagem no trabalho’. Esta estaria articulada à situação de trabalho e, por isso, pode apresentar componentes bem próximos à atividade como também alguns mais distantes, orientando-se também pelas dimensões social, econômica, jurídica, artística etc. Diz respeito a uma linguagem circundante à atividade. Por isso a importância também dos saberes em ‘desaderência’ (DURRIVE, 2011) com a atividade. Normas antecedentes e saberes protocolares que auxiliam na compreensão da experiência e que buscamos ter acesso por meio da elaboração do capítulo teórico e de contextualização do Ensino Superior. É o vai e vem que aponta a perspectiva ergológica. Como afirma Nouroudine (2002, p. 23):

a ergologia, tomando por objeto de pesquisa e de intervenção as atividades humanas, aborda por isso mesmo a situação de trabalho dentro de uma dimensão antropológica em que os determinantes mais próximos da atividade se relacionam dialeticamente com os determinantes mais distanciados.

Por essa razão, em nossas análises, convocamos os saberes acerca do trabalho compreendido enquanto atividade, acerca do trabalho docente no Ensino Superior público e também aqueles produzidos na atividade pelos trabalhadores.

Nouroudine fala ainda da linguagem sobre o trabalho e, dentro dessa perspectiva, afirma que esta não é exclusividade do pesquisador. Existe a linguagem sobre o trabalho produzida pelo pesquisador e aquela produzida pelos protagonistas do trabalho, sendo que ambas são importantes e se retroalimentam. De acordo com este autor, “a pesquisa de uma ‘linguagem sobre o trabalho’ adequada em relação ao seu ‘objeto’ passa pela realização de um processo dialógico e dialético em que duas linguagens se confrontarão para ‘co-laborar’ uma ‘linguagem sobre o trabalho’ de um novo gênero” (NOROUDINE, 2002, p. 28). É o saber protocolar, dos conceitos mais

estabilizados que devem estar em diálogo constante com o saber da experiência de trabalho. Como afirma Schwartz (2010, p. 137),

os conceitos não antecipam tudo, é sempre necessário esse olhar sobre a atividade. Contudo, precisamente, trata-se de ‘compreender o trabalho’, e isso quer dizer que se tem necessidade também de conceitos! Precisa-se de conceitos para melhor compreender sua própria experiência de trabalho, caso contrário ela não se liberta de tais limitações.

Buscamos colocar em movimento na análise o DD3P. Fazendo um movimento em espiral onde os conceitos ajudam a pensar a experiência e a experiência também auxilia na ampliação da compreensão teórica acerca do trabalho. É o terceiro polo que faz a ponte entre esses saberes e permite que o diálogo entre conceito e prática possa realmente acontecer, valorizando os saberes protocolares, mas também aqueles construídos pelos trabalhadores em atividade. Ao realizar a análise dentro dessa perspectiva, entendemos que a experiência pode ser enriquecida com o auxílio dos conceitos e também pode nos ajudar a repensar nossos saberes sobre o trabalho. Buscamos, assim, utilizar os conceitos como mais uma ferramenta de auxílio para pesquisadores e trabalhadores pensarem nas questões acerca do trabalho e não para explicar a situação de trabalho ao trabalhador a partir dos conceitos.

Além disso, esses conceitos não foram trabalhados sem os trabalhadores após a coleta. Esta não ocorreu dissociada da análise. Buscamos desenvolver a análise ao longo do processo junto com as trabalhadoras. As observações e conversas já eram levadas desde o início para nosso grupo de pesquisa e discutidas para pensarmos juntos, o que parecia ser importante de retornar para o grupo. No primeiro encontro, apresentamos essa análise parcial do primeiro momento e, então, naturalmente algumas questões foram ganhando mais força e outras nem tanto.

Assim se seguiu também ao longo dos encontros. Transcrevíamos o encontro que era analisado junto ao coletivo de pesquisa e pensávamos alguns conceitos que pudessem ser interessantes para refletir sobre aquelas questões que tinham surgido. No encontro, as trabalhadoras também tinham a oportunidade de analisar as questões que

havia surgido e discuti-las com a contribuição dos conceitos que levávamos para auxiliar na reflexão sobre a situação de trabalho. Dessa maneira, também as próprias professoras no movimento da discussão e do debate iam dando novos contornos para análise fortalecendo aquilo que consideravam mais importante de ser discutido e aprofundado.

Segundo a psicodinâmica do trabalho, o coletivo de pesquisa percebe que suas interpretações estão corretas quando estas levam à adesão dos trabalhadores que se reconhecem no material apresentado e porque o material permite o surgimento de uma série de comentários que não apenas confirmam as análises, mas também as enriquecem.

Buscamos, assim, realizar essa dialética entre coletivo de pesquisadores e coletivo de trabalhadores na construção da análise. Dessa forma, buscamos não criar categorias ou temas isolados, mas elaborar questões que foram ganhando força para o grupo ao longo do processo. Estas não surgiam a partir dos conceitos, mas se misturaram com aquilo que era produzido na própria experiência. A partir de cada uma destas questões, desenvolvemos eixos de discussão que giravam em torno da questão mais central. Ressaltamos que, o título de alguns eixos foi formulado, inclusive, a partir de falas das próprias trabalhadoras que surgiram ao longo dos encontros, apontando para essa construção de análise compartilhada. Norteamo-nos por aquilo que coloca a psicodinâmica do trabalho quando afirma que

o material é o resultado de uma operação efetuada naquilo que foi antes discutido pelo coletivo. Esta operação trata do que foi dito, do que pode ser reconhecido como 'palavra', isto é, o que é uma formulação original, viva, que nos toca, engajada, subjetiva, vinda do grupo de trabalhadores (DEJOURS, 2004b, p. 148).

Entendemos que construir a análise junto com as professoras também foi importante para a construção da demanda social (DEJOURS, 2004b), pois aquelas questões que inicialmente eram vividas e percebidas de forma muito individualizada no início da pesquisa puderam, nesse processo de análise do trabalho, ser compartilhadas,

ganhando novos contornos e sentidos. Acreditamos que esse movimento potencializa o surgimento de novos encaminhamentos possíveis e de novos modos de se relacionar com o trabalho. Percebemos que esse movimento só é viável quando os trabalhadores se tornam coparticipantes do processo de desenvolvimento da análise do material, se reapropriando de suas realidades de trabalho. Uma análise que se propõe a considerar o ponto de vista da atividade não pode excluir aqueles que estão na atividade desse processo, correndo-se o risco de não perceber os verdadeiros problemas e, portanto, permanecer mais distante dos desvios e de novos caminhos possíveis.

Buscamos também, dentro do possível, não apresentar falas descontextualizadas para ilustrar a questão da situação de trabalho em discussão. Procuramos trazer diálogos contextualizados que mostrassem também um pouco da dinâmica na qual os debates se construía. Em alguns momentos, utilizamos o recurso [...], pois às vezes uma discussão em um encontro começava em torno de uma questão, surgiam outras e depois a questão retornava. E também utilizamos o recurso (...) quando o trecho não foi transcrito na íntegra, a pedido das próprias professoras que disseram, na devolutiva, que preferiam que o texto não aparecesse com vícios de linguagem, mas com a garantia de manutenção do conteúdo e sentido exposto.

Partindo dessa base epistemológica, definimos algumas questões que foram se tornando mais potentes nesse processo de construção junto com as docentes e procuramos trabalhá-las dentro dessa perspectiva apresentada. Foram elas: sobre as construções coletivas no trabalho; sobre as dramáticas do uso de si no trabalho; e sobre o tempo ou sobre os tempos no trabalho. Os apresentaremos a seguir.

4.1. Sobre as construções coletivas no trabalho

*E se você puder me olhar
E se você quiser me achar
E se você trouxer o seu lar
Eu vou cuidar, eu cuidarei dele
Do seu jardim
Eu vou cuidar, eu cuidarei muito bem dele
Eu vou cuidar
Eu cuidarei do seu jantar
Do céu e do mar, e de você e de mim
Titãs – Cegos do Castelo*

Compreendemos a construção de espaços coletivos no trabalho não somente como algo físico, mas como a possibilidade de compartilhar saberes e experiências; onde seja possível o desenvolvimento de debates e encaminhamentos que passem também pela dimensão coletiva. Essa questão esteve presente desde que chegamos ao campo de pesquisa e apareceu de diferentes formas ao longo do processo de análise do trabalho.

O curso onde realizamos o estudo é relativamente novo, tendo iniciado suas atividades em 2009. As professoras, avaliando a sua mobilização para implementação e desenvolvimento do curso, sinalizaram que têm conseguido “crescer para fora”, ou seja, elas alcançaram o aumento do número de professores e conseguiram ocupar novos espaços físicos na universidade, além de outras conquistas que têm permitido a expansão e o fortalecimento do curso. Porém, apontaram para algo a que chamaram de “dificuldade de crescer para dentro”, ou seja, estavam tendo dificuldades de se fortalecer coletivamente e de construir espaços de debate e compartilhamento das experiências de trabalho.

Queixavam-se de não conhecer o trabalho umas das outras e afirmavam que havia tantas coisas para deliberar e burocracias para enfrentar que estavam tendo mais espaço de “ação do que de reflexão”. No trecho a seguir, utilizado para iniciar essa discussão, foi um dos momentos, dentre muitos outros, em que as professoras apontaram para tal dificuldade.

[Trecho de diálogo ocorrido no primeiro encontro sobre o trabalho]

Pesquisadora: Vocês acham que tem sido possível construir algo coletivo, um espaço singular aqui na universidade?

Acácia: Então, eu acho que em termos de curso, eu acho que a gente faz esse espaço singular. Agora, enquanto coletivo... Eu acho que a gente ainda não conseguiu esse espaço singular de politização do coletivo, eu acho que a gente compartilhar as ações de trabalho, tu pega essa comissão, tu pega essa, isso é importante porque você divide, né? A sobrecarga de trabalho. Mas isso não está sendo suficiente para criar assim uma sensação de pertencimento, sabe assim? Eu tenho um GRUPO de trabalho. Eu acho que isso a gente ainda...

Tulipa: Isso que você está trazendo que a gente está vivendo, o grupo não consegue se organizar nos núcleos¹⁵.

Gérbera: Aham... Isso é muito expressivo. Isso é sintomático.

Tulipa: A gente não consegue assim... A gente já está com esta proposta há mais de um ano... A gente não está conseguindo se organizar em grupos... Então... Eu acho que a gente tem que cuidar disso. A gente está fazendo muitas coisas, mas a gente não conseguiu chegar nisso ainda.

Nesse diálogo, ao serem perguntadas pela pesquisadora se conseguiam construir um espaço singular na universidade, elas afirmaram que percebiam como o curso era percebido como diferente por outros cursos, em termos de conquistas, mas ainda não conseguiam perceber o mesmo fortalecimento entre elas. Citaram, como exemplo, a questão dos núcleos, que se tratava de uma iniciativa do curso de criar pequenos grupos de discussão entre professores que dessem disciplinas que tratassem de temas transversais, que de alguma forma conversassem, mas sinalizavam o quanto até esse pequeno passo em termos de discussão e construção coletiva estava sendo difícil de realizar.

Ao longo da pesquisa, fomos percebendo os obstáculos para essa construção coletiva, bem como os avanços e pontos de vista diferentes entre as próprias professoras. Apresentaremos a seguir alguns eixos de discussão que nos pareceram importantes para ampliar a reflexão sobre o modo como as professoras estavam vivendo essas construções coletivas no trabalho. Nesse exercício de análise, que dificuldades e possibilidades foram surgindo? Pareceu-nos um debate importante tanto para trabalhadores como para pesquisadores, pois permitiu que ampliássemos a compreensão acerca de tal questão.

Chicotinho queimado é muito bom, quem olhar pra trás leva um beliscão

¹⁵ Os núcleos são uma tentativa do curso de implementar pequenos grupos que tenham afinidade em suas áreas de conhecimento dentro do curso e possam trocar informações e avançar em suas pesquisas.

Desde os primeiros contatos com o campo de pesquisa, um tema aparecia como mal resolvido e estava sendo fruto de conflitos e desentendimento entre as professoras. Tratava-se dos cargos de gestão, denominados dessa forma pelo próprio grupo. Esses cargos diziam respeito às tarefas administrativas realizadas nas funções de chefe e vice de departamento, coordenador e vice do curso, coordenador de estágio e coordenador de extensão.

O título dado a este eixo de discussão foi trazido por uma professora em um dos encontros ao se referir ao que sentia nas reuniões de passagem de cargo. Segundo ela, parecia como na brincadeira infantil, onde as crianças são colocadas em roda enquanto uma delas corre pelo círculo com um objeto na mão. Em um determinado momento, a criança deve largar esse objeto atrás de outro colega e correr o máximo que puder para pegar o lugar onde a outra estava sentada. Como ela disse em uma reunião, “parece chicotinho queimado e, se cair atrás de mim eu, vou correr muito para não ser a próxima”. Outra professora em uma conversa afirmou: “É isso, eu vou te dizer, eu acho que é nosso maior problema. [...] Eu acho que isso ficou amarrado. Isso ficou que é uma doença”.

O cargo era percebido como fonte de desprazer e adoecimento. As professoras se queixavam por se sentirem sobrecarregadas com muitas tarefas, além daquelas que já precisavam desempenhar. Como uma das professoras disse, “é um cargo com muito trabalho e pouca pontuação” em termos de avaliação, então não se pode deixar de realizar as outras tarefas. Além disso, precisavam também estar em diversos espaços tensos na universidade, onde sempre era preciso brigar por novos locais físicos para atuar e dialogar com valores e perspectivas muito distintos, o que, segundo elas, também era fonte de desgaste. Em uma ocasião, durante as observações, encontrei com uma professora que estava na coordenação na época. Ela estava quase sem voz e muito angustiada após ter saído de uma reunião com coordenadores de outros cursos. A situação em questão dizia respeito ao posicionamento em relação ao corpo discente, que tinha deliberado por uma greve sem que esta estivesse submetida às decisões de greve do corpo docente. Segundo a professora, a forma de enfrentamento diante disso por parte da maioria dos outros professores presentes era muito diferente daquilo que

acreditava e a possibilidade de discutir outros pontos de vista não era de fácil encaminhamento.

Como já foi dito, o curso é novo e começou quase sem qualquer estrutura. Segundo uma das professoras, é preciso lutar para existir, “um curso novo como o nosso, se não tomar cuidado, acaba morrendo”. Todas as professoras precisavam lutar por esse espaço e reconhecimento, mas parecia que, para aquelas que estavam nos cargos administrativos, isso ficava ainda mais intenso. Principalmente para as que estavam nas funções de departamento e coordenação do curso.

Houve uma tentativa por parte das professoras de dividirem as tarefas administrativas do departamento por meio de assessorias e comissões, como é possível observar no Anexo 1. Em alguns momentos, falavam da vontade de construir uma gestão participativa, mas ainda pareciam relacioná-la muito a uma divisão de tarefas. Questionamo-nos, então, se seria possível construir uma gestão compartilhada que não levasse em consideração somente a divisão de tarefas, embora acreditemos que isso já seja um avanço importante. Segundo a perspectiva que adotamos neste estudo, entendemos que é possível e necessário, pois todo trabalhador vive debates, efetua encaminhamentos, faz escolhas no seu cotidiano de trabalho para preencher lacunas imprevisíveis e imprescritíveis entre aquilo que se pede e aquilo que a situação demanda.

No entanto, muitas vezes, o próprio trabalhador e também os seus pares não percebem a quantidade de variáveis que estão gerindo para que o trabalho aconteça. Ficam mais conscientes do trabalho prescrito e não dão a devida atenção para as muitas contribuições feitas para que o trabalho se efetue. O que percebemos, em alguns momentos, é o quanto essa dimensão gestonária parecia estar pouco clara na compreensão que essas professoras tinham sobre o próprio fazer. Pareciam tomar o fazer como dado, como prescrição, e não como resultado de debates e encaminhamentos feitos por cada um ao realizar sua atividade. Em uma conversa com uma professora, pergunto por que ela escolhe fazer as coisas de determinada forma, ao que ela prontamente responde: “Ué, mas é como tem que ser!”, sem atentar talvez para o fato de que aquele “jeito de ser” é fruto de inúmeros debates e encaminhamentos.

É importante, então, lançar um olhar sobre seu próprio fazer e para o fazer do outro, atentando para essa dimensão de negociação e escolhas, compreendendo o trabalho enquanto atividade e criando espaços para compartilhar e debater fazeres, saberes, dificuldades e estratégias, que estão sendo construídas e reconstruídas no trabalho. Observamos também que esse departamento apresentava outra peculiaridade quando comparado a alguns outros departamentos de universidades públicas federais. Em outras situações, é comum haver um certo distanciamento entre subáreas dentro de um mesmo curso por diferentes razões que não nos propusemos a colocar em análise neste estudo. Contudo, nesse curso, notamos que todas as professoras efetivas se encontravam semanalmente nas reuniões e, como afirma uma delas, tentavam fugir dos “especialismos” e desse distanciamento. Pareciam se incomodar com o fato de as reuniões serem somente “administrativas e deliberativas”, sinalizando, talvez, para a importância de se considerar outras dimensões no trabalho, além das normas e regras técnicas. Há também dimensões subjetivas e políticas a serem consideradas.

A psicodinâmica do trabalho vai dizer, inspirada pela psicanálise freudiana, que há o trabalho no sentido de *poiesis* e o trabalho no sentido de *Arbeit*. A *poiesis* é o trabalho de produção “como ação dos indivíduos sobre o mundo com vistas à sua transformação” (DEJOURS, 2012b, p. 72). Contudo, ao viver a experiência afetiva de encontro com o real do trabalho, isso se converterá para o sujeito como enigma e fonte de excitação que exigirá uma tradução. Essa tradução da provação do real possui uma resistência externa (a resistência do mundo), mas também prova uma segunda resistência que é interna: uma exigência de trabalho psíquico interno.

Para Dejours (2012b, p. 72), “a invenção da solução a permitir ao sujeito de sobrepujar o obstáculo que o mundo contrapõe ao seu domínio converte-se em exigência de trabalho, agora entendida como exigência de um trabalho psíquico interno de ‘desenvolvimento’ e de ‘progresso’”. Para este autor, é ao preço desse trabalho (*Arbeit*) que nascem as habilidades profissionais, e elas não podem nascer sem essa transformação de si. Portanto, podemos dizer que o trabalho começa com objetivos de produção, *poiesis*, mas ele atinge também a subjetividade ao exigir um trabalho psíquico interno, o *Arbeit*. Por essa razão, o trabalho também leva a uma ampliação da subjetividade do trabalhador – em termos de desenvolvimento, e não só a transformação

do mundo. Junto a isso, há também a dimensão política no trabalho, expressa de duas formas: nas escolhas que cada um faz ao gerir imprevistos e também como fruto da atividade deontológica que leva à construção de regras comuns.

Pensar e refletir sobre o trabalho como atividade é compreendê-lo em suas dimensões técnicas, subjetivas e políticas. É necessário considerar todos esses aspectos ao se pensar em um gerenciamento que se pretende eficaz. Ao desconsiderar algum deles, se pretende amputar algo que não vai deixar de existir e impactar nas ações que se propõem no trabalho.

É importante salientar ainda que, nessa situação específica, diferente de outras formas de gerenciamento, o 'chefe' é também um par que, em uma frequência de dois anos, deixa de ser 'chefe' para que outro colega assuma a função. Em outras situações, é comum que o chefe fique nessa função por um período maior de tempo e dificilmente volta a ser par tendo de transitar nessas duas posições hierárquicas. Nessa situação, a distância entre a chefia e os subordinados está mais esgarçada, diluída.

Além disso, não se deixa de ser par ao se tornar chefe, pois continua a fazer as mesmas tarefas de antes de se tornar chefe de departamento ou coordenador do curso. Às vezes, com uma ou duas disciplinas a menos, mas nunca se paralisam totalmente as outras funções. Por isso, considerar o ponto de vista da atividade nessa situação não é somente considerar o trabalho do outro enquanto atividade, mas também o seu próprio trabalho, que diz respeito à atividade do outro, mas também à sua. Todos desempenham e vivenciam a atividade docente.

Entendemos que, no caso dessas professoras, a dificuldade na construção da dinâmica comum não se deu por chefes autoritários que os enxergavam como simples executores do próprio trabalho, mas que talvez elas mesmas, estando ou não na função de chefia, não estavam atentando para tal complexidade. Ou, se estavam, não conseguiam construir espaços para compartilhamento, debate coletivo e, conseqüente, construção de algo comum, de forma que o próximo que assumisse a chefia também já estivesse inscrito nessa organização coletiva.

Essa construção comum nunca cessa de acontecer, pois o trabalho é vivo; novas situações surgem e demandam os trabalhadores de formas diferentes, tornando-se

necessário novamente debater e pensar junto. O que se coloca como contribuição é a possibilidade de pensar o trabalho a partir da perspectiva da atividade, entendendo e considerando esse debate com suas diferentes dimensões e essa construção que nunca cessa de acontecer.

Além disso, não é somente por não se dar conta dessa complexidade que o trabalhador por vezes não compartilha suas estratégias e inovações. Não se pode esquecer que o trabalhador está fugindo à regra, não por indolência ou descaso – o que também pode ocorrer –, mas, nesse caso, estamos nos referindo àquela criação e transgressão necessária para que o trabalho aconteça, para preencher lacunas entre o trabalho prescrito e o trabalho real, gerindo imprevistos não pensados pela organização.

Segundo a psicodinâmica do trabalho, ao compartilhar essas estratégias, o trabalhador corre riscos. Riscos de não ter sua ideia compreendida ou aceita pelos demais, riscos de sua decisão não ter sido a melhor, ou, em alguns casos, pode ter a ideia até mesmo roubada. Mas, a despeito de todos os riscos, a construção coletiva no trabalho só é possível quando há a inscrição do uso das inteligências individuais em uma dinâmica coletiva comum. Sem isso, há o risco de incongruências, problemas de comunicação e, no limite, o caos.

Cogestionamento ou congestionamento

Em uma das reuniões que observamos, um dos professores participantes, ao apresentar um trabalho da comissão de estágio, fez um jogo de palavras interessante e questionou se o grupo estava vivendo um cogestionamento ou um congestionamento.

Acreditamos que esse professor estava chamando a atenção exatamente para aquilo que Dejours coloca como risco, quando cada um faz um uso muito individualizado de sua capacidade inventiva no trabalho. Na tentativa de criar uma gestão participativa somente por meio da distribuição de tarefas, sem atentar para a gestão que cada um faz de sua própria atividade, estava havendo um congestionamento, ou seja, as professoras estavam tendo dificuldade de se entender e de compreender o que estava sendo feito e/ou como estava sendo feito. Queixavam-se de não saber o que o

outro estava realizando, como é possível exemplificar no seguinte trecho de diálogo ocorrido no primeiro encontro:

[trecho de diálogo do primeiro encontro]

Tulipa: Eu acho que esse é um grupo superpotente e a gente nem consegue conhecer o que os outros estão fazendo. A gente fica, “mas ele está fazendo isso? Mas eu não sabia, eu não tinha ideia!”. Nós falamos “Poxa, eu tenho um professor lá na minha universidade – no curso que eu trabalho, que faz isso...”, a gente não consegue fazer isso. A gente sabe muito pouco sobre o que os outros estão fazendo. Então, a gente acaba vendo no outro aquele que não chegou na hora à reunião, aquele que não quis pegar determinada comissão, aquele que não sei o quê, mas a gente não tem clareza do que as pessoas estão fazendo.

Flor de Lis: A gente sabe muito pouco sobre o que o outro faz por uma questão muito simples. A gente sabe muito das questões administrativas, nossas reuniões são muito deliberativas, porque a gente precisa muito; executamos muito. Mas eu sinto muita falta dessa oportunidade de troca.

[...]

Gérbera: Indo um pouco nessa direção do que a Tulipa falou, de uma coisa que ela já falou em outra ocasião e que considerava importante, é que o grupo olhasse para o que a gente tem feito, nosso direcionamento, nosso caminho. Porque o negócio estava tão difícil, as reuniões estavam tão difíceis, que cada um estava procurando outros caminhos para tornar o trabalho possível. (...). Ela sinalizou sobre essa importância do grupo crescer pra dentro. (...). Essa hoje tem sido minha principal dificuldade. Eu não tenho dúvidas das nossas conquistas, de quanto esse grupo cresceu. (...). Mas esse grupo para mim, eu vou na direção do que a Tulipa falou, esse grupo tem trabalhado somente pelo vínculo afetivo, a gente não é parceiro de trabalho, a gente ainda não tem essa noção. (...). Eu me relaciono com a Lírio, então eu vou fazer um par na gestão com ela. Eu não tenho a menor dúvida de que ela topou pelo vínculo de amizade. Então eu acho que a gente tem operado muito mais pelo vínculo afetivo do que como parceiro de trabalho, no sentido de reconhecer o que o outro faz. “Poxa, esse cara faz uma coisa que eu não faço, ele é bom e acho que ele pode contribuir”. Eu acho que até por a gente desconhecer de que grupo a gente está falando, quem somos nós enquanto grupo, eu acho que isso tem ficado superdifícil.

Apesar de reconhecerem o crescimento enquanto curso – o que algumas professoras sinalizaram como “crescer para fora” –, apontavam, ao mesmo tempo, para uma dificuldade em “crescer para dentro”. Como é possível observar no trecho do diálogo transcrito anteriormente, esse espaço de troca e de conhecer o fazer do outro estava sendo escasso e absorvido pelos processos burocráticos e administrativos. As professoras pareciam apontar para a dificuldade de conhecer e reconhecer esse outro no trabalho, que, como sabemos, não executa somente aquilo que é solicitado, mas faz escolhas, arbitra e recria o trabalho a partir das condições que encontra e a partir daquilo que considera como aspectos importantes para viver no trabalho.

As professoras expressaram mais claramente a dificuldade de conhecer o fazer do outro talvez em dimensões até mais objetivas do trabalho, em termos de projetos realizados e áreas de atuação. Mas compreendemos que o trabalho se articula a outros aspectos que não podem ser desconsiderados e entendemos que tanto as dimensões técnicas como a políticas e subjetivas podiam estar levando as professoras a esse congestionamento mencionado por elas.

A psicodinâmica vai falar da importância do espaço público de discussão para articulação no uso das inteligências e para construção de regras comuns no trabalho. É o momento em que as modalidades de trabalho individual são colocadas em comparação e discussão para que o coletivo decida quais devem ser incorporadas e quais devem ser proscritas. Segundo essa teoria, todo trabalhador faz uso de uma inteligência no trabalho denominada de inteligência da prática ou astuciosa. Essa capacidade inventiva é sempre solicitada quando o trabalhador se depara com o trabalho real.

Para Dejours (2012b), o trabalho é um espaço potente para o desenvolvimento da política e da emancipação. Há uma importante dimensão política que estará presente tanto no registro individual, quando o trabalhador faz uso de sua inteligência e recria o meio de trabalho imprimindo suas contribuições, como também no registro coletivo pelo viés da deontologia do fazer, ou seja, por meio da construção de regras comuns, concretizadas nesse espaço público de discussão.

Contudo, o cenário atual tem feito muitos duvidarem disso, pois, segundo ele, o espaço da política é cada vez mais escasso entre os trabalhadores e “se observa um recuo sensível efetivo nos interesses pela emancipação. E ainda, a desesperança social ocupa um espaço a cada dia com mais estrondo: agravação da violência na polis, aumento das patologias mentais ligadas ao trabalho, suicídio”. (DEJOURS, 2012b, p. 185). Esse cenário tem dificultado as defesas em prol do espaço de trabalho como também uma possibilidade de experiência política e emancipação. Porém, ao analisar o trabalho por esse viés proposto pelas clínicas do trabalho, é que se resgata essa oportunidade de pensá-lo em suas dimensões políticas, não como algo inviável, mas como um desafio que precisa ser pensado com seus obstáculos e suas possibilidades.

Para se evitar essa desestruturação dos coletivos, é preciso discutir encaminhamentos e pensar o fazer e o viver no trabalho coletivamente. Percebemos que essas professoras sentiam falta desse espaço e que as reuniões semanais ocupavam outro lugar, com pautas sempre cheias de questões importantes para serem deliberadas, sobrando pouco tempo para outros debates e articulações importantes para o trabalho. Como afirma uma das professoras, as reuniões são sempre “densas, tensas e intensas”.

Podemos notar, ainda, como não basta estar junto para conseguir construir um espaço coletivo. Foi interessante perceber como, por exemplo, a dinâmica dos encontros sobre o trabalho foi diferente daquela observada nas reuniões, apesar de estarmos reunidos na mesma sala, com a mesma disposição de cadeiras e o mesmo grupo de professoras que frequenta as reuniões semanais. Acreditamos que, nos encontros, outras dimensões ganharam relevo e puderam ser colocadas em debate. As professoras começaram a refletir e debater sobre quais questões poderiam estar levando a viver o trabalho daquela maneira. Começaram a colocar a organização do trabalho em análise e debater encaminhamentos, dificuldades e possibilidades.

Além disso, percebemos que, apesar de se expressarem sobre a importância de refletir sobre o que tem sido feito e conhecer mais o outro no trabalho, mesmo considerando que esse isolamento tem gerado desencontros e congestionamentos, ainda assim estava sendo difícil criar esse espaço. Ao longo da pesquisa junto às professoras, fomos percebendo alguns dos fatores que pareciam estar contribuindo para isso e

dificultando a construção de espaços coletivos. Um desses fatores dizia respeito ao ‘excesso de tarefas’.

Como vimos no capítulo desta tese que apresenta o contexto histórico do Ensino Superior público no Brasil, existe uma lógica na qual o professor é percebido como alguém que trabalha pouco e, somado a isso, temos a lógica neoliberal que propõe universidades públicas mais enxutas, com menos recursos humanos desempenhando mais tarefas. Esse cenário vem levando à elaboração de políticas que têm feito com que o professor atualmente assuma um número cada vez maior de tarefas. Dentre as tarefas de ensino, pesquisa e extensão, ainda precisam atender a muitas demandas administrativas e burocráticas do curso e também dos seus próprios projetos acadêmicos, como a participação em editais para disponibilização de recursos, que demandam também elaboração de relatórios, prestação de contas etc.

Segue trecho de diálogo do primeiro encontro, quando discutíamos sobre as possibilidades de construir algo comum:

Crisântemo: Eu tenho consciência de que eu não dou conta de fazer tudo, por mais que eu trabalhe infinitamente, que eu acorde de madrugada, que eu perca o sono, que eu não cuide da minha filha, que eu não faça nada direito na minha vida pessoal, eu não dou conta de chegar nem perto de atingir o que se exige de mim. (...) Essa sensação de nunca estar completo, de nunca fiz, eu nunca pesquisei o tanto que deveria, e é projeto, publicação, e aula e aluno e TCC, e tudo, e gestão, comissões, não tem como dar conta! Isso eu acho que traz muito sofrimento...

[...]

Tulipa: É todo dia, será que um dia eu vou conseguir acabar com todos os e-mails da minha caixa? Isso nunca aconteceu, nunca. Ontem cheguei tardíssimo, aí eu pensei, não, não vou abrir. Aí hoje de manhã eu acordei, olhei o celular e falei ‘não, não é possível!’, eu já tinha 40 e-mails. Ontem só tinha três, tem 40 e-mails! Como é que pode? Então assim, isso gera essa angústia de não é possível, que tem 40 coisas que podem ser coisas importantíssimas.

Notamos, durante a pesquisa, o quanto as professoras estavam sempre correndo. Queixavam-se de terem, o tempo todo, muitas demandas importantes e coisas urgentes para serem resolvidas. Era muito comum vê-las almoçando nas reuniões ou nos encontros que realizamos. Relatavam sobre a vontade de realizar um bom trabalho, da própria exigência que se impunham para que tudo fosse realizado, mas do sofrimento por ter a impressão de que nunca conseguiriam atingir o que se esperava delas. Em uma conversa com uma professora, no período de observações, ela diz: “Como é que faz, me diz? Quando você tem uma pilha de coisas importantes para resolver e você sabe que não vai dar conta”. Todo esse emaranhado de tarefas a serem realizadas pareceu ser um dos pontos de dificuldade na construção de espaços coletivos para pensar e debater o trabalho. Com tantas coisas para fazer, sobrava pouco tempo para pensar sobre o que se está fazendo.

Outra dificuldade percebida referia-se à ‘estrutura física da universidade’. Como o curso possui somente sete anos, havia um descompasso entre a implementação do curso e a disponibilização de uma estrutura adequada para o seu funcionamento. No início, por exemplo, as professoras relataram que a sala da coordenação (ainda não havia departamento) era uma pequena sala, sem janelas e com cadeiras de plástico que um dos professores trouxe de casa.

Além disso, a própria estrutura da universidade, às vezes, não favorecia a construção de espaços físicos coletivos. Como algumas atividades aconteciam fora da universidade (como os estágios) ou até mesmo em casa, havia pouco espaço físico na universidade para os encontros coletivos. A sala de reunião, utilizada para os encontros semanais, era utilizada também por outros cursos. Como afirmou uma professora durante o primeiro encontro:

Tulipa: Falta um sofá, sabe? Falta um lugar para... Poxa! Você chegou mais cedo, você pode bater um papo com o colega. E a gente não tem. Se você quiser conversar com algum professor, ou você vai à coordenação, ou você conversa no corredor em pé. (...) E isso dificulta, cria menos possibilidade de você ter esse tipo de troca.

No período em que realizávamos a pesquisa, as professoras conseguiram uma pequena sala onde agora é a sala dos professores. Durante um dos encontros, uma professora se emocionou ao falar da importância desse espaço, de como é bom ter um lugar de encontro para elas, e lembrou quando tinha que corrigir provas, por exemplo – se não o fizesse em casa, costumava fazer isso na praça de alimentação da universidade.

Estamos todos à deriva versus Já existe algo coletivo em construção

Outro eixo importante de discussão que surgiu ao refletirem sobre a possibilidade de construção de espaços coletivos foi que, para algumas professoras, apesar das dificuldades, já existia algo se construindo ou pelo menos um desejo e uma luta pela construção de algo comum, enquanto que, para outras, isso ainda não tinha se viabilizado. Selecionamos trechos de um diálogo, realizado em um dos encontros sobre o trabalho, que versa sobre isso.

[Diálogo do segundo encontro sobre o trabalho]

Girassol: Eu acho que isso é um processo que está em desenvolvimento, pelo menos em alguns grupos. (...) Essa construção coletiva é algo que ainda está sendo construída, lapidada... Mas ela vai. Pior é quando ela não vai. Porque eu já participei de grupos que a gente não consegue ir, simplesmente não se consegue.

[...]

Dália: Eu posso estar sendo muito pessimista, mas eu não acho isso não. Verdadeiramente esse grupo...

Pesquisadora: Que bom. É bom quando a contradição aparece.

[...]

Dália: E aí é isso, se não tem aquela conformidade, de um certo interesse em comum... Não é possível agora. Tem pequenos grupos aqui, outros à deriva ali, são pessoas que não sabem nem onde é que estão. Eu acho que a cena hoje em dia é essa. Tanto que é a nossa questão hoje... Quando a gente fala em fazer reforma curricular é porque a gente fala de um projeto comum.

Pesquisadora: Talvez não haja ainda o projeto comum, mas haja a vontade de tê-lo.

Dália: Então, eu não sei se tem.

Acácia: Eu acho que tem.

Girassol: Eu também acho que tem.

[...]

Gérbera: Eu concordo com a Dália. Não sei... Talvez a gente esteja indo nesse caminho, nessa direção, mas eu ainda não sei se essa... Se esse desejo... Porque eu acho que o desejo pressupõe um entendimento sobre o que se deseja. Então, aí eu penso que não.

Pesquisadora: Talvez isso precise ser mais discutido.

Gérbera: Isso! É... Às vezes a gente se pega numas coisas tão claras, como, por exemplo, a questão da reforma curricular. E aí é isso, esse grupo ainda não pode dizer se quer ou não quer fazer. Isso indica para a gente que talvez a gente não consiga ter esse desejo afinado, coletivo.

Dália: Eu não sei se cada um aqui já se colocou essa questão, do que cada um deseja para o curso, porque o que cada um deseja é outra coisa, né? (...) Porque a gente está pleno de desejo! (risos). Agora o que cada um deseja para o curso, eu acho que eu nunca pensei nisso de fato.

Acácia: Eu tendo a achar que a gente pode não ter clareza do que é esse comum, mas quando eu vejo perspectivas, cenários diferentes do nosso, de pessoas que não têm a menor preocupação de querer fazer alguma coisa coletivamente... (...) Aqui. Eu não sei, eu acho que a gente tem o desejo de construir algo comum.

[...]

Hortênsia: Eu acho que tem um amadurecimento do grupo, tanto na ocupação dos espaços institucionais, mas também nas nossas reuniões. (...) Tem uma mudança muito grande até das nossas pautas. (...) As pautas são outras. O que a gente banca hoje para discutir tem um amadurecimento muito grande. Eu acho que a gente tem feito sim algo comum, nesse espaço, acontece que ele é pequeno e ele disputa o tempo todo com um monte de outras coisas.

[...]

Camélia: O grupo cresceu muito, né? E eu acho que isso não foi só uma coisa boa. Lógico que uma uniformidade no grupo grande não existe. Não existe no pequeno... E aí a gente vai se embolando nessa gincana onde a gente tem mil coisas pra produzir e eu acho que a gente se perde nisso. Porque a gente tem que pensar nos projetos de

extensão, na graduação, no estágio, tudo que vale ponto, nas publicações. (...) Sobra muito pouco para o coletivo. Mas eu acho que a gente está no caminho.

Girassol: Também acho. Acho que estamos no movimento. Acho que a gente está indo.

Camélia: Eu estava conversando com Flor de Lis. Em outros momentos a gente estaria dando mil nomes aos bois, “é sua culpa que você não fez isso e me sobrecarregou”, mas agora não. Então eu acho que a gente está indo.

É possível notar nesse diálogo que algumas professoras percebiam possibilidades e sinalizavam avanços na construção de algo comum, apesar das dificuldades, mas para outras o isolamento ainda era muito grande. Algumas professoras trouxeram a situação da reforma curricular para ilustrar a dificuldade de construir algo coletivo, pois a reforma exigiria encontros coletivos para discussão e construção de um consenso sobre caminhos a seguir para o curso e elas não estavam conseguindo avançar nessa discussão.

Percebemos que foi um momento rico durante os encontros, onde puderam expressar pontos de vista diferentes sobre uma mesma situação. Acreditamos que não se trata de um ponto de vista ter de se sobrepor sobre o outro, não é um *ou* outro, mas talvez um *e* outro. O trabalho é dinâmico e uma das riquezas desse dispositivo dos encontros coletivos propostos na pesquisa foi exatamente fazer surgir pontos de vista diferentes sobre a atividade, enriquecendo e desenvolvendo a discussão sobre uma mesma situação.

O que percebemos é que, realmente, alguns fatores têm dificultado a construção de algo comum, conforme apresentado no tópico anterior. Mas foi interessante perceber como, para algumas professoras, havia novos caminhos possíveis, ou, podemos dizer, orientados pela perspectiva ergológica que essas professoras estavam atentando às reformatizações possíveis, apesar das dificuldades. Como disse uma professora em um dos encontros, não é fora da situação que é possível criar novas possibilidades, mas é dentro dela que vão se construindo desvios.

Acácia: Eu me sinto... Muitas vezes né, pelas regras, tendo estratégias de sobrevivência. Igual guerra mesmo, né? Tem horas que você tem que atacar, tem horas que você tem que recuar para sobreviver, pensar estratégias para avançar. Então, não é entrar no jogo perverso, é pensar na máquina. E aí é pensar nisso, é entrar na máquina para fazer micropolítica. Porque de fora você não faz micropolítica, você não bombardeia... E aí, que tipos de negociações cada um pode ter no seu repertório? E isso é completamente singular, mas acho fundamental diferenciar o que é estar na máquina perversa contribuindo para produção perversa e o que é entrar na máquina e botar o tamanco para poder emperrar a máquina, para poder produzir outras produções, quer dizer, outras posições né?

É importante salientarmos que existem ambientes de trabalho tão limitantes que há pouca ou nenhuma possibilidade de agir. Talvez o que algumas dessas professoras estivessem chamando a atenção fosse que, mesmo com as dificuldades, havia caminhos que se pudessem seguir; possibilidades para resistir e existir de uma forma diferente no trabalho. Já para outras, parecia que as dificuldades estavam tão grandes que já não conseguiam perceber alternativas possíveis para a construção de algo mais compartilhado que pudesse fortalecer o grupo coletivamente.

Novamente, percebemos a potência de se olhar a partir do ponto de vista da atividade, fazendo emergir não somente o macro ou aquilo que salta aos olhos com maior facilidade, mas também aquilo que se constrói no infinitesimal, fazendo que dali novas potências para se viver no trabalho possam surgir. Além disso, nesse vai e vem de possibilidades e impedimentos na construção de algo comum, as professoras pareciam perceber a construção de projetos individuais e coletivos se contrapondo, como se um inviabilizasse o outro. Em uma conversa com uma das professoras, na etapa de pré-pesquisa, ela disse que uma das grandes dificuldades era articular o desejo de cada professor com as necessidades do curso, porque muitos chegavam ao curso querendo iniciar esse ou aquele projeto, ou dar essa ou aquela aula, associando a bagagem que cada um já trazia de sua vida profissional aos seus próprios interesses. Contudo, essa vontade nem sempre coincidia com as necessidades do curso. O engajamento em um projeto coletivo estava levando as professoras a uma sensação de ter de abdicar de seus projetos individuais, ou seja, ou se pensa no individual, ou se pensa no coletivo.

Segundo a perspectiva ergológica, o encaminhamento que damos ao nosso debate de normas no trabalho, ou seja, as escolhas que fazemos, sempre irão conter um drama. São caminhos a percorrer, atravessados por esses debates que envolvem muitos fatores e questões a considerar. Segundo essa perspectiva, o trabalhador faz uso do corpo-si no trabalho que sempre envolve a difícil articulação entre o uso desse uso de si por si e por outros, e isso remete aos dramas mais profundos da pessoa no trabalho. É o que Schwartz (2010) vai chamar de as dramáticas do uso do corpo-si.

O trabalhador faz uso de um corpo que também é alma, que é biológico e também subjetivo, que carrega sua história, traz sua experiência, seus valores, seus desejos. E esse corpo que arbitra no trabalho, escolhendo por este ou aquele caminho, encontra os outros. Esses outros não são somente os pares, mas também as normas que antecedem o trabalhador e que interferem no seu trabalho, aquele que o avalia, a organização em que trabalha etc. Mesmo quando se parece estar sozinho, os outros estão sempre presentes de alguma forma e interferem nas escolhas que fazemos no trabalho. Segundo Schwartz (2010, p. 192):

Eles estão sempre presentes em você, estão presentes na intimidade de suas escolhas e, conseqüentemente, há uma dialética muito profunda que não é constitutiva de você, mas que o trabalho profundamente, neste modo pelo qual, escolhendo esse ou aquele procedimento ou modalidade de ação, você escolherá, de uma certa maneira, a relação com os outros ou o mundo no qual você quer viver.

Em um dos encontros, um professor trouxe uma fala que expressa um pouco desse desafio em articular esses debates no trabalho, considerando esse corpo que faz um uso que é seu, singular, mas também precisa considerar esses outros:

Girassol: E eu estou no meio dessa cultura institucional que é perversa, que é burocrática, que é política, e eu tenho que falar por ela porque é meu locus de trabalho, né? E tem esse coletivo que é uma construção, que está em pleno desenvolvimento, que tem pessoas com interesses diferentes, com horários diferentes, com ideologias diferentes... Então, esse eu acho que é o nosso maior desafio (...)

Então, tem dois locus né? É você enquanto sujeito dentro da sua singularidade, você lidar com essa peculiaridade institucional, e no teu locus numa construção que está em desenvolvimento, com interesses diferentes, com trabalhos diferentes e principalmente com questões ideológicas diferentes.

Notamos como, no trabalho, várias forças vão compor os debates que se tecem e as escolhas que fazemos. Como observamos na fala desse professor presente no estudo, há o desejo de cada um, as necessidades do curso, e isso nunca deixa de conversar com as normas da própria instituição e com as normas que antecedem a atividade. Em outras palavras, nas situações de trabalho, sempre haverá uma realidade singular e uma realidade coletiva.

As professoras sinalizaram, em alguns momentos, essa difícil articulação entre si e os pares: como, às vezes, pensar em atingir os objetivos do curso estava significando a impossibilidade de realizar projetos individuais. Uma professora fala, durante um dos encontros, que desde que entrou na universidade só esteve envolvida em assuntos de gestão, referindo-se às atividades de departamento e coordenação e do quanto isso a impossibilitou de iniciar um projeto acadêmico que quisesse:

Crisântemo: Eu estou há seis anos na universidade (...). A sensação que eu tenho é que tem menos de um ano que comecei minha carreira de verdade. Porque eu saí da gestão tem pouco mais de um ano e eu nunca me senti na oportunidade de não estar na gestão, porque eu estava nela ou estava “pagando o pato” por ter estado. Então eu saí há menos de um ano e só agora eu posso estar em estágio... Agora estou aprendendo a fazer projeto... A minha sensação é que agora é que estou começando a minha carreira.

Outra professora se queixa da sensação de “ter de segurar o piano para o outro tocar”, referindo-se também ao fato de o cumprimento das atividades administrativas a impedirem de realizar seus projetos no trabalho. Realizar as atividades administrativas era visto por essas professoras como um momento de se dedicar mais às questões coletivas. E isso estava sendo tão difícil que não viam com bons olhos e percebiam as

construções coletivas como um impedimento para realizar também seus projetos mais individuais. Acreditamos que isso também influenciou na reflexão sobre a construção de projetos coletivos, pois até então isso estava significando para elas abdicar totalmente dos projetos individuais.

A psicodinâmica do trabalho também vai trazer um conceito interessante que pode nos auxiliar nessa discussão sobre as dificuldades na construção de um projeto comum no trabalho: a questão da renúncia. Segundo essa teoria, na articulação do uso das inteligências individuais, cada trabalhador precisa renunciar uma parcela da ampliação de sua própria subjetividade em prol do viver junto. Embora isso traga dificuldades e vá de encontro ao próprio zelo no trabalho, ou seja, aquela vontade de dar tudo de si, ela é necessária na construção de algo comum. Sem essa renúncia, irá imperar o individualismo, a incongruência e o congestionamento que apresentamos no tópico anterior.

Notamos que, talvez, o que estivesse causando incômodo para essas professoras fosse a sensação de que, ao se engajarem nos projetos coletivos, seria preciso renunciar a tudo o que fosse individual. A psicodinâmica vai falar na renúncia de parcela e não de toda ampliação da própria subjetividade no trabalho. É necessário articular a renúncia ao uso dessas inteligências individuais e não escolher uma em prol da outra. O trabalhador também deseja contribuir e perceber que a sua singularidade está se inscrevendo na realidade de trabalho em que vive. Se houver somente renúncia, isso levará ao sofrimento e à desmobilização do trabalhador.

Além disso, as professoras apontaram para outras negociações necessárias que envolvem, por exemplo, a universidade onde estão inseridas e seu modo de operar, e até atravessamentos de sua categoria profissional que afetam e compõem o modo de trabalhar e as escolhas feitas. Um dos professores presentes, por exemplo, expressou em um dos encontros o quanto a categoria profissional da qual fazem parte estava desarticulada, gerando um isolamento entre os profissionais, e se questionou se não estavam repetindo isso entre aquele grupo de professores, vivendo também um isolamento e uma desarticulação.

Talvez essas professoras estivessem atentando exatamente para essa dramática no uso do corpo-si por si e por outros, presente nas escolhas que tecemos no trabalho, e para essa difícil articulação entre aquilo que cada um traz de si para o trabalho e de como isso precisa conversar o tempo todo com esses outros e negociar com eles. É necessário efetuar o tempo todo negociações de negociações.

A história que se escreve e a história que não para de se escrever

Outro ponto que consideramos pertinente, nesse vai e vem em busca da construção de algo comum, dizia respeito a uma certa separação percebida por algumas professoras entre mais antigos e mais novos. Para algumas delas, havia uma diferenciação entre aquelas que fundaram o curso e participaram do início de sua implementação com aquelas que chegaram nos anos seguintes, e isso também apareceu como um dos fatores que estava dificultando o fortalecimento do coletivo.

A seguir, selecionamos um diálogo entre a pesquisadora e um dos professores presentes a respeito disso que ocorreu no segundo encontro a partir da apresentação dos conceitos, e também um diálogo que ocorreu posteriormente no quarto encontro sobre o trabalho, também sobre o mesmo assunto.

[fala ocorrida no segundo encontro sobre o trabalho]

Pesquisadora: O Dejours vai falar de uma capacidade inventiva que é sempre solicitada no trabalho. Há sempre uma margem do trabalho que será de criação, vai ser um modo de se colocar singular. Só que ele também diz que se cada um fizer um uso muito individualizado dessa capacidade inventiva – que tem a ver um pouco com o que vocês trouxeram, né? Da dificuldade de conhecerem o que os colegas estão fazendo; de compartilhar saberes e fazeres... Corre-se o risco de incongruências. O Dejours vai dizer: ‘as inteligências, por sua diversidade, provocam o surgimento de riscos de grandes divergências nos modus operandi, de maneira que geram desordem, a incoerência e, na sequência, o caos, um trabalho coletivo só é possível se houver a reunião de inteligências singulares para inscrevê-las numa dinâmica coletiva comum’. [...]. Esse compartilhamento vai exigir confiança de que certas regras serão

respeitadas e de que eu posso expor minhas astúcias sem medo de ser punido ou prejudicado de alguma forma.

Gerânio: Porque eu sinto que tem alguns professores que já estão aqui há um tempo e que parece que eles já não estão mais no lugar do desenvolvimento de ser educador, sabe? Já está. E parece que para quem é mais novo, ainda está sendo. Entende? Tem dois lugares... E isso eu acho que pra mim é um dos principais entraves quando a gente vai tentar estabelecer relações de confiança. Porque sempre tem um outro que ainda não chegou. “Oh, um dia você vai chegar lá e talvez você entenda”. Nossa! Quando eu escuto isso! “Ah! Um dia você vai entender”. Nossa! Parece que eu vou morrer quando eu escuto isso. Porque parece que a gente entra num processo de competição. Porque talvez eu vá chegar aos 50 anos e não vou entender mesmo! (risos). Mas eu acho que é uma construção que vai me possibilitando fazer esse modus operandi que você falou...

[Diálogo quarto encontro]

Alecrim: Eu só queria contar um pouco a história do grupo. (...). Quando eu entrei aqui na universidade, a gente tinha um conjunto de data show que a gente carregava, que a gente levava para sala de aula. Eu lembro o tempo que eu levava para começar uma aula, porque o computador era meu, o data show tinha que pegar na sala dos professores. (...). Então assim, nós, esse grupo, estamos muito longe do ideal ou do desejável, mas este grupo foi muito mobilizado, na questão da reivindicação, e é por isso que a gente melhorou um pouco.

[...]

Gerânio: Eu acho que eu entendo o que a Alecrim está falando, e é importante toda essa memória das pessoas que estruturaram, fundaram, para que a gente não esqueça que tem uma história, né? Mas eu acho que isso não pode ser um único evento, porque ela ainda continua, né? A história...

Alecrim: Não, não é isso. A gente não parou até aqui e agora a gente pode construir outros jeitos de caminhar junto.

[...]

Gerânio: Um aspecto que pra mim é importante nesse grupo, pela nossa diversidade, não só de jeitos de ser, mas também de tempo de prática. (...) Eu acho que recentemente a gente teve uma situação complicada de usar o tempo de formação para dizer que o que eu digo é superior ao que você está fazendo. (...).

Camélia: Eu não vejo isso que você está falando não, eu vejo assim, “Ah, eu sou mais antigo, você não sabe da história, quando chegamos aqui éramos todos pobres...”. E aí parece que você não faz parte dessa história porque você chegou depois.

[...]

Gérbera: Eu imagino assim, porque às vezes eu me sinto numa superdificuldade por causa da estrutura, para poder trabalhar. Então eu imagino “o puta” trabalho que os professores tiveram sem sala, sem computador, tendo que carregar banco... Só que, ao mesmo tempo, eu acho que isso não diminui a luta de quem chegou depois e que continua lutando por um espaço mais digno.

Notamos aqui que, novamente, os encontros permitiram emergir as contradições vividas em determinada situação do trabalho, não para que uma pudesse se sobrepor sobre a outra, mas construindo a possibilidade de ver novos pontos de vista e enriquecer a discussão para o coletivo.

Podemos pensar se esse embate, dentre outras coisas, não podia estar relacionado à necessidade de reconhecimento da contribuição dada ao trabalho, por parte das professoras mais recentes, tal como coloca a psicodinâmica do trabalho. E também se as professoras mais antigas que estavam no curso desde a sua implementação não estavam chamando a atenção para a importância do compartilhamento de saberes e valores.

Segundo a psicodinâmica do trabalho, frente às contribuições, ao fazer uso de sua capacidade inventiva no trabalho e com ela garantir o cumprimento dos objetivos que lhe foram confiados, o trabalhador espera reconhecimento. Para garantir que o trabalho aconteça, a organização depende desse investimento que cada trabalhador faz em sua atividade e, diante dessa contribuição, o trabalhador espera retribuição. Como afirma Dejours (2004b, p. 134):

A dinâmica da mobilização apoia-se essencialmente no par contribuição/retribuição. As contribuições singulares são espontâneas, na medida em que o sujeito espera em resposta a sua contribuição para a organização real do trabalho uma retribuição simbólica em termos de reconhecimento de sua identidade.

A organização do trabalho só poderá contar com essa contribuição na medida em que essa dinâmica do reconhecimento esteja presente, tanto no sentido de constatar que a organização prescrita é insuficiente e precisa desse ajuste efetuado pelos trabalhadores como no sentido de gratidão frente a essas contribuições feitas. Na ausência dessa dinâmica, a tendência é que o trabalhador pare de investir no trabalho e se desmobilize. Sobre isso, Dejours (2004b, p. 71) declara que:

E, antes mesmo de qualquer retribuição *stricto sensu*, espera, às vezes, apenas que suas iniciativas e vontades não sejam frustradas, em outros termos, que não seja considerado apenas um ‘simple executante’ condenado à obediência e a passividade. Na ausência deste reconhecimento, sua tendência é desmobilizar-se.

Quando as professoras mais novas dizem que a história não parou, que ela continua a acontecer, parece que elas estavam reivindicando esse reconhecimento, essa necessidade de que as professoras mais antigas pudessem reconhecer suas contribuições à organização do trabalho. Se por um lado, no início do curso, com todas as suas dificuldades de implementação, as professoras precisaram se mobilizar muito para que o trabalho fosse possível, por outro lado as professoras mais novas estavam apontando para essa mobilização sempre necessária para que o trabalho aconteça. Para esse investimento no trabalho dado por cada trabalhador no uso de sua capacidade inventiva, espera-se um reconhecimento por essa contribuição.

Junto a isso, existe também a questão da história que se construiu nesse processo e que talvez as mais antigas estivessem chamando a atenção para sua importância. Uma das professoras afirma o quanto às vezes era difícil compartilhar saberes, pois parecia que queriam mandar no mais novo e não que queriam dividir alguma experiência que já tinham vivenciado.

Alecrim: Estava tão difícil, que não tinha espaço nem para eu falar assim, ‘Eu já fiz isso, eu posso te explicar como é’, porque na hora que eu falava isso não era um colega sentando ao lado de outro, mas

era o professor antigo querendo mandar no trabalho do professor mais novo.

Sabemos que o trabalho não se constrói somente por meio da técnica. Há um projeto contido, ao se elaborar determinadas regras ou modos de trabalhar. Uma construção que leva em conta os aspectos técnicos, mas também uma dimensão de valores. Talvez as professoras mais antigas estivessem chamando a atenção para essa dimensão do trabalho que permanece, para aspectos que podem e devem ser compartilhados, estratégias encontradas para problemas já vividos.

A perspectiva ergológica vai chamar tudo isso que está na ordem da antecipação de Registro 1 (R1). Para Duc (2010), trabalhar é produzir, mas também é acumular história, constituir um patrimônio. As professoras mais antigas construíram todo um sentido para o curso, para o que acreditavam ser importante de ser considerado e de ser priorizado. Schwartz (2010, p. 100) vai dizer que, ao ressingularizar o meio, nós buscamos “algo como construir contornos de um meio que seja um pouco o seu, em função dos valores que são os seus, que são extremamente diversos, segundo as pessoas, segundo a história, segundo as culturas. Construir uma silhueta de um meio que seja seu, mas do que era antes”. Será que, quando as professoras mais antigas traziam as histórias e experiências vividas nos primeiros anos de implementação do curso, não estavam querendo também imprimir algo àquela realidade de trabalho, algo que gostariam que permanecesse e que inclui também algo que diz respeito aos valores? Certo modo de operar relacionado a um projeto que tinham para o curso?

Contudo, sabemos que toda atividade de trabalho guarda em si também sua parcela de ressingularização, que seria então o registro 2 (R2). As mais novas também queriam se sentir participantes desse projeto ou, como afirma a psicodinâmica, queriam que suas contribuições para a organização do trabalho fossem reconhecidas. Ao mesmo tempo, “qualquer pessoa chegando num escritório, num serviço, se ela não faz um esforço para compreender um pouco a história que se criou em torno das pessoas, de sua maneira de fazer, ela não terá uma relação eficaz com elas” (SCHWARTZ, 2010, p. 99). Por isso, é preciso articular essas duas dimensões.

Schwartz (2010) vai dizer que essa dialética permanente entre esses dois registros, da antecipação e do encontro, é um dos elementos da história humana. Então, a história se dá no patrimônio construído e que pode ser compartilhado, e também a partir daquilo que se reconfigura com base na experiência de cada um no trabalho. De acordo com Durrive (2010, p. 101), “é preciso criar locais para debater o que está em jogo no trabalho, neste momento em que se projetam novas formas de trabalhar”.

Portanto, notamos que o trabalho está inserido e se constrói em uma história que não cessa de acontecer, mas que também vai acumulando patrimônio ao longo desse percurso. Por isso, não se trata nem de impor aquilo que as mais antigas vivenciaram como normas rígidas, nem ter de inovar sempre como se também não tivesse algo de interessante a aprender na experiência, algo que se repete. Talvez o que estivesse causando essa dificuldade no relacionamento entre mais novas e mais antigas fosse exatamente a ausência do espaço público para que os debates ocorressem, e a contribuição de todos, ou de quase todos, fosse colocada e, a partir disso, algo comum fosse construído.

Aquilo que se construiu, com aquilo que continua a se construir, vai exigir debates, ou seja, vai exigir atividade. Será necessário criar espaços onde esse patrimônio construído permaneça em parte e que as mais novas também se sintam autorizadas a reformulá-lo, a entrar no debate para que sua construção continue e que possam contribuir com ela, sentindo-se, assim, parte da história.

4.2. As dramáticas de uso de si no trabalho: possibilidades, impedimentos e o debate de normas configurando um mundo de valores.

*Somos quem podemos ser
Sonhos que podemos ter!
Engenheiros do Hawaii – Somos quem podemos ser*

Para alguns autores, o trabalho assalariado estará sempre associado a desprazer e a obrigações que impedem o trabalhador de desenvolver uma relação saudável e prazerosa com a sua atividade. Para eles, o trabalho em si é um impeditivo para tal relação, e não as condições que são estabelecidas. Segundo Dejours (2012b), autores como Hannah Arendt e Freud renegaram o trabalho por ainda não percebê-lo em suas possibilidades para além do contrato de trabalho. De acordo com ele, esses autores:

Estão ainda a conceber o trabalho como dispêndio de força – como força indiferenciada de trabalho – e pensam o emprego e eventualmente o contrato de trabalho, mas não vencem este patamar para penetrar na materialidade do ‘trabalhar’, nos processos subjetivos e coletivos concretos do ‘trabalhar individual’ e do ‘trabalhar junto’. (DEJOURS, 2012b, p. 186).

De acordo com a perspectiva adotada neste estudo, sabemos que o trabalho extrapola as relações somente de troca financeira e da técnica e transborda, atingindo também dimensões subjetivas. A psicodinâmica afirma que o trabalho nunca será neutro. Dependendo das condições encontradas, o trabalhador pode encontrar vias que trabalhem a favor da sua saúde ou contra ela.

Assim também, para a perspectiva ergológica, o trabalho nunca será somente execução, mas também uso. Um uso que leva a debates e encaminhamentos que mobilizam todo um corpo que é, ao mesmo tempo, biológico, psicológico e também histórico. Esses debates vividos no trabalho nem sempre são fáceis de encaminhar e diferentes dimensões são convocadas ao se escolher este ou aquele caminho.

Nosso objetivo com esse tópico de análise é trazer um pouco desses debates vivenciados por esses trabalhadores. Trazer à tona esse trabalho vivo, em suas

possibilidades, impossibilidades e inventividades, e alguns dos valores que percebemos como importantes e como eles estão se operacionalizando nos encaminhamentos feitos. Também buscaremos evidenciar como isso tem afetado a forma como essas professoras estão vivendo o trabalho e traremos alguns conceitos de diferentes clínicas do trabalho que nos ajudem a refletir.

Cuidando de si, cuidando do espaço, cuidando uns dos outros

Um dos valores que pudemos perceber sempre afirmado nas observações, conversas e discussões nos encontros sobre o trabalho foi o do cuidado. Notamos que esse valor pareceu ser importante para as professoras. Em alguns momentos, ele se revelou concretizado em normas na realização das atividades, como no cuidado com os usuários nos serviços prestados, ou no cuidado com a formação e com os alunos. Vale ressaltar, no entanto, o aparecimento também de um contraponto nesse debate, que diz respeito ao espaço público comum e ao cuidado entre os pares.

Essa dimensão do cuidado surgiu de forma muito evidente em relação a alunos e usuários durante as observações de aulas e estágios. Na sala de aula, as professoras estavam sempre atentas aos alunos e iam conversar com um ou outro que porventura estivesse desatento ou faltando às aulas para saber se estava acontecendo alguma coisa.

Esse cuidado foi percebido em diversos momentos de observação e com diferentes professoras, o que nos levou a pensar ser algo importante e valorizado por elas. As professoras também instituíram a figura do professor-tutor, onde dois professores ficavam responsáveis pelos alunos de uma turma ingressante durante todo o período de formação do curso, procurando dar suporte para os alunos, inclusive para problemas financeiros e familiares. Em uma ocasião, onde marquei uma conversa com uma professora, ela pediu que eu esperasse um pouco, pois estava conversando com uma aluna que estava passando por problemas familiares e tentavam pensar juntas possibilidades que permitissem a continuidade do curso. Além disso, de seis em seis meses, elas realizavam um conselho de classe para debater casos de alunos com problemas de difícil encaminhamento.

Em relação aos usuários, era possível perceber nos estágios que esse cuidado também era importante. Tanto professoras como estagiários tinham cuidado em não só ministrar a técnica, mas também em ouvir suas histórias. Ligavam para saber o porquê das eventuais ausências e pareciam se empenhar no desenvolvimento e na superação de cada um deles.

Por se tratar de um curso na área da saúde, as professoras expressaram o quanto essa dimensão do cuidado era importante para a formação dos alunos, e que não adiantaria falar disso nas aulas se eles não pudessem viver isso na prática, tanto nas experiências de estágios como em suas próprias vidas. Vimos que as professoras estavam tendo dificuldade de debater o trabalho e construir regras comuns, mas podemos nos indagar: não seria essa dimensão do cuidado já uma regra construída e vivida por elas no dia a dia de trabalho? A construção de regras nem sempre se dá em um espaço físico ou formalizado, com muita frequência esse debate acontece nos corredores e nas pequenas conversas.

Não queremos, com isso, desconsiderar as grandes dificuldades que essas professoras estavam vivendo na construção desse lugar comum e dos desafios enfrentados, como pudemos notar no primeiro tópico de análise desenvolvido nesta tese. Contudo, é sempre importante estar atento ao que se constrói apesar de tudo, pois, às vezes, é a partir dessas pequenas construções que se pode resgatar a potência de um grupo.

Percebemos também que o desgaste causado pelo excesso de tarefas e as dificuldades de construção de espaços de debate coletivo entre as professoras estavam gerando uma discrepância entre todo esse cuidado que estava sendo mobilizado para o outro, mas com uma intensidade bem menor direcionado para eles mesmos ou para o cuidado entre os pares. Começamos a nos perguntar: quem cuidava das professoras?

No encontro final, onde apresentamos um relatório que apontava para essa diferença, uma das professoras disse que realmente a correria estava dificultando esse cuidado uns dos outros, mas que o cuidado de si estava sendo possível fora da universidade, onde cada um encontrava suas estratégias para se cuidar – o que ela chamou de redes de apoio, como família, igreja, terapia etc. Mas realmente, entre elas, o

cuidado umas das outras estava sendo mais difícil de construir. Outra dificuldade percebida parecia ser em relação ao espaço físico comum. Durante o quarto encontro, surgiu um diálogo sobre essa questão.

[Diálogo do quarto encontro]

Tulipa: Eu queria falar algo relacionado que não é exatamente o que eu escrevi, mas que é um contraponto para esse problema trazido. (referindo-se às condições de trabalho debatidas anteriormente). A coisa que pra mim é mais difícil é encontrar esse espaço, esse material, isso tudo, totalmente descuidado. Hoje a gente foi, como coordenação, visitar as salas, conversar com os alunos... E apresentar a coordenação. E tem uma sala de comunicação alternativa que não tem cortina, porque ninguém nunca deu, e bate um sol absurdo, e aí com o dinheiro, com a verba que a gente conseguiu, fizemos uma cortina de lona. Gastamos uma caixa daquele negócio para prender na parede, pendurei aquele negócio durante meses, e hoje eu cheguei lá e ele estava amassado, estava todo amassado, todo estragado! Agora a gente acabou de perder o roteador da nossa sala, porque alguém simplesmente empurrou o negócio, o armário, sei lá o quê, destruiu o fio. E a gente tá com risco de perder a internet da sala dos professores porque todos os dias esse colegiado, todos os dias os professores entram naquela sala, eles arrancam os fios do roteador, tiram de um lugar e enfiam no outro (...). Outro dia, alguém colocou um armário, um armário sem porta, sem não sei o quê, pendurou em cinco coisas, aquele negócio parecia uma favela. Então assim, isso pra mim, me mata! (...). Assim, eu não sinto o menor cuidado, o menor cuidado! (...). Eu não sei. Eu acho que a gente tem que tentar pensar, é de quem né? Cara, é nosso! É desse espaço! É desse esforço que todo mundo está fazendo. E quanto mais coisa a gente tem, mais gente tem, não é de ninguém, né? Não é minha responsabilidade.

Azaleia: Eu queria falar nesse mesmo tom. Eu também ontem... (...). Eu tinha dado aula à tarde e eu entrei na sala e fiquei também triste. Eu tirei tudo de cima do armário, botei as coisas que estavam em cima, embaixo, e também olhei, e a impressão de chegar à sala foi... Nossa! Isso aqui tá uma favela. E tinha monitor ligado, e tinha... Papel no chão. Assim, coisas de... Sei lá, de coisas que comeram lá e papel no chão. Quer dizer, uma coisa assim, totalmente desleixada. Eu acho que eu vou escrever lá, cuide desse espaço, isso é nosso! E... Não tem esse cuidado.

[...]

É possível perceber nesse pequeno trecho do diálogo o quanto as professoras fazem menção à palavra ‘cuidado’ – a importância de cuidar do espaço e o quanto relacionam esse cuidado com a noção de pertencimento, fazendo referências como “Não é de ninguém?” ou “Isso aqui é nosso!” para justificar a surpresa com o descuido. Em seguida, um dos professores presentes complementa falando exatamente sobre como sentir-se parte daquele coletivo poderia fortalecer o cuidado com o espaço, pois sem essa noção parecia realmente que não era de ninguém.

Pesquisadora: Alguém tem mais alguma coisa para falar... Você queria falar, né?

Gerânio: Não... É porque eu acho que tem tudo a ver de fato. É só uma colocação, que acho que a Tulipa falou... De algo bem pertinente. Essa fala sempre surge aqui. Concordo que parece até que o espaço coletivo não é de ninguém. Mas ao mesmo tempo eu tenho quase certeza que quando fala isso, todo mundo deve pensar: “Poxa, em que momento que eu deixei alguma coisa lá? O armário, que tá lá prejudicando o espaço...” (...) Eu acho que alguma coisa tem que tocar a mim para que eu consiga fazer parte disso. Eu acho que a gente vem passando por um processo de ter mais regras. Acho que o coletivo funciona com as regras e acho que os processos que a gente vai observando na gestão do curso vão deixando isso cada vez mais claro. (...) Mas eu acho que vem sendo uma estratégia importante para que a gente possa tomar consciência daquilo que pertence. Porque a gente fala do lixo, mas é a gente mesmo quem joga o lixo, é a gente que fala do papel no chão, mas é a gente mesmo que joga... Isso tem que se tornar pessoalizado, né? Porque senão esse coletivo vira uma entidade. E eu acho que o modo de fazer isso é com as regras. Quais são as regras que é preciso seguir?

Percebemos claramente nessa fala o quanto há estranhamento por parte do professor na falta de cuidado com o espaço, e ele mesmo reconhece que talvez a noção de pertencimento fosse importante para a apreensão de que aquilo é de todos e não de ninguém. Além disso, ele reconhece o quanto a construção de regras compartilhadas poderia facilitar essa sensação de pertencimento. Sabemos da importância dessa construção de regras comuns por meio da atividade deôntica no espaço público de

discussão, como aponta a psicodinâmica. A presença desse exercício pode favorecer a construção desse debate e a troca entre as professoras, que assim poderão tornar suas opiniões e contribuições visíveis percebendo que algo comum pode se construir e contribuir também para um aumento da noção de pertencimento.

Além disso, o professor presente questiona “quais são as regras que é preciso seguir?”. Podemos pensar, a partir disso, quais normas têm sido criadas e quais valores têm sido afirmados naquela situação para que haja também um cuidado com o meio de vida comum e entre os pares. Entendemos que o excesso de tarefas e os poucos espaços para debate e discussão também poderiam estar levando a um conflito entre valores. Diante das dificuldades enfrentadas, valores como ‘cuidado de si’, ‘cuidado entre os pares’ e ‘cuidado com o espaço comum’ poderiam estar entrando em conflito com os valores ‘cuidado com os alunos’ e ‘cuidado com a formação’. Simplesmente não estava sendo possível cuidar de tudo frente a tantas demandas. A situação de trabalho não estava permitindo que o valor cuidado fosse afirmado com o êxito que gostariam, levando a encaminhamentos que contrariavam a forma como gostariam de viver o trabalho.

Pensamos também o quanto esse valor cuidado podia estar expressando a mobilização e o zelo com o trabalho, visto que, como aponta a psicodinâmica do trabalho, não é algo demandado pela organização, mas parte da vontade dos trabalhadores. Para atingir os objetivos propostos e alcançar a qualidade do trabalho, a organização depende dessa mobilização dos trabalhadores. Como afirma Dejours (2012b, p. 25), “o caminho a ser percorrido entre o prescrito e o efetivo deve ser a cada momento inventado ou descoberto pelo sujeito que trabalha”.

Porém, como coloca a perspectiva ergológica, entendemos que esse sujeito nunca trabalha totalmente sozinho. Logo, essa mobilização no trabalho não remete somente à pessoa, mas, como afirma Schwartz (2010, p. 213), a motivação “remete ao estado de uma relação entre a pessoa e o meio no qual lhe é demandado a agir”. Os valores que referenciam sua atividade não são somente individuais, mas também encontram os outros, seus pares, as normas que antecedem a atividade, as regras da instituição em que se trabalha. Segundo Schwartz (2004), é preciso efetuar negociações de negociações. Para este autor:

Em situações reais, há uma forte e complexa configuração de instâncias negociantes. Essas ocorrências sempre ressingularizadas, em que se tratam as relações entre sinergias construídas e retratamentos individuais dos valores, têm, elas mesmas, que negociar suas negociações (SCHWARTZ, 2004, p. 30).

Portanto, essa mobilização para o trabalho não depende somente dos valores que cada um deseja afirmar, mas também desse reprocessamento de valores no meio, dessa negociação que é sempre em parte individual e em parte coletiva, e essa negociação remete aos dramas mais profundos da pessoa no trabalho. São as dramáticas do uso de si, a qual se refere à perspectiva ergológica. Como afirma Schwartz (2004, p. 25), “a negociação de usos de si é sempre problemática, sempre lugar de uma dramática”.

Notamos que, em certos momentos, essa mobilização ou essa vontade de fazer bem feito, referenciada pelo valor cuidado, também encontrava os outros. Não dependia somente da vontade de cada uma, mas como essa vontade se reprocessava naquela situação de trabalho a partir de outros valores percebidos. Por vezes, esses valores conflitavam, ora levando ao êxito, ora levando ao fracasso. Segundo as professoras, em muitas ocasiões, apesar de se esforçarem, não estavam conseguindo realizar o trabalho da forma como gostariam. Isso nos leva à discussão do próximo tópico.

É abraçar, sentar e chorar!

Outro ponto que também foi surgindo ao longo da pesquisa diz respeito às condições encontradas e o quanto elas, por vezes, estavam impedindo as professoras de realizar o trabalho da forma como gostariam, levando ao desgaste e ao sofrimento. O título deste eixo de discussão também surgiu na fala de uma das professoras em um dos encontros. As condições não pareciam impedir totalmente a execução das tarefas, mas, segundo as professoras, quando comparado a outros cursos, elas possuíam menos recursos que aqueles e eram cobradas da mesma forma.

No quarto encontro, realizamos uma dinâmica onde pedimos que cada professora escrevesse sua maior dificuldade em um papel. Depois, os papéis foram recolhidos e redistribuídos e cada uma deveria tentar encontrar uma solução para o problema da colega. Durante essa tarefa, surgiram alguns diálogos que versam sobre essa questão e selecionamos alguns trechos para ilustrar.

[Diálogo quarto encontro]

Lírio: Falta de recursos para o bom desenvolvimento das atividades. Assim, é abraçar, sentar e chorar. Foi a mesma coisa que eu coloquei. (referindo-se ao papel da dinâmica onde escreveu sua maior dificuldade e o papel que pegou de outro colega) Com outras palavras... Mas não é para ficar falando de mim (risos).

Pesquisadora: Não, pode falar... Se você se identificou...

Lírio: Mas acho que assim, essa questão estrutural... Porque às vezes... Assim, a gente é ser humano, né? É marcado pela falta e tal... Mas eu acho que eu tenho experiências de às vezes levar uma hora para conseguir, de fato, para começar a dar uma aula. Porque o computador não funciona, aí seu pen drive pegou vírus, aí não sei que lá, aí quebra o ventilador, e você precisa ter uma concentração! Porque você tá ali com os alunos, você tem que estar muito concentrado! Essa coisa da falta de recursos, ela interfere diretamente na minha tarefa principal que é a formação, né? E eu não sei como resolver, a não ser sentar e chorar.

Pesquisadora: É um custo muito grande, né? Acaba que vocês vão conseguindo de um jeito ou de outro...

Lírio: Então, mas esse de um jeito ou de outro, eu acho que isso que é o preço do trabalho que é muito caro. Eu acho que tem uma coisa também que a gente se... A gente gosta daquilo que a gente vai conquistando, a gente vai trazendo aquilo como um êxito, mas é também um preço muito alto que todos nós vamos pagando. Não é só quem está na gestão, né? Acho que quem está na gestão vai representando isso, levando as reivindicações do coletivo, mas de maneira geral o grupo todo paga um preço muito alto. Esse de um jeito ou de outro... É uma instituição que funciona de um jeito ou de outro. No jeitinho a gente consegue. Consegui um computador, consegui ali uma impressora, aí uma conquista vira um...

Gerânio: A gente pode falar?

Pesquisadora: Pode. Eu vou aqui controlando um pouquinho o tempo, mas vamos lá!

Gerânio: Eu estava até hoje falando com a Margarida que a gente tem um processo... Às vezes, a gente não consegue desenvolver as nossas atividades aqui dentro, porque faltam materiais...

Alecrim: Internet, por exemplo.

Gerânio: Os materiais são precários, não tem internet, equipamentos e tal. Aí a gente acaba fazendo muita coisa em casa. Aí, em casa, a gente acaba não controlando tanto o nosso tempo, porque na nossa casa outras demandas surgem, né? Então a gente tem que ficar se desdobrando mesmo. Só que eu sinto, por mais que isso possa ser um efeito – a Lírio falou –, para deflagrar para essa instituição, “olha! Os nossos professores não tem, é... Uma estrutura de trabalho”, mas ao mesmo tempo parece que esse fazer fora vai se institucionalizando. E aí as duas lógicas vão se distanciando. Então, fica a precarização e a institucionalização do trabalho fora. E eu acho isso complicado, né? Entendendo que a precarização do trabalho devia ser objeto pra gente reivindicar, e eu acho que isso acontece e tal, mas ao mesmo tempo isso distancia a gente porque a coisa é morosa e a instituição é burocrática, ela não responde no tempo que o trabalho demanda.

Azaleia: Posso falar.

Pesquisadora: Espera só a Gérbera falar antes que ela já tinha pedido.

Gérbera: Uma das questões – são duas. Uma delas é exatamente sobre a estrutura também: o excesso de tarefas e a falta de estrutura de trabalho que prejudica a qualidade (referindo-se ao papel que pegou na dinâmica). É uma questão que eu entendo assim, que de fato dificulta e eu acho que gera sofrimento porque foge da nossa possibilidade de resolutividade. E eu acho que isso gera angústia, porque quando você não dá conta... Não dá pra gente ficar comprando todos os materiais necessários pra gente poder trabalhar na universidade. É lógico, a gente traz o nosso computador, a gente baixa o aplicativo do controle do ar-condicionado, é absolutamente possível, a gente vai sempre tentando criar estratégias, né? Possibilidades de melhorar o nosso trabalho. Mas essa coisa... É... Porque é isso, tem recursos que independem, né? Não dá pra gente instalar internet no prédio.

Pesquisadora: Eu acho que é um pouco o que o Gerânio estava falando, né? Acaba não sendo exceção, acaba virando regra, né?

Gérbera: E é isso, a gente se sente “super” angustiado, “super” culpado, porque a gente tinha que estar dando conta de uma coisa e a gente não consegue por causa da estrutura, mas, ainda assim, a gente se cobra por isso.

Lírio: E é cobrado.

Gérbera: Exatamente. Ainda assim a gente é cobrado para produzir.

Podemos notar, por meio desse diálogo, o quanto as professoras desejavam realizar um bom trabalho e se mobilizavam para que os objetivos que lhes foram confiados fossem alcançados. Demonstravam ter zelo, buscando realizar as tarefas com qualidade mesmo diante das dificuldades, e iam criando estratégias e formas de lidar com as adversidades do dia a dia que as confrontavam a cumprir tais objetivos. Contudo, afirmavam que, às vezes, se deparavam com dificuldades estruturais que afetavam diretamente o desempenho no trabalho, mas para as quais não estava sendo possível encontrar meios de enfrentamento.

Sabemos que uma parcela do trabalho será sempre fruto de um uso singular de cada trabalhador e da sua reinvenção frente aos imprevistos não pensados pela organização, mas parece que essas professoras se queixavam também de ter de reinventar o trabalho para dar conta de aspectos estruturais e de condições de trabalho que supostamente deveriam ser oferecidas pela organização para que o trabalho pudesse ser realizado com qualidade. Esses impedimentos estavam gerando sentimentos como angústia, sofrimento e culpa diante da impossibilidade de realizar o trabalho da forma como gostariam.

A clínica da atividade também parte da descoberta do distanciamento presente entre o trabalho prescrito e o trabalho real, mas se propõe a uma ampliação do conceito de atividade. Segundo Clot (2010), o real da atividade não é somente a atividade realizada, mas também o que não se faz; o que se tenta fazer sem ser bem-sucedido, ou seja, os fracassos; o que se desejaria ou poderia ter feito; o que se pensa ser capaz de fazer em outro lugar; o que se faz para evitar fazer o que deve ser feito; o que deve ser refeito, assim como o que se faz a contragosto.

Tudo isso deve ser considerado na análise da atividade. Deve-se buscar compreender esses conflitos, que incluem o que se deu de si para conseguir fazer o que foi feito, mas também aquilo que se foi impedido de fazer, aquilo que se fez e fracassou etc. As análises devem, portanto, considerar também os conflitos entre a atividade realizada e a atividade real.

Percebemos nessa situação colocada no diálogo transcrito anteriormente, ocorrida em um dos encontros realizados na pesquisa, que as professoras não somente reinventavam e buscavam realizar um trabalho bem feito, mas que, em alguns momentos, se viam impedidas de realizar o trabalho como gostariam por falta de recursos. Uma professora fala sobre “falta de recursos para o bom desenvolvimento das atividades”. A clínica da atividade aponta para a importância do desenvolvimento da atividade para suas análises, bem como para os impedimentos e empecilhos para tal. Segundo Clot (2007, p. 13), o desenvolvimento possível das mulheres e dos homens em situação profissional é sede de numerosos conflitos, que por vezes são as alavancas vitais para o desenvolvimento, “mas, às vezes – como ocorre muito frequentemente no trabalho –, eles constituem uma série de obstáculos que deixam os sujeitos diante de dilemas intransponíveis, fontes de sofrimentos desconhecidos ou negados”.

Essa abordagem também parte da concepção de atividade como algo potencialmente criativo e inventivo. É quando o trabalhador se vê impedido de reinventar que o sofrimento advém. Segundo essa perspectiva teórica, é quando o sujeito se vê despojado de seu poder de agir que ele sofre. Para Clot (2001), o sofrimento é uma atividade contrariada, um desenvolvimento impedido. É uma amputação do poder de agir. Este autor vai definir esse impedimento também como algo que resulta em uma atividade envenenada ou intoxicada. E segue Ricoeur, que afirma que o sofrimento não se define unicamente pela dor física ou mental, mas também “pela diminuição, e mesmo a destruição da capacidade de agir, do poder-fazer, sentidas como atentado à integração de si” (RICOEUR apud CLOT, 2007, p. 174).

As professoras expressaram isso ao revelar que, diante dos impedimentos pela falta de recursos, sofriam por não conseguirem realizar o trabalho da maneira como gostariam. Mesmo buscando encontrar soluções para os desafios, em algumas situações se viam impotentes e impedidas de agir, pois, como disse uma das professoras, “está

fora da nossa possibilidade de resolutividade”. “Sentam e choram”, revelando um sofrimento diante daquilo que gostariam de estar fazendo, mas não estavam conseguindo pela falta de recursos.

Além disso, vale destacar que, mesmo diante dos impedimentos por falta de recursos, as professoras não somente “sentavam e choravam”, mas, ainda assim, se cobravam e diziam ser cobradas pelos resultados e pela qualidade do trabalho mesmo mediante a falta de recursos. Nesse sentido, a clínica da atividade também auxilia a nossa reflexão com uma noção interessante sobre trabalhadores responsáveis sem ter responsabilidade efetiva.

Clot (2007) nos chama a atenção para um novo posicionamento das organizações frente às iniciativas do trabalhador. Se antes, nas organizações tayloristas, estas eram proibidas, agora se tornam um recurso exigido, obrigatório e exacerbado. No entanto, muitas vezes, essa iniciativa é convocada para dar conta de coisas para as quais não se tem recursos e estes deveriam estar sendo oferecidos pela organização. Isso acaba levando a uma nova dissociação. Se no taylorismo essa dissociação era vivida entre a execução da tarefa e a subjetividade que deveria ser expurgada do trabalho, hoje se coloca entre aquilo que é exigido para a qualidade do trabalho ser alcançada e a falta de recursos que impede o alcance desse objetivo. “Responsabilidades sem responsabilidade: eis aí uma das maiores dissociações do trabalho atual” (Clot, 2001, p. 4).

Tendo ou não os recursos, sentem-se responsáveis pelo desenvolvimento das atividades. E também são cobrados, ou seja, a instituição espera que os trabalhadores deem conta mesmo sem oferecer a contrapartida necessária. Segundo Clot (2001, p. 5):

Ora, a organização do trabalho que deveria colocar seus recursos à disposição dos assalariados se furta massivamente a essa missão. Ela não oferece uma disponibilidade comparável àquela que ela exige dos trabalhadores em questão. Melhor dizendo, ela os priva dos meios de exercer as responsabilidades que eles assumem apesar de tudo. (...) Paradoxalmente, a organização do trabalho, privando os assalariados dos apoios necessários, contraria a ação, ou mesmo, os impede de trabalhar.

Uma das professoras fala no diálogo anteriormente transcrito sobre um “alto custo” ou tentar “realizar o trabalho de um jeito ou de outro”, “uma instituição que funciona de um jeito ou de outro”. Outra afirma o quanto se sentiam “superangustiadas” e “superculpadas” (ou, podemos dizer, responsáveis) quando não conseguiam realizar o trabalho, mesmo reconhecendo que isso fugia “à possibilidade deles de resolutividade”. Outra ainda sinalizou que saídas encontradas, como tarefas realizadas em casa para tornar o trabalho possível, podiam não deflagrar para a instituição sua parcela de responsabilidade no processo de trabalho, pois, em vez de reivindicar melhores condições, as professoras estavam buscando outras soluções que não implicavam a organização. Essas colocações nos levam a um novo ponto de análise: os neuróticos com o trabalho. Fala que também apareceu durante os encontros, e que reflete um pouco as consequências enfrentadas por essas professoras para dar conta dessa situação.

Esse grupo é neurótico com o trabalho. Somos totalmente neuróticos.

Como pudemos notar, essas professoras demonstravam zelo com o trabalho, vontade de fazer bem feito, e sofriam quando se deparavam com obstáculos que não conseguiam transpor para a realização do trabalho da forma como gostariam. No entanto, diante de tais impedimentos, continuavam se sentindo responsáveis e se cobravam pelo êxito nas atividades. Acreditamos que isso estava levando ao quadro dos neuróticos com o trabalho, fala que surgiu durante um dos encontros, quando as professoras relataram sobre, o que nos pareceu ser, um excesso de mobilização para dar conta do trabalho.

[Diálogo primeiro encontro]

Acácia: Eu tenho essa dimensão. Que a gente ainda continua... É... Reivindicando aquilo que a gente acredita que é direito de qualquer trabalho digno. Eu acho que tem esse norte assim. O que é um trabalho digno e quais são as condições que essa universidade coloca.

Pesquisadora: E vocês acham que... Eu gostaria de abrir um pouquinho para os outros também, vocês acham que mesmo com toda esta luta, vocês acham que vocês têm conseguido imprimir alguma singularidade, alguma forma de existir diferente dentro da universidade?

Gardênia: Não tenho dúvida.

Lírio: O fato de a gente estar aqui, eu acho que mostra isso, né? E outros que não estão porque estão se desdobrando fazendo atividades pra ontem, né? Um campo da burocracia que a gente escolheu não responder nesse tempo... A gente tomou a decisão de fazer as coisas acontecerem, mas a gente está submetido a esse campo da burocracia tentando fazer as coisas no tempo da agilidade. O simples fato de a gente estar aqui, eu estava em reunião... [a professora, nesse momento, embarga a voz e quase chora] eu falei para você? [Se refere ao e-mail sobre o encontro onde dizia que gostaria de estar presente no encontro da pesquisa, mas estava preocupada com as demandas atuais de trabalho]. Acho que isso é imprimir alguma cara, né? Numa condição tão desumana de trabalho... [Novamente a voz embarga, desta vez mais forte, e a professora para de falar].

Crisântemo: Eu acho que... Primeiro, é muito difícil gerir um monte de coisas ao mesmo tempo... Eu não sei... (...) Mas eu acho que a gente faz um trabalho coletivo, que a gente faz diferente, a gente percebe assim... Até o quanto nosso curso cresceu em tão pouco tempo, coisas – que não é dizer que teve verba do Reuni porque a gente não teve –, mas o quanto a gente conseguiu conquistar em tão pouco tempo comparado com outros grupos. A gente às vezes até comenta, as pessoas se espantam com coisas que a gente faz, o tanto de projeto, a gente estava comentando, né? A gente está criando a revista... A gente estava comentando: ‘Ah, daqui a pouco os outros cursos vão pedir pra gente ajudar a criar uma revista para eles’, porque eles estão aqui há 20 e tantos anos... Então assim, eu percebo que a gente faz diferente e que as pessoas percebem isso, inclusive o quanto o nosso grupo... Se junta para reivindicar as coisas, eu acho que isto é bastante visível. Mas, é... [pausa um pouco maior], é claro, eu acho que a gente tem muitas dificuldades [risos], e eu acho que grande parte dos problemas que a gente tem nesse meio que a gente vive vem da implicação do nosso grupo. O quanto a maior parte dos nossos professores, não sei se todos, mas eu tendo a dizer todos, são muito implicados com o trabalho, né? (...) Eu percebo assim, que o nosso grupo tem essa característica de todo mundo querer fazer, e todo mundo querer fazer direito, e isso acho que nos traz outros problemas que é o de que a gente muitas vezes faz muito além do que a gente poderia, do que a gente daria conta. E a sensação que eu tenho é... Sai da gestão, né? Mas a sensação que eu tenho do trabalho é de que o nosso trabalho é infinito, essa é a sensação que eu tenho assim... Nunca consegui ter uma sensação assim, ‘cumpri minha função’! A exigência, o nível de exigência que se tem em cima da gente é uma coisa assim absurda, é surreal assim, não dá para... Não tem como responder essa tentativa...

Pesquisadora: Então você está falando de dois tipos de exigência. Uma exigência externa e uma exigência interna.

Crisântemo: Interna. São dois tipos de exigência. Que é a gente querendo fazer direito, querendo fazer bem feito, querendo fazer o nosso trabalho bem feito, mas a gente tem também... Vamos dizer, o trabalho prescrito é impossível de ser alcançado! O que se exige da gente é impossível e quem tem uma implicação que quer fazer bem feito sofre muito com isso. Porque você... Eu tenho consciência de que eu não dou conta de fazer tudo, por mais que eu trabalhe infinitamente, que eu acorde de madrugada, que eu perca o sono, que eu não cuide da minha filha, que eu não faça nada direito na minha vida pessoal, eu não dou conta de chegar nem perto de atingir o que se exige de mim. Já diminuí as expectativas, já botei na minha cabeça, não serei pesquisadora CNPQ e não sei lá o quê, porque eu não quero nem saber a nomenclatura porque eu não vou ser isso agora. E

ainda assim eu não dou conta de atingir o que eu sei que se espera de mim. Eu acho que isso traz muito sofrimento. Essa sensação de nunca estar completo, de nunca fiz, eu nunca pesquisei o tanto que deveria, e é projeto, publicação, e aula e aluno e TCC, e tudo e gestão, comissões, não tem como dar conta! Isso eu acho que traz muito sofrimento...

[...]

Gérbera: Eu não tenho dúvida das conquistas, eu não tenho dúvida de quanto esse grupo cresceu... Nesse sentido, a gente é um grupo que trabalha muito, são pessoas... É... Neuróticas com o trabalho, esse grupo é um grupo neurótico com o trabalho, isso pra mim é muito claro, de verdade assim, a gente abre mão de coisas que são importantes, que são caras pra gente. A Crisântemo comentou agora, às vezes eu abro mão de estar com a minha filha porque eu me sinto na obrigação de estar... Enfim, cumprindo tudo aquilo que me é exigido, então eu tenho certeza de que a gente é um grupo absolutamente implicado e comprometido com o trabalho.

[...]

Crisântemo: Porque a gente tem lá a ordem do que tem que ser feito, quanto tem que produzir e não tem ninguém que me ensina como é que eu me organizo pra dar conta disso. Às vezes a gente brinca assim, seria tão bom se a gente batesse cartão. (...). O nosso trabalho não abandona a gente. É uma coisa assim... É fim de semana, feriado, você tá no meio da festa, está pensando... Não sai assim. É muito difícil... Parece que a gente trabalha todo dia o dia todo, noite e dia, é uma sensação assim, uma dificuldade de se desligar...

Como vimos, o modo como essas professoras estavam vivendo o trabalho também estava associado a conflitos de valores e obstáculos intransponíveis que estavam impedindo de realizar o trabalho da forma como gostariam. Vimos também que, de acordo com a psicodinâmica do trabalho, para que o trabalho efetivamente se dê, ou que os objetivos exigidos pela organização sejam realmente alcançados, é preciso que o trabalhador dê algo de si, se dedique e faça uso de sua inteligência criativa para dar conta dos imprevistos não pensados pela organização e do quanto esse uso, segundo a perspectiva ergológica, também encontra os outros e precisa articular negociações de negociações em seus encaminhamentos. O trabalhador pode até atingir os objetivos iniciais fixados, mas pode fazê-lo sem tanto comprometimento sem os ajustes necessários, e isso afetará a qualidade do trabalho.

Chamou-nos a atenção como, diante dos impedimentos, essas professoras continuavam comprometidas com o trabalho, como se tudo dependesse somente delas nesse processo. Pareceu-nos que iam negociando sempre “uma milha a mais” para que o trabalho pudesse ser feito. Segundo Clot (2001), o “trabalho bem feito”, quando é realizado, só o é em razão da eficácia, “apesar de tudo”, demonstrada por aqueles que trabalham “se virando”. Cada vez é demandado que o trabalhador dê mais e mais de si para que o trabalho seja realizado. Segundo este autor:

Vivências de impotência, ressentimento e melancolia, ou ao contrário, euforia profissional, formam então um quadro clínico confuso: aquele de uma atividade onde a disponibilidade psicológica investida para se sentir ‘alguém que dá conta’ no serviço prestado a outros é simultaneamente derrotada pela organização, a ponto de fazer mal contra ela mesma. (...) Uma disponibilidade psíquica cada vez maior é necessária aos trabalhadores para agir nos meios profissionais, que estão mais e mais equívocos e, portanto, reclamam que os trabalhadores coloquem mais de si no trabalho (CLOT, 2001, p. 4).

A esse respeito, De Keiser, citado por Clot (2007), também declara:

Sabe-se que os operadores estão às vezes prontos a pagar um oneroso preço para permanecer como atores desse tipo de dissonâncias. (...). Com efeito, é frequentemente ao preço de um aumento da carga mental que os trabalhadores poderão preservar ou recuperar o tecido de relações sociais do qual a organização do trabalho pode privá-los. Ela observa: ‘a lógica de seu comportamento, uma vez que persigam esse objetivo, não é mais uma lógica da economia, como o quereria o esquema de regulação da carga mental, mas na maioria das vezes uma lógica do excesso: os trabalhadores fazem mais que o necessário, aprimoram, enganam ou desafiam, com o aparente objetivo de afirmar uma identidade que a tecnologia ou a situação de trabalho ameaçam (DE KEISER apud CLOT, 2007, p. 68).

Esse esforço extra, ou essa exigência interna, para usar as palavras de uma das professoras, que nunca cessa, mesmo diante da falta de recursos e condições, não se dá sem custos. No último diálogo transcrito, é possível evidenciar como as professoras sofriam ao tentar sustentar tal situação.

Segundo Guérin e colaboradores (2001), as agressões à saúde no trabalho nem sempre atingem um nível de gravidade que justifique um tratamento ou uma licença médica. Uma situação de trabalho pode solicitar de maneira crítica o organismo e, em muitos casos, não existe medida física que permita evidenciá-los. “Com frequência, são os sofrimentos relatados pelos operadores que alertam o ergonômista e o levam a procurar suas causas nas características do próprio trabalho” (GUÉRIN et al., 2001, p. 64).

A ergonomia da atividade vai dizer que o operador constrói modos operatórios que são o resultado de um compromisso que leva em conta os objetivos exigidos, os meios de trabalho, os resultados produzidos (ou, ao menos, a informação de que dispõe o trabalhador sobre eles) e seu estado interno. De acordo com Guérin e colaboradores (2001, p. 66), “em situações sem constrangimentos, índices de alerta relativos a seu estado interno (‘fadiga’) conduzem o operador a modificar os objetivos ou os meios de trabalho para evitar agressões à saúde”. Nas situações onde há constrangimento, não é possível agir sobre os objetivos ou sobre os meios de trabalho.

Em um primeiro momento, os resultados são atingidos ao custo da modificação do estado interno, suscetíveis de se traduzirem, com o tempo, em agressões à saúde. Em um segundo momento (típico da “sobrecarga”), o operador não consegue mais atingir os objetivos exigidos, quaisquer que sejam os modos operatórios adotados (GUÉRIN et al, 2001, p. 66).

Percebemos, na situação relatada na pesquisa, o quanto o constrangimento (falta de recursos para realização das atividades e excesso de tarefas) estava levando as professoras a um esforço extra para atingir os objetivos fixados a um custo da mudança do estado interno, o que se revela pelas queixas de sofrimento vividas ao enfrentar tal situação. E ainda podemos pensar em sinais já do segundo momento, ou de sobrecarga, como coloca a ergonomia, onde mesmo diante do esforço e dos sofrimentos declaravam ter a sensação de nunca conseguirem cumprir tudo o que se esperava delas, ou seja, esse esforço nunca era suficiente para o cumprimento dos objetivos inicialmente fixados pela organização.

Como dissemos no tópico anterior, as professoras se sentiam responsáveis sem ter responsabilidade efetiva, trazendo à tona os “neuróticos com o trabalho”. Continuavam a buscar incessantemente a qualidade do trabalho, mesmo reconhecendo que alguns impedimentos estavam se apresentando como intransponíveis. Podemos pensar se esse excesso de mobilização com o trabalho também não estava, dentre outras coisas, se construindo como uma defesa contra um sofrimento ainda maior: o de que talvez existissem possibilidades muito mais restritas do que se desejaria para realizar o trabalho da forma como gostariam.

Para a psicodinâmica do trabalho, sempre haverá certa dose de sofrimento na prática laboral frente aos constrangimentos organizacionais. Contudo, diante dessa realidade, o sujeito não permanece passivo. Ou contribui com o zelo à promoção e melhoria do trabalho ou defende-se (MOLINIER, 2013). Essa abordagem vai se propor a investigar o enigma da normalidade no trabalho ou, ainda, a dinâmica dos processos e conflitos intersubjetivos que se dão no trabalho quando o sujeito luta ativamente pela sua saúde, sendo a saúde compreendida pela perspectiva trazida por Canguilhem (2002), ou seja, sendo muito mais do que manter a normalidade, mas garantida pela normatividade.

Molinier (2013) vai dizer que o normal e o patológico podem ser mais bem percebidos se concebidos apenas em suas diferenças quantitativas, e não qualitativas. Fazem parte de uma mesma modulação que vai apresentando diferentes gradações e variações. Segundo esta autora, “a normalidade configura-se então como resultado precário de uma luta interminável, a ser empreendida, constantemente, contra a doença” (MOLINIER, 2013, p. 73).

Na luta pela saúde, o trabalhador vai criando estratégias defensivas. Essas defesas são importantes e têm uma função protetora essencial, mas podem fracassar, levando o trabalhador ao adoecimento, ou se tornarem rígidas, como no caso das ideologias defensivas. De acordo com Molinier (2013, p. 74):

Quando as estratégias coletivas de defesa radicalizam-se para tornar-se ideologia defensiva de ofício, isso significa que a situação está bloqueada, estamos diante de um impasse. Ninguém sabe mais como

transformar a organização do trabalho para trabalhar melhor e de maneira menos dolorosa, a relação com o real está interrompida.

Na ideologia defensiva, a defesa já não tem mais como objetivo a luta contra o sofrimento, mas se torna uma meta em si e todos os esforços se convergem para sustentar a estratégia coletiva e derrotar tudo o que poderia desestabilizá-la.

Podemos pensar se “os neuróticos com o trabalho” não estavam se constituindo como uma estratégia defensiva contra o sofrimento. Diante do sofrimento causado pela falta de recursos, pelo excesso de tarefas e pelo conflito entre os valores, as professoras desviaram a atenção em suas análises da própria organização do trabalho, sentindo-se sozinhas, responsáveis pelo êxito do trabalho. Talvez esse recurso tenha sido uma estratégia para não entrarem em contato com o sofrimento decorrente da possibilidade muito limitada de realizar o trabalho da forma como gostariam. Se deparar com esses impedimentos sem saber o que fazer com eles poderia deflagrar um sofrimento intolerável e o adoecimento.

Não acreditamos que o grupo estava vivendo um quadro de ideologia defensiva, pois, ao longo dos encontros, foi se concretizando a possibilidade de falar sobre o sofrimento e sobre os problemas enfrentados no trabalho. Contudo, nos pareceu que essa estratégia estava limitando o grupo em suas possibilidades de enfrentamento. Quando uma das professoras afirmou que “a precarização deveria ser objeto de reivindicações” e quando outra professora disse que “os professores gostam do que vão conquistando, trazem aquilo como êxito, mas é também um preço muito alto que se paga”, percebemos que elas começam a sinalizar para outros fatores que estavam sendo negligenciados ou não estavam sendo colocados em debate.

Como vimos, o grupo estava tendo dificuldades na construção de espaços públicos de discussão. Segundo Molinier (2013), o surgimento de ideologias defensivas pode aparecer como recurso exatamente diante da impossibilidade de discussão sobre o real. Mesmo que o cenário onde realizamos a pesquisa não estivesse se configurando de uma forma tão bloqueada, percebemos como os encontros para refletir sobre o trabalho enriqueceram a discussão e permitiram que novos pontos de vista fossem colocados em debate. Além disso, nesses espaços coletivos para refletir sobre o trabalho, podem surgir o dimensionamento de valores e as professoras podem ter mais consciência do que está

em jogo nos encaminhamentos feitos, tornando possível talvez retomar o debate e recolocar algumas normas frente às situações vividas.

A aposta das clínicas do trabalho, e também a nossa, é que colocar o trabalho em análise pode ampliar as possibilidades de enfrentamento frente às situações encontradas e que, na construção desse novo olhar sobre a atividade e no compartilhamento de vivências, o coletivo pode se fortalecer, recuperar sua potência e construir novos encaminhamentos possíveis. Como afirma Lancman (2004, p. 33), “É somente a partir da reflexão que o sujeito é capaz de se reapropriar da realidade de seu trabalho. Essa mesma reflexão é que pode permitir aos trabalhadores a mobilização necessária para impulsionar mudanças que tornem o trabalho menos penoso e mais saudável”.

Por fim, traremos ainda um último tópico de discussão sobre o tempo no trabalho, pois acreditamos que este também tenha sido um fator importante que estava afetando diretamente o modo como essas professoras estavam vivendo o trabalho.

4.3. Sobre o tempo ou sobre os tempos no trabalho

*Última edição do Guinness Book
Corações a mais de mil
E eu com esses números?
Cinco extinções em massa
Quatrocentas humanidades
E eu com esses números?
Engenheiros do Hawaii – Números*

A questão do tempo apareceu dimensionada de algumas formas ao longo da pesquisa. Surgia como uma dimensão importante a ser considerada nos encaminhamentos feitos pelas professoras, vivida constantemente como um desafio a ser enfrentado diante de tantas tarefas para realizar ou na escolha de qual delas priorizar.

Zarifian (2002) vai falar de dois diferentes tipos de tempo: o tempo espacializado e o tempo-devir. O tempo espacializado é aquele totalmente regular, mecânico e homogêneo; cronologicamente definido como uma sequência de instantes. Ele serve para medir e quantificar, para regular os vastos conjuntos de interações dos quais uma sociedade é composta (é por meio dele que se torna viável marcar um encontro ou uma reunião, por exemplo), e também para orientar a sociedade e para que nos orientemos em seu seio, permitindo a previsão e tornando possível falar do que será no futuro, assim como para nos programarmos para tal coisa em algum dia que ainda está por vir.

Já o tempo-devir é o tempo das mutações. “Esse tempo é qualitativo: ele fala sempre de uma transformação. O presente existe nele, mas como simples tensão entre um passado já passado – porque a mutação já teve lugar – e um futuro que ainda está por vir” (ZARIFIAN, 2002, p. 3). A transformação ocorre sempre no presente, mas este só tem sentido se estendido entre o passado e o futuro no fluxo de mutações. Aqui, os instantes são heterogêneos, momentos qualitativos, evanescentes.

O tempo-devir é simultaneamente objetivo e subjetivo. Ele se impõe, pois não escolhemos, por exemplo, se vamos envelhecer. Contudo, o modo como envelheceremos terá diferentes sentidos conforme o valor diferenciado que atribuirmos ao curso das coisas e dos acontecimentos. “Envelhecer é uma mutação, submetida à avaliação e não um simples deslocamento linear em uma datação, podemos, em geral

por ocasião dos acontecimentos que nos marcam, escolher a orientação do nosso envelhecer, conferir-lhe uma coloração singular”. (ZARIFIAN, 2002, p. 5).

Para Zarifian (2002), há uma penetração do tempo espacializado na estrutura interna do trabalho industrial, gerando uma submissão dos atos de trabalho ao cálculo do tempo. E Quéinnec (2007) irá dizer que esse tempo, definido pelo horário, apoia-se na definição comum de uma norma que estabelece a duração (semanal ou anual) do trabalho e das pausas eventuais, como as do descanso, das férias etc. Essa definição de tempo pressupõe uma estabilidade do funcionamento humano, sejam quais forem as horas ou as durações do trabalho, e, também, que os indivíduos são intermutáveis.

De acordo com Zarifian (2002), no modelo taylorista, tal objetivo fica evidente na tentativa de coordenação dos tempos e movimentos operários. Esse tempo espacializado penetra nos gestos e movimentos operários até o ponto em que escapa ao operário a definição de movimento do seu próprio corpo. E, na incorporação desse tempo no próprio corpo, “há o exercício de uma violência incomensurável, que explica, em profundidade, porque a organização taylorista do trabalho foi (e é) destruidora das individualidades” (ZARIFIAN, 2002, p. 8).

Ainda segundo este autor, a pressão atualmente deixa de se situar tanto nos gestos, mas se mantém fixada no tempo espacializado, agora concretizado por meio de noções, como a de prazo, marcada por fixações temporais entre duas datas. Apesar do deslocamento, o tempo do prazo continua sendo medido por meio de minutos, horas, dias etc. E, com isso, introduz-se um novo controle, que pode ser exercido também nas atividades intelectuais, mais difíceis de penetrar temporalmente. Para este autor:

De fato, o prazo é uma corrida contra o relógio! Esse tempo espacializado, tal como ele assim se condensa, permanece em si mesmo desprovido de sentido, desprovido de valor ético. Permanece uma pura relação calculada entre dois movimentos, o puro sustentáculo de uma computação de tempo econômico, mas dotado de funções sociais de grande utilidade (ZARIFIAN, 2002, p. 9).

Ao mesmo tempo, a noção de prazo pode abrir uma mudança de registro quanto à abordagem do tempo, pois este pode ser encarado somente como prazo para entrega ou resultado, ou pode ser equivalente a uma interação com o cliente, com uma negociação entre o que os clientes esperam e aquilo que é possível fazer, “para não somente ‘respeitar a demora negociada’, mas sobretudo assegurar a qualidade do serviço correspondente” (ZARIFIAN, 2002, p. 10). Abre-se, assim, a possibilidade de uma nova concepção do tempo.

Para Zarifian (2002), a inclusão de uma concepção de tempo-devir no trabalho parte de uma relação onde o trabalhador efetua microescolhas para dar conta de transformações que ocorrem enquanto o trabalho acontece, ou seja, engloba uma perspectiva de compreensão do tempo que inclui a atividade, as microgestões que todo trabalhador efetua para tornar o trabalho possível. O momento do tempo-devir, do instante evanescente, sempre passado e porvir, que é o surgimento de um acontecimento, engloba sempre dois movimentos que estão em jogo. O retorno para o virtual, onde o trabalhador retoma o curso do tempo fazendo apelo a sua experiência e a sua memória, e uma descida para o futuro, para as possibilidades abertas pela atualização do acontecimento, ou seja, uma antecipação do porvir “entre a memorização (individual e/ou coletiva, subjetiva e objetivada nos instrumentos) e a antecipação, esgueira-se o momento da escolha, da vontade, da tomada de decisão e, portanto, de uma mutação que deixa de ser puramente sofrida”. (ZARIFIAN, 2002, p. 15). O trabalhador arbitra escolhas levando em conta o tempo espacializado, mas não sendo regulado unicamente por ele. E, nessa confrontação com um devir, os encaminhamentos não são conduzidos apenas por raciocínios, mas também estão permeados por afetos que determinam amplamente sua capacidade de enfrentar os acontecimentos.

No caso das professoras que participaram desta pesquisa, ficou evidente como o tempo era permeado não só por uma estrutura cronológica sustentada por prazos ou carga horária, mas englobava também debates. Como cada escolha por este ou aquele caminho em relação a decidir sobre onde o tempo seria investido incluía a necessidade de articular o tempo espacializado a este tempo-devir, junto a isso este tempo-devir, tempo do acontecimento, se confrontava na situação de trabalho com diferentes valores nem sempre fáceis de articular. Era preciso gerir, nesse tempo-devir, a vontade “de fazer

e de fazer bem feito” com outros fatores que por vezes impediam a realização do trabalho como se gostaria.

Dentro da perspectiva ergológica, a noção de tempo também será marcada por certa heterogeneidade. Tempos distintos, compreendidos dentro do espaço tripolar e que revelam uma tensão existente entre os três polos. Schwartz (2010) vai dizer que os debates vividos no trabalho envolvem temporalidades que se inter-relacionam, mas que tensionam umas às outras, pois correspondem a tempos-valor diferentes.

Há um tempo de longa duração para os valores do bem comum; tempo este relacionado ao polo político e, por essa razão, a leis e princípios essenciais que não se modificam ao sabor das conjunturas. Há o tempo mais volátil do mercado, aquele que tende a marcar um ritmo objetivo e universal ao trabalho, ritmo do horário, dos prazos, compreendendo o tempo no trabalho como mercadoria.

Segundo Alvarez (2010, p. 72), é onde se encontram

o tempo das circulações financeiras, das redes desterritorializadas, dos mercados conectados, dos cursos instantâneos das taxas de câmbio, das ações, dos produtos derivados, que funcionam em tempos cada vez mais curtos e que parecem ter largado todas as amarras com as outras temporalidades de vida.

Junto a esses, apresenta-se também um tempo articulado à atividade, onde acontece um reprocessamento de valores. É a temporalidade ergológica, tempo dos ajustes e das renormatizações. Então, quando um professor decide dar atenção a um aluno que está passando por dificuldades, ou se preocupa em como os alunos estão absorvendo o conteúdo dado em uma aula, há debates que transitarão em todas essas temporalidades, na preocupação com a avaliação e com as metas a serem alcançadas, com valores do bem-comum que também circulam nessas escolhas, como, por exemplo, o valor do serviço público ou a formação, e estarão ao mesmo tempo articulados a leis e políticas que regem o ensino público e também tensionarão essas escolhas. Poderíamos dizer que o tempo-devir adentra o tempo espacializado.

Cada um desses encaminhamentos influenciará diretamente no tempo necessário para a realização de cada tarefa e será perpassado a todo momento por dramáticas do uso do corpo-si, por essas temporalidades marcadas por valores distintos. Segundo Schwartz (2010, p. 259), o espaço tripolar se compõe nesses três tempos, “três tempos-valor que são heterogêneos entre si. Nossas sociedades – democráticas e de direito, mercantis e de direito – têm que resolver permanentemente esse tipo de contradição: funcionar em tempos-valores diferentes”.

Apresentaremos, a seguir, alguns eixos de discussão que revelam como essa questão do tempo estava sendo vivida pelas professoras e buscaremos articular essa experiência a essas diferentes temporalidades, buscando trazer, assim, novos contornos a respeito de uma questão complexa como esta. Vamos mostrar como de diversas formas podemos perceber que a tensão vivida na divisão do tempo não diz respeito somente à quantidade de tarefas, mas como cada encaminhamento e escolha feitos apareciam articulados a essas diferentes dimensões temporais.

Tempo da burocracia e tempo da agilidade

Durante as observações, era possível perceber como a questão do tempo interferia no modo como as professoras estavam vivendo o trabalho. Elas declaravam estar tendo dificuldade para gerir tantas tarefas, estavam sempre correndo entre uma tarefa e outra e até mesmo a chegada aos encontros da pesquisa eram marcados por atrasos, mesmo que houvesse um esforço para participar.

Durante os encontros, essa dificuldade também surgiu no debate entre as professoras. A seguir, transcrevemos um diálogo que ocorreu no primeiro encontro quando falávamos sobre a tentativa de agir de um modo diferente dentro da universidade. Uma das professoras falou da dificuldade de articular o que chamou de tempo da burocracia e tempo da agilidade.

[Diálogo do primeiro encontro]

Pesquisadora: E vocês acham que... Mesmo com todas as dificuldades, tem sido possível imprimir alguma singularidade, fazer de um jeito diferente, aqui na universidade?

Flor de Lis: Não tenho dúvida.

Lírio: O fato de a gente estar aqui, eu acho que mostra isso, né? E outros que não estão é porque estão se desdobrando fazendo atividades pra ontem, né? Um campo da burocracia que a gente escolheu não responder nesse tempo... (...) A gente tomou a decisão de fazer as coisas acontecerem, mas a gente está submetido a este campo da burocracia tentando fazer as coisas no tempo da agilidade.

Crisântemo – Eu acho que... Primeiro é muito difícil gerir um monte de coisas ao mesmo tempo... (...) Eu acho que grande parte dos problemas que a gente tem nesse meio que a gente vive vem da implicação do nosso grupo, o quanto a maior parte dos nossos professores, não sei se todos, mas eu tendo a dizer todos, são muito implicados com o trabalho, né? (...) Eu percebo assim, que o nosso grupo tem essa característica de todo mundo querer fazer, e todo mundo querer fazer direito, e isso acho que nos traz outros problemas que é que a gente muitas vezes faz muito além do que a gente poderia, do que a gente daria conta, e a sensação que eu tenho é... Sai da gestão, né? Mas a sensação que eu tenho é que o nosso trabalho é infinito, essa é a sensação que eu tenho... Nunca consegui ter uma sensação assim, ‘cumprir minha função’! A exigência, o nível de exigência que se tem em cima da gente é uma coisa assim absurda, é surreal, não dá para... Não tem como responder essa tentativa...

Pesquisadora: Então você está falando de dois tipos de exigência. Uma exigência externa e uma exigência interna?

Crisântemo: Interna. São dois tipos de exigência. Que é a gente querendo fazer direito, querendo fazer bem feito, querendo fazer o nosso trabalho bem feito, mas a gente tem também, vamos dizer... O trabalho prescrito é impossível de ser alcançado, o que se exige da gente é impossível e quem tem uma implicação que quer fazer bem feito sofre muito com isso.

[...]

Tulipa: É todo dia, será que um dia eu vou conseguir acabar com todos os e-mails da minha caixa? Isso nunca aconteceu, nunca. Quando eu saio de férias eu boto estrelinha e mostro ‘está vendo isso aqui’? Vai ficar e desligo aquela meleca e não quero saber, porque é impossível, sempre tem uma pendência, uma coisa... Aí um dia que

você chegou mais tarde... Todo dia eu olho! Ontem eu cheguei supertarde, teve uma reunião com o reitor... Cheguei tardíssimo, aí eu pensei 'não, não vou abrir'. Aí hoje de manhã eu acordei, olhei o celular e falei 'não, não é possível!', eu já tinha 40 e-mails. Ontem só tinha três, tem 40 e-mails! Como é que pode? Então assim, isso gera essa angústia de não é possível, que tem 40 coisas que podem ser coisas importantíssimas. Então isso é assustador, né? Você entender toda essa dinâmica. (...) Falta a gente ter mais tempo, a gente tem tempo, é o curso que mais tem tempo, (risos) [acredito que estava se referindo a ser um curso que faz mais reuniões em comparação a outros] mas mesmo assim...

Logo no início do diálogo, podemos perceber que uma das professoras faz referência ao drama vivenciado na tentativa de encaminhar dois tipos de tempo. Afirma uma escolha, que decidiram fazer as coisas acontecerem no tempo da agilidade. Contudo, estavam submetidas ao tempo da burocracia. Desde aí, ela já sinaliza um debate entre diferentes temporalidades que precisavam ser consideradas e que por vezes conflitavam.

Vimos, a partir dos conceitos teóricos apresentados, que a relação com o tempo no trabalho envolve temporalidades distintas, marcadas não somente por uma execução do tempo, mas também por um uso que é feito desse tempo. Um uso de si, orientado por debates em um mundo de valores, seguidos de encaminhamentos que têm sua densidade marcada por essas diferentes temporalidades. Junto a isso, esse uso de si precisa se articular com o uso de si por outros e, por isso, precisa dialogar e negociar a todo momento com diferentes fatores que são marcados por essas temporalidades distintas e que também interferem nas decisões que são tomadas no trabalho.

A professora sinalizou que, para que o trabalho acontecesse da forma que desejavam, era preciso gerir dois tempos diferentes que nem sempre coincidiam e por vezes colidiam, dificultando a realização do trabalho: o tempo da burocracia e o tempo da agilidade. Segundo ela, as professoras do curso decidiram realizar o trabalho no tempo da agilidade, mas por vezes se viam impedidas de realizar as tarefas, pois dependiam de trâmites da universidade que funcionava no tempo da burocracia. Um tempo mais moroso do que aquele necessário para realizar o trabalho da forma como gostariam.

Além disso, esse tempo da burocracia não parecia somente funcionar em um tempo espacializado diferente, ou seja, não era um tempo marcado no relógio que era mais lento que o tempo exigido pela atividade. Parecia também estar marcado por outros valores, pois, segundo as professoras, a lentidão burocrática não era a mesma para todos os cursos, evidenciado o que poderíamos apontar com uma característica do tempo mercantil, visto que alguns cursos, de acordo com as professoras, recebiam mais investimento financeiro do que outros.

Uma professora sinalizou, por exemplo, em um dos encontros no qual falávamos sobre as condições de trabalho, sobre as dificuldades encontradas para o bom desenvolvimento das atividades e que essas condições não eram as mesmas para todos os cursos daquela universidade. As exigências em termos de tempo cronológico, horas trabalhadas, tarefas a realizar etc. eram as mesmas, mas os recursos para tal eram distintos, afetando também o tempo demandado para realizar cada tarefa. Arelado às vezes a essas condições adversas, dar uma aula não se definia somente pelo horário prescrito de 50 minutos, mas era necessário ter tempo para gerir vários outros imprevistos antes de começá-la.

[Diálogo no quarto encontro sobre o trabalho]

Lírio: Mas acho que assim, essa questão estrutural, porque às vezes (...) eu tenho experiências assim, às vezes de levar uma hora, você começa a dar uma aula e você leva uma hora, para você conseguir de fato estar ali e dar aula! Porque assim... O computador não funciona, aí seu pen drive pegou vírus, aí não sei que lá, aí quebra o ventilador, e aí você precisa ter uma concentração, porque você tá ali com os alunos.

Pesquisadora: É um custo muito grande né. Acaba que vocês vão conseguindo de um jeito ou de outro...

Lírio: Então, mas esse de um jeito ou de outro, eu acho que isso que é o preço do trabalho que é muito caro. Esse de um jeito ou de outro, assim, é um preço muito caro. Eu acho que tem uma coisa também que a gente se... A gente gosta daquilo que a gente vai conquistando, a gente vai trazendo aquilo como um êxito, mas é também um preço muito alto que todos nós vamos pagando. (...) Esse de um jeito ou de outro, é uma instituição que funciona de um jeito ou de outro. No

jeitinho a gente consegue. Não, consegui um computador, consegui ali uma impressora, aí uma conquista vira um...

Gerânio: A gente pode falar?

Pesquisadora: Pode. Eu vou aqui controlando um pouquinho o tempo, mas vamos lá!

Gerânio: Eu estava até hoje falando com a Margarida, que a gente tem um processo assim, às vezes à gente não consegue desenvolver as nossas atividades aqui dentro, porque faltam materiais...

Alecrim: Internet, por exemplo.

Gerânio: Os materiais são precários, não tem internet, equipamentos e tal. Aí a gente acaba fazendo muito a coisa em casa. Aí em casa a gente acaba não controlando tanto o nosso tempo, porque na nossa casa outras demandas surgem, né? Então a gente tem que ficar se desdobrando mesmo. Só que eu sinto, por mais que isso possa ser um efeito, a Melissa falou, para deflagrar para essa instituição, “olha! Os nossos professores não têm, é... os professores não têm, é... uma estrutura de trabalho.” (...) Entendendo que a precarização do trabalho devia ser objeto pra gente reivindicar, e eu acho que isso acontece e tal, mas ao mesmo tempo isso distancia a gente porque a coisa é morosa, e a instituição é burocrática, não responde no tempo que o trabalho demanda, então eu acho que isso também é um efeito desse problema assim, né?

Vimos no capítulo de contextualização do Ensino Superior público que as últimas reformas desse nível de ensino, principalmente as das últimas décadas, têm sido marcadas por um conteúdo tecnicista e racionalizador, com o objetivo de conferir à universidade maior eficiência e produtividade. Havia todo um discurso que acusava esses espaços de serem improdutivos e de desperdiçarem dinheiro público, e que a qualidade e eficiência seriam garantidas pela reformulação de políticas que deveriam se assemelhar mais às utilizadas no setor privado e que supostamente garantem um bom desempenho. Dentro dessa perspectiva, as avaliações passam a ser cada vez mais quantitativas e a liberação de recursos fica atrelada à quantidade de produtos gerados. Em uma conversa no primeiro momento da pesquisa de campo, uma professora afirmou que nunca viu uma profissão na qual é preciso preencher tanto papel para provar que fez o que fez e conseguir uma progressão ou a liberação de alguma verba.

Percebemos também, como afirma uma das professoras, que não há somente uma exigência externa, mas uma exigência interna. Um zelo, que parte da vontade dos próprios trabalhadores, de fazer o trabalho bem feito. Contudo, notamos o choque entre diferentes temporalidades marcadas por valores distintos. Enquanto uma lógica é mais mercantil e avalia a qualidade somente de forma quantificável (número de alunos, número de aulas, número de projetos, número de artigos), as professoras, para garantir a qualidade do trabalho, precisam levar em conta o tempo-devir (ZARIFIAN, 2002), orientado pelos confrontos vividos entre o trabalho prescrito e o trabalho real. Temporalidade também orientada pelo tempo ergológico (SCHWARTZ, 2010), marcada pelo reprocessamento de valores.

Parece-nos que tanto a exigência interna, que partia da vontade das próprias professoras de fazer bem feito, como a exigência externa, aquela das regras e políticas que marcaram as reformas, objetivavam a qualidade do trabalho. Mas, enquanto a exigência externa se verificava de forma mais quantificável – um determinado número de alunos, de projetos, de aulas e de estágios garantiriam a qualidade e a produtividade –, para as professoras perceberem a qualidade e produtividade no trabalho precisavam levar em conta outras temporalidades, um tempo-devir (ZARIFIAN, 2002) orientado pelos confrontos vividos entre o trabalho prescrito e o trabalho real. Deveriam considerar, também, a temporalidade orientada pelo tempo ergológico (SCHWARTZ, 2010), marcada pelo reprocessamento de valores.

Para alcançarem a produtividade esperada, tinham de considerar esse tempo mercantil, mas também um tempo da atividade marcado por outros valores. Essas temporalidades às vezes se chocavam e por vezes se contrapunham. Não dava para cumprir o quantitativo e atender a alunos e usuários como gostariam, por exemplo. Viviam, então, um impasse: para atingirem aquilo que era exigido em termos de quantidade de tarefas, precisavam abdicar do tempo necessário para realizar o trabalho da forma como gostariam. Ou tentavam e viviam uma sensação angustiante de um trabalho infinito. A temporalidade mercantil que definia a qualidade do trabalho e da qual elas precisavam prestar contas não correspondia à temporalidade do trabalho “bem feito” na atividade. Um tempo marcado pela intensidade vivida e não pelo número de

produtos gerados. Um tempo que é desconsiderado quando não se alcança o resultado esperado, mas que é indispensável para a obtenção dos resultados.

Como vimos durante toda esta tese, considerar a atividade, ou pensar nessas outras temporalidades para além do tempo espacializado, não se trata somente de um cuidado com o trabalhador, mas é o que torna o trabalho possível. É o que viabiliza que os objetivos organizacionais inicialmente fixados sejam alcançados. Para essas professoras atingirem a produtividade esperada e também desejada, era preciso que essas outras temporalidades fossem consideradas. O problema era que, às vezes, os critérios produzidos para garantir a produtividade esperada chocavam-se com aqueles demandados pela atividade.

Além disso, o curso onde realizamos a pesquisa faz parte do programa Reuni. Vimos que uma das grandes críticas a esse programa é que ele pretende o aumento do número de vagas e a redução das taxas de evasão, mas sem a contrapartida na contratação dos docentes e nos investimentos financeiros, o que, para alguns autores, tem levado a uma intensificação do trabalho docente. Como manter a qualidade, a eficiência e a produtividade esperadas frente aos cortes orçamentários, aos quadros enxutos e à pressão para cumprir as metas?

As condições de trabalho também apareceram como um fator que afetava diretamente o modo como as professoras se relacionavam com o tempo espacializado no trabalho. A gestão das muitas tarefas já solicitadas ou esperadas também colidia com o tempo necessário para dar conta dos obstáculos encontrados devido à falta de condições necessárias para realizar as tarefas. Faltavam recursos para o desenvolvimento das atividades, como internet, computador e outros equipamentos e materiais. Cumprir todas as tarefas no tempo cronológico esperado era um desafio que parecia desconsiderar essas outras temporalidades e esses outros fatores. Na tentativa de dar conta, as professoras sinalizavam para o alto custo vivido. Por mais que tentassem atender a todas as demandas, nunca conseguiam. E essa tentativa estava gerando um alto custo porque tentavam articular essas diferentes temporalidades como se somente o tempo cronológico ou mercantil existisse. Nunca conseguiam; diziam: “É impossível!”. Mas permaneciam tentando.

No diálogo transcrito, uma professora faz menção à necessidade de ter mais tempo e que, por incrível que pareça, é o curso que mais tem tempo, apontando para o fato de que não há só uma só temporalidade que orienta as atividades de trabalho. Ela estava se referindo não à quantidade de reuniões realizadas pelo grupo, mas ao quanto estas eram sempre tomadas por um número elevado de questões burocráticas e administrativas, importantes para o andamento do curso, mas que impediam que as professoras se conhecessem e debatessem mais sobre o trabalho. Percebemos a referência a tipos de tempo distintos. Um tempo espacializado, quantitativo, concreto e definido no tempo cronológico, com horários, datas, prazos, mas também outro tempo, sinalizado pela professora, como aquele que tem faltado ao grupo, tempo do debate, do compartilhamento e da construção comum. Tempo este que permite emergir essas outras temporalidades, que as coloca em debate, favorecendo a ampliação da reflexão dos trabalhadores que podem perceber outros valores e fatores que estão em jogo no modo como estão vivendo o trabalho.

A articulação dessas diferentes temporalidades, marcada, como pudemos perceber, por diferentes valores, também nos levou à construção de um segundo subtópico. Neste, a questão do tempo apareceu dimensionada em torno de situações como planejamento, definição de prioridades e sensação de se estar sempre “apagando incêndio”.

A gente vive apagando incêndio. A gente quer dar conta de tudo e acaba não dando conta de nada. Quem define o que é prioridade?

Outro ponto que surgiu na pesquisa em relação ao tempo diz respeito à dificuldade de se planejar diante de tantas tarefas. Frente ao desafio de dar conta de tantas coisas, as professoras estavam tendo dificuldades de definir o que era prioridade, trazendo uma percepção de se fazer tudo e nada ao mesmo tempo. Uma sensação de sempre estar “apagando incêndios”. Segue um diálogo realizado pelas professoras no terceiro encontro sobre o trabalho que demonstra tal situação.

[Diálogo no terceiro encontro sobre o trabalho]

Girassol: Eu estava colocando como ponto crucial e hoje isso pra mim foi bem sintomático, é um dia a gente ter diversas atividades e a gente não conseguir dar conta de nada! Absolutamente nada! A gente teve hoje seminário, reunião da educação popular, teve seminário de TCC, então assim...

(...) E aí... É... Por que que eu estou dizendo que isso é bem sintomático? Porque eu estava com a Flor de Lis. E aí a gente veio para a congregação porque eu tinha que estar lá, a ideia da gente era chegar ao seminário do curso, veja como é sintomático. E aí a gente não conseguiu chegar. A gente passou em frente à sala da coordenação, a Petúnia e a Margarida. “Flor de Lis, Flor de Lis!”, e aí eu tive que ficar porque era uma questão de um problema em relação à disciplina de psicologia. Quando nós saímos de lá, a Alfazema encontrou a Flor de Lis, “Nós temos agora um seminário de educação popular”. E aí eu fiquei pensando, poxa! Como é que a gente consegue dar conta, né? E eu estava conversando com a Acácia, aqui anteriormente, que parece que falta esse planejamento das nossas atividades. Se a gente quer pensar num trabalho coletivo, a gente tem que pensar dentro dessa coletividade para ir planejando esses diversos trabalhos que a gente está fazendo e nunca dá. E isso gera esse mal-estar, gera de certa forma um conflito interno nosso, que a gente quer dar conta de tudo e a gente não dá conta de nada. E ao mesmo tempo a gente não produz dentro dessa coletividade porque se tudo é prioridade... Mas será que a gente tem que trabalhar dentro dessa lógica, né? Que a gente tem que apagar incêndio o tempo inteiro, apagar incêndio o tempo todo, o tempo todo apagando incêndio e no final do dia você está exaurido porque não tem corpo, organicamente, você não aguenta trabalhar dessa forma, né?

[...]

Cravo: Óbvio que existe um monte de coisas, inclusive de dentro e de fora da universidade, no meio do caminho... Mas assim vão surgir mesmo, e aí a gente vai ter que avaliar, mas pelo menos ter um momento de planejamento...

Pesquisadora: Mas eu acho que é um pouco isso que a Acácia estava falando que “a gente está vivendo na exceção”, né? Porque, na verdade, o que a gente coloca do prescrito e do real não vai ter planejamento que dê conta... Da vida! De vez em quando vão ter os imprevistos, mas o planejamento serve para dar um norte, né? Pra servir como um orientador para o grupo. Do que é prioridade... Que é

o que a gente estava falando um pouco antes, né? Quem é que define as prioridades? Porque tudo é importante? Porque tudo tem que ser para ontem? Aí até o Cravo falou, “Olha eu não sei...”, a Acácia falou, “não é a universidade”. Será que são vocês internamente que não estão conseguindo alinhar o que é são as prioridades, ou é porque elas estão mesmo mudando o tempo inteiro... Enfim...

Gerânio: Eu acho que não é a universidade talvez diretamente, mas assim, o grupo, assim, como qualquer outro, acredito eu, ele é expressão da grande instituição. A gente também expressa o funcionamento. Talvez a universidade não esteja exigindo da gente discutir afastamento para doutorado e tal, mas assim, o tempo todo tem alguém gritando, “Precisa terminar! Precisa terminar! Precisa terminar!”,

Acácia: É, mas a gente não é tão serviçal...

Gerânio: Não, eu sei...

Acácia: Quando a gente não quer a gente fala “oh, não quero isso” a gente banca.

Gerânio: Então, até que ponto... eu não sei se a gente não é serviçal no sentido strictu sensu, mas talvez no aspecto simbólico em como isso se expressa talvez a gente seja serviçal de outras maneiras.

Acácia: Sim!

Gerânio: Mas o quê que eu estou querendo dizer com isso, é... O modo como a instituição expressa esse grupo, que a gente estar nele, e tudo, e a gente pode encontrar brechas, é... Mas eu acho que tem alguns elementos-chave, eu acho importante a gente reconhecer que... pegando o gancho de toda a história do curso, acho que é o momento que a gente está assumindo agora mudar as estruturas disso. Porque assim, ok, a gente pode discutir um cronograma para todas as atividades principais, e tudo. Mas eu ainda acho que isso é o operacional da coisa, talvez para esse momento, mas tem uma dimensão maior, estrutural, que é a nossa reforma. Porque assim, tem uma lógica e tem um processo que por mais que a gente organize isso, ele vai continuar acontecendo. Se a gente não reformá-lo.

Acácia: Sim, mas o que está nos dificultado fazer a reforma? Será que também não tem a ver com essa nossa organização?

Gerânio: Sim, exato! Tem a ver com essa expressão.

Acácia: Quem tem tempo pra...

Logo no início do diálogo, um dos professores presentes sinalizou que parecia que o grupo estava tendo dificuldades no planejamento e o quanto estava se sentindo exaurido diante da sensação de sempre querer dar conta de tudo e ter a impressão de que não estava se dando conta de nada. Nada podia ser deixado para depois e, ao mesmo tempo, não conseguiam realizar tudo no tempo estipulado. Não por falta de vontade, pois permaneciam tentando, mas talvez exatamente pelo choque de temporalidades que eram marcadas por diferentes valores. O tempo espacializado também é importante para o planejamento, pois é ele que orienta as interações sociais, possibilita marcar reuniões, encontros, e também definir o tempo que será dedicado ao trabalho. Não se trata de priorizar um em prol do outro, mas de sinalizar que esse tempo quantificável e objetivo permanece, como nos lembra Zarifian (2002), desprovido de valor ético, uma pura relação calculada por meio de minutos, horas e dias. Esse tempo não é o único que norteia ou afeta o planejamento no trabalho.

O planejamento marca nossas vidas e não somente a vida no trabalho. Desde o momento que acordamos, a roupa que escolhemos, o que iremos comer, o transporte ou o caminho que pegaremos para determinado compromisso, cada uma dessas ações envolve escolhas e planejamento. Contudo, diante dos imprevistos e obstáculos, vamos reorientando aquilo que havíamos pensado inicialmente. Tanto nossas escolhas iniciais como essas que nos reorientam frente aos imprevistos não são marcadas somente por algo externo a nós, que nos leva para este ou aquele caminho, mas um debate se instaura entre essas normas e regras externas e também entre aquilo que desejamos ou acreditamos ser o melhor caminho. Pequenas e grandes decisões são marcadas por esse debate de normas em um mundo de valores.

Logo, nosso planejamento no trabalho não se orienta somente a partir daquilo que demandam de nós, mas também se reorientam a partir de nossos valores, daquilo que consideramos importante de ser realizado em num determinado momento e que também precisa ser negociado com outros valores circundantes em nosso meio. Novamente, não é só a execução do tempo, mas um uso que se faz desse tempo redimensionado a partir do encaminhamento dado aos debates vividos.

Quando as professoras decidiram correr entre uma atividade e outra e tentavam dar conta de tudo o que lhes era solicitado, isso não é somente demandado pela

instituição, mas é também fruto da operacionalização desse debate. Não queremos dizer com isso que essa seja uma situação fácil de encaminhar. Sabemos que há uma forte pressão pelos resultados, mas é importante que o trabalhador se reaproprie desse debate para que perceba que, mesmo no infinitesimal, algo pode ser feito; um ser insiste e resiste para trabalhar a partir de suas próprias normas. Isso precisa ser visibilizado para que novos modos de se relacionar com o trabalho se potencializem.

Quando um dos professores participantes se questiona se é preciso viver dentro daquela lógica de “apagar incêndio”, acreditamos que ele convoca as professoras a pensar em outras lógicas possíveis para viver aquelas tantas demandas do trabalho. Quem pressiona? Quem define o que é prioridade ali? O que está em jogo? Eles começam então a perceber por que correm. São eles que se cobram? É a universidade? Por que se cobram? Percebem que o tempo e a urgência estão sendo vividos daquela forma porque diferentes questões estavam em jogo, questões estas que podem ser pensadas e reestruturadas.

Começam a se reapropriar dessa relação com o tempo, percebendo que, inclusive, às vezes conseguiam limitar as demandas e definir o que seria priorizado e o que poderia ser feito, e que em outros momentos eram levados pela avalanche de demandas. Retomam, assim, o debate de como lidar com o tempo, apontando para as diferentes temporalidades que estão ali sendo vivenciadas, e que, dependendo do modo como se relacionarem com elas, da forma que operacionalizarem o debate, isso interferirá no modo como se relacionarão com o tempo no trabalho.

As professoras são marcadas pelas temporalidades da universidade em que trabalham e não podem decidir o que fazer sem considerá-las. Porém, também podem incluir no debate suas próprias temporalidades, afirmadas a partir de outros valores. Quando um dos professores presentes fala que não é diretamente pressionado, mas que parece que sempre tem uma voz que diz “Precisa terminar! Precisa terminar! Precisa terminar!”, e outra professora afirma que às vezes elas conseguem colocar limites e “não são tão serviçais”, notamos a presença do debate. As normas institucionais tensionam o grupo, mas elas não definem o grupo. O grupo de professoras transborda essas regras e redimensiona o uso do tempo.

Percebendo isso, as professoras abrem possibilidades para novas reflexões sobre a urgência, a pressa e o porquê de estarem trabalhando dentro dessa lógica de “apagar incêndio”. Potencializam, assim, novos modos de se relacionar com a questão enfrentada.

No diálogo, um dos professores participantes se questiona se aquela é a única lógica possível para se trabalhar e afirma que tal modo de se organizar estava gerando um conflito interno entre elas. E outra professora sinaliza que havia uma dimensão operacional do funcionamento, mas reconheceu que existia também um certo modo de operar do grupo que estava afetando o modo como estavam se relacionando com o tempo no trabalho.

Vimos, de acordo com a psicodinâmica, que, na impossibilidade de se refletir sobre a organização do trabalho, a tendência é que os trabalhadores responsabilizem a si mesmos ou aos colegas, buscando culpados pelas falhas no trabalho. É lógico que as professoras poderiam pensar em estratégias que melhorassem o planejamento, mas era importante também que percebessem que essa dificuldade não estava sendo vivida somente porque estavam se planejando mal, mas porque outros fatores norteados por outros valores também afetavam esse planejamento, tornando-o mesmo, em algumas circunstâncias, inviável. Trazendo essas outras temporalidades para a discussão, as professoras teriam mais possibilidades de sair da lógica de procurar responsáveis e pensar em outros encaminhamentos possíveis para lidar com essa dificuldade na gestão do tempo.

Por fim, construímos um último eixo de discussão para falar sobre outro ponto importante que afeta diretamente essa relação com o tempo dos professores em uma universidade pública. Diz respeito ao tripé ensino-pesquisa-extensão, que também não está somente posto, mas é também redimensionado a partir dos debates que se instauram.

Quanto tempo leva para começar uma aula. E quantas aulas se dão em quanto tempo?

Falamos no primeiro eixo referente a questão do tempo, sobre a dificuldade das professoras de gerirem tantas tarefas e da percepção de que estas não se dimensionam somente cronologicamente, mas são marcadas por valores; por tempos-valor distintos e que se tensionam uns aos outros, reconfigurando a relação do tempo no trabalho. Percebemos, por exemplo, o quanto uma professora demorava a começar uma aula e o quanto isso estava relacionado a debates, imprevistos e condições vividos na atividade e frequentemente ignorados quando se define as tarefas a partir de uma única temporalidade. Da mesma maneira, no segundo eixo de discussão, percebemos que as dificuldades frente ao planejamento não se davam somente por pressões externas ou por falta de habilidade das professoras. Vimos, ainda, o quanto o planejamento e a definição de prioridades eram também marcados por temporalidades distintas estruturadas por meio de diferentes valores e o risco que se corre de se responsabilizarem uns aos outros nas falhas do planejamento quando não se articula esses outros tempos-valor ao debate. Da mesma forma, aqui, traremos outra questão importante nesse dimensionamento do tempo dos professores numa universidade pública: não somente quanto tempo se leva para começar uma aula, mas quantas aulas se dão em quanto tempo.

Existe uma ideia associada ao senso-comum e, às vezes, trazida como expectativa pelos próprios docentes que ingressam no curso de que “professor é aquele que dá aula”. Durante a pesquisa, as professoras demonstravam ficar surpresas diante das diferentes tarefas que são atribuídas ao docente. Numa universidade pública, o professor se envolve em muitas outras tarefas que englobam esse fazer, associadas ao tripé ensino-pesquisa-extensão, e atualmente, cada vez mais, também à execução de tarefas administrativas. Em alguns momentos, percebemos que essa também era uma questão que inquietava as professoras. Quanto tempo deveria ser dedicado a cada uma dessas tarefas? Qual a importância/valor de cada uma delas? Percebemos que o tripé ensino-pesquisa-extensão, assim como a execução das tarefas administrativas, também eram marcados por diferentes tempos-valor. No diálogo a seguir, é possível perceber como esse debate também se inseria nas discussões.

[Diálogo no primeiro encontro]:

Flor de Lis: Eu acho que isso é um problema grave demais. Que a gente faz muita tarefa burocrática. Muita! Convocar a COAA, convocar aluno... A gente não tem essa disponibilidade da Dona Rosa¹⁶ fazer todas as convocações. E... Sabe? É um trabalho braçal, convoca aluno, vê se respondeu, a gente se comunica... Poxa! Eu queria que tivesse uma secretária para poder fazer isso. Eu tenho que pensar sobre o aluno, planejar o que vou conversar com os outros professores e ainda tenho que ter o trabalho braçal de marcar, de responder, de tentar achar a aluna, ah! Pelo amor de Deus!

Pesquisadora: Você está falando das condições de trabalho, né?

Flor de Lis: Das condições de trabalho. Isso atrapalha muito... Minha produtividade... A qualidade do meu trabalho.

[...]

Crisântemo: Eu fico assim com medo, né? De tirar a oportunidade... Eu fiquei pensando, né? Quando a Tulipa falou, a gente não consegue se organizar nos núcleos... Fiquei pensando um pouco que... Quando me perguntam o que eu faço, e eu falo onde eu trabalho, aí perguntam, 'Ah você dá muita aula?', eu costumo responder assim... 'Dar aula é o de menos'. Dar aula é o de menos na minha profissão. Não que não tenha implicação, que não tenha vontade de fazer perfeito, mas assim, eu trabalho 40 horas por semana, dou 160 horas de sala de aula e sendo que é aula e estágio, 40 horas por semana, 160 horas no semestre?! É o que eu menos faço... É o que é mais fácil. Então assim, eu acho que a gente está envolvido com tantas outras coisas que a gente tem que fazer também, e os núcleos estão relacionados às disciplinas, e a sensação que eu tenho é essa, né? As disciplinas são o de menos, eu dou aula, mas assim, eu tenho 50.000 outras coisas que eu tenho que fazer. Eu acho assim, que é uma demanda muito grande, né? Por mais que a gente divida, divida, divida, a gente está sempre sobrecarregado porque é muita coisa mesmo pra fazer. (...) Eu sinto uma dificuldade muito grande, né? Quando você fala assim gerir tudo isso, né? Porque a gente tem lá a ordem do que tem que ser feito, quanto tem que produzir e não tem ninguém que me ensine como é que eu me organizo pra dar conta disso. Às vezes a gente brinca assim, seria tão bom se a gente batesse cartão. (...). O nosso trabalho não abandona a gente. É uma coisa assim... É fim de semana, feriado, você tá no meio da festa tá pensando... Não sai assim. É muito difícil assim... Parece que a gente trabalha todo dia o dia todo, noite e dia, é uma sensação assim, uma dificuldade de se desligar Eu sinto assim, a sensação que eu tenho, é que tem menos de um ano que eu comecei minha carreira de verdade.

¹⁶ Única funcionária administrativa da universidade cedida ao curso.

Porque eu saí da gestão tem pouco mais de um ano. (...). Então assim, quando eu saí há um ano e pouco, eu estava adoecendo, por isso que eu saí, eu demorei uns meses para me recuperar, e aí eu consegui falar de fato, 'cara, agora eu sou professora'.

Logo no início do diálogo, percebemos que a professora chama a atenção para a dificuldade de gerir um grande número de tarefas e volta para uma das demandas iniciais da pesquisa: a dificuldade de as professoras também terem de dar conta das muitas tarefas administrativas. Salienta que a necessidade de se dedicar também a essas tarefas atrapalha a produtividade e qualidade do seu trabalho.

Parecia que, para algumas professoras, o trabalho administrativo não deveria fazer parte do trabalho docente e, muitas vezes, era um obstáculo para a realização do mesmo. Contudo, cada vez mais tem feito parte da rotina dos professores. Essas tarefas eram percebidas como sem sentido, desgastantes, desprazerosas e fruto de conflito entre algumas professoras, que tinham a sensação de “tocar o piano para outros tocarem”. Outras professoras demonstravam desconforto com tal separação, pois, para elas, uma tarefa dependia da outra. Em um dos encontros, uma professora desabafa o quanto ficava chateada quando algo precisava ser realizado e alguns diziam: “Ah, mas isso não é trabalho de professor!”. O que as professoras estavam perdendo de vista e que acreditamos que foi se recuperando ao longo dos encontros foi a inserção na análise de outras questões que as faziam pensar que as dificuldades para se dedicar às tarefas administrativas não era fruto somente de uma falta de interesse, mas porque estava sendo realmente difícil dar conta de tantas coisas ao mesmo tempo.

Em seguida, outra professora chama a atenção para o tempo dedicado às aulas. Afirma que as pessoas que sabem que ela trabalha na universidade acham que essa tarefa é a base de sua carga horária, quando, na verdade, ela disputa com muitas outras tarefas. E também sinaliza o quanto “ter estado na gestão”, ou seja, à frente de cargos administrativos, trouxe a sensação de ainda não ter iniciado a carreira docente, reafirmando novamente essa sensação de que o trabalho administrativo não faz parte do trabalho docente, mas sim impede que o mesmo seja realizado com a qualidade esperada ou desejada, quando, na verdade, fomos percebendo que outros fatores estavam afetando essa gestão do tempo.

Além disso, percebemos que o tripé ensino-pesquisa-extensão também precisava ser levado em conta na organização desse tempo. No terceiro encontro, durante a discussão sobre planejamento, um dos professores trouxe uma fala que evidenciou isso.

Girassol: Sim. A gente tem que pensar nesse plano ensino, pesquisa e extensão. Dessa forma, de pensar na tríade, né? Ensino, pesquisa e extensão e a gente pensar esse plano dentro das nossas necessidades. Nas necessidades coletivas, é nisso que a gente tem que pensar. Por exemplo, professores vão sair para capacitação, então nesse momento imediato há a necessidade da gente pensar em conseguir mais vagas para o curso? Mas isso tem que ser um pensamento coletivo para que nós possamos entender qual é a nossa linguagem e dentro dessa nossa linguagem o que a gente vai poder efetivar enquanto solicitação.

Pensando na discussão a partir das diferentes temporalidades, podemos notar também que tal divisão do tempo estipulada para cada uma das tarefas também é redimensionada a partir do debate de normas em um mundo de valores. O tempo dedicado a cada uma dessas atividades do tripé ensino-pesquisa-extensão não estava prescrito. Espera-se que essas tarefas estejam articuladas e estejam presentes no curso de alguma forma, mas não se define *a priori* um tempo espacializado para cada uma delas.

Podemos pensar que o tripé ensino-pesquisa-extensão é marcado por um tempo-valor do político. É caracterizado por uma construção histórica, por debates de leis e por normas que partem da premissa que uma universidade pública de qualidade deve oferecer as tarefas de ensino, pesquisa e extensão. Contudo, esse tempo-valor é redimensionado na atividade, a partir daquilo que essas professoras constroem ao viver os debates e gerir a atividade. Nesse curso, por exemplo, muitas professoras tiveram experiências anteriores na assistência, o que faz com que elas valorizem muito as tarefas de extensão. Revelaram também, durante a pesquisa, o quanto o contato com o aluno é prazeroso. Mas o tempo que será dedicado a cada atividade não pode ser orientado somente pelo valor construído pelas professoras em torno das tarefas de extensão ou pelo prazer no contato com o aluno. Precisam negociar esses desejos e também as necessidades do curso. Essas questões também precisam negociar com um tempo-valor

mercantil, que define a quantidade de investimentos que o curso receberá e o que precisa ser feito para receber mais recursos, gerando a necessidade de dedicar-se também a outras tarefas. Os critérios norteadores sobre o investimento de tempo em cada uma dessas atividades, às vezes, são diferentes para o governo, para a instituição e para a atividade. Todos consideram o tripé ensino-pesquisa-extensão, mas cada um deles encaminha essa questão a partir de diferentes debates e valores.

Percebemos que, com frequência, essas temporalidades aparecem muito distantes umas das outras e, por vezes, são até mesmo contraditórias. A dificuldade de percebê-las faz com que alguns indicadores se estruturam muito orientados, quase que somente, pelo tempo-valor mercantil, tempo este mais associado a um ritmo objetivo e universal do tempo, aquele ritmo dos horários e prazos.

Esses indicadores tendem a desconsiderar o tempo-devir; tempo do acontecimento, de instantes heterogêneos e evanescentes. Como afirma Zarifian (2002), a inclusão desse tempo-devir no trabalho parte de uma relação em que o trabalhador efetua microescolhas para dar conta das transformações que ocorrem enquanto o trabalho acontece. Temporalidade da atividade, essencial para que o trabalho aconteça, para que a qualidade seja alcançada, tempo do qual a organização não pode prescindir. Tempo que articula não somente o ensino-pesquisa-extensão distribuído em uma carga horária, mas que define como isso irá se estruturar em um determinado momento histórico daquela história que germina na atividade e nunca cessa de acontecer.

Articular essas diferentes temporalidades será sempre um desafio, fruto de negociações de negociações no trabalho, visto que são essencialmente marcadas por tempos-valor distintos, mas é preciso notá-las, incluí-las na discussão e na formulação das análises para que não fiquem tão estanques e desconectadas. Quando se perde essa noção de diferentes temporalidades vividas na atividade, tende-se a somente se considerar o tempo espacializado, distribuindo as tarefas por uma carga horária fixa e exata. Como uma das professoras chama a atenção, “é impossível dar conta do prescrito que exigem de nós”. Isso porque talvez aquilo que se espera – realizar tarefas de ensino-pesquisa-extensão e também as administrativas – esteja sendo distribuído em um espaço temporal que só leva em conta as prescrições, sendo ainda muito distante daquilo que é realmente vivido na atividade.

Considerações finais

É notório que o Ensino Superior público está passando por mudanças. Estamos vivendo um momento social e político que tem levado esse nível de ensino a reformas que vem reconfigurando a relação do docente com o seu trabalho. Como vimos, avaliações quase sempre quantitativas, quadro de professores enxutos, aumento no número de tarefas e falta de recursos para a realização das mesmas são algumas das questões enfrentadas pelos professores para dar conta dessa nova configuração.

Contudo, quando retomamos em nossas análises o ponto de vista da atividade, compreendemos que não só temos acesso a esse cenário mais global como também entendemos o trabalhador como recriador permanente de normas. Ele é, portanto, potencialmente capaz de recentrar seu meio a partir de suas próprias normas e encontrar novos modos de se relacionar com o trabalho. Nesse processo, percebemos também o quanto a possibilidade de parar e pensar sobre seu próprio trabalho faz com que o trabalhador se dê conta da complexidade envolvida ao realizar alguma tarefa e da quantidade de fatores que ele precisa gerir para que o trabalho seja possível.

Não tivemos a pretensão de esgotar as possibilidades de compreensão acerca do trabalho docente no ensino superior público, pois compreender a atividade sempre exige de nós humildade epistemológica, assim como coloca a perspectiva ergológica. A atividade nunca pode ser totalmente eclipsada, haverá sempre uma parte que nos escapa. Nosso objetivo foi ampliar a reflexão sobre o modo como os docentes estavam vivendo o trabalho nessa situação específica.

Que debates têm sido vividos nesse contexto mais situado? Que renormatizações e quais encaminhamentos têm sido possíveis de se efetuar? Acreditamos que ter acesso a essas renormatizações pôde nos fornecer pistas sobre o modo como os docentes estão vivendo o trabalho nesse contexto de transformações, de forma que essa experiência mais micro possa também retornar para o contexto mais amplo e ser útil para a reflexão do contexto mais geral. Também consideramos que o acesso às normas antecedentes e aos conceitos pôde auxiliar os trabalhadores a ampliar a reflexão sobre suas experiências locais. Buscamos, então, construir em nosso percurso de investigação esse

vai e vem entre as normas antecedentes e as renormatizações efetuadas localmente pelo trabalhador quando é confrontado com os imprevistos da situação de trabalho.

Pudemos perceber como o debate de normas no mundo de valores tem orientado a construção de políticas públicas. Notamos o quanto tais práticas são elaboradas e tecidas dentro de um contexto histórico norteado por valores que contribuem para que esse nível de ensino siga por este ou aquele caminho e o quanto esses valores também se concretizam em normas que entrarão no debate quando os professores localmente precisam efetuar escolhas e tomar decisões. Percebemos que uma lógica neoliberal orientada fortemente por valores mercantis tem norteado essas políticas e o quanto isso tem tensionado nos locais de trabalho com outros valores que os trabalhadores lutam para fazer valer.

De acordo com a perspectiva adotada neste estudo, sabemos que a história não é somente escrita fora da atividade, mas é reescrita na situação de trabalho na medida em que os próprios trabalhadores se reapropriam dela e tentam, mesmo que no infinitesimal, recriá-la a partir de suas próprias normas. Por isso, nos propusemos também a ir ver de perto o que se passa.

Percebemos que algumas dificuldades enfrentadas nessa experiência de trabalho situada, em alguns momentos, estavam em consonância com as mudanças mais gerais do Ensino Superior público. As professoras se queixavam do excesso de tarefas, das dificuldades em gerir o tempo, da falta de recursos e do quanto essas condições estavam criando obstáculos para o desenvolvimento das tarefas e para o fortalecimento do coletivo. Acreditamos que muitos desses fatores estavam sendo vividos como resultado das mudanças das últimas reformas.

Vimos que um discurso orientado por uma lógica neoliberal e pela visão de que as universidades são onerosas e que os professores trabalham pouco tem ganhado força e levado esse nível de ensino a sucessivos cortes orçamentários, à diminuição do quadro de pessoal, à falta de recursos etc. Contudo, tem se mantido a exigência por qualidade e por índices cada vez mais altos de produtividade, que são avaliados quase somente por indicadores quantitativos.

Por essa razão, os professores têm se visto responsáveis por cada vez mais tarefas que levam em conta somente uma distribuição em um tempo cronológico, que desconsidera os imprevistos que a atividade demanda. Notamos nesta experiência situada o aumento do número de tarefas administrativas que atualmente são realizadas pelos professores, além das tarefas de ensino, pesquisa e extensão, e o quanto isso estava gerando desgaste e impedindo as professoras de avançar em outras discussões e reflexões que consideravam importantes para o trabalho.

Além disso, o curso onde realizamos a pesquisa foi implementado dentro das diretrizes do programa Reuni. Um dos principais objetivos desse programa foi a expansão do Ensino Superior público, mas sem a contrapartida financeira necessária para manter a qualidade. As professoras se confrontavam, então, a todo o momento com a tentativa de cumprir as metas do programa e com os muitos obstáculos frente às condições encontradas. O curso começou com pouquíssimas professoras e segue em um quadro enxuto que se vê responsável por atingir muitas demandas. Não há recursos, infraestrutura e professores suficientes para atender àquilo que é exigido.

Mesmo assim, sentem-se totalmente responsáveis pelo êxito nas tarefas. Isso porque também foram construindo na experiência de trabalho o desejo de fazer e fazer bem feito. Norteavam-se também pelos seus próprios valores, como a qualidade, o zelo e a vontade de fazer bem feito. Essa exigência não foi construída somente fora da atividade, mas também reinserida naquele contexto a partir do que aquelas professoras queriam fazer valer no trabalho. Isso gerava, em alguns momentos, um choque de valores.

Enquanto a qualidade dos indicadores oficiais era exigida e percebida quase que somente por meio de números, na atividade ela era marcada por valores que exigiam das professoras outras temporalidades. Isso criava uma dissonância: para cumprir as metas, não conseguiam realizar o trabalho da forma como gostariam, ou permaneciam tentando conciliar algo inconciliável e viviam a sensação constante de nunca conseguir atingir aquilo que se esperava delas e aquilo que elas mesmas esperavam do trabalho. Como vimos, sentiam-se responsáveis sem ter responsabilidade efetiva.

As professoras não podiam desconsiderar esse contexto mais amplo em que estavam inseridas. Também se norteavam por tais normas em suas práticas, mas tentavam as reinserir no contexto mais situado para também fazer valer suas próprias normas. Notamos também o quanto esses valores recriados na história local não partiam somente da vontade de cada uma delas, mas precisavam também negociar com aquele coletivo próximo. Precisavam, então, efetuar negociações de negociações para realizar os encaminhamentos no trabalho.

Esse debate de normas em um mundo de diferentes valores às vezes as levava ao êxito, mas, em outras vezes, elas também tinham de experimentar o fracasso de não poder realizar o trabalho da forma como gostariam, fosse pelas condições, fosse porque às vezes precisavam também atender às demandas puramente quantitativas e exteriores à atividade. Além disso, percebemos que, em alguns momentos, a luta para fazer valer seus próprios valores e realizar o trabalho da maneira como gostariam também estava exigindo um alto custo, tornando necessário que outras estratégias fossem pensadas para lidar com esse enfrentamento.

Além disso, notamos o quanto essas dificuldades encontradas também estavam levando a uma desarticulação do coletivo. Quando chegamos ao campo de pesquisa, os desafios estavam sendo enfrentados de uma forma mais individualizada, o que estava conduzindo a uma culpabilização e responsabilização de si e dos colegas pelas falhas do trabalho e desembocando em alguns conflitos interpessoais. À medida que avançávamos nos encontros, a organização do trabalho passou a ser considerada nas análises e, assim, outros fatores foram ganhando relevo nas discussões. As professoras começaram a perceber, por exemplo, que às vezes o trabalho não estava sendo realizado da forma como gostariam não porque havia falta de comprometimento ou mobilização, e sim porque as condições necessárias não estavam sendo oferecidas.

Além disso, notamos o quanto a reconstrução dos espaços de debate coletivo pôde fortalecer e enriquecer a construção de novas possibilidades. Muitas das questões vividas individualmente puderam, no espaço coletivo, ser socializadas e, então, as professoras puderam ampliar a reflexão frente aos desafios enfrentados e potencializar o surgimento de novos encaminhamentos que levassem a outros modos de viver aquele trabalho.

Assim como toda pesquisa, esta também apresentou seus limites. A primeira delas diz respeito ao tempo para a pesquisa de campo. Apesar de percebermos a potência e as possibilidades criadas a partir das reflexões feitas nos encontros sobre o trabalho, entendemos também que algumas questões também importantes não puderam ser aprofundadas e enriquecidas. Uma delas se refere à questão de gênero. O grupo com o qual realizamos a pesquisa era formado por 20 mulheres e dois homens. Sabemos que ainda hoje as configurações familiares se organizam de forma que muitas responsabilidades domésticas recaem sobre as mulheres, e nos questionamos o quanto o desgaste no trabalho assalariado também pode ter relações com as outras inúmeras tarefas que precisam ser realizadas no cotidiano fora do trabalho. Que tipo de suporte para essas tarefas essas mulheres têm? Como o trabalho doméstico se articula ao trabalho assalariado? Como a vida fora dessa experiência de trabalho afeta e expressa também essa relação com o trabalho formal?

Outro limite percebido diz respeito aos efeitos da pesquisa após a intervenção. Não tivemos tempo também de verificar junto às trabalhadoras como os subsídios oferecidos pela pesquisa podem ter ajudado ou estar ajudando no enfrentamento da situação de trabalho, mesmo que, ao longo do processo, tenhamos tido retorno de diversas professoras sinalizando para tal contribuição.

Entendemos que, mesmo diante dessas limitações, a pesquisa, ao incluir o ponto de vista da atividade na compreensão das situações de trabalho, permitiu que as professoras se reapropriassem do debate e pudessem repensar alguns dos encaminhamentos realizados, incluindo em suas análises outros fatores, como, por exemplo, a organização do trabalho. Dessa forma, buscamos não apresentar somente o cenário mais amplo de mudanças do Ensino Superior público e os efeitos vividos pelos trabalhadores frente a essas mudanças, mas também nos questionar e estimular essas trabalhadoras a se questionarem sobre outros encaminhamentos possíveis e sobre o que podem fazer, juntos, diante daquilo que os afeta.

Notamos que essas mudanças no Ensino Superior e o aumento das demandas e tarefas podem, sim, resultar em um sofrimento patológico e intensificar uma desarticulação dos coletivos. Contudo, percebemos também que, mesmo diante das dificuldades encontradas, a situação não estava totalmente bloqueada. Quando essas

professoras se propuseram a participar da pesquisa, embora estivessem envolvidas com tantas tarefas, sinalizaram que outros caminhos são possíveis e que os desvios podem acontecer. Buscamos, assim, favorecer uma retomada da potência de agir frente ao meio e uma ampliação da reflexão diante dos desafios enfrentados pelos docentes no Ensino Superior público brasileiro.

Referências bibliográficas

ALVAREZ, D. **Cimento não é concreto, tamborim não é pandeiro, pensamento não é dinheiro! Para onde vai a produção acadêmica?** Rio de Janeiro, Myrrha, 2004.

_____. Tempo. **Laboreal**, v. 6, n. 2, p. 71-75, 2010. Disponível em <<http://laboreal.up.pt/pt/articles/tempo/>>. Acesso em: abril 2017

AMARAL, N. A. **Comprometimento organizacional e bem estar subjetivo: um estudo com professores universitário**. 2008. 146 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós- Graduação em Psicologia. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

ANDRADE, R. S. **Comprometimento e entrincheiramento na carreira profissional de professores universitários: examinando suas relações com o bem-estar subjetivo**. 2008. 177 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

ARAÚJO, R. S. de. **A implantação do REUNI na Universidade Federal do Pará: um estudo de caso do Campus Universitário de Altamira**. Pará, 2011. Disponível em: <<http://www.gepes.belemvirtual.com.br/arquivos/File/RHOBDissertacao%20completa%203.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2015

ATHAYDE, M; SOUZA, P; BRITO, J. Intervenção e pesquisa em psicologia: uma postura ergológica. In: BENDASSOLLI, P. F. **Métodos de pesquisa e intervenção em psicologia do trabalho: clínicas do trabalho**. São Paulo: Atlas. 2014. p. 129-175

BOSI, A. P. A precarização do trabalho docente nas instituições de Ensino Superior do Brasil nesses últimos 25 anos. *Educação e Sociedade*, v. 28, n. 101, p. 1.503-1.523, set./dez. 2007.

BRASIL. **Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Presidência da República. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 10 jun. 2015.

_____. **Reuni 2008 – relatório primeiro ano**, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2069-reuni-relatorio-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: junho, 2015.

BRITO, J. Verbetes trabalho prescrito. In: **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2009a. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/Trabalho_Prescrito_ts.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2015. p. 284-289

_____. Verbetes trabalho real. **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2009b. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/Trabalho_Real_ts.pdf>. Acesso em 1 jun. 2015. p. 290-295

_____.; ATHAYDE, M. Trabalho, educação e saúde: o ponto de vista enigmático da atividade. **Trabalho, Educação e Saúde**, v.1, n. 2, p. 239-265, set. 2003.

CANGUILHEM, G. **O Normal e o Patológico**. 5 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CHANLAT, J. O gerencialismo e a ética do bem comum: a questão da motivação para o trabalho nos serviços públicos. In: VII Congresso internacional Del CLAD sobre la reforma Del Estado y de la Administracion Pública, 7, 2002, Lisboa. **Anais...** p. 8-11.

CHAVES, V. L. J.; LIMA, R. N.; MEDEIROS, L. M. **Reforma da Educação Superior Brasileira - de Fernando Henrique Cardoso a Luiz Inácio Lula Da Silva: políticas de expansão, diversificação e privatização da educação superior brasileira**. 2006. Disponível em: <http://gepes.belemvirtual.com.br/documentos/Artigos/Artigo_Vera_Luciene_e_Rosangel.pdf>. Acesso em: 26 set. 2014.

CLOT, Y. Clínica do trabalho, clínica do real. **Le Journal des Psychologues**, 185, mars 2001. Disponível em: <<http://www.pqv.unifesp.br/clotClindotrab-tradkslb.pdf>> Acesso em: 13 abril 2017.

_____. **A função psicológica do trabalho**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

CUNHA, D. M; ALVES, W. F. Da atividade humana entre paideia e politeia: saberes, valores e trabalho docente. **Educação em Revista**, v. 28. n. 2, p. 17-34, jun. 2012.

DEJOURS, C. Inteligência operária e organização do trabalho. A propósito do modelo japonês de produção. In: HIRATA, H. (Org.). **Sobre o modelo japonês. Automatização, novas formas de organização e de relações de trabalho**. São Paulo: p.281-309 Edusp, 1993.

_____. Subjetividade, trabalho e ação. **Revista Produção**, v.14, n. 3, p. 27-34, set./dez. 2004a.

_____. Addendum. Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. In: LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. I. (Orgs.). Rio de Janeiro, Brasília: Editora Fiocruz, Paralelo 15, 2004b. p. 47-104

_____. **Psicodinâmica do trabalho, contribuições da escola Dejouriana a análise da relação prazer, sofrimento e trabalho.** 1. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

_____. **Trabalho vivo, tomo I, Sexualidade e trabalho.** Brasília: Paralelo 15, 2012a.

_____. **Trabalho vivo, tomo II, Trabalho e emancipação.** Brasília: Paralelo 15, 2012b.

_____.; BÉGUE, F. **Suicídio e trabalho: o que fazer?** Brasília: Paralelo 15. 2010.

DUC, M. Trabalho e uso de si. In: SCHWARTZ, Y; DURRIVE, L (Orgs.). **Trabalho & Ergologia. Conversas sobre a atividade humana.** Niterói: Editora da UFF, 2010. p. 189-204.

_____.; DURRIVE, L.; DURAFFOURG, J. O trabalho e o ponto de vista da atividade. In: SCHWARTZ, Y; DURRIVE, L (Orgs.). **Trabalho & Ergologia. Conversas sobre a atividade humana.** Niterói: Editora da UFF, 2010. p. 47-82

_____.; SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. Trabalho e uso de si. In: SCHWARTZ, Y; DURRIVE, L (Orgs.). **Trabalho & Ergologia. Conversas sobre a atividade humana.** Niterói: Editora da UFF, 2010. p. 191-206

DURRIVE, L. Pistas para o ergoformador animar os encontros sobre o trabalho. In: SCHWARTZ, Y; DURRIVE, L (Orgs.). **Trabalho & Ergologia. Conversas sobre a atividade humana.** Niterói: Editora da UFF, 2010. p. 297-318

_____. A atividade humana, simultaneamente intelectual e vital: esclarecimentos complementares de Pierre Pastré e Yves Schwartz. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 9, supl. 1, p. 47-67, 2011.

GOMES, R. M. J. **Experiências com grupo de professores universitários: um estudo psicanalítico.** 2006. 161 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação na área de Profissão e Ciência. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2006.

GUÉRIN, F. et al. **Compreender o trabalho para transformá-lo.** São Paulo: Fundação Vanzolini, 2001.

JOGAIB, M. L. M. L. **Aposentadoria e trabalho docente: Momento de despedidas ou reencontros com o trabalho?** 2013, 116 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

JUNIOR, J. R. S; FERREIRA, L. R; KATO, F. B. G. Trabalho do professor pesquisador diante da expansão da pós-graduação no Brasil pós-LDB. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 53, abr./jun. 2013.

JUNIOR, W. P. M. **Os impactos do sistema ‘Capes’ de avaliação sobre o trabalho docente na pós-graduação: o caso da UFPA.** 2011. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

KIENEN, N. **Percepção das relações entre trabalho e saúde de professores e alunos universitários.** 2003. 444 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Filosofias e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

LACOMBLEZ, M. Universidade Federal Fluminense. 2014. (Comunicação oral)

LANCMAN, S. O mundo do trabalho e a psicodinâmica do trabalho. In: LANCMAN, S.; SZNELMAN, L. I. (Orgs.) **Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho.** Rio de Janeiro, Brasília: Editora Fiocruz, Paralelo 15, 2004. p. 23-34

LEMOS, D. Trabalho docente nas universidades federais: tensões e contradições. **Caderno CRH**, v. 24, n. spe 01, p. 105-120, 2011.

LIMA, K. R. S. O programa Reuni e os desafios para a formação profissional em serviço social. **Revista Katálysis**, v. 16, n. 2, p. 258-267, jul./dez. 2013.

LOUZADA, A. P. F; BARROS, M. E; CARVALHO, S. V. Gestão da Atividade e Atividade de Gestão: Gestão como desvio. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 34, n 2, p. 344-361, 2014.

MANCEBO, D. Trabalho docente: subjetividade, sobreimplicação e prazer. **Psicologia, Reflexão e Crítica**, v. 20, n. 1, p. 74-80, 2007.

_____. Trabalho docente e produção de conhecimento. **Psicologia & Sociedade**, v. 25, n. 3, p. 519-526, 2013.

_____.; MAUÉS, O.; CHAVES, V, L, J. Crise e reforma do Estado e da universidade brasileira: implicações para o trabalho docente. *Educar*, n. 28, p. 37-53, 2006.

MAUÉS, O. A reconfiguração do trabalho docente na educação superior. **Educar em Revista**, n. especial 1., p. 141-160. 2010.

MEDEIROS, L. G. M. **O Reuni – uma nova regulação da política de expansão da educação superior: o caso da UFPA.** 2012. 360 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

MOLINIER, P. **O trabalho e a psique – Uma introdução à Psicodinâmica do Trabalho.** Brasília: Paralelo 15, 2013.

MONTMOLLIN, M. de. **Vocabulaire de l’Ergonomie.** Toulouse: Octarès, 1997.

NEVES, C. E, B. A estrutura e o funcionamento do Ensino Superior no Brasil. In: SOARES, M. S. A (Org.). **A Educação Superior no Brasil.** Brasília: Capes, 2002. p. 43-78

NISHIMURA, S. P. **A precarização do trabalho docente como necessidade do capital: um estudo sobre o Reuni na UFRGS**. 2012. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

NOUROUDINE, A. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M. C.; FAITA, D. (Orgs.). **Linguagem e Trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-30.

_____. Verbetes norma. **Laboreal**, v. 5, n. 125, p. 125-126, 2009.

OLIVEN, A. C. Histórico da Educação Superior no Brasil. In: SOARES, M. S. A. (Org.). **A Educação Superior no Brasil**. Brasília: Capes, 2002. p. 31-42

PAULA, M. F. **A modernização da Universidade e a transformação da *intelligentia* universitária**. Florianópolis: Insular, 2002.

PEREZ, K. V. “**Se eu tirar o trabalho, sobra um cantinho que a gente foi deixando ali**”: **clínica da psicodinâmica do trabalho na atividade de docentes do Ensino Superior privado**. 2012. 251 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

PESSOA, J. S. **As relações entre o público e o privado no processo de expansão do Ensino Superior no Brasil: democratização ou mercantilização?** 2011. 371 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

PINA, F. Acordo MEC-USAID: ações e reações (1966-1968). In: Encontro Regional de História: Poder, Violência e Exclusão, 19, 2008, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: ANPUH/SP-USP, 2008. Disponível em: <<http://www.anpuhsp.org.br/sp/downloads/CD%20XIX/PDF/Autores%20e%20Artigos/Fabiana%20Pina.pdf>>. Acesso em: abril, 2014.

PINTO, M. B. Condições sócio-ocupacionais do trabalho docente e a formação profissional. **Serviço Social & Sociedade**, n. 120. p. 662-676, out/dez. 2014.

POLONIO, D. M. **Análise comportamental das instruções e perguntas de uma professora universitária em sala de aula de uma turma de matemática**. 2010. 110 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2010.

QUÉINNEC, Y. Horário. **Laboreal**, v. 3, n. 2, p. 90-91, 2007. Disponível em: <<http://laboreal.up.pt/pt/articles/horario/>>. Acesso em: abril, 2017

RIBEIRO, C.; MANCEBO, D. O servidor público no mundo do trabalho do século XXI. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 2013, v. 33, n. 1, p. 192-207, 2013.

RODRIGUES, A. T. **A universidade como instituição social de formação e como organização administrada: confronto de sentidos nas reformas acadêmicas do**

ensino de graduação da Universidade Federal de Goiás entre 1983 e 2002. 2011. 155 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

ROHDE, C. L. C. **Qualidade de vida no trabalho sob a perspectiva de professores de Ensino Superior.** 2012. 67 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

ROSEMBERG, D. S. **O trabalho docente universitário em análise do ponto de vista da atividade: tessituras de vidas em uma universidade federal brasileira.** 2011. 192f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

SANTOS, B. L. P. A representação do Reuni no debate do ensino superior enquanto direito. **Educação em Revista**, v. 10, n. 1, p. 29-44, jan.-jun. 2009.

SANTOS, S. D. M. A precarização do trabalho docente no Ensino Superior: dos impasses as possibilidades de mudança. **Educar em Revista**, n. 46, p. 299-244, out./dez. 2012.

SAVIANI, Demerval. A Expansão do Ensino Superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Póiesis Pedagógica**, v. 8, n. 2, p. 4-17, ago./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/14035>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

SCHWARTZ, Y. Trabalho e gestão: Níveis, critérios e instâncias. In: FIGUEIREDO, M. et al. (Orgs.). **Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 23-36

_____. Verbete actividade. **Laboreal**, v. 1, n. 1, p. 63-64, 2005.

_____. Un breuf aperçu de l’histoire culturelle du concept d’activité. **@ctivités**, v. 4, n. 2, p. 122-133, 2007.

_____. O trabalho numa perspectiva filosófica. In: NOZAKI, I. (Org.). **Educação e trabalho: trabalhar, aprender e saber.** Campinas, Cuiabá: Mercado das Letras, Editora da UFMT, 2008. p. 23-46.

_____. Reflexão em torno de um exemplo de trabalho operário. In: SCHWARTZ, Y; DURRIVE, L (Orgs.). **Trabalho & Ergologia. Conversas sobre a atividade humana.** Niterói: Editora da UFF, 2010. p. 37-46

_____. Conceituando o trabalho, o visível e o invisível. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 9, supl. 1, p. 19-45, 2011a.

_____. Manifesto por um ergoengajamento. In: BENDASSOLLI, P. F.; SOBOLL, L. A. P. (Orgs.). **Clínicas do Trabalho. Novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade.** São Paulo: Atlas, 2011b.

_____. Motivações do conceito de corpo-si: corpo-si, atividade, experiência. **Letras de Hoje**, v. 49, n. 3, p. 259-274, 2014.

_____.; DURRIVE, L. (Orgs.). **Trabalho & Ergologia. Conversas sobre a atividade humana**. Niterói: Editora da UFF, 2010.

SILVA, E. P.; MANCEBO, D. Subjetividade docente na expansão da UFF: criação, refração e adoecimento. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 26, n. 2, p. 479-492, maio/ago. 2014.

SOBRINHO, J. D. Prefácio. In: DE PAULA, M. F. **A modernização da Universidade e a transformação da *intelligentzia* universitária**. Florianópolis: Insular, 2002. P. 9-16

SOUZA, S. P; SOUZA, E. M. O trabalho docente no curso de administração: algumas (re) significações. **Educação em Revista**, v. 28, n. 2, p. 83-102, jun. 2012.

TAVARES, A. L. S. **A precarização do trabalho docente na educação superior: um estudo sobre a contratação temporária de docentes na Universidade do Estado do Pará**. 2011. 271 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

ULRICH, E. **Percepções de professores universitários sobre as relações interprofissionais que levam ao estresse**. 2005. 147 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Filosofias e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

VIEIRA, E. P. **As condições do trabalho docente no Ensino Superior público no contexto de reformas educacionais brasileiras**. 2011. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

WESKA, A. R. **O programa Reuni na Universidade Federal de Juiz de Fora**. 2012. 93 f. Dissertação (Mestrado profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

ZARIFIAN, P. (2002). O tempo do trabalho: o tempo-devir frente ao tempo espacializado. **Revista de Sociologia da USP**, v. 14, n. 2, p. 1-18, out. 2002.

Anexo 1: Atividades¹⁷ administrativas desenvolvidas pelas professoras do curso

Assess/Coord	Atividades	Period.	Prof.
Chefia/Substituto Eventual de Departamento	Orientar e dirigir as atividades do Departamento	Diário	R. e O.
	Constituir comissões e grupos de trabalho, destinados à realização de tarefas específicas	Mensal	
	Zelar pela eficiência do ensino e pelo bom andamento das pesquisas	Diário	
	Apresentar relatório anual ao Diretor	Anual	
	Encaminhar requisição de material	Sazonal	
	Supervisionar a biblioteca, os laboratórios e outros serviços vinculados ao Departamento	Mensal	
	Representar o departamento no Conselho Departamental	Mensal	
	Representar o departamento na Congregação	Mensal	
	Coordenar horários/tarefas de docentes e técnicos administrativos	Semestral	
	Revisar e encaminhar frequência mensal	Mensal	
	Elaborar, divulgar e adequar pauta de Corpo Deliberativo	Mensal	
	Convocar e presidir reuniões de Corpo Deliberativo	Mensal	
	Revisar e divulgar ata de Corpo Deliberativo	Mensal	
	Acompanhar e supervisionar processos seletivos para professores substitutos e efetivos	Sazonal	
	Representar o departamento junto às instâncias superiores	Semanal	
	Solicitar abertura de processo de contratação e posse de professores	Sazonal	
	Acompanhar, revisar e encaminhar planilhas de pedido de professor substituto	Semestral	
	Encaminhar decisões do Corpo Deliberativo	Mensal	
	Revisar e encaminhar listagem de patrimônio e supervisionar manutenção de patrimônio	Mensal	
	Divulgar e encaminhar pedido de férias	Anual	
Elaborar e encaminhar memorandos do Departamento	Diário		
Emitir declarações e certidões para docentes e funcionários	Semanal		

¹⁷ Este documento foi elaborado pelas professoras e o título foi dado por elas. Sabemos que, a partir da perspectiva teórica que adotamos neste estudo, seria mais correto chamar de tarefas, visto que se trata de uma descrição prescrita e não aquilo que realmente ocorre na situação de trabalho frente aos ajustes necessários. Optamos, no entanto, por manter o documento da maneira como foi construído pelas professoras.

Assess/Coord	Atividades	Period.	Prof.
	Acompanhar atividades das comissões e assessorias do Departamento	Mensal	
	Promover organização de documentos do Departamento	Semanal	
	Encaminhar processos de docentes	Mensal	
	Responsabilizar-se pelos assuntos da administração escolar	Diário	L. e F.
	Manter atualizados os dados do corpo discente	Diário	
	Atender aos alunos e encaminhá-los às instâncias necessárias	Diário	
	Representar curso/departamento na Coordenação Didática da FM	Mensal	
	Representar curso na Câmara de Graduação do CCS	Mensal	
	Convocar e presidir reuniões de Colegiado de Curso e NDE	Semanal	
	Revisar e divulgar atas do colegiado e NDE	Semanal	
	Representar o curso junto às instâncias superiores	Semanal	
	Acompanhar atividades da COAA	Mensal	
	Encaminhar decisões do colegiado e NDE	Semanal	
	Acompanhar atividades da comissão de estágio e de extensão	Mensal	
	Acompanhar atividades das comissões do curso	Mensal	
	Elaborar e encaminhar memorandos do curso	Diário	
	Encaminhar pedido de material para o curso	Sazonal	
	Emitir declarações e certidões para alunos e docentes	Diário	
	Determinar grupos de trabalho para tarefas específicas	Mensal	
	Acompanhar processos de colação de grau	Semestral	
	Responder aos processos acadêmicos de alunos	Diário	
	Contatar professores de outros departamentos/institutos	Semestral	
	Revisar e encaminhar pedido de salas de aula	Semestral	
	Realizar previsão de turmas	Semestral	
	Aprovar pedidos de inscrição de alunos	Semestral	
	Revisar e divulgar grade semestral de disciplinas	Semestral	

Assess/Coord	Atividades	Period.	Prof.
	Divulgar e zelar pelo cumprimento do calendário escolar	Semestral	
	Promover organização de documentos do curso	Semanal	
	Participar de reunião periódica com alunos para avaliação do curso	Semestral	
Comissão de apoio ao Departamento	Auxílio à chefia de Departamento	Semanal	F. e A.
	Representação do Departamento na comissão de regimento da FM	Temporário quinzenal	M.
Secretariado	Atender aos estudantes e professores	Diário	D.
	Elaborar certidões e certificados	Diário	
	Encaminhar processos para a coordenação e para outras instâncias	Diário	
	Incluir informações de alunos no sistema	Diário	
	Digitar frequência mensal de docentes e funcionários	Mensal	
	Organizar materiais e documentos da coordenação/departamento	Diário	
	Encaminhar lista de materiais ao almoxarifado	Semanal	
Comissão de Estágio	Acompanhar questões de estágio encaminhadas pela coordenação, referente aos estudantes e aos campos de estágio	Semanal	J., S., M., C.
	Escrever e propor atualizações para o regimento de estágio		
	Analisar a pertinência e, nos casos em que couber, dar encaminhamentos a demandas apresentadas por estudantes, preceptores, supervisores e campos de estágio		
Coordenação de estágio	Contatar as instituições que oferecem estágio	Mensal	J.
	Acompanhar processo de convênio	Sazonal	
	Verificar vigência do seguro	Semestral	
	Divulgar e acompanhar distribuição de vagas entre os estudantes	Semestral	
	Acompanhar a integralização das horas por área	Semestral	
	Recolher e organizar documentação com notas e carga horária	Semestral	

Assess/Coord	Atividades	Period.	Prof.
	Avaliar a pertinência/qualidade do estágio	Mensal	
	Atender aos estudantes no que se refere às questões de estágio	Diário	
Comissão de apoio à Graduação	Zelar pelo cumprimento do calendário escolar e das normas estabelecidas pela Faculdade ou Departamento	Semestral	S., M. e Mo.
	Coordenar a elaboração dos programas e planos de ensino, ouvido o professor responsável pela disciplina	Sazonal	
	Zelar pela correta execução dos planos de ensino	Semestral	
	Realizar reuniões periódicas com os alunos visando à avaliação do desenvolvimento dos cursos	Semestral	
	Auxiliar na organização das informações acadêmicas	Diário	
	Auxiliar na elaboração da grade de disciplinas	Semestral	
	Auxiliar no pedido de salas de aula	Semestral	
	Auxiliar no encaminhamento de processos acadêmicos	Diário	
	Auxiliar nos processos de colação de grau (verificação de notas de estágio, atividades complementares, TCC, extensão e disciplinas)	Semestral	
Comissão de TCC	Acompanhar o desenvolvimento das orientações e projetos após término da disciplina de TCC	Mensal	Mo.
	Planejar e organizar apresentações de TCC – reserva de salas, convite à banca, preparação das salas de horários	Semestral	
	Coletar notas das bancas e inseri-las no sistema	Semestral	
	Elaborar declarações para membros de banca	Semestral	
	Determinar data de colação de grau na Secretaria acadêmica e agendar a data de defesa dos TCC	Semestral	
	Contatar a biblioteca para envio e publicação dos TCC em site	Semestral	
Núcleo Docente Estruturante	Participar de reunião mensal	Mensal	Mi., V., Me., C., L., F., A., C., M.
	Zelar pelo cumprimento do Projeto Pedagógico de Curso	Mensal	
	Realizar adequações no Projeto e na grade curricular do curso	Sazonal	

Assess/Coord	Atividades	Period.	Prof.
	Discutir problemas e soluções para o curso de graduação	Mensal	
Comissão de acompanhamento de editais de graduação	Edital TIM	Anual	A. e J.
	Monitoria (divulgação do edital, organização dos programas, organização das provas e resultados, coordenar a discussão de distribuição de bolsas, frequência mensal, recolhimento das avaliações semestrais)	Anual, Semestral e Mensal	
	Ciências sem fronteiras	Anual	
Coordenação do PET Saúde PET RAPS	Coordenar as visitas das disciplinas no campo	Mensal	A.
	Elaborar relatórios sobre a implementação da discussão sobre SUS no currículo	Semestral	
	Coordenar as ações de integração ensino-serviço	Mensal	M.
	Participar de reuniões representando a Terapia Ocupacional	Mensal	
	Organizar reuniões mensais internas	Mensal	
	Organizar eventos	Semestral	
	Preceptoria da residência multi em saúde da família		
Preparar estratégias de discussão transversal sobre o SUS no currículo do curso	Semestral		
Coordenação do Pró-saúde	Coordenar as visitas das disciplinas no campo	Mensal	M.
	Elaborar relatórios sobre a implementação da discussão sobre SUS no currículo	Semestral	
	Coordenar as ações de integração ensino-serviço	Mensal	
	Participar de reuniões representando a Terapia Ocupacional	Mensal	
	Organizar reuniões mensais internas	Mensal	
	Organizar eventos	Semestral	
	Preceptoria da residência multi em saúde da família		
Preparar estratégias de discussão transversal sobre o SUS no currículo do curso	Semestral		
Comissão de assuntos estudantis (Assessoria de Avaliação de	Estabelecer normas básicas para a avaliação do rendimento escolar	Anual	Mi., F., Ma., Li., R., O., Me., Cl., F. S. M.
	Prestar assessoria técnica na construção de instrumentos de medida	Anual	
	Analisar as práticas de avaliação do Departamento	Semestral	
	Construir instrumentos para sondagem da opinião de estudantes sobre o curso	Anual	
	Promover a divulgação de informações sobre medida e avaliação educacional	Semestral	

Assess/Coord	Atividades	Period.	Prof.
rendimento escolar e COAA).	Atender aos estudantes e encaminhá-los conforme a necessidade	Semanal	
	Acompanhar desenvolvimento acadêmico de estudantes em situação de vulnerabilidade	Semanal	
	Acompanhar os orientadores de turma	Mensal	
	Responder às solicitações da reitoria em relação aos estudantes em situação de vulnerabilidade	Semestral	
	Organizar, conduzir e documentar o conselho de classe	Bimestral	
Assessoria de Ensino de Pós-Graduação	Manter atualizados os dados relativos à disciplina e aos corpos docente e discente dos cursos de Mestrado, Doutorado e Pós-Graduação lato sensu	Semestral	P.
	Zelar pela observância das normas do CEPG no que respeita aos cursos de Pós-Graduação lato sensu	Mensal	
	Promover reuniões dos Coordenadores de Cursos de Pós-Graduação, objetivando o intercâmbio de experiências, a unidade dos cursos e a economia de recursos	NA	
	Organizar orientação e apresentação de TCCs	Semestral	
	Organizar oferecimento de disciplinas e professores convidados	Mensal	
	Coordenar recursos, prestação de contas e convênios	Semanal	
	Organizar eventos	Sazonal	
	Elaborar relatórios	Anual	
	Captar recurso para continuação dos cursos	Anual	
	Abertura de turmas e inscrição de alunos	Semestral	
	Elaborar e divulgar edital para candidatos	Bianual	
	Organizar seleção de alunos	Bianual	
	Acompanhar avaliação, lançamento de graus e frequência	Semestral	
	Acompanhar pedidos de trancamento	Semestral	
Assessoria de Assuntos de Pesquisa	Promover e divulgar a produção técnico-científica do corpo docente	Mensal
	Manter a necessária articulação com as Comissões de Investigação Científica dos diversos Órgãos Suplementares do Centro de Ciências da Saúde	Semestral	
	Divulgar editais de pesquisa	Semestral	
	Orientar docentes quanto às normas vigentes na elaboração de projetos	Mensal	

Assess/Coord	Atividades	Period.	Prof.
	Acompanhar o andamento de projetos de pesquisa	Mensal	
	Encaminhar à reitoria informações relacionadas às pesquisas do departamento	Anual	
Assessoria de Assuntos de Extensão	Promover e divulgar programas, projetos e eventos, bem como suas produções no âmbito da universidade	Semestral	S., Me
	Buscar e manter as articulações com as ações de Ensino e de Pesquisa e com suas respectivas Assessorias	Mensal	
	Representar o departamento em reuniões sobre extensão	Mensal	
	Orientar docentes em relação às normas vigentes na elaboração de projetos	Sazonal	
	Organizar documentos referentes à extensão	Mensal	
	Fornecer informações à reitoria sobre as ações de extensão	Anual	
	Divulgar editais	Anual	
	Auxiliar e acompanhar ações de extensão direcionadas à creditação na grade curricular	Semanal	
Assessoria de Pessoal Docente	Apreciar relatório anual de docentes	Anual	Ma.
	Estabelecer indicadores de desempenho	Anual	
	Promover atividades de educação continuada	Semestral	
	Auxiliar na distribuição de tarefas entre docentes	Semestral	
	Auxiliar na organização da planilha de férias	Semestral	
	Auxiliar na organização da frequência mensal	Mensal	
	Acompanhar processos de professores em contratação/posse	Sazonal	
	Acompanhar processo de trabalho de professores substitutos	Mensal	
	Acompanhar processos administrativos de docentes	Sazonal	
	Auxiliar no pedido de professores substitutos	Anual	
Organizar documentos de concursos e orientar as bancas quanto às normas vigentes	Sazonal		
Comissão de Avaliação de Estágio Probatório e de Progressão Funcional	Orientar docentes quanto às normas e documentos necessários	Sazonal	A., M. e Ma.
	Avaliar o currículo e os comprovantes entregues	Sazonal	
	Entregar relatório ao departamento	Sazonal	
	Avaliar o currículo e comprovantes entregues	Sazonal	
	Entregar relatório ao departamento	Sazonal	

Assess/Coord	Atividades	Period.	Prof.
Comissão de Patrimônio	Verificar patrimônio e elaborar listagem	Mensal	C. e M.
	Organizar materiais e equipamentos	Mensal	
	Acompanhar encaminhamento de livros para a biblioteca	Sazonal	
	Auxiliar no pedido de materiais e equipamentos	Anual	
	Organizar notas fiscais e documentos relacionados a recebimento, empréstimo e doação de equipamentos	Sazonal	
Chefia de Serviço	Organizar materiais e equipamentos do serviço	Mensal	C.(HUCFF) V. (IPPMG)
	Encaminhar solicitação de materiais e equipamentos	Sazonal	
	Organizar processos de trabalho do serviço	Mensal	
	Fornecer informações sobre atendimentos	Mensal	
	Coordenar ações realizadas no hospital/instituto	Mensal	
	Representar o departamento no hospital/instituto	Sazonal	
	Encaminhar solicitação de profissionais	Sazonal	
Coordenação de área de Residência	Participar de reuniões mensais da Residência	Mensal	C. (HU) e M. (IPUB)
	Organizar processo de trabalho mensal dos residentes	Mensal	
	Atender aos residentes e encaminhá-los de acordo com suas necessidades	Semanal	
	Organizar processo seletivo de residentes	Anual	
	Acompanhar integralização do curso de residência	Anual	
	Organizar orientação e apresentação de TCC	Anual	
Rodízio entre todos	Elaborar ata de reuniões de Corpo Deliberativo	Mensal	Membros
	Elaborar ata de reuniões de Colegiado de Curso	Quinzenal	Membros
	Elaborar ata de NDE	Mensal	Membros
	Participar de banca de concurso efetivo	Sazonal	Adjuntos
	Participar de banca de processo seletivo de substituto	Sazonal	Assistentes
	Comissão de Pertinência e secretariar concursos	Sazonal	Auxiliares, Assistentes e Substitutos
	Parecer de projetos em reuniões do Corpo Deliberativo	Mensal	Membros